

UNAM
POSGRADO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
P R E S E N T A :
MTRA. MARÍA DEL CARMEN JIMÉNEZ ORTIZ

TUTOR: DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN
COTUTORES: DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA
DRA. ISABEL RUEDA PEIRO



MÉXICO, D. F.

AGOSTO DE 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS PRESENTA:

MTRA. MARÍA DEL CARMEN JIMÉNEZ ORTIZ

TUTOR: DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN

COTUTORES: DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA
DRA. ISABEL RUEDA PEIRO

MÉXICO, D. F.

AGOSTO DE 2003

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi sincera gratitud al Dr. Rodrigo Páez Montalbán por su conducción siempre cordial y respetuosa, y a los Dres. Isabel Rueda Peiro y Andrés Lozano Medina por su apreciable acompañamiento y apoyo en la consecución de este esfuerzo.

Extiendo mi agradecimiento a los integrantes del sínodo, Dres. Mario Magallón Anaya, Víctor Martiniano Arredondo Galván, Margarita Noriega Chávez y Guadalupe Teresinha Bertussi, por su lectura atenta y provechosas observaciones.

Al Mtro. Héctor Cifuentes, entrañable interlocutor, agradezco sus valiosos comentarios a los primeros balbuceos de este trabajo.

Y gracias mil por el aliciente que en todo momento recibí de mi familia, mis amigas y amigos y mis compañeros profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

INDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	i – xvii
CAPÍTULO I.	
LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA MODERNIZACIÓN DE LAS SOCIEDADES LATINOAMERICANAS	
I.1 El poder mundial del saber experto. Desarrollo económico y modernización educativa en América Latina	1
La racionalidad instrumental	3
Los modelos de desarrollo económico y de modernización educativa en América Latina	8
Los problemas del desarrollo. Dependencia tecnológica y nuevo orden económico internacional	16
I.2 El mercado mundial, un demiurgo	
Globalización empresarial, mercantil y tecnológica	24
La educación científica-técnica global y la mercantilización de los servicios educativos	29
La polarización social global	35
I.3 La involución de los Estados nacionales: del desarrollismo al Neoliberalismo	
El capitalismo monopolista de Estado y las políticas de bienestar social. Los servicios educativos, una cuestión de Estado	39
La crisis del sistema industrial y de la sociedad moderna. Los movimientos de liberación contraculturales y la reacción conservadora neoliberal	42
La reforma del Estado y los ajustes estructurales en América Latina. El modelo neoliberal y la pérdida de la nación	49
I.4 La sociedad del conocimiento	
La revolución científica-técnica	59
El conocimiento tecnológico, base de la sociedad postindustrial y postmoderna	72
Sociedad del conocimiento y dependencia tecnológica en América Latina	76

CAPÍTULO II.	
MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PROFESIÓN EDUCATIVA	84
II.1 Las políticas globales de modernización educativa	86
La transformación global de la civilización y los sistemas abiertos de enseñanza	87
Neoliberalismo y mercantilización de la educación. La evaluación de la calidad educativa	100
II.2 La sociedad del conocimiento y la nueva cultura profesional	106
La estandarización y certificación mundial de la calidad profesional	113
II.3 La tecnificación de la educación y la profesionalización de la labor docente	
Las tecnologías educativas	117
La problemática de la modernización de la profesión docente y la evaluación de la calidad de la enseñanza	126
II.4 Modernización de la educación superior en América Latina	137
Las reformas de la educación superior para el desarrollo científico y tecnológico nacional	138
Masificación, racionalización y privatización de la educación superior	143
Las políticas de la evaluación de la calidad	145
CAPÍTULO III.	
LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PROFESIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	176
III.1 La profesionalización del magisterio: de la modernización al ajuste estructural	180
Profesionalización–desprofesionalización en los setenta	182
Los ajustes–desajustes estructurales	189
Mejora–desmejora de la calidad de la enseñanza	196
III.2 Modernización de la educación superior y configuración del campo académico	208
La política de expansión (1970-1978)	210
La planeación (1978-1983)	228
La política de racionamiento (1983-1990)	243
La política de evaluación de la calidad educativa (1990-)	257
REFLEXIONES FINALES	283
ANEXO	301
BIBLIOGRAFÍA	305

“Los artistas, los escritores y los científicos (en primer lugar los sociólogos) están capacitados para combatir esta *mundialización de lo peor*, de manera especial sus efectos más funestos para la cultura y la democracia, y tienen la obligación de hacerlo.”

Pierre Bourdieu

“Si no podemos luchar contra esos hechos sí, al menos, sentimos una cierta obligación de analizarlos”

Emilio Lledó

“Job pregunta a sus amigos, los viajeros y mercaderes que han andado por el mundo: ‘¿Sabéis de algún lugar del mundo donde la inteligencia exista?’”

José Ortega y Gasset

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad resulta evidente y hasta cierto punto *natural o normal* la presencia de los organismos internacionales en los derroteros y rumbos de las políticas educativas internas de los países de América Latina. Las reformas de los sistemas educativos nacionales provienen y se impulsan cada vez en mayor medida a través de programas de asistencia financiera y técnica para la modernización educativa de agencias mundiales tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), además de la tradicional Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Los postulados de las tecnologías educativas y los aprendizajes significativos, la descentralización de la educación básica; las reformas institucionales y académicas de las universidades; la implantación de sistemas de evaluación y certificación de los estudios profesionales, la evaluación de calidad del desempeño del profesorado, todo ello nos remite a esos organismos internacionales.

Sus postulados son asumidos en los ámbitos institucionales académicos como la expresión de lo más avanzado y progresista del saber científico-técnico de la educación, lo que hay que aplicar para que el futuro no nos siga rebasando, aunque quienes lo vemos con más detenimiento nos percatamos de que las reformas nos vienen conduciendo, más bien, de regreso al futuro.

Las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa implantadas en la década de los noventa por el gobierno y las autoridades institucionales, siguiendo las directrices de organismos económicos y financieros internacionales, como el BM y la OCDE, provocaron inquietudes acerca de los fundamentos pedagógicos y propósitos políticos de esas medidas impuestas de manera técnica pero arbitraria, ya que en lugar de mejorar la calidad parecían pervertir la autonomía académica, los ambientes

escolares y la organización de las tareas colegiadas de formación, entronizando la simulación y el vacío académico mediante refinados aparatos de control burocrático del trabajo educativo y relaciones atomizadas de competencia por los ingresos y los prestigios. Se percibían, así, como cambios hacia atrás, hacia la privatización, la restricción, el control burocrático, el productivismo estéril.

Por otro lado, los movimientos de activistas estudiantiles y magisteriales opuestos a esas políticas de modernización aparecían como arcaicos, tradicionales, anclados al anacrónico nacionalismo, refractarios a la *evolución* democrática y a la liberalización de la era tecnológica global.

En esa situación, resulta difícil definir los sentidos de los cambios, cómo pensarlos, hacerlos inteligibles. Los sectores modernizantes promueven cambios para no cambiar y las reacciones activistas luchan también en contra de los cambios. ¿Hacia dónde tienden las reformas y hacia dónde deben tender?

Las resistencias son síntomas de una reforma educativa problemática, contradictoria, inquietante, misma que hay que tratar de comprender, elucidar sus sentidos, desde qué lugar se plantea, cuáles son los motivos que la hacen surgir y qué objetivos tiene. Cuestionarse también acerca del creciente poder de determinación de los organismos internacionales en nuestros derroteros educativos, ¿qué procesos y proyectos geopolíticos están en el sustento de sus formulaciones?

De esos cuestionamientos e inquietudes surge esta investigación centrada en el análisis de la influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas de América Latina, particularmente en México, en el contexto de la reconfiguración del sistema de poder económico y político mundial a la que se conoce con el nombre de globalización. Ésta se piensa generalmente como un fenómeno novedoso de la década de los noventa; sin embargo, en esta investigación parto de cuestionar la "novedad" del fenómeno, y lo inscribo como surgido de un proceso histórico-dialéctico de largo alcance, cuyos antecedentes más inmediatos en el caso de las políticas mundiales de reforma o modernización educativa se encuentran en la década de los setenta del pasado siglo, relacionados directamente con los efectos del desarrollo de las tecnologías, en particular de las cibernéticas, electrónicas, informáticas y de telecomunicaciones.

Desarrollo este trabajo desde la óptica del pensamiento sociológico y educativo crítico, lo cual quiere decir interrogarse y buscar dar una interpretación comprensiva, fundamentada histórica y teóricamente, de los procesos, las estructuras, las contradicciones de la realidad social y educativa. Parto de la concepción de que la educación se articula orgánicamente a la totalidad dialéctica de las relaciones de poder político, económico e ideológico. Desde este enfoque holístico, dialéctico, histórico, considero que los cambios de la educación (como campo, como institución y como formación) de los que trata este estudio forman parte constitutiva de un entramado de relaciones de poder mundiales o, como lo define Pierre Bourdieu, del campo político mundial.

Los organismos internacionales son un componente del campo político mundial fraguado históricamente después de la Segunda Guerra Mundial, en consonancia con la expansión mundial del capitalismo y de la modernidad o civilización occidental. Al hablar de campo político mundial nos estamos refiriendo a un espacio geopolítico de luchas, fuerzas y estrategias de las potencias bélicas y económicas por el dominio del mundo. Es un ámbito de relaciones de poder que estructuran un orden mundial, en el que desde sus inicios, como señala Wallerstein, los países del llamado Tercer Mundo (África, Asia y América Latina) no han tenido influencia política determinante y han sido considerados por las potencias hegemónicas como objetos de programas asistenciales de desarrollo.

El campo político mundial se fue integrando por organismos internacionales, muchos de ellos pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo objetivo es el de establecer normas, preceptos, leyes e ideas de validez planetaria en todos los aspectos de las relaciones internacionales: militares, comerciales, monetarios, sociales, humanitarios, culturales, educativos.

Como parte de las relaciones de poder del campo político mundial hay que incluir los aspectos que tienen que ver con el manejo del poder simbólico, con las ideas, la inteligencia del orden mundial imperante. El poder, retomando la definición de Max Weber, es el don de mando o de dominio fundado en el monopolio de la fuerza bélica y económica, cuya eficacia reside en la capacidad de legitimación entre aquellos individuos, pueblos y naciones sobre los cuales dicho poder se ejerce. Tal

legitimación se realiza mediante acciones de persuasión, de convencimiento, de consenso, de asentimiento, conservación y reproducción de las estructuras, mecanismos y relaciones de poder. Se trata, nos dice Bourdieu, de un poder simbólico, relativo al orden de las ideas, de los discursos, del conocimiento.

Los organismos internacionales realizan una tarea muy importante de reproducción, convencimiento, normalización y racionalización del orden mundial imperante al diseñar modelos y programas de asistencia financiera y técnica para el desarrollo económico y la modernización social y cultural de los países, como los de la región latinoamericana, catalogados por esos mismos organismos como pobres, subdesarrollados, rezagados o en vías de desarrollo.

Su acción reviste un carácter benefactor, y de *ayuda especializada*, fundada en el saber técnico-científico, racional instrumental, definido por la teoría crítica de la escuela de Frankfurt como un conocimiento que busca el control, el dominio y la explotación de la naturaleza y que se inscribe en un proceso de progresiva racionalización, abstracción y reducción de la realidad bajo la lógica del cálculo, de la cosificación. Un uso de la razón como control o dominio y no como conocimiento, como búsqueda de la verdad.

El saber instrumental que portan los organismos internacionales se ha asumido generalmente como verdadero e incuestionable, y se ha convertido, además, en un marco conceptual estándar de análisis de realidades sociales y culturales diversas. Esa universalización de la ciencia, sobre todo la económica, ha devenido en los últimos tiempos, nos dice Bourdieu, una de las estrategias de legitimación y justificación empleada por las naciones ambiciosas para expandir su dominio al resto del orbe.

En América Latina el poder simbólico y político de los expertos mundiales es una expresión de la constitución histórica de la colonialidad del poder que, como analizan Quijano y Lander, es objetiva en tanto expansión de capitales, de explotación de recursos humanos y naturales, y subjetiva, como naturalización de las diferencias coloniales en el conocimiento científico y en el pensamiento histórico y filosófico moderno, y como colonialidad de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.

A esta colonialidad del poder/saber es inherente la adopción por las elites gobernantes de modelos de desarrollo económico y de modernización social diseñados por los organismos internacionales, que han dado como resultado una modernización subdesarrollada, un desarrollo con pobreza, un desarrollo del subdesarrollo, un desarrollo dependiente y, en los últimos tiempos, una integración *asimétrica* al mercado mundial, un neocolonialismo económico, político, cultural, educativo, en un sistema de poder global neoliberal.

La modernización se fundamenta en nociones eurocentristas de civilización, desarrollo, progreso social, crecimiento económico, industrialización, urbanización, democratización, secularización científica y técnica, profesionalización, ética competitiva y de responsabilidad en el trabajo, escolarización, certificación, dirección política técnica racional. La modernización significa cambio social y cultural de las comunidades tradicionales campesinas e indígenas y su *integración* al progreso técnico-científico y a las formas de consumo, de valores y de relaciones ciudadanas.

La educación ha sido contemplada como un aspecto nodal en los modelos y programas de desarrollo económico y modernización social de la región latinoamericana. Desde la década de los sesenta hasta la fecha, primero en el marco del modelo desarrollista y a partir de los ochenta del modelo neoliberal, las políticas de reforma o modernización educativa formuladas por los organismos internacionales (UNESCO, BM, CEPAL, OCDE) han orientado las políticas educativas gubernamentales y los cambios institucionales y curriculares.

Estas políticas no son meras recomendaciones generales del tipo humanitario universal que muy frecuentemente se divulgan, sino programas técnicos a implantar en los países con financiamientos externos contratados por los gobiernos, los cuales los instrumentan como políticas educativas internas que se vuelven directrices de los cambios institucionales.

La creciente articulación de los programas de los organismos internacionales con las políticas educativas nacionales se justifica con la impronta de la integración competitiva de los países latinoamericanos a la dinámica económica y tecnológica mundial, global. Lo global se superpone a lo nacional, o más bien, lo nacional se diluye y deviene global. Las políticas educativas nacionales son también globales.

Según Octavio Ianni hay una sociedad global en gestación en la que los cánones instituidos por las hipótesis de la sociedad nacional pasan a segundo plano. Todo lo que es nacional está también determinado por lo que es global, significado por la emergencia de estructuras mundiales de poder, decisión e influencia. Los estados nacionales están siendo internacionalizados en sus estructuras internas y en sus funciones para adaptar las economías locales a las exigencias de la economía mundial.

Las economías de los países periféricos deben abrirse a la competencia externa, retirar al Estado de actividades que puedan ser explotadas por la iniciativa privada, eliminar subsidios y hacer todo aquello que lleve a acabar con la regulación estatal. A cambio, estas economías contarán con la ayuda de agencias internacionales de crédito, FMI y BM.

Los estados nacionales pierden algunas de sus prerrogativas económicas, políticas, culturales y sociales, que aparecen ahora como decisiones y actividades de empresas multinacionales y organizaciones multilaterales económicas, políticas, culturales y sociales, a través de asistencias financieras y técnicas especializadas.

La preeminencia de la lógica global estaría dada por la nueva situación geoeconómica y geopolítica a raíz del derrumbe de las economías planificadas del bloque socialista, y la emergencia de un mundo de una vía única signado por la expansión mundial de las inversiones industriales, comerciales y financieras de los consorcios transnacionales. Esta expansión sería posibilitada en gran medida gracias a los avances tecnológicos de las empresas informáticas, electrónicas y de telecomunicaciones. Estas tecnologías serían, a la vez, los caballos de Troya para expandir e infundir en amplias zonas del mundo los valores del espíritu empresarial de occidente: el consumismo, la libertad individual, la democracia formal. Con todo eso se propendería a la configuración de una cultura global homogénea y hegemónica ligada simbólicamente a las marcas transnacionales de consumo. La globalización implicaría, así, la expansión, y validación, *universal*, de la visión neoliberal y empresarial del mundo.

Se ha interpretado a la globalización como un fenómeno ligado al nuevo sistema tecno-productivo en el que el empresariado busca *racionalizar* la producción, es decir, ampliar la productividad y competitividad de sus negocios, para lo cual

invierte en lugares que le provean ventajas comparativas: mano de obra barata, exenciones fiscales, infraestructura, posibilidades de comercialización interna y externa de sus productos y estabilidad social. Así brotan las maquiladoras o enclaves industriales en diversos países del llamado Tercer Mundo (Asia, África y América Latina), como signo o emblema de las nuevas formas de explotación del trabajo, y de los recursos materiales y naturales del orbe.

Desde el discurso del poder mundial la globalización se plantea como un fenómeno o hecho ineluctable, el hecho de la *evolución natural* hacia una civilización mundial o global. Una forma única de ser del mundo a la que todos los países, sus economías, sus instituciones políticas, sus culturas, su educación se encuentran inevitablemente ligados. Un mundo en que lo importante es la competitividad en el mercado mundial, y la vinculación a las redes globales de información o de conocimiento, así como la gestión o el control racional técnico de la productividad y eficiencia del trabajo, de la sociedad y de la naturaleza. Desde esa perspectiva se diluyen las relaciones dialécticas de dependencia económica y tecnológica de los países periféricos frente a las potencias centrales, haciendo aparecer las relaciones internacionales como un sistema de interdependencias fincado en acuerdos comerciales de apertura y aliento a la inversión de empresas multinacionales.

Los consorcios empresariales multinacionales, las oligarquías financieras, las elites gobernantes de las potencias, junto con los organismos internacionales de tipo económico y financiero como el FMI, el BM, la OCDE, la OMC, estructuran, gobiernan e imponen el orden económico global neoliberal, a través de un conjunto de reformas macro-económicas y del Estado, formuladas para ser aplicadas en los países en desarrollo, reformas que incluyen el pago de onerosos tributos, llamados técnicamente servicios de la deuda externa, que merman las arcas nacionales y restringen las oportunidades de mejora económica y bienestar de los pueblos.

El proyecto global neoliberal desgasta la soberanía nacional sobre el usufructo de los recursos materiales, naturales y humanos de los países periféricos, con lo que se profundizan la dependencia económica y la pobreza, el desempleo, la violencia, la ingobernabilidad, la impunidad, la corrupción, la destrucción de la naturaleza, el

desarraigo y la migración de trabajadores empobrecidos del campo y de las ciudades en busca de empleo.

Las dicotomías, asimetrías o desigualdades de los países latinoamericanos respecto de los países desarrollados se han profundizado en los últimos veinte años tras la aplicación del modelo económico global neoliberal. Con los acuerdos llamados de *libre* comercio se han puesto a la venta hasta las empresas estatales de recursos estratégicos, una entrega de los mismos a empresas extranjeras por parte de sus socios locales, los gobernantes y empresarios de idiosincrasia tecnócrata y de intereses oligárquicos.

Se ha dado una conexión o unidad de intereses y de poder entre esas agencias mundiales y los gobernantes *nacionales*, en torno a la necesidad imperiosa de integrarnos a la globalización como vía única de crecer económicamente y superar la ya perenne situación social crítica. El imperativo es ser más competitivos en el mercado mundial, lo que incluye la promoción del progreso técnico a través de una reforma de la educación centrada en la capacitación técnica-profesional de recursos humanos. Se le atribuye a la educación técnica el papel de motor del crecimiento económico y de la mejora social, y se impulsan reformas que se caracterizan por no atender a los factores estructurales que obstaculizan el desarrollo, tales como la dependencia tecnológica, la economía transnacionalizada y de maquila que no demanda capital humano altamente calificado, las políticas de restricción del financiamiento a la educación y al desarrollo de la investigación científica y tecnológica, una clase empresarial atrasada que no invierte en investigación y desarrollo, el proteccionismo de las potencias y corporaciones empresariales de la competencia tecnológica mundial a través del registro de sus patentes en la OMC.

Los gobiernos neoliberales se han subsumido a los circuitos globales y se han convertido en los agentes de la expansión de las corporaciones transnacionales. Son esos gobiernos los que contratan y se encargan de aplicar los programas de asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales para la modernización o reforma de la educación, con lo que la dependencia y el neocolonialismo se extienden de las esferas de la economía y de la política a las de la inteligencia, del conocimiento y de la cultura.

Las políticas y programas de modernización educativa de las agencias mundiales conforman un campo educativo mundial o global, un espacio de elaboración de la hegemonía planetaria sobre las finalidades, la organización, el financiamiento, los contenidos, los métodos pedagógicos, los diagnósticos y evaluaciones de los sistemas nacionales de enseñanza.

¿Cómo se ha estructurado el campo educativo mundial? ¿Cuáles son sus características y postulados?

Como detallaremos en este trabajo, desde la década de los setenta podemos reconocer la existencia de políticas globales o mundiales de modernización de la educación formuladas e impulsadas por organismos internacionales tales como la UNESCO y el BM. Los proyectos modernizadores tienen como objetivo adecuar a los sistemas educativos a las nuevas condiciones productivas, sociales y culturales generadas por los adelantos científicos y tecnológicos y la expansión de los mercados. Le asignan a la educación una función social prioritariamente económica, técnica y productivista consistente en la capacitación rápida y eficaz de recursos humanos acordes a los requerimientos del sector empresarial moderno y del mercado de empleo.

Un punto nodal de los cambios o ajustes funcionales de la educación es la modernización de la profesión educativa que tuvo en los setenta una orientación tecnicista correspondiente a la instauración de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje fundados en las tecnologías educativas y la utilización de instrumentos de planeación, programación y evaluación de los aprendizajes técnicos significativos. La política mundial de modernización educativa de la UNESCO estableció lineamientos para una nueva profesionalización del magisterio de todos los niveles de enseñanza en el sentido de su capacitación técnica, su actualización y su productividad laboral. Desde los ochenta con el auge del neoliberalismo, los planteamientos mundiales de modernización de la profesión educativa, bajo la égida del BM, adquirieron una orientación mercantil y administrativa gerencial. Desde ese enfoque hoy hegemónico los profesores se conciben como insumos de las escuelas-empresas, sujetos a controles administrativos o evaluaciones periódicas de la calidad o productividad de su trabajo, que a la vez funcionan como mecanismos de diferenciación salarial y de prestigio profesional.

Los expertos de organismos internacionales realizan diagnósticos y diseñan modelos, estrategias, prospectivas y escenarios de cambio social y educativo; establecen parámetros mundiales de medición de los aprendizajes, de las competencias y carreras profesionales, padrones de excelencia de programas educativos, de investigaciones y publicaciones.

A partir de esos estándares mundiales diagnostican y evalúan nuestros rezagos educativos y formulan lineamientos de reformas y programas técnicos y financieros para que los apliquen los gobiernos. Asimismo, organizan cursos, conferencias, cátedras de excelencia para preparar a los promotores, gestores y fiscalizadores de los cambios institucionales. Se va configurando a través de esa multiplicidad de programas y acciones de evaluación la posibilidad de establecer los indicadores estándares mundiales para medir y certificar la calidad de la educación y de las competencias profesionales, con miras a su comercialización global sancionada por la OMC.

En suma, los organismos internacionales o tecnocracia mundial han ido configurando un proyecto educativo global, tecnocratizado y mercantilizado, fundamentado en la racionalidad instrumental, económica y de gestión, que le otorga a la educación una función pragmática, útil, funcional, de producción de recursos humanos capacitados técnicamente, requeridos por el empresariado y el mercado de empleo. Una educación tecnológica y profesionalizante, alejada de la formación humanística, científica, ética y estética, de la cultura y de la historia.

Las políticas, modelos y programas de modernización educativa armados desde la óptica, los parámetros e indicadores del mundo desarrollado se aplican en los países *en desarrollo*, y lo importante es la eficiencia con que ello ocurre. No emergen de estudios y diagnósticos de las estructuras sociales y políticas a las que están destinados, por lo que su aplicación adquiere un carácter epifenoménico, abstracto, de ajuste de las realidades a los modelos, y no de los modelos a las realidades.

Las asincronías entre modelos modernizantes y realidades sociales *tradicionales*, intentan ser resueltas *modelísticamente*, es decir, sin investigación seria y apropiada. Los problemas de la eficacia de los programas de modernización educativa se atribuyen por lo general a fallas en la operación técnica, a ineficiencias en los procesos de gestión e, incluso, a la corrupción de funcionarios. En respuesta a ello

se instauran mecanismos e instrumentos administrativos gerenciales de racionalización, control o evaluación de los resultados de la aplicación de los programas.

Algunos estudios y diagnósticos de la educación pública básica y universitaria de países como Argentina, Brasil y México, nos hablan de una situación crítica de vacío, de simulación, de tragedia, de catástrofe. Desde el punto de vista técnico, tal situación se plantea como un problema de calidad de la educación, atribuido entre otros factores a los maestros, a sus resistencias al cambio, a su endeble preparación, a su falta de ética profesional o de compromiso en el trabajo. Para hacer frente al problema se han implantado programas de evaluación de la calidad educativa que premian con ingresos compensatorios el aumento de la productividad individual del docente. El problema de la educación pública y del profesorado se ve desde una perspectiva instrumental, pragmática, funcional, como un efecto de la falta de productividad o de ineficiencia en su *operación y gestión*.

Una mirada más comprensiva, histórica y analítica conduce a contemplar la situación crítica de la educación pública y de la profesión docente como efecto, también, de la asincronía entre los modelos educativos mundiales y las estructuras sociales y políticas en las que se implantan, así como de su aplicación burocrática, distante de la formulación de políticas de desarrollo educativo que contemplen las demandas educativas específicas de la población, los problemas particulares de las instituciones escolares y las experiencias y propuestas de profesores y estudiantes, y que atiendan eficazmente la formación y actualización científica, intelectual y cultural de los maestros, la mejora de su condición laboral y profesional y de las condiciones escolares adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes.

Con esa mirada he realizado este trabajo en el que problematizo la acción modernizadora educativa de los organismos internacionales en América Latina. Esa acción no es normal o natural, meramente benefactora, asistencial, o técnica neutral, es una acción eminentemente política. Los programas técnicos y financieros de modernización educativa son expresión no del saber, sino del poder simbólico, político y económico mundial. Son parte de un proyecto geopolítico de potencias y corporaciones empresariales que abre el periodo de inflexión del sistema social

moderno capitalista que se extiende hasta la actualidad, y que se significa por la configuración de un orden económico y político global neoliberal, un sistema de poder empresarial y tecnocrático, imperialista, cuyos ejes son las tecnologías globales informáticas y de comunicación y el mercado mundial.

Para hacer comprensible ese proyecto geopolítico situó mi análisis en el último tercio del siglo XX. Ese periodo (1970–2000) se caracteriza por un haz de cambios de relaciones de poder en todos los órdenes: internacionales, sociales, económicos, políticos, culturales, científicos, tecnológicos, institucionales, educativos. Los estudiosos de las ciencias sociales hablan de una época de desintegración, de desorden, de cuestionamientos profundos sobre el futuro de la humanidad.

Es una época paradójica de cambios hacia atrás, de instauración de políticas abiertamente restrictivas que empeoran la situación social de los pueblos pero que aparecen como proyectos de desarrollo y modernización. Un periodo crítico para las sociedades de la región latinoamericana significado por el endeudamiento crónico, la profundización y aumento de la pobreza, el estancamiento educativo y de la investigación científica, por el vacío de proyectos educativos propios que sean acordes con las necesidades nacionales y sociales y de la cultura de las poblaciones.

He organizado mi exposición en tres capítulos: En el Capítulo I: “Los organismos internacionales y la modernización de las sociedades latinoamericanas”, estudio la trayectoria histórica y los significados de la integración de América Latina al orden económico global que se fue configurando en último tercio del siglo XX y al cual se anudan las políticas globales de modernización educativa.

Para hacer comprensible esa trayectoria desarrollo cuatro aspectos nodales: El poder mundial del saber experto. Desarrollo económico y modernización educativa en América Latina, relativo a la configuración histórica del poder simbólico y político mundial del saber experto y a los puntos relevantes y problemáticos del modelo desarrollista impulsado en los sesenta por los organismos internacionales para la industrialización y la modernización social y educativa de la región latinoamericana, y su sustitución por el modelo neoliberal.

El mercado mundial: un demiurgo, que alude a la configuración del orden económico y político global, a las nociones fundamentalistas de mercado que se

expanden a todos los ámbitos, entre ellos a la educación. A la conversión del mundo en un mercado *libre* para las ganancias del gran capital, y en un mundo de miseria, desempleo, desarraigo, para la mayoría de la humanidad.

La involución del Estado-Nación: del desarrollismo al neoliberalismo, que da cuenta del surgimiento de un Estado empresarial, tecnocrático, pragmático, neoconservador neoliberal, típicamente estadounidense, con sus verdades duraderas de libertad y democracia, ardides de su expansión económica, y de la emergencia de gobiernos neoliberales en América Latina, sujetos a los dictados del FMI y del BM, que promueven la apertura comercial y la privatización de las empresas estatales y de los servicios públicos, como la educación.

La sociedad del conocimiento, hace referencia a los efectos múltiples de la revolución tecnológica que dan como resultado la emergencia en los países del primer mundo de una sociedad postindustrial y postmoderna, jerarquizada, profesionalizada y tecnocrática. Una sociedad de control gerencial del trabajo con instrumentos refinados de explotación y diferenciación de los trabajadores, fundados en nociones de flexibilidad, calidad y eficiencia, adyacentes al desempleo, a la precariedad laboral y a la inseguridad.

La educación como espacio de capacitación y certificación de trabajadores técnicos-profesionales flexibles adquiere un papel relevante en la reproducción de este tipo de sociedad, y es lo que fundamenta, junto con el mercado y la gestión neoliberal del Estado, a las políticas globales de modernización educativa formuladas por los organismos internacionales.

En el capítulo II “La modernización de la educación y de la profesión educativa” abordo la configuración histórica de esas políticas educativas mundiales y sus planteamientos específicos sobre los cambios estructurales de los sistemas de enseñanza, la nueva cultura profesional, la modernización de la profesión educativa, la modernización de la educación superior, cambios que hacen evidente una mutación del papel o lugar de la escuela en la sociedad a la cual se adhiere la desvalorización social de la profesión educativa.

Para dar cuenta de esos cambios he desarrollado cuatro aspectos: el primero se refiere a las diversas propuestas, matices y trayectorias de las políticas globales de

modernización educativa: la transformación tecnológica de los sistemas educativos en sus funciones sociales, en su organización institucional, en su financiamiento, en sus contenidos curriculares y sus métodos pedagógicos promovida por la UNESCO en la década de los setenta; la de la cooperación internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo de los países del Tercer Mundo, diseñada también en la UNESCO; la modernización mercantilista de los ochenta del BM, vinculada a las políticas de ajuste estructural del Estado impuestas por el FMI, que promueve la privatización y la ampliación del mercado de la educación superior.

El segundo aspecto es el de la sociedad del conocimiento y la nueva cultura profesional y del surgimiento de un aparato mundial de evaluación, acreditación y certificación de la calidad profesional, relacionado con la comercialización global de los servicios profesionales. Un control del conocimiento instaurado por entidades mundiales con base en instrumentos de homologación o estándares de competencias profesionales, que imprime cambios sustanciales en el funcionamiento de las instituciones universitarias, en los espacios académicos, en los contenidos y en las prácticas del profesorado. Todo ello en el contexto de las sociedades postindustriales en las que se ha dado un proceso progresivo de profesionalización técnica del trabajo en todas las áreas ocupacionales.

La tecnificación de la educación y la profesionalización de la labor docente es el tercer aspecto y se refiere a la trayectoria problemática de la profesionalización docente, de los setenta a los noventa, periodo en que se gesta una crisis magisterial de amplio espectro, en su formación profesional, en su remuneración salarial, en su reconocimiento y prestigio social, problemas aledaños a la desintelectualización y burocratización de la labor docente, a una pérdida de misión y de vocación.

El último aspecto contenido en el capítulo II es el de la Modernización de la educación superior en América Latina, que consiste en un panorama de los planteamientos y reformas universitarias impulsadas por la UNESCO, el BM y la CEPAL en el último tercio del siglo XX. En ese lapso las universidades pasaron de ser instituciones públicas de primer orden, encargadas de la formación de profesionales y de la investigación científica y tecnológica para el desarrollo nacional en los setenta, a establecimientos masificados, desvalorizados socialmente en cuanto a la pertinencia de

su misión y de sus funciones a raíz de la expansión del sistema de educación superior técnica-profesional. Las universidades públicas se sumergieron en una crisis financiera y de identidad, agudizada desde los ochenta a raíz de la aplicación de las políticas neoliberales.

En los noventa, la integración competitiva al sistema global neoliberal de mercado e informático sustentó las políticas de modernización, el eje fue la racionalización financiera y operativa a través del establecimiento de sistemas e instrumentos de evaluación de la calidad educativa. La transformación de las universidades en *centros de excelencia* mediante la cooperación internacional para la formación de expertos académicos en gestión educativa, es el planteamiento de la UNESCO para el siglo XXI.

Las políticas formuladas por los organismos internacionales son modelos de reformas educativas para los países en desarrollo, como los de América Latina, que adquieren significaciones particulares en cada país relacionadas con el desarrollo histórico de sus sistemas e instituciones educativas, con sus estructuras políticas y sus singularidades culturales.

En el capítulo III “La modernización de la profesión educativa en México” me interesa mostrar cómo esas estrategias educativas globales han pautado las políticas gubernamentales de reforma de la educación pública, y sus significados en lo que atañe a la problemática de la profesionalización docente y académica.

Para abordar esa problemática, me refiero en primer lugar a la aplicación de las políticas globales-gubernamentales desde los setenta para trazar la trayectoria problemática de la profesionalización del magisterio: de la modernización al ajuste neoliberal, significada por una progresiva desprofesionalización, desintelectualización y desvalorización salarial y social de la labor magisterial, en un contexto de estancamiento de la educación pública signado también por la perdurabilidad de estructuras de poder añejas burocráticas y clientelares de grupos y facciones gubernamentales y sindicales.

En segundo lugar, me refiero a la modernización de la educación superior y la configuración del campo académico, es decir, a los cambios y ajustes acelerados de las estructuras institucionales y de los objetivos de la educación superior, particularmente

de las universidades públicas, que han pasado de la expansión para el desarrollo científico y tecnológico nacional en los setenta a la evaluación de la calidad de los noventa para insertarnos en la competitividad tecnológica del mercado global y en la sociedad global del conocimiento, propuesta por todos los organismos internacionales, incluida la OCDE.

Es un proceso signado por el cambio y desajuste de la misión académica, científica, humanística y cultural de las universidades, la conformación de un personal académico flexible, multifuncional, diverso y diferenciado, la progresiva burocratización y control instrumental de las instituciones y del trabajo académico, el establecimiento de sistemas de diferenciación/exclusión que producen la simulación, la taylorización del trabajo, la fractura de los órganos colegiados de gobierno, la atomización, desmotivación, desmoralización de los académicos y prácticas pedagógicas burocratizadas.

Es importante reconocer que estamos en un periodo de configuración de nuevos entramados sociales, y de ahí surge la interrogante de qué podemos esperar de las fuerzas progresistas de la educación, cómo pueden esas fuerzas unirse y organizarse y participar en esa configuración. Una manera de hacerlo, que me parece imprescindible, es la de reflexionar y tratar de esclarecer la actual crisis de la educación, no sólo de financiamientos o de adquisición de aprendizajes, sino la crisis que tiene que ver con los sentidos, los significados mismos de la educación, para qué educarse y educar, pregunta más relacionada con la misión y finalidad social y humana de la educación que con las técnicas de capacitación o de adquisición de habilidades manuales y cognitivas. La cuestión es reflexionar qué tipo de educación o formación, para qué tipo de hombre y para qué sociedad, a la manera en que ya se lo cuestionaba Gramsci.

Esta investigación se inscribe en la corriente de análisis de la teoría crítica radical de la sociedad y de la educación. La crítica radical se interesa más por las estructuras del poder, por develar ese poder y arribar a la comprensión de las contradicciones para tomar posición y construir desde esa posición. No es sólo comprender, sino comprender para la acción transformadora. Es una acción de contrahegemonía política teórica-práctica, que se vuelve imprescindible para evidenciar la

deshumanización y la injusticia que encubre al mundo, y reivindicar el humanismo tan distante ahora de la educación frente al dominio de la razón instrumental, el avasallamiento del pensamiento único de mercado, un entorno político progresivamente autoritario, un status quo inmoral, de violencia, impunidad, inseguridad, y un panorama intelectual neoconservador posmoderno.

Sin pensamiento crítico la educación pierde su sentido transformador. La posibilidad de transformar radica en no reproducir, en luchar para cambiar, en organizar intelectualmente y prácticamente otras maneras de convivir opuestas a las vigentes de competir. La reflexión crítica nos permite advertir la necesidad urgente de crear en la educación espacios de formación cultural, científica, humanística, de responsabilidad ética, como una posibilidad de enfrentar los desafíos que genera el orden global neoliberal en todos los órdenes: desigualdad social, deterioro ambiental planetario y pobreza espirituales de la humanidad.

La configuración de formas de organización social dignas y armónicas con la naturaleza es una tarea intelectual-práctica que incluye la comprensión, el reconocimiento, la toma de conciencia del sistema de relaciones de poder en el que estamos inmersos, no para desencantarnos o caer en el nihilismo, sino para estar en posibilidad de establecer estrategias inteligentes de resistencia activa, de transformación. En las reflexiones finales de este trabajo expongo algunas propuestas y alternativas en tal sentido.

CAPÍTULO I.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA MODERNIZACIÓN DE LAS SOCIEDADES LATINOAMERICANAS. DEL DESARROLLISMO AL NEOLIBERALISMO.

Desde la posguerra, los organismos internacionales han sido sujetos activos en la *integración* de los países latinoamericanos al sistema mundial económico, político y cultural, en el cual han prevalecido los intereses de expansión y de dominio de las potencias militares y de las corporaciones empresariales y oligarquías financieras capitalistas y de cultura occidental. El cometido de los organismos internacionales ha sido, *grosso modo*, la legitimación y racionalización del sistema-mundo, y los expertos que en ellos actúan pueden ser considerados, en términos gramscianos, como los intelectuales orgánicos del orden mundial imperante.

Interesa, por tanto, en este capítulo dar cuenta de la configuración histórica del poder mundial del saber de los expertos de las agencias internacionales y su articulación orgánica con la formulación de proyectos y programas de asistencia técnica y financiera para el crecimiento económico y el cambio social en los países *en desarrollo*.

En consonancia con el proceso histórico de reconfiguración del sistema mundial desencadenado desde la crisis económica de los setenta del siglo pasado, los organismos internacionales han modificado sus planteamientos y modelos de cambio social para la región latinoamericana, en un tránsito que va del desarrollismo de los sesenta al neoliberalismo y la globalización desde los ochenta.

Para dar cuenta de esos cambios en los planteamientos, discursos, modelos y programas de desarrollo económico y modernización social de los organismos internacionales, y su influencia en las pautas de las políticas educativas internas, en este capítulo abordaremos cuatro aspectos nodales: El primero relacionado con el poder mundial de la racionalidad instrumental, fundamento de los programas técnicos de desarrollo económico y modernización educativa para América Latina; el segundo punto aborda la configuración histórica de la actual supremacía ecuménica de la ideología empresarial de mercado, ideología enarbolada por los organismos

económicos internacionales cuyos programas modernizadores postulan la privatización y la mercantilización de los servicios educativos.

El tercer punto se refiere a las reformas estructurales o ajustes del Estado benefactor y planificador, y su reconversión en un Estado gerencial al servicio de los intereses de la expansión de las corporaciones transnacionales. Los ajustes del Estado han sido dictados por los organismos financieros internacionales, mismos que han delineado el modelo neoliberal a aplicarse en los países latinoamericanos, que contempla la implantación de reformas educativas, sobre todo en el nivel superior, centradas en el establecimiento de sistemas de control y competencia, llamados de evaluación de la calidad educativa, para la asignación de recursos financieros a las instituciones educativas públicas.

El cuarto y último punto trata de elucidar cuál puede ser el significado para América Latina de la llamada sociedad del conocimiento que supuestamente emerge de los vertiginosos adelantos científicos e innovaciones tecnológicas ocurridos en el periodo de la posguerra en las naciones altamente industrializadas. A qué se refiere el término es algo fundamental, en virtud de que desde la década de los noventa los organismos internacionales han planteado como una de las finalidades de sus propuestas de modernización educativa la incorporación de los países latinoamericanos a la sociedad global del conocimiento o de la información, incorporación que es, además, un aspecto nodal de la *integración competitiva* de estas sociedades al orden mundial imperante, mercantil y tecnológico, única vía desde esa perspectiva de alcanzar el crecimiento económico y el bienestar social de las poblaciones.

En términos generales en este capítulo me interesa aportar datos para una interpretación comprensiva y crítica del proceso histórico de reconfiguración del sistema capitalista mundial –conocido como globalización– desencadenado desde la década de los setenta del siglo pasado, al que se anudan los cambios de modelos de desarrollo económico y modernización educativa formulados por los organismos internacionales para la región latinoamericana. Tal proceso histórico es, desde el punto de vista de la teoría crítica, un proceso de progresiva deshumanización y racionalización instrumental, técnica, en las sociedades opulentas, de consumo,

modernas, avanzadas o desarrolladas. Para los teóricos sociales latinoamericanos críticos del eurocentrismo, los modelos y programas de asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales aplicados en las sociedades latinoamericanas entrañan una relación de poder/saber de la modernidad/colonialidad, cuya expresión es no sólo material, objetiva, sino también intelectual, subjetiva, relación que hay que empezar por elucidar con el fin de re-conocer nuestras realidades socio-culturales y ubicar los derroteros de las reformas educativas en curso.

I.1 El poder mundial del saber experto. Desarrollo económico y modernización educativa en América Latina

El lenguaje de los expertos internacionales

En el marco de la evaluación de los aportes realizados al redimensionamiento de los proyectos en curso, centraremos nuestro análisis sobre tres problemáticas fundamentales: la primera, la segunda y la tercera. Como se deduce de la experiencia de los países en desarrollo donde se han puesto en práctica algunas de las medidas que han sido objeto de consulta, la primera problemática tiene numerosos puntos de contacto con la tercera, y una y otra aparecen intrínsecamente vinculadas con la segunda, de modo que bien puede decirse que las tres problemáticas están relacionadas entre sí. La primera...

Eduardo Galeano

La racionalidad instrumental

Con la creación en 1945 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se abrió una etapa de re-estructuración geoeconómica y geopolítica cimentada en el derecho internacional a fin de normar, arbitrar y sancionar los conflictos entre las potencias por la hegemonía y el reparto del mundo.

En el contexto de la Guerra Fría, es decir, de un mundo bipolar caracterizado por la competencia armamentista, política, tecnológica e ideológica entre los bloques socialista y capitalista, liderados por la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) y los Estados Unidos, se fueron creando al abrigo de la ONU diversas oficinas y organismos encargados de establecer el marco jurídico y normativo de las relaciones internacionales en los diferentes rubros: militares, económicos y de desarrollo social y humanitario.

La operación administrativa del sistema ONU depende de las cuotas que cada país miembro le aporta para tal fin, y las decisiones y los sentidos de los programas de acción de cada organismo se toman en función del monto de las aportaciones realizadas y de la influencia política que el poder económico otorga. Esto es muy claro en los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Creados en 1944 en la Conferencia de Bretton Woods con el objetivo de promover niveles de vida más altos, ocupación plena y condiciones de progreso y desarrollo económico y social en los países pobres, en la actualidad estos organismos están integrados por ciento ochenta y dos países, pero sus decisiones y programas de financiamiento están en manos de los países que más capital les aportan: Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Canadá*.

Por otra parte, la ONU, cuenta con una Asamblea General de las naciones que la integran (191 en la actualidad), pero las decisiones más importantes, las de la paz y la guerra, se toman en el Consejo de Seguridad reservadas a la participación de las potencias militares vencedoras de la Segunda Guerra Mundial: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Rusia (ex – Unión Soviética) y China. Estos países, sobre todo el primero, mantienen el monopolio mundial de la producción de armamentos y, por tanto, el poder de decisión sobre la expansión y el uso de la fuerza bélica contra el resto de los países del orbe. También se creó el Consejo Económico y Social encargado de establecer las pautas de la integración económica y social mundial a partir de indicadores internacionales de desarrollo económico: ingreso per cápita, salud, vivienda, educación, nutrición, ocupación.

El sistema de la ONU ha sido un espacio de competencia y de lucha política de los países desarrollados por la hegemonía de sus intereses de expansión económica, que se ha acompañado de una importante tarea de legitimación, normalización y racionalización del sistema de poder mundial.

Esa tarea se ha realizado a través de la acción de agencias u organismos internacionales que congregan y preparan a los intelectuales orgánicos del orden

* Para mayores datos sobre la constitución y los objetivos de los organismos internacionales véase el Anexo I

mundial: los especialistas o expertos en ciencias aplicadas al desarrollo económico, social y cultural de la *humanidad*.

El poder de los expertos de organismos internacionales proviene de la validación universal de su saber científico-técnico o investigación social aplicada, sobre todo económica, en el que sustentan el diseño de programas de cooperación, ayuda o asistencia para la integración de diversos países al sistema económico mundial.

La investigación social aplicada o ingeniería social cobró relevancia en los años treinta del siglo XX en Estados Unidos vinculada estrechamente a la gestión gubernamental y empresarial, y su desarrollo y expansión se apoyó en el financiamiento de diversas entidades públicas, y también privadas como las fundaciones Ford y Rockefeller.

Al consumo de la investigación social aplicada por las elites políticas y empresariales se añadió desde la Segunda Guerra Mundial su utilidad como insumo de las acciones militares estadounidenses. En ese periodo, por ejemplo, se creó la Oficina de Estudios Estratégicos, antecesora de la Agencia Central de Inteligencia (CIA); también se abrió la Oficina de Investigación Social Aplicada a cargo de Paul Lazarsfeld – un psicólogo social emigrado de Austria y antiguo militante de las organizaciones juveniles socialistas de ese país– quien fue el forjador de la investigación social aplicada como una empresa de investigación administrativa o por contrato al servicio de diversos clientes del gobierno, del ejército y de los negocios.

Se trata de una investigación empírica fundada en técnicas estadísticas y de sondeos de opinión para la adquisición de informaciones representativas acerca de las poblaciones, de la previsión de sucesos, como los electorales, y de la influencia de la propaganda en medios masivos de información y condicionamiento (prensa, radio, cine, y después televisión) en las preferencias de los grupos de electores y de consumidores.

El filósofo y sociólogo alemán T. W. Adorno, quien a invitación de Lazarsfeld trabajó durante su exilio en el *Radio Research Program*, estableció una fuerte controversia con ese empirismo. La reducción de la metodología a técnicas cuantitativas y de medición y su función comercial de ordenar, clasificar y suministrar

datos de hechos sociales y ponerlos a disposición de los clientes como información, distanciaban a la investigación social aplicada estadounidense de la tradición epistemológica y teórica de la investigación social crítica alemana empeñada en su finalidad autónoma de interpretar científicamente, de analizar, explicar y comprender los fenómenos sociales y culturales:

“(…) el simple hecho de que yo partiese de las connotaciones objetivas del arte, y no de las reacciones estadísticamente mensurables de los oyentes, chocó con los hábitos mentales positivistas que imperaban, indiscutidos, en la ciencia norteamericana (...) Por supuesto, nadie me pedía teorías medulosas sobre la relación entre música y sociedad; esperaban de mí informaciones utilizables...” [Adorno, 1973, p. 113]

La notable expansión del mercado de la investigación social empírica y de los métodos cuantitativos indicaba para Adorno que el intelectual erudito, cultivado, dedicado al pensamiento filosófico, al desarrollo teórico y a la crítica social estaba dejando el paso a *técnicos expertos* en *Survey research*, es decir, en técnicas estadísticas para planear y programar la gestión racional empresarial y gubernamental.

De ahí la razón instrumental analizada y criticada muy puntualmente por Max Horkheimer. Desde su perspectiva, esa razón imperante en las sociedades industrializadas conduce a una instrumentalización del pensamiento que entraña la automatización de la sociedad y de la conducta humana en un proceso de deshumanización progresivo conforme a los adelantos tecnológicos.

La razón instrumental tiene sus raíces en la filosofía positivista y en el pragmatismo, que atribuyen lo esencial del pensamiento científico y de la investigación social no a la reflexión sobre el ser humano y la dialéctica de las sociedades sino a su *función* objetiva, práctica y eficaz del cálculo, de la predicción, del pronóstico y la probabilidad de los comportamientos de las masas y de la eficacia de las técnicas de gestión social.

“Por un lado, los positivistas dicen que la ciencia debe hablar por sí misma y, por el otro, que la ciencia es una mera herramienta, y las herramientas, por impresionantes que puedan ser sus realizaciones, son mudas. Les plazca o no a los positivistas, la filosofía que ellos enseñan se compone de ideas y es más que una herramienta. De acuerdo con su filosofía, las palabras, en lugar de tener un sentido, sólo tienen una función (...)” [Horkheimer, 1969, p. 90]

El conocimiento instrumental es aquél conocimiento centrado en la obtención de datos fácticos a través del uso de medios técnicos eficientes que permitan clasificar,

calcular, diagnosticar y predecir la ocurrencia de eventos de la naturaleza y de la sociedad. La utilidad de ese tipo de conocimiento radica en la estructuración de una lógica del control instrumental de la vida humana, comprendiendo a la producción y distribución de la riqueza material y natural, a la política y a la cultura; en este sentido, su validez y pertinencia se encuentran entrelazadas a los mecanismos pragmáticos de gestión social.

En las sociedades modernas, de masas, la política y el ejercicio del poder y la dominación deviene un asunto de gestión, para la cual la investigación técnica social se encarga de suministrar información estadística, cuantificada y codificada; la gestión empresarial y gubernamental y sus instrumentos de *racionalización operativa* como la planeación y la evaluación requieren de esta información producida por una elite de expertos conformada por personal técnico-profesional capacitado en la investigación social aplicada o empírica.

El intelectual moderno, el especialista, el científico, el experto, funda su autoridad en las ciencias aplicadas o tecnologías. Sus racionalizaciones o discursos técnicos son instrumentos operativos dentro del aparato de gestión y control de la vida productiva y cultural. El carácter político de su saber se muestra en su progresiva imbricación como mecanismo de legitimación y reproducción ampliada de los poderes establecidos.

Después de la guerra, la investigación social empírica de función instrumental se expandió a Europa como parte de una estrategia *científica* estadounidense para conquistar nuevos mercados intelectuales, acompañada de programas sociales de las fundaciones Ford y Rockefeller cuya finalidad era orientar la reconstrucción política y social de los países europeos hacia el *american way of life*, y conjurar la *amenaza comunista*.

“(…) Se trataba de frenar la influencia política de los partidos comunistas en los países de la zona de influencia americana en Europa y de impedir que el marxismo se convirtiese en la teoría de referencia para todos aquellos que preconizaban la necesidad de cambios sociales. El ‘brazo secular’ de esta política era el Plan Marshall, y las ciencias sociales aplicadas a ‘la solución de los problemas sociales’ debían constituir el ‘brazo espiritual’. [Pollak, 1986, p. 72]

La investigación social empírica instrumental se convirtió en el estándar metodológico de la formación de profesionales expertos en ciencias sociales.

Lazarsfeld fue un activo promotor de la institucionalización del empirismo sociológico estadounidense en los contextos universitarios europeos, y a inicios de los sesenta su concepción de la investigación social se convirtió en la corriente dominante en el nivel mundial al pasar a formar parte del bagaje técnico de los expertos de los organismos internacionales:

“ (...) frente a la demanda creciente de las administraciones del Este y del Oeste, las grandes burocracias internacionales, la UNESCO y la OCDE, dedican importantes trabajos al problema de las relaciones existentes entre política e investigación social (...) la influencia de Lazarsfeld parece determinante. Es a él a quien se le encomienda la tarea de redactar el capítulo *Sociología* en la muy oficial enciclopedia editada por la UNESCO. En la OCDE será uno de los expertos encargados del *Informe sobre las ciencias sociales y los gobiernos*, destinado a inspirar las políticas de los países miembros de la OCDE en este campo...” [Id. p. 79]

El saber del experto en investigación social aplicada consolidó su carácter internacional al expandirse a través de la formulación de los programas de asistencia financiera y técnica de organismos de la ONU encaminados a la integración de diversos países a la órbita *civilizatoria* capitalista, catalogados y clasificados por ese mismo saber como atrasados o subdesarrollados.

Los modelos de desarrollo económico y de modernización educativa en América Latina.

Armados del poder universal de su saber técnico empírico de producir y concentrar la información estadística del mundo, los expertos de organismos internacionales establecieron un patrón occidental de desarrollo que tiene ecos de las nociones positivistas ilustradas del siglo XVIII acerca de la evolución natural de las sociedades europeas de occidente hacia el progreso y la civilización, y de los obstáculos intrínsecos o naturales de otras sociedades, pobres, atrasadas e ignorantes, que han permanecido en una etapa infantil, salvaje o de barbarie, y en las que el occidente civilizado y moderno puede intervenir o ayudar a su *desarrollo*.

“Esta es una construcción *eurocéntrica*, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad,

se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma 'normal' del ser humano y de la sociedad..." [Lander, 2000, p. 31]

Con esa cosmovisión y el poder *universal* de su saber, los expertos de organismos internacionales se abocaron a la formulación de programas de asistencia técnica y financiera para el desarrollo económico a ser aplicados en las regiones pobres del mundo: Asia, África y América Latina.

"En el periodo de la post-guerra se dio el 'descubrimiento' de la pobreza masiva existente en Asia, África y América Latina. A partir de una definición estrictamente económica y cuantitativa, dos terceras partes de la humanidad fueron transformadas en pobres -y por lo tanto en seres carentes y necesitados de intervención- cuando en 1948 el Banco Mundial definió como pobres a aquellos países cuyo ingreso anual per cápita era menor a US\$100 al año- (...) si el problema era de insuficiente ingreso, la solución era claramente el desarrollo económico. De esta forma el desarrollo obró creando anomalías (los 'pobres', los 'desnutridos', los 'analfabetas'), anomalías que entonces procedía tratar de reformar (...) Los pobres se convirtieron en el blanco de prácticas más sofisticadas, de una variedad de programas que parecían ineludibles. Desde las nuevas instituciones del poder en los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y las Naciones Unidas; y desde las nuevas oficinas de planificación de las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que era activamente promovido, y que en unos pocos años extendió su alcance a todos los aspectos de la sociedad." [Arturo Escobar, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Apud. Lander, 2000, p. 43]

Los programas para el desarrollo económico y la modernización social de los expertos internacionales son modelos técnicos y estandarizados construidos a partir de la producción de informaciones estadísticas e indicadores económicos y sociales, aplicables a realidades diversas. Se diseñan sin considerar las particularidades históricas, políticas, culturales, los deseos y aspiraciones de las poblaciones y de las personas a las que están dirigidos.

En ese sentido son instrumentos de la homogeneización cultural u occidentalización del mundo que entraña una colonización del intelecto y del imaginario de progreso, de la visión del futuro, y la aceptación de la normalidad del atraso y del subdesarrollo, de la condición subalterna en el mundo.

Ese colonialismo intelectual impide ver las relaciones de explotación humana y de los recursos naturales de los países pobres como la condición intrínseca de la riqueza de los países ricos, es decir, la dialéctica de las relaciones de poder mundiales, e impide vislumbrar, por tanto, las potencialidades internas, las alternativas viables, las

políticas económicas, sociales y culturales necesarias para superar la desigualdad, la injusticia y la pobreza.

Los programas de desarrollo se presentan con el halo de la asistencia técnica, racional, planificada y programada en el entendido de que en los países a los que se dirigen no existen ni la inteligencia ni los medios económicos y técnicos para salir del atraso y del subdesarrollo ya que carecen de capital, tecnología y educación. El desarrollo sólo es posible con la perenne dependencia de la ayuda técnica y financiera externa, y asumirla cabalmente es una tarea esencial para la reproducción del dominio de las potencias occidentales.

Desde los centros del poder mundial se establecen estrategias diversas de modernización intelectual (instituciones educativas, intercambios académicos, seminarios, publicaciones, premios, congresos y foros internacionales) dirigidas a la preparación de las elites de expertos y funcionarios locales encargados de la reproducción discursiva de la concepción científica-técnica y occidental del mundo y de la aplicación racional de las políticas de desarrollo económico y de modernización social y cultural.

Con ello también se incorpora un modelo conceptual abstracto cuantitativo para la gestión y aplicación gubernamental, que da como resultado un conjunto de acciones técnicas-políticas poco fundamentadas en el conocimiento de las estructuras económicas y sociales internas. Como dice González Casanova en su libro *La democracia en México*, en esos planes se calcula todo salvo la estructura social y política en la que van a operar.

Los modelos de desarrollo económico diseñados por los expertos de organismos internacionales favorecen la expansión de las empresas transnacionales en la medida en que plantean como aspecto nodal de ese desarrollo a la industrialización cuyo fomento incluye la inversión directa de capitales foráneos. Ello con el fin de impulsar la *integración* económica de los países periféricos a la dinámica *mundial*, productiva, tecnológica, moderna.

Tal integración incluye también proyectos dirigidos al cambio o modernización social y cultural en el sentido de un tránsito de las sociedades del tradicionalismo local,

rural, campesino, a la modernidad urbana, cosmopolita. Entre esos proyectos se encuentra la modernización de la educación.

La educación constituye un elemento nodal del desarrollo económico y del cambio social y cultural. Diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el BM, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han formulado políticas, modelos y estrategias de modernización educativa en los que, como detallaremos a lo largo de este trabajo, la educación se concibe sobre todo como un instrumento del crecimiento económico, del aumento de la productividad y de la competitividad de los países, a la vez que como un elemento importante de socialización en los valores de la vida moderna, occidental, civilizada.

En la década de los sesenta, el modelo desarrollista contempló la modernización de los sistemas educativos desde un punto de vista económico, técnico y productivista, como un asunto de capacitación de recursos humanos para su incorporación a la expansión de la producción industrial y la vida moderna urbana, a cargo de la planificación y gestión gubernamental.

Esos postulados se integraron en las políticas educativas de los países latinoamericanos desde la década de los sesenta cuando se firmó en Punta del Este, Uruguay, la Alianza para el Progreso (ALPRO). La formación de un bloque político de Estados Unidos con los gobiernos de la región para evitar la propagación de la *amenaza comunista* representada por el triunfo de la revolución cubana, fue el motivo fundamental de esa alianza.

Además de aislar a Cuba y de legitimar las acciones militares y económicas de los Estados Unidos en su contra, la significación de la Alianza para el Progreso consistió en que hubo consenso de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos para poner en marcha un proyecto de desarrollo apoyado desde fuera, con gran influencia e injerencia de la potencia estadounidense. Esta adhesión de las elites latinoamericanas a la política expansionista de Estados Unidos estribó en impulsar el desarrollo económico y el cambio social mediante la *ayuda externa*:

"Esta ayuda *sui generis* consiste básicamente en préstamos y programas de asistencia técnica que proveen las metrópolis capitalistas por mediación de una serie de agencias e instituciones organizadas en la posguerra. Frecuentemente el rubro incluye préstamos

bancarios privados de corto plazo y altas tasas de interés, así como inversiones directas de las corporaciones.”[René Báez, 1982, p. 206]

Entre los organismos internacionales que participaron en el proyecto ALPRO se encontraban la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF, hoy BM), el FMI y la CEPAL. Los expertos de este último organismo venían realizando estudios diagnósticos que revelaban disparidades de crecimiento económico tanto entre los países latinoamericanos, como entre sus regiones y localidades internas, y profundas desigualdades sociales entre las poblaciones urbanas y rurales.

Esos problemas económicos y sociales de la región latinoamericana fueron interpretados como efectos de obstáculos intrínsecos de la evolución de nuestras sociedades expresados en la persistencia de estructuras socio-económicas y culturales tradicionales, a las que catalogaron como subdesarrolladas, y plantearon la necesidad de profundizar la modernización o cambio de las persistentes formas de vida y de cultura rural y campesina e indígena a la civilización moderna, industrial, urbana.

Para propiciar esa modernización se instrumentó un modelo desarrollo económico fincado en una teoría de crecimiento gradual de la economía que lleva implícito el cambio o progreso social y de mentalidades, actitudes y valores. Entre las metas del desarrollo económico se encontraban: el aumento del ingreso per cápita, el aumento de la capacidad productiva, el dominio sobre la naturaleza, la eliminación de la pobreza, la independencia económica y, con todo ello, cerrar la brecha tecnológica, de riqueza y de poder de los países latinoamericanos respecto de las naciones desarrolladas. La asistencia técnica y financiera a los gobiernos para impulsar el desarrollo se hizo imprescindible.

El eje del modelo desarrollista fue el impulso a la industrialización; ésta entrañó, por supuesto, la expansión de las empresas monopólicas transnacionales, sobre todo de Estados Unidos, que llegaron a instalarse al cobijo de las políticas estatales de desarrollo nacional centradas en la creación de infraestructura. Todo ello propició el crecimiento de algunas ciudades, sobre todo de las capitales, y la centralización de los servicios de agua, electricidad, telefonía, transporte, salud, educación.

El modelo desarrollista a ser aplicado por los gobiernos latinoamericanos incluía también programas de planificación para la conducción *racional* del proceso de transición a la modernización. Esa racionalidad es la instrumental. La planeación o planificación se sustenta en los datos de la investigación socio-económica empírica y es una manera de enfocar, de orientar y de instrumentar la gestión gubernamental.

“La planificación del desarrollo significa que los gobiernos realicen esfuerzos sistemáticos para encauzar los procesos de desarrollo económico y social en direcciones preestablecidas y hacia objetivos cuantificados (...) El Comité Tripartito OEA-BID-CEPAL, creado en 1960, ha estado prestando su ayuda a la mayoría de los países para la elaboración de los planes. Además, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, fundado en 1962, está asesorando a los gobiernos en las labores de planificación y organizando cursos de capacitación en este campo.” [Agudelo, 1966, pp. 260 y 262]

En esa planificación del desarrollo se planteó como un factor estratégico a la educación otorgándole la función social prioritaria de preparar a los trabajadores técnicos y a los cuadros profesionales, capital humano, que requería el crecimiento industrial y urbano. La teoría económica del capital humano fue elaborada por el economista estadounidense T. W. Schultz a finales de los cincuenta y se refiere a la importancia creciente de la inversión en capacitación técnica en el crecimiento económico y el aumento de la productividad del trabajo en los Estados Unidos. Esta teoría fue retomada en los programas de desarrollo económico de los expertos internacionales, que plantearon como una de las funciones de la asistencia técnica el reforzamiento de la capacidad en capital humano de los países latinoamericanos mediante la planificación o planeación educativa.

Los organismos internacionales realizaron una política de difusión de la planeación educativa y fueron conformando grupos de expertos latinoamericanos en dicha materia que serían los encargados de introducir los cambios políticos, administrativos y de gestión de los sistemas de enseñanza nacionales:

“En los años 1961 - 1962, bajo el signo de la ayuda externa para la modernización de la educación, la UNESCO envió, a diversos países, 25 misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planeamiento integral de la educación, en su mayor parte en relación con metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales (BIRF, UNESCO) y por fundaciones privadas. El grupo UNESCO - BIRF-FORD colaboró activamente en la formación de expertos y en la promoción de misiones educativas - económicas a los países subdesarrollados...” [Puiggrós, 1989, p. 141]

La formación de los grupos de expertos latinoamericanos era también el objetivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales creada a finales de los cincuenta. En esta institución, con sedes en varios países de América Latina, las teorías funcionalistas, desarrollistas y de planeación sustentaron la formación de analistas especializados en la realización de investigaciones empíricas o estadísticas, necesarias para proyectar e instrumentar las políticas de desarrollo económico y social.

Además se realizaron conferencias, seminarios, cursos y asambleas de organismos internacionales destinadas a difundir la planeación, planificación o planeamiento de la educación:

- Seminario Interamericano sobre el Planeamiento Integral de la Educación, 1958, UNESCO – OEA
- Reunión extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al nivel ministerial (Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso. 1961, Punta del Este, Uruguay)
- Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, 1961, Washington, OCDE
- XXV Conferencia Internacional de Educación, *Planeamiento de la educación*, 1962, UNESCO.
- Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1962, Santiago de Chile
- Perspectivas del desarrollo de la educación en América Latina, 1963, OEA
- Curso de Bogotá sobre Planeamiento de la educación, 1963, OEA

En ese tenor, la UNESCO puso en marcha un sistema de ayuda internacional para el planeamiento de la educación consistente en la acción de expertos y asesores, y patrocinó, junto con la Fundación Ford y el BIRF (BM), un Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en París y el ya mencionado Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, bajo la égida de la Comisión Económica para América Latina, establecido en Santiago de Chile.

En 1960 la Conferencia General de la UNESCO resolvió considerar a la educación como un factor de desarrollo económico, lo que condujo a que el BIRF (BM) decidiera en su Asamblea de 1961 recibir peticiones de empréstitos y créditos para la educación como parte del desarrollo económico. [Vid. UNESCO, 1965, p. 13]

De esta manera, comentaba el jefe de la División de Educación del BIRF,

“Se han abierto nuevas perspectivas al financiamiento de la enseñanza con el acrecentamiento de los recursos internacionales como los del Fondo Especial de las Naciones

Unidas, los del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y de su afiliada la Asociación Internacional de Fomento y del Banco Interamericano de Desarrollo (...) esos organismos han reforzado mucho el planeamiento de la educación estableciendo como condición previa que los países beneficiarios presenten planes viables, y que los justifiquen...” [Hochleitner, UNESCO, 1965, p. 94]

La planeación de la educación como factor de desarrollo económico fue el marco para el impulso de las políticas nacionales de educación pública. La modernización educativa se tradujo en una progresiva centralización de la dotación del servicio educativo a la población nacional, lo cual entrañó también la escisión de los contenidos educativos de las particularidades socio-culturales de los pueblos de que están conformadas las naciones. La educación adquirió un carácter eminentemente técnico-burocrático, a cargo de funcionarios y expertos del sector educativo.

Por ejemplo, en México se va a organizar desde la administración central el servicio educativo a todo el país. Se dio impulso a programas diversos de educación de adultos para atender el problema pertinaz del analfabetismo, y sobre todo a la planeación para cubrir la demanda de enseñanza primaria, lo que incluyó programas de capacitación magisterial, la construcción de escuelas y la dotación de libros de texto gratuitos. También se propició el crecimiento de la enseñanza secundaria pública, y se otorgaron recursos para apoyar la construcción de edificios, el equipamiento, el crecimiento de la matrícula y la apertura de nuevas carreras profesionales en las instituciones nacionales de educación superior (Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México, con sede en el Distrito Federal).

Es importante anotar que en la planeación educativa central, las necesidades de educación de la población campesina e indígena no recibieron una atención adecuada. Antes bien, en el marco del modelo desarrollista, esta población *tradicional* tendría que ser integrada paulatinamente al desarrollo y a la cultura moderna a través de la *educación pública nacional y democrática*.

La política educativa fue un elemento clave en la legitimación del modelo desarrollista: la mayoría de la población urbana introyectó la idea de mejorar sus condiciones de vida a través del esfuerzo educativo, pues la ampliación de las oportunidades de acceso procuraban un cambio de *status* social y ocupacional para los hijos de familias de sectores sociales *atrasados* (por ejemplo, de campesino a empleado

en la administración pública, o de empleado a profesionalista). Esto reforzaba la idea de la *certificación escolar* como elemento clave para la ubicación en la escala social y para la oportunidad de conseguir una mejor remuneración en el puesto de trabajo, a la vez que se socializaba metódicamente e institucionalmente a los individuos en los cánones de la vida moderna.

Todo esto creaba en los emergentes estratos medios urbanos (empleados en servicios y profesionales) un imaginario de la modernización al *estilo americano* de una clase media con un patrón de vida confortable, de consumo y culturalmente banal, fuertemente contrastante con los profundos problemas de pobreza y de marginación social, y cultural, de amplios sectores *tradicionales* de la población:

“(…) Las normas que se pretende que rijan la vida del país en todos los órdenes están concebidas con base en una matriz cultural de la que sólo participa una minoría de mexicanos. A partir de ese núcleo dirigente y en función de sus intereses y tendencias, variables a lo largo del tiempo aunque siempre dentro del cauce de la civilización occidental, se impulsan esfuerzos en diversas direcciones para integrar a otros sectores a las conductas que el modelo presupone. Para ser ciudadano mexicano (...) es condición adicional (no expresada en la ilusión jurídica) aprender una cultura ajena a la que enmarca y da sentido a su vida concreta, cotidiana, porque su cultura propia resulta ilegítima en el contexto del México imaginario. No es, entonces, una marginación que se exprese únicamente en un menor acceso a bienes y servicios, sino que es una marginación total, una exclusión de la forma propia de vivir. Gran parte de los mexicanos queda así sometida a una condición en la cual, o permanece al margen de la vida nacional, vinculada únicamente por las relaciones mínimas inevitables entre su mundo real y el otro que se presenta como ajeno y externo; o vive una situación doble, también esquizofrénica, cambiando de mundo y de cultura según las circunstancias y las necesidades; o se ve obligada, finalmente, a renunciar a su ser de origen para intentar ser aceptada plenamente en el México imaginario de la minoría.” [Bonfil Batalla, 1990, p. 107]

Los problemas del desarrollo. Dependencia tecnológica y nuevo orden económico internacional.

El modelo desarrollista ofreció la expectativa de que los países de América Latina se acercarian gradualmente a los niveles de vida y de riqueza de las potencias desarrolladas mediante la asistencia financiera y técnica externa para la planeación del desarrollo económico y social. A fines de los sesenta esa expectativa se veía cada vez más inalcanzable en la medida en que se hacía evidente la persistencia de profundas desigualdades sociales y regionales. Se habló, entonces, de situaciones de polarización social, de desarrollo con pobreza, de polos o focos de desarrollo urbano y de marginación de amplias capas de la población de los beneficios del desarrollo o de

acceso a la salud, a la educación, a la alimentación, a la vivienda, a los servicios públicos de agua, electricidad, etcétera.

El cambio social y el crecimiento económico se habían dado de forma muy desigual entre los países latinoamericanos (Argentina, México y Brasil adquirieron un mayor desarrollo industrial y urbano que otros países de Centroamérica y Sudamérica) e internamente entre sus diversas regiones y clases sociales.

La modernización, técnicamente planeada por los expertos para asemejar a nuestras sociedades a las naciones desarrolladas, tenía su *irracional* contraparte en las duras realidades de pobreza y marginación tanto en el campo como en las ciudades convertidas en centros de atracción de inmigrantes de las zonas rurales en busca de trabajo y con una fisonomía progresivamente contrastante en sus espacios y en sus pobladores. En los márgenes de las colonias de los *nuevos ricos* y de los edificios multifamiliares de interés social de los estratos de empleados y profesionales, se fueron estableciendo los cinturones de miseria, las ciudades perdidas, las favelas, espacios de hacinamiento insalubre donde campearon la contaminación y la violencia, expresiones de la nueva miseria urbana.

Estas formas *modernas* en que se manifestaba la desigualdad social y la pobreza de amplios sectores de las sociedades latinoamericanas se interpretaron por los expertos como *problemas del desarrollo*. El desarrollo económico alcanzado en algunos países de América Latina como Argentina, Brasil y México era un desarrollo dependiente de las condiciones de reproducción de la economía mundial.

Su integración a la misma o su papel en la división internacional del trabajo se centraba en ser proveedores de materias primas, manufacturas y mano de obra barata. La modernización industrial operada no había propiciado la expansión productiva de maquinarias y tecnologías de punta sobre las cuales se basaban, cada vez en mayor medida, el crecimiento económico y la competitividad en el mercado mundial de los países desarrollados.

Según los expertos latinoamericanos de la CEPAL la dependencia se expresaba en el transplante de las pautas de consumo occidentales y la modernización del modo de vida de una pequeña minoría de las naciones, mientras que el acceso a las tecnologías modernas está bajo el control de las empresas transnacionales. El resultado

es la incapacidad de esas sociedades periféricas de innovar, con lo cual se vuelven dependientes de las transformaciones tecnológicas y de las decisiones del exterior, de los países centrales desarrollados. Desde la óptica de las teorías de la dependencia existe una dialéctica histórica de las relaciones centro-periferia, que es posible modificar mediante la negociación internacional y el impulso al desarrollo tecnológico interno en los países periféricos.

Para la década de los setenta, el desafío de los países dependientes era conseguir el desarrollo económico y la modernización social y cultural a través del avance tecnológico. Éste debería incluirse como un factor primordial de las políticas desarrollistas de los gobiernos, por lo cual se les recomendaba la creación de instituciones nacionales de investigación científica y tecnológica. Estas recomendaciones formaron parte del Plan Regional de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo elaborado por la UNESCO en 1971.

Según los expertos internacionales, la política tecnológica de los gobiernos latinoamericanos tendría que orientarse al apoyo de investigaciones aplicadas en ramas industriales de tecnologías de punta, tales como la ingeniería electrónica, la informática, la de telecomunicaciones, la energética, la petroquímica, la biotecnología. La creación de esa base tecnológica era indispensable para que estos países pudieran crecer económicamente, ser competitivos en el mercado mundial y superar la dependencia y los *problemas del desarrollo*.

Como veremos puntualmente en el capítulo II, los adelantos tecnológicos ocurridos en los países industrializados condujeron a la formulación de una política y un modelo *global* de modernización educativa cuyo propósito general fue ajustar a los sistemas de enseñanza a los adelantos científicos y tecnológicos. En el caso de los países latinoamericanos, los programas de los expertos internacionales recomendaron la articulación de las tareas académicas de las instituciones de educación superior a las políticas estatales de desarrollo económico, científico y tecnológico *nacional*.

Asimismo, los expertos propusieron la adopción de políticas de crecimiento del sistema de educación superior, que entrañaron la diversificación de la oferta educativa con la apertura de otro tipo de instituciones tecnológicas orientadas a los

requerimientos y demandas de capital humano del sector industrial moderno, que en nuestros países está representado por las corporaciones transnacionales.

La expansión de esas corporaciones transnacionales fue alentada por una política de desarrollo industrial orientada al mercado mundial, o *hacia fuera*, en las regiones subdesarrolladas. Esta política global se perfiló y estructuró en sus aspectos técnicos y organizativos en los proyectos y recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUUDI). En un documento de 1971 intitulado *Industrial free-zones as incentives to promote export-oriented industries* se determinan las pautas de elección, las instalaciones y el equipamiento para el establecimiento de nuevos centros de producción industrial en los países subdesarrollados, se recomienda el levantamiento de las restricciones de los gobiernos en materia de política comercial y monetaria y el ofrecimiento de estímulos a la inversión de estas industrias o *enclaves maquiladores*.

Una característica de esas empresas transnacionales es que no generan la necesidad de investigación tecnológica ni de capital humano altamente calificado, en virtud de que lo que buscan son las llamadas ventajas comparativas de inversión. Entre éstas una de las más importantes consiste en condiciones favorables de explotación de fuerza de trabajo (salarios bajos, alta intensidad del trabajo, contratos eventuales, prohibición de sindicalización, y mediana capacitación).

“La industria orientada al mercado mundial no permite prácticamente la aparición de ningún camino de acceso de los países subdesarrollados a las modernas tecnologías de fabricación y de producto, a la organización y dirección de la producción industrial a gran escala, ni a los mercados de exportación (...) La investigación y desarrollo en el área de la creación de productos o en el sector tecnológico están totalmente ausentes de la industria orientada al mercado mundial en los países subdesarrollados. La organización del proceso productivo la realizan y controlan externamente las centrales de las empresas o los grupos de empresas de las fábricas integradas verticalmente.” [Fröbel, 1981, pp. 448, 462 y 510]

Las industrias maquiladoras fueron la forma privilegiada de los grandes consorcios transnacionales y de las potencias económicas para hacer frente a la crisis estructural o de reproducción de sus capitales y ganancias ocasionada por los cambios tecno-productivos y de la competencia, crisis de la economía mundial que se manifestó con gran fuerza en los setenta.

En una Asamblea General de las Naciones Unidas realizada en 1974 se analizó la situación crítica de la economía mundial expresada en fenómenos como la recesión, la inflación, el desempleo y el desorden monetario. Las ideas de planificación económica y del desarrollo nacional se ponían en entredicho ante esa crisis, por ello, en esta reunión se acuerda trabajar en el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional.

Este fue un planteamiento del Grupo de los 77 que congregó a países de la región latinoamericana, asiáticos, africanos y del este europeo, o del llamado Tercer Mundo* en defensa de sus materias primas, sobre todo del petróleo, y a favor de una nueva política económica internacional que modificara las relaciones de dependencia centro-periferia, y que contemplaba, entre otros aspectos, la promoción de transferencias de tecnología a los países en desarrollo, un trato preferencial para estos países en todos los campos de la cooperación económica internacional, la soberanía plena y permanente de cada Estado sobre sus recursos naturales, incluido el derecho de nacionalizarlos y la reglamentación y supervisión de las actividades de las empresas transnacionales.

Tras obtener en 1974 la mayoría en la Asamblea General de la ONU, esos países lograron la suscripción de ese nuevo orden económico internacional en la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados. Algunos aspectos importantes planteados para la configuración de esa política mundial fueron: la elaboración de un nuevo código de conducta internacional para la transferencia de tecnología que contemplara las necesidades de los países en desarrollo; la revisión de las convenciones internacionales sobre las patentes y las marcas y el establecimiento de un instituto internacional de energía para ayudar a todos los países en desarrollo en la labor de investigación y desarrollo de recursos energéticos.

Las pretensiones de los países del Tercer Mundo de crear un Nuevo Orden Económico Internacional no prosperaron debido en gran parte a su heterogeneidad económica, política y cultural que les impidió formar un frente mundial común para

* La organización de los países del Tercer Mundo, o movimiento de los No Alineados, se formó en la década de los cincuenta por los dirigentes de las naciones recientemente independizadas de Asia y África. Plantearon un Tercer Mundo con papel y voz internacionales, ajenos al primero y segundo mundos y su Guerra Fría. (Vid. H. W. Arndt, *Desarrollo económico. La historia de una idea*, Buenos Aires, Rei, 1992)

enfrentar el rechazo radical de las potencias y magnates de la Comisión Trilateral, también llamada la Triada, creada en 1973 y formada por magnates bancarios, empresarios corporativos y políticos de Estados Unidos, Europa Occidental y Japón que, en contrapartida, sí pudieron negociar entre ellos la conducción y expansión del nuevo orden económico global o mundial:

“La Comisión Trilateral ha sido identificada como ‘el comité ejecutivo del capital financiero internacional’. Sus objetivos básicos serían: “Impulsar la transnacionalización del capital (...) fomentar la ‘interdependencia’ incluso a costa de lesionar la soberanía nacional, reorganizar el sistema monetario a partir del acuerdo de los países industriales, hacer del mercado y de la libertad de comercio el principal regulador de las relaciones económicas internacionales (...) y hacer descansar la cooperación internacional en la confianza mutua, la adhesión a los principios reguladores de la nueva estrategia y la convicción de que (...) el mundo se enfrenta a las complejas situaciones que, por encima de los sistemas sociales, plantea el desarrollo tecnológico.” [Alonso Aguilar Monteverde, “La crisis del capitalismo y el Nuevo Orden Económico Internacional”, cit. en: Báez, 1982, p. 183]

En muchos países latinoamericanos los intereses geoeconómicos y geopolíticos de las potencias industrializadas y sus corporaciones transnacionales fueron impuestos a través de la represión y los golpes de Estado que condujeron a dictaduras militares bastante dispuestas a abandonar las ideas *tercermundistas*, nacionalistas y de autonomía económica y tecnológica.

Gran parte de América del Sur vivió una negra y dolorosa historia de represión y muerte bajo el yugo de dictaduras militares que actuaron en contubernio con los intereses expansionistas de *libertad económica* de los monopolios transnacionales.

Esa libertad económica consiste, precisamente, en garantizar las ganancias libres de las empresas monopólicas extranjeras, y un mundo seguro para la expansión de sus mercados. Ello es un cometido global, mesiánico, de los Estados Unidos desde la posguerra, realizado a través de diversos medios diplomáticos, económicos, culturales y militares, y modelos de desarrollo, con los cuales ha derrotado o entorpecido los intentos de reforma nacionalista y de independencia de diversos países y gobiernos respecto del dominio imperialista. Sus acciones de aseguramiento de la libertad del gran capital son apoyadas por todos los gobiernos occidentales y por muchos gobiernos de países subdesarrollados, así como por los organismos internacionales, sobre todo los financieros, FMI y BM, en los que domina, y por empresas de medios de información.

Así pasó en 1973 en Chile, con el derrocamiento del gobierno socialista democráticamente electo, en el que la potencia estadounidense veía un gran peligro, y lo era pues representaba la posibilidad para los países latinoamericanos de abrir cauces al establecimiento de sociedades democráticas, soberanas y con justicia social.

El gobierno de Salvador Allende se había propuesto la transformación socio-económica de Chile mediante la nacionalización de sus recursos estratégicos, como la industria del cobre, y la reorientación de la política educativa y de investigación para ponerla al servicio de los intereses nacionales; reivindicaba la cooperación científica y tecnológica de las naciones desarrolladas hacia las subdesarrolladas o dependientes y proponía como una política imprescindible la integración técnica y científica latinoamericana para multiplicar los recursos tecnológicos de la región y propiciar la independencia económica.

En su lugar se entronizó una dictadura militar –representante de las fuerzas oligárquicas conservadoras y apoyada por empresas transnacionales estadounidenses como la AT&T– que reprivatizó las empresas nacionalizadas por el gobierno socialista y desató una represión feroz y asesina contra todas las personas y organizaciones sociales nacionalistas, contra toda forma de pensamiento progresista, contra las universidades, contra la cultura, el conocimiento y los libros *subversivos*. Muchos intelectuales, profesores universitarios, investigadores marcharon al exilio; otros fueron coptados por diversos organismos internacionales. Lo mismo ocurrió en Argentina y en Uruguay, y en Brasil desde mediados de los sesenta.

Consecuencias de esa coptación fueron, por un lado, la sujeción de los proyectos e investigaciones de las sociedades latinoamericanas a los requisitos de información e intereses políticos de las agencias de financiamiento externo, y por otro, la preparación de expertos tecnócratas latinoamericanos encargados de la *racionalización del orden económico global neoliberal* impulsado por las potencias y las corporaciones transnacionales de la Comisión Trilateral, y del diseño, difusión, instrumentación y gestión de los nuevos programas de *asistencia* y de *integración* de los países de la región a la economía mundial.

Fue en Chile donde se experimentó por primera vez el modelo neoliberal, a raíz de la influencia en el régimen autoritario militar de la tecnocracia económica, del apoyo

financiero del gobierno y los bancos privados de Estados Unidos y de los organismos financieros internacionales.

Hacia mediados de los setenta la mayoría de los gobiernos latinoamericanos, crecientemente autoritarios y corruptos, se fueron plegando a la lógica de la expansión global de las potencias, de sus empresas y de sus tecnologías e instrumentaron *ajustes* a las políticas de desarrollo nacional, tendientes a garantizar la libertad y la buena marcha de los negocios de las corporaciones transnacionales.

Esa tendencia se solidificó en los ochenta con la llamada crisis de la deuda e(x)terna resultante del manejo monetarista de la recesión mundial del capitalismo que, a través del FMI, estableció la prioridad de que los países dependientes pagaran sus deudas contraídas con gobiernos, bancos privados y organismos financieros extranjeros. Deuda acrecentada por la decisión técnica del FMI impuesta por Estados Unidos y sus oligarquías financieras de aumentar arbitrariamente las tasas de interés para sojuzgar y esquilmar a los países deudores del Tercer Mundo.

La deuda e(x)terna fue en mucho producto directo de la ayuda o asistencia técnica y financiera de los organismos financieros internacionales que idearon los modelos de desarrollo económico y de modernización de las sociedades latinoamericanas. Tal ayuda, como hemos visto, se manifiesta en préstamos, créditos, equipos, asesorías e informes técnicos, *servicios* por los cuales hay que pagar.

"(...) El Banco Mundial había promovido activamente el endeudamiento: 'no existe un problema general de que los países en vías de desarrollo tengan dificultades para atender el servicio y reembolso de sus deudas', declaró el Banco en 1978. Varias semanas antes de que México quebrase en 1982 dando origen a la crisis, una publicación conjunta del FMI y del Banco Mundial declaraba que 'hay todavía un considerable margen de maniobra para un endeudamiento adicional sostenido, destinado a incrementar la capacidad productiva'." [Chomsky, 2000, p. 253]

La asistencia técnica y financiera resultó un excelente negocio de las agencias internacionales y *ayudó* a acrecentar el endeudamiento externo a cuyo pago de intereses se destina gran parte de la riqueza interna producida. La *sujeción tributaria* adquiere tintes dramáticos cuando los gobiernos solicitan ayuda financiera a esas agencias internacionales para pagar los costos de la deuda contraída; y así *per sécula seculorum*. Ello contribuye a que las economías de los países se hagan más dependientes y se utilicen las ayudas o rescates financieros como ardidés justificadores

de la aplicación irrestricta de las políticas macro-económicas de apertura de los mercados internos a las corporaciones transnacionales

En los ochenta, como veremos más adelante, bajo el influjo del poder político y técnico, *racional*, de la tecnocracia mundial (FMI y BM), se canceló el modelo desarrollista y se impuso el modelo neoliberal en el que se contempla al mercado mundial, es decir a la expansión de los negocios de las corporaciones transnacionales, como el principal mecanismo de reactivación económica, equilibrio y orden de la economía mundial.

El mundo entero, las relaciones internacionales, el Estado, la política, la educación deben adaptarse a las *libres* fuerzas del mercado mundial, convertido por la racionalidad económica de los expertos del FMI y del BM en un principio activo del universo, en una especie de divinidad invisible e intocable que ordena el mundo, dominado terrenalmente por las potencias industrializadas, los oligopolios financieros, las corporaciones transnacionales y sus tecnologías de punta, con su geocultura occidental y sus políticas globales de modernización educativa.

I.2 El mercado mundial, un demiurgo

“(…) el dios tomó todo cuanto es visible, que se movía sin reposo y de manera caótica y desordenada, y lo condujo del desorden al orden (...) el demiurgo hizo al alma primera en origen y en virtud más antigua que el cuerpo (...) Una vez que, en opinión de su hacedor, toda la composición del alma hubo adquirido una forma racional, éste entró todo lo corpóreo dentro de ella (...) El alma después de ser entrelazada por doquier desde el centro hacia los extremos del universo y cubrirlo exteriormente en círculo, se puso a girar sobre sí misma y comenzó el gobierno divino de una vida inextinguible e inteligente que durará eternamente...”

Platón, *Timeo*

“Estos tienen un Consejo, y darán su potencia y autoridad a la bestia. Y que ninguno pudiese comprar o vender, sino el que tuviera el nombre de la bestia, o el número de su nombre.”

Apocalipsis

Globalización empresarial mercantil y tecnológica

El orden del mundo, y su reproducción, es operado en la actualidad por una especie de demiurgo, el mercado mundial, que, por mor de la racionalidad instrumental económica de los expertos mundiales, se ha convertido en un poder global abstracto que pareciera definir de manera automática y unidireccional los

derroteros de las sociedades humanas y de los individuos en muchos de sus aspectos y sentidos, comprendidos los relativos a su entorno natural, a sus culturas y a sus conocimientos.

Nuestros destinos como individuos, grupos, localidades, regiones y naciones se engarzan a los designios de esa razón ecuménica que va entrelazando las culturas, los saberes, la política, los gustos, los deseos, los principios valorativos y éticos. Esta creencia hegemónica en el mercado como principio activo de las relaciones humanas, finca sus raíces en el *espíritu* capitalista empresarial, en su racionalidad calculadora de la rentabilidad de su inversión y el acrecentamiento de sus negocios y sus ganancias. Espíritu de lucro que no se ha contentado nunca, por cierto, con los bienes humanos espirituales, sino con el beneficio egoísta de la riqueza terrenal de los bienes socialmente producidos. Como lo dijera desde el siglo XVIII Adam Smith:

“(…) el hombre reclama en la mayor parte de las circunstancias la ayuda de sus semejantes y en vano puede esperarla sólo de su benevolencia. La conseguirá con mayor seguridad interesando en su favor el egoísmo de los otros y haciéndoles ver que es ventajoso para ellos hacer lo que se les pide (...) No es la benevolencia del carnicero, del cervecero o del panadero la que nos procura el alimento, sino la consideración de su propio interés. No invocamos sus sentimientos humanitarios sino su egoísmo; ni les hablamos de nuestras necesidades, sino de sus ventajas...”[Smith, 1984, p. 17]

En nuestros días, la supremacía del espíritu mercantil mundial emerge de grupos empresariales muy poderosos a cuyos intereses de expansión comercial y de acumulación de ganancias beneficia. Los organismos internacionales, tales como el BM y el FMI, entre otros, representan estos intereses e inciden a través de sus discursos, sus políticas globales, sus diagnósticos y programas de asistencia financiera y técnica en la definición de lo que es el mundo: un mercado, un espacio global de la libertad empresarial y del individuo en el que rige la competencia como motor del crecimiento económico, del bienestar familiar y del éxito individual.

Esos poderosos grupos empresariales son los de las potencias de la Tríada, Estados Unidos, Europa occidental y Japón, que desde mediados de los setenta, como hemos visto, pugnaron por un nuevo orden económico global opuesto a los planteamientos nacionalistas y proteccionistas del nuevo orden económico internacional que proponía a mediados de los setenta el movimiento de los países del Tercer Mundo.

En la década de los ochenta se hizo evidente un proceso de desgaste de las relaciones económicas entre las naciones como marco legal y legítimo de la economía mundial, y se dio paso a la lógica global de la economía que privilegia las libertades de mercados y de ganancias de las grandes empresas o consorcios transnacionales y multinacionales por sobre las del desarrollo y fortalecimiento de las economías nacionales de los países dependientes o periféricos.

Desde la óptica del Trilateralismo, las corporaciones transnacionales, antes que los Estados nacionales, estaban en posibilidad de satisfacer las necesidades económicas, sociales y culturales contemporáneas, y de *unificar* al mundo. Bajo la égida de los negocios y los acuerdos tomados por los magnates y políticos de la Comisión Trilateral se llevaría a cabo la *evolución* pacífica hacia el sistema económico global y la erección de un gobierno racional unívoco del mundo. El significado más profundo de esa *evolución* económica y política fue la reestructuración del sistema de poder imperialista*.

La cooperación de los magnates y potencias de la Tríada se tradujo en una fuerte concentración de capitales a través de mega-fusiones corporativas multinacionales y en la instauración de una política mundial de *liberalización* comercial, todo lo cual posibilitó el crecimiento de sus transacciones intra-firmas, de sus exportaciones, de sus inversiones de capitales y el establecimiento de empresas subsidiarias en diversas partes del mundo:

“De las alrededor de 7,000 empresas transnacionales que había en los años sesenta, el número ha crecido a 37,000 en la actualidad. Sus ventas combinadas superan la totalidad del comercio mundial que en 1992 alcanzaba la suma de 5.8 billones de dólares. En los Estados Unidos, que tiene la mayor parte de las transnacionales, el 80 por ciento de las mercancías facturadas en dólares fuera del país no son exportaciones, sino ventas de empresas afiliadas, comercio intra-empresas (...), productos licenciados o vendidos a través de acuerdos de franquicias (...) se calcula que alrededor del 40 por ciento del comercio mundial no se realiza a través de un mercado libre sino como comercio intra-empresarial (...)” [Dieterich, 1995, p. 49]

Las empresas transnacionales tienen en su poder alrededor de un tercio de la producción mundial; actúan mediante decisiones de localización óptima, es decir,

* “El imperialismo es el capitalismo en la fase de desarrollo en que ha tomado cuerpo la dominación de los monopolios y del capital financiero, ha adquirido señalada importancia la exportación de capitales, ha empezado el reparto del mundo por los trusts internacionales y ha terminado el reparto de toda la Tierra entre los países capitalistas más importantes”, Lenin, V. I. *El imperialismo, fase superior del capitalismo* (1916). Obras escogidas, T. I, Moscú, Progreso, 1979, p. 754.

atendiendo a las *señales* del mercado o ventajas específicas de cada país o región que son las que les ofrecen mayores beneficios y menores riesgos. Su permanencia en determinado sitio ya no es el sustento de las ganancias, éstas se inscriben en el *sentido de oportunidad*, en la búsqueda de condiciones ventajosas de inversión, tales como mano de obra a menor costo, productiva y capacitada técnicamente, posibilidades de subcontratación con empresas locales, mercados para sus productos, infraestructura, seguridad jurídica y estabilidad política.

“Para las transnacionales (...) estas condiciones están dadas sólo en los 24 países industrializados, sobre todo en Estados Unidos, Japón y la Unión Europea (...) donde hacen el 70% del total de sus inversiones productivas. Como segunda prioridad prefieren la región Asia-Pacífico, en países como la China, Singapur, Corea del Sur y Taiwán. En tercera prioridad, con mucho menos inversión, vienen ciertos países de América Latina y ex –comunistas, como Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Rusia, Polonia, Hungría y la república Checa. El resto de los países de América Latina, África y Asia reciben muy poca inversión transnacional productiva, a pesar de las reformas de mercado y de los incentivos que les ofrecen, porque son considerados países sin condiciones para los beneficios que esperan obtener.” [Rivero, 2001, p. 64]

Un pequeño número de mega-corporaciones multinacionales, en constante fusión y concentración de sus capitales y expansión de sus mercados –como Shell, Exxon, General Motors, Toyota, Ford, Hitachi, IBM, Microsoft, Sony, Mitsubishi, Monsanto, Ericsson, Nissan, AT&T, entre otras– tiene el poder de definir dónde se realizarán inversiones productivas y se crearán empleos, qué se producirá, cómo y a dónde se exportará lo producido, además de incidir de manera determinante en los patrones de consumo y en los estilos de vida.

“(...) En *Trilateralismo*, el editor Holly Sklar cita al presidente de la multinacional Nabisco Corporation: ‘Un mundo de consumo homogéneo(...) Espero el día en que árabes y americanos, latinos y escandinavos mastiquen las galletas Ritz con tanto entusiasmo como beben ya Coca Cola y se lavan los dientes con Colgate’. Sklar añade: ‘Las multinacionales no sólo anuncian productos, promocionan estilos de vida basados en el consumo según el modelo estadounidense (...) Esperan que llegue una era postnacional en la que los valores políticos, sociales y económicos [occidentales] se hayan transformado en valores universales (...) una economía mundial en la que todas las economías nacionales latan al ritmo del capitalismo empresarial transnacional...’ [Mander, 1996, p. 158]

La expansión mundial de los capitales corporativos y oligopolios financieros adquirió un gran dinamismo gracias a los adelantos de las tecnologías de información y comunicación. Al abrir la posibilidad de realizar transacciones, de acceder y de transmitir información y transferir capitales de un sitio a otro mediante simples

operaciones digitales, las industrias de telecomunicaciones e informática dieron un gran impulso a la propagación de las redes de las mega-corporaciones y al acrecentamiento de sus mercados. El control de los procesos productivos fragmentados de empresas maquiladoras distribuidas en diversas regiones del planeta es facilitado, también, por las redes de intercomunicación electrónica y de telecomunicaciones, que generan, a la vez, espacios de relaciones empresariales en redes de interdependencia global.

Desde los setenta, el desarrollo y expansión mundial de las industrias de tecnologías informáticas condujo a los expertos de las potencias centrales, como el estadounidense Brzezinski*, a una reinterpretación de su poder mundial bajo el nombre de *globalización*.

"La *primera sociedad global de la historia* es Estados Unidos. Es el principal propagador de la revolución tecnotrónica [por la influencia de la tecnología y de la electrónica, especialmente en el campo de los ordenadores y de las telecomunicaciones]. Es la sociedad que *comunica* más que otra cualquiera, puesto que el 65 por ciento del conjunto de las comunicaciones mundiales parten de ella y es la que lleva más ventaja en la puesta a punto de un cuadro mundial de la información. Pero, sobre todo, es la única en haber conseguido proponer un modelo global de modernidad, esquemas de comportamiento y valores universales. Precisamente por ese carácter global es por lo que, según Brzezinski, resulta cada vez más inadecuado hablar de su influencia en el mundo y de sus relaciones con los otros pueblos en términos de *imperialismo*. (...) La irradiación de la revolución tecnológica-científica *made in USA* ha cambiado radicalmente los datos del problema. La fuerza de esta revolución es tal que 'incita a los países menos avanzados a imitar a los más avanzados y a importar nuevos métodos, técnicas y prácticas de organización.'" [Mattelart, 1996, p. 198]

Las veloces innovaciones de las tecnologías electrónicas le dio a las corporaciones transnacionales de telecomunicaciones e informáticas un halo de progreso y de modernidad al situarse a la vanguardia de la configuración de una sociedad global unida por la información, sobre todo a raíz de la producción de las computadoras personales lanzada masivamente al mercado a principios de los ochenta por la IBM.

Se multiplicaron las empresas de consultorías que ofrecen servicios electrónicos de comercialización y financieros, se expandió la producción y el comercio de equipos de cómputo y sus aplicaciones para empresas, instituciones, organizaciones sociales,

* Zbigniew Brzezinski, *Between two ages. America's role in the technotronic era*, Nueva York, Viking Press, 1970; en español *La era tecnotrónica*, Buenos Aires, Paidós, 1970

hogares, escuelas; e inició la eclosión de empresas que ofertan servicios de internet y correo electrónico.

La computación (cuyos códigos básicos están en inglés: *hardware, software, microchips, Microsoft, windows, power point*, etcétera) devino *el saber* esencial de la sociedad global; quienes no acceden a él se consideran analfabetas excluidos de los preceptos de la modernidad actual que son los de las corporaciones transnacionales que controlan el mercado y el consumo mundial. En ese conjunto de excluidos hay que considerar a una población mundial de 2500 millones que carece de electricidad en los países *en desarrollo* en los que sólo existen como promedio 30 teléfonos por cada mil habitantes cuya gran mayoría sobrevive con alrededor de 2 dólares diarios, todo lo cual como es obvio les impide *accesar* al *e-mail shopping* e integrarse cabalmente a la cultura de consumo global.

Ser consumidor global es cada vez más prestigioso, significa que hay éxito y adaptación en el mundo de los negocios; por lo tanto, hay que aprender a ser consumidor para lo cual se instaura por todos los medios electrónicos y de condicionamiento masivo: prensa, radio, televisión, carteles espectaculares y correo electrónico, una socialización para el consumo.

"El aparato productivo y los bienes y servicios que produce 'venden' o imponen el sistema social como un todo. Los medios de transporte y comunicación de masas, los bienes de vivienda, alimentación y vestuario, el irresistible rendimiento de la industria de las diversiones y de la información llevan consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales que vinculan más o menos agradablemente a consumidor y productor y, a través de éste, a la totalidad. Los productos adoctrinan y manipulan (...) y a medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que llevan a cabo deja de ser publicidad; se convierten en modo de vida (...) De esta manera surge el modelo de *pensamiento y conducta unidimensional* en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son o rechazados o reducidos a los términos de este universo. La racionalidad del sistema y de su extensión cuantitativa los redefine." [Marcuse, 1973, p. 33]

La educación científica-técnica global y la mercantilización de los servicios educativos

Como parte importante de esa socialización del individuo en las sociedades de masa y de consumo se incluye a la educación, cuyo sentido global viene dado también por los intereses de expansión mundial de los mercados de las corporaciones de las telecomunicaciones y de tecnologías electrónicas.

Desde finales de los sesenta y durante los setenta, en diversos foros mundiales organizados a instancias de la UNESCO y otros organismos internacionales; del gobierno estadounidense, de las fundaciones Rockefeller y Ford y de la Comisión Trilateral, se planteó la necesidad de establecer pautas *universales* de modernización educativa tendientes a propiciar la *evolución* de la educación del nacionalismo hacia el universalismo y la construcción de una educación científica-técnica global. La red mundial de informaciones generada en Estados Unidos, posibilitaría una educación universal abierta, a distancia:

“Dado el progreso de las comunicaciones modernas, sólo será cuestión de tiempo que los estudiantes de la Universidad de Columbia y, digámos, los de la Universidad de Teherán, asistan simultáneamente a las disertaciones del mismo profesor (...) Estados Unidos ha promovido activamente la implantación de un sistema de comunicación global via satélite y marcha a la vanguardia en el desarrollo de una red mundial de información. Se espera que esta red tome cuerpo hacia 1975. Por primera vez en la historia, el conocimiento acumulado de la humanidad será accesible en escala global y podrá obtenerse en forma casi instantánea, a pedido.” [Brzezinski, *Apud*. Puiggrós, 1989, p. 214]

La conjunción de todos los sistemas educativos nacionales en un sistema de enseñanza mundial sustentado en las tecnologías electrónicas sería un vehículo formidable para la creación y la integración de todas las regiones y continentes en una supercultura mundial con la hegemonía, por supuesto, de los Estados Unidos.

En el seno de la UNESCO se planteó que a pesar de la diversidad de naciones y culturas, de opciones políticas y de grados de desarrollo se había creado la posibilidad de que la comunidad internacional se dirigiera hacia un mismo destino: una nueva civilización global y la formación científica-técnica del *hombre universal*.

Ello incluyó la tecnificación de los sistemas de enseñanza nacionales con lo cual se fue abriendo el mercado educativo mundial para los productos *educativos* (equipos electrónicos y materiales audiovisuales) de las corporaciones de tecnologías de comunicación e informáticas en imparable expansión e innovación.

Esas tecnologías se consideraron en el ámbito de la enseñanza como tecnologías educativas y fueron el soporte de los programas de asistencia financiera y técnica de los organismos internacionales para apoyar a los gobiernos de los países de América Latina en la modernización de la educación, misma que impulsó la apertura de los mercados educativos latinoamericanos a los productos tecnológicos:

“(…) La exportación [de tecnologías educativas] se lleva a cabo por medio de organismos internacionales, entre los que destacan la UNESCO, la AID [Agencia Internacional para el Desarrollo] y la OEA, y de algunas universidades norteamericanas como Harvard y Stanford (...) y de fundaciones privadas como la Ford y la Rockefeller. También se transfiere tecnología por medio de los programas de formación de profesores extranjeros, la asistencia de expertos y la traducción y difusión de textos acerca del tema (...) algunas empresas privadas como la XEROX y la Westinghouse promueven proyectos de tecnología educativa para América Latina (...) Algunos países tienen proyectos específicos, como el de educación bilingüe en Perú y Paraguay; educación rural en Bolivia; entrenamiento de habilidades básicas en la república Dominicana; educación no formal en Ecuador; entrenamiento de líderes en Jamaica; y tecnología educativa en Colombia.” [Rodríguez, 1985, p. 18]

Las potencias industrializadas y sus corporaciones transnacionales, con el dominio de casi toda la producción y el comercio mundial de tecnologías electrónicas, informáticas, telecomunicaciones, automotriz, energía, aeroespacial, química, alimentos, metales, biotecnología, industrias culturales, finanzas y banca, dieron pasos importantes en la década de los ochenta para la *liberalización* del mercado mundial al imponer en los países en desarrollo políticas globales de *ajuste estructural* o desregulación estatal, que abrieron a las corporaciones empresariales las compuertas de acceso a la explotación legal y *legítima* de los recursos naturales, materiales y humanos del orbe.

Esas políticas conocidas como neoliberales, que abordaremos puntualmente en el siguiente apartado, fueron diseñadas e impulsadas por los expertos del FMI y del BM, agencias baluartes del fundamentalismo de mercado mundial, de la racionalidad económica del costo–beneficio y del sistema de creencias del empresariado sobre la libertad del individuo y la democracia.

En ese contexto, el BM, adosado al gobierno estadounidense, adquirió el liderazgo de la política global de modernización educativa e impulsó la adopción de programas tendientes a la mercantilización de los servicios educativos:

“(…) el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo–producto, entre aprendizaje y producto (...) Como consecuencia, no debe extrañar que su propuesta básica consista en (...) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué manera, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse.” [Coraggio, 1997, p. 45]

La libertad individual es uno de los *valores* empresariales más importantes. Se considera que el individuo o consumidor es libre, su libertad consiste en saber distinguir las *señales* del mercado, en poder elegir y adquirir entre las varias ofertas del mercado los bienes y servicios de calidad a buen precio que satisfagan sus necesidades y deseos. Ser consumidor, llegar a serlo cabalmente de las mercaderías novedosas que producen y publicitan por doquier las tecno-empresas transnacionales, significa la libertad del individuo.

En nuestros días, en el imaginario social de las clases altas y elites políticas e intelectuales contemporáneas, pero no sólo de ellas, es preeminente considerar a las escuelas como empresas o negocios, que ofertan y venden a sus *usuarios* o *clientes*, programas curriculares de diversa calidad de los cuales depende, a la vez, la calidad del capital o recurso humano, producto de esos negocios. La gente compra y busca consumir educación *de calidad*, ésta se mide por los costos de las colegiaturas, los equipamientos y medios de tecnología avanzada con los que cuentan los establecimientos. Los padres de familia buscan escuelas en donde se incluya la enseñanza de la computación y del inglés, aunque no se contemplen actividades deportivas o artísticas; esas materias dominan el mercado y quien las sabe puede integrarse con mayor facilidad al mismo; son importantes, además, porque sirven para comprar y vender. Todo ello crea también al individuo libre y consumidor, orientando sus necesidades y sus preferencias, incluso de aprendizaje.

El mercado mundial ha devenido un principio activo, el alma del universo que otorga sentido y finalidad a toda actividad humana. El *sentido* es el mercado: vender, tener, consumir. Atraviesa los gustos, trastoca las necesidades, y se inserta también en la educación del individuo, en lo que debe aprender, en lo que debe hacer y en lo que debe ser: sus posibilidades creativas, sus conocimientos, sus habilidades técnicas.

En los noventa, tras el fin del periodo de la Guerra Fría y la conversión de las economías socialistas en economías de mercado, éste se consolidó como el espacio global de la libertad y de la competencia de las potencias industrializadas y de sus corporaciones transnacionales. En las nuevas condiciones geoeconómicas y geopolíticas esas empresas y potencias erigieron un gobierno global para orientar e

impulsar la liberalización de los mercados y controlar y regular su expansión y competencia por los mismos.

Ese gobierno de la oligarquía mundial está constituido por el llamado Grupo de los Siete, G-7, un club exclusivo de magnates y elites políticas de países industrializados: Estados Unidos, Japón, Inglaterra, Alemania, Francia, Italia y Canadá, con la posterior inclusión de Rusia. En ese club los potentados negocian y acuerdan la repartición de sus zonas de influencia allende sus fronteras, en la región conocida como Sur, Tercer Mundo o periferia, que comprende a los países, como los de América Latina, subdesarrollados o dependientes, o como se les llamó en los noventa, *economías emergentes* según sea el influjo de los capitales mundiales al interior de esas regiones.

Como parte de ese gobierno global se encuentran también instituciones multilaterales como la Organización Mundial de Comercio (OMC) sucesora de la GATT (Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio) y los organismos financieros internacionales, FMI y BM.

El objetivo de ese poder global es el establecimiento de las reglas de la liberalización de los mercados nacionales mediante las cuales los países periféricos se han convertido en *socios asimétricos*, en *clientes* importadores de los productos de las corporaciones transnacionales y en *paraísos fiscales* de sus inversiones de capitales tanto industriales como de servicios y financieros. Esa liberalización de los mercados de países periféricos no obsta para que ese gobierno global establezca, al mismo tiempo, normas proteccionistas de los intereses monopólicos de las naciones-potencias y de sus corporaciones transnacionales.

“En la Ronda Uruguay del GATT iniciada en 1986, mediante una estricta protección a la propiedad intelectual, se logró garantizar el monopolio de los países más desarrollados sobre las nuevas tecnologías, lo mismo que los servicios impulsados en los campos de la informática, la información, la prensa y la televisión; asimismo, se avanzó en la apertura de los países del Tercer Mundo –altamente vulnerables a las presiones por sus altos grados de endeudamiento– a los servicios financieros y de seguros, y a los servicios educativos y profesionales (...) Lo mismo sucedió con respecto a los ‘bienes culturales’ y de entretenimiento, como publicaciones, películas y discos compactos, televisión por cable y por satélite. Las corporaciones multinacionales han logrado el tratamiento nacional de la inversión extranjera para efectos competitivos y legales; es más, han propuesto medidas para proteger las inversiones de sus corporaciones en contra de las propias leyes nacionales (...) el acta final de la Ronda Uruguay dispuso la creación de la Organización Mundial de Comercio (OMC) a partir de 1995...” [Flores Olea y Mariña Flores, 1999, p. 251]

En los Tratados de *Libre Comercio* sancionados por la OMC, como el firmado por México con Estados Unidos y Canadá, los países periféricos deben reconocer la propiedad intelectual y las patentes registradas de las corporaciones transnacionales y renunciar en sus políticas de *integración competitiva* al desarrollo de investigaciones en diversas áreas como las energéticas, las informáticas y de telecomunicaciones ya reservadas a los centros educativos y de investigación del mundo industrializado. Se normaliza así la situación aberrante de que los países periféricos posean sólo el 1% de los 35 millones de patentes mundiales y se garantiza que estos países sigan siendo un mercado *abierto* para los productos tecnológicos de las corporaciones transnacionales.

Los centros de investigación y las universidades de elite del primer mundo monopolizan por medio del derecho de patentes y licencias la producción del conocimiento científico y el desarrollo de las tecnologías, factores que, además, son considerados en el orden global así constituido como los ejes o motores del crecimiento económico y del bienestar social de los países:

“Hoy, el porvenir de las naciones depende cada vez más del conocimiento y de la información científico–tecnológica, es decir, del número de científicos e ingenieros con que cuentan, de los gastos en *Research and Development* (investigación científico–tecnológica) y de la producción de software. Los países subdesarrollados, que constituyen el 75% de la humanidad (800 millones de habitantes), tienen sólo el 7% del total mundial de científicos e ingenieros, efectúan menos del 2% de la inversión mundial en *Research and Development* y sólo producen el 3% de software. Estos cálculos del atraso son inclusive generosos, porque, en la realidad, la mitad de este irrisorio arsenal científico–tecnológico se encuentra concentrado tan sólo en un puñado de países como Singapur, Hong Kong, Malasia, Taiwán, China, India, y en menor grado en Brasil. Todos los demás están en la más completa desolación científico–tecnológica, desolación que los irá desinsertando de una economía global que demanda cada vez más manufacturas y servicios de muy alto contenido tecnológico.” [Rivero, 2001, p. 149]

En virtud de las condiciones de monopolio impuestas por las normas de *libre comercio* de la OMC, el mecanismo para la *integración* de los países periféricos a esa orden mundial de competencia es el de privatizar las universidades y abrir sus *mercados* educativos a las inversiones de las corporaciones mundiales:

“(…) En Estados Unidos, entre 1996 y 2000, cincuenta empresas educativas colocaron en el mercado cerca de 3 billones de dólares en acciones (...) En Brasil, el First Boston que había priorizado el sector de comunicaciones resolvió entrar en el promisorio mercado educativo brasileño (...) y sus analistas proyectan que en tres o cinco años las acciones de las empresas educativas estarán en las bolsas. En los Estados Unidos, el First Boston movilizó un billón de dólares en operaciones de apertura del capital de instituciones educativas, en Brasil, el banco creó el fondo Pluris para invertir en las instituciones de enseñanza brasileñas. Según

sus estimaciones, el sector educativo brasileño mueve 90 billones de reales al año." [Leher, 2001, p. 152]

Ese fenómeno de mercantilización de la educación es efecto también de la imposición de los principios de política económica mundial surgidos del llamado *Consenso de Washington* en 1990, en el que el gobierno de Estados Unidos, ejecutivos de empresas transnacionales, especialistas, funcionarios de finanzas, FMI y BM establecieron al libre mercado como regulador de todas las actividades económicas, dejando a los Estados *nacionales* la tarea de liberalizar y privatizar la economía y los servicios públicos, como única vía de atraer inversiones y financiamientos extranjeros.

La aplicación de esa política ha conducido a los países periféricos a una situación verdaderamente crítica de estancamiento de sus oportunidades y posibilidades endógenas de desarrollo productivo y de bienestar social.

"En América Latina [...] las políticas neoliberales causan estragos [que son] inconcebibles en los países desarrollados. Tales como, por ejemplo, la desindustrialización, el desmantelamiento de las pequeñas y medianas empresas, el gigantesco endeudamiento externo, la subordinación a los vaivenes de los capitales especulativos, la destrucción de las redes de seguridad social, el aumento de la pobreza y de la marginalidad y climas de inseguridad pública insoportables. De este modo, la brecha que separa los ingresos medios de América Latina respecto del de los países avanzados tiende a crecer. Actualmente, la relación entre el ingreso per cápita de Estados Unidos y el de América Latina es de 10 a 1." [Ferrer, 1999, p. 121]

En ese marco socio-económico desfavorable, la educación ha dejado de ser paulatinamente parte de un proyecto estatal o nacional de desarrollo científico, tecnológico, económico y social para devenir un mercado, un espacio de competencia de negocios privados dedicados a la obtención de beneficios, mientras que para sus usuarios y consumidores, lo más importante es obtener certificados para poder insertarse de alguna manera en los mercados laborales, cada vez más restringidos y precarios.

La polarización social global

La situación de desempleo propia de los nuevos tiempos globalizados se ha agudizado a consecuencia de la liberalización de los capitales especulativos y la conversión del mundo en un gran casino en el que circulan virtualmente, y sin

descanso, miles de millones de dólares al día, a través de un sistema de América, Asia y Oceanía.

La desregulación y globalización del capital especulativo ha dado como resultado una superconcentración rápida y fácil de fortunas en manos de una oligarquía financiera parasitaria, es decir, improductiva y predatora de las economías de los países. En 1983 las ganancias de esa oligarquía en los países periféricos fueron de 100 billones de dólares y diez años más tarde, en 1993, la cifra ascendió a 1500 billones de dólares, acaparamiento correlativo al incremento del desempleo, de la sobreexplotación de los trabajadores y de la exclusión social.

Al desregular sus mercados financieros, acrecentar su endeudamiento externo y su dependencia financiera, los países de América Latina han quedado atrapados y sin salida, a merced de que un torbellino especulativo global los *borre del mapa* en tanto mercados atractivos para los negocios corporativos, como ya ocurrió en las *economías emergentes* de México y Argentina.

“El casino ha tenido comportamientos darwinianos devastadores (...) en los años ochenta, creó las condiciones para una alza de los intereses, provocando así la crisis de la deuda que volvió insolventes a los países de América Latina. A partir de 1990, los inversionistas que juegan en el casino se han vuelto más depredadores, marchan en manada, invierten fuertemente, ganan mucho, son sumamente ambiciosos y entran en pánico rápidamente al menor rumor de menor ganancia. Tienen la costumbre de invertir exageradamente en países que se vuelven sus favoritos, pero a la primera inquietud, arrancan en estampida dejando las economías y las monedas emergentes, que antes apreciaban, devastadas y devaluadas (...) En 1994, una estampida de capitales volvió nuevamente insolvente a México (y le siguió en 2001 la crisis mayúscula de Argentina)” [Rivero, p. 108]

En menos de veinte años la globalización de los mercados de las corporaciones transnacionales y de las oligarquías financieras ha producido un mundo tremendamente contrastante: extenso y fértil para los negocios y las ganancias de unos cuantos poderosos y ajeno y agreste para millones de personas excluidas, desarraigadas y empobrecidas. Algunos datos de esa polarización social global son los siguientes:

- La distancia entre ricos y pobres dentro de cada uno de los países del mundo ha crecido. En el país más rico del planeta, Estados Unidos, había en 1970 24,7 millones de personas en situación de pobreza crítica (11,6% de la población) y para 1997 esa cifra había saltado a 35,6 millones (el 13,3% de la población), esto es, en un 43% en menos de 20 años.

- En América Latina, desde 1973 las diferencias de ingreso han empeorado: el ingreso promedio del 29% de los que obtienen ingresos es hoy 16 veces más alto que el del 80% restante. En el Brasil esa diferencia llega a ser de 25 a 1, comparada con 10 a 1 en Europa Occidental y de 5 a 1 en Estados Unidos
- Las 3 personas más ricas del mundo tienen una fortuna superior al PBI de los 48 estados más pobres. En 1996 las ventas de la General Motors Corporation fueron de 168 billones de dólares, mientras que el PIB combinado de Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Uruguay, llegó solamente a 159 billones de dólares.
- Según la ONU para satisfacer las necesidades básicas del conjunto de la población del planeta bastaría el 4% de las 225 mayores fortunas del mundo. Y para satisfacer las necesidades sanitarias (en 1998, 4 mil millones de habitantes del Tercer Mundo no tenían acceso al agua potable ni a energía eléctrica) y de nutrición (50% de los niños sufre desnutrición), bastarían 13 mil millones de dólares, es decir, el 13% de lo que en Estados Unidos y en Europa se gasta anualmente en perfumes.
- La deuda del Tercer Mundo subió en menos de dos décadas desde 615 mil millones de dólares a unos 2500 mil millones de dólares.
- De los 6 mil millones de personas que forman la población del planeta al iniciarse el nuevo siglo, unos 800 millones no tienen empleo asalariado. La población conjunta de desempleados y subempleados es más o menos la mitad de la población mundial, ya que 3 mil millones de personas viven con menos de 2 dólares diarios. [Vid. Quijano, 2000, p. 4]

La rapacidad, la opulencia y el despojo propios del *orden* global son efectos del monopolio de la violencia económica, militar y simbólica ejercida por un gobierno global antidemocrático, no elegido por los Estados y mucho menos por los pueblos del mundo, que sin ningún prurito ético y moral nos habla del mercado *libre* como fuente de prosperidad y garantía de democracia. Su racionalidad y legitimidad les son dadas por los agentes de la tecnocracia de los organismos financieros internacionales, FMI y BM, para quienes la existencia de la riqueza y la pobreza es una cuestión instrumental de gestión *eficiente* de políticas macro-económicas orientadas a la *competitividad* en el mercado global.

Las nociones fundamentalistas de mercado y neoconservadoras de derecha de la tecnocracia mundial han sido el soporte *racional* de la mutación de los Estados nacionales en agencias de administración de los intereses de maximización de las ganancias del gran capital industrial y financiero, mutación que ha dado lugar a un sistema global de dominación económica y política bajo el control del empresariado:

“Se trata de todo un sistema de dominación y apropiación en que el capital corporativo reestructura a los estados y al sistema mundial de las naciones, surgido en la posguerra, con las técnicas y prácticas de las empresas, con sus gerencias, matrices y sucursales. Sobre ellas no dominan por separado los consejos de accionistas y los gobernantes. Unos y otros se integran y asocian de maneras funcionales (...) Se trata de un fenómeno de sistema dominante articulado y organizado en formas tan notables para alcanzar sus fines inmediatos de dominación y maximización de utilidades, que amerita tener un nombre, el de empresariado...” [González Casanova, 2001, p. 19]

La globalización es un producto de la acción política de ese empresariado que ha tenido como consecuencia, y motivo, la creación de las condiciones de su dominación, imponiendo las normas mundiales o estándares de la competencia entre los productores corporativos multinacionales y los productores nacionales. Estos últimos tienden a desaparecer a consecuencia de esas estipulaciones mundiales, que se presentan como leyes inexorables y naturales, como obra del demiurgo del mercado.

Esas normas y estándares de competencia han sido producto de acciones políticas-técnicas: acuerdos, tratados, programas de asistencia técnica y financiera, realizadas por un conjunto de organismos, instituciones, expertos o agentes de la tecnocracia mundial, que han vuelto hegemónico un metarrelato de la *globalización* como un destino económico, político y cultural inevitable de las naciones hacia una supuesta y cada vez más abstracta evolución civilizatoria en pos de la *integración* de un mundo unívoco occidental, racional, tecnologizado, con sus verdades duraderas de libertad y democracia de mercado.

I.3 La involución de los Estados nacionales: del desarrollismo al neoliberalismo

“Con el sistema de competencia universal, la gran industria forzó a todos los individuos a una tensión máxima de su energía. Destruyó en todo lo posible la ideología, la religión, la moral, etc., y cuando esto le resultaba imposible las presentó como mentiras flagrantes. Ella es quien creó verdaderamente la historia mundial en la medida en que consiguió hacer depender del mundo entero cada nación civilizada y cada individuo dentro de esta nación para la satisfacción de sus necesidades y también porque pudo acabar con el carácter exclusivista de las diferentes naciones considerado hasta entonces como natural...”

Carlos Marx y Federico Engels

“El Estado moderno es una máquina pero es una máquina que se reproduce sin cesar. En los países de Occidente, lejos de ser la dimensión política del sistema capitalista, una superestructura, es el modelo de las organizaciones económicas; las grandes empresas y negocios, a imitación suya, tienden a convertirse en estados e imperios más poderosos que muchas naciones...”

Octavio Paz

El capitalismo monopolista de Estado y las políticas de bienestar social. Los servicios educativos, una cuestión de Estado.

La política de globalización de los mercados conlleva una reforma o ajuste del Estado-nación regulador y planificador del desarrollo económico erigido en la posguerra, y su transfiguración en un Estado gerencial dedicado esencialmente a gestionar los intereses de los grupos corporativos empresariales dominantes en el *orden global*.

Se trata, como veremos, de una reforma del Estado, lucubrada por la tecnocracia mundial, tendiente a socavar las estructuras políticas, jurídicas e institucionales del Estado-nación moderno y que entraña la privatización de la esfera pública o estatal y, por ende, la contravención, y supresión, de los derechos laborales y sociales conquistados históricamente por las clases trabajadoras y populares. En el caso de los países de América Latina significa, además, la desnacionalización, la desterritorialización y la pérdida de soberanía, es decir, el neocolonialismo.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en las naciones occidentales el Estado se convirtió en un factor esencial no sólo de la defensa de sus territorios, sino de la reanimación de la economía interna mediante la regulación fiscal y financiera, lo que le permitió invertir en la creación de industrias y de obras de infraestructura que los empresarios privados no estaban en condiciones de realizar.

Bajo la influencia de las teorías económicas de J. M. Keynes acerca del papel del Estado en la corrección de los desequilibrios económicos, que habían resultado eficaces para enfrentar la gran depresión de los años treinta, los gobiernos asumieron la responsabilidad de la regulación de la economía, del empleo y de las políticas de bienestar social. El periodo de prosperidad de la posguerra, de los cincuenta a los setenta, condujo a una mayor intervención del Estado en la medida en que se volvía imprescindible la planeación del crecimiento económico y del desarrollo industrial.

La enorme influencia que adquirió el sector estatal en la economía fue interpretada como una fase del capitalismo llamada monopolista de Estado en la que la reproducción de las condiciones favorables para los negocios empresariales dependía de las regulaciones y planes gubernamentales y de la gestión de la burocracia. Al abrigo de ese Estado monopolista rector del sistema industrial crecieron y se expandieron las corporaciones industriales transnacionales, como por ejemplo, en Estados Unidos, la Ford, la General Electric, la Coca Cola, la United Fruit Co., y muchas otras más, muy conocidas en los países de América Latina.

“(…) El alto grado de socialización de la producción origina una convergencia entre los intereses particulares de las grandes corporaciones y el interés del capitalismo en su conjunto por la conservación del sistema (...) Así se constituye un interés capitalista genérico que los monopolios unificados imponen conscientemente por medio del aparato del Estado. Dicha imposición se expresa comúnmente por vía de la planificación capitalista (...) quebrantando, por así decirlo, la antigua unidad de las decisiones de inversión en tanto emanaciones espontáneas del mecanismo del mercado. Se produce, entonces, la unificación, formalmente pactada, del poder de los monopolios con el poder del Estado...” [Sonntag y Valecillos, 1982, p. 20]

Junto con ello creció el área de la administración pública encargada de normar, organizar y gestionar las políticas de bienestar social de educación, vivienda y seguridad social.

En el ámbito educativo se planteaban políticas de democratización y de igualdad de oportunidades, consistentes en garantizar el acceso a las instituciones

escolares de la población demandante y en la ampliación de la escolaridad obligatoria al nivel secundario. Esas políticas supusieron inversiones gubernamentales en la creación de infraestructura y equipamiento escolares, y, en general, en la organización y suministro de los servicios educativos.

La principal función social de la educación pública era la promoción de la movilidad social ascendente a través de un esfuerzo sistemático, normativo y técnico-pedagógico de selección y evaluación de los méritos de los educandos y del otorgamiento de los certificados escolares, a partir de los cuales, supuestamente, los individuos exitosos en sus estudios profesionales mejorarían su posición social y ocupacional. [Cf. Parsons, T., 1974]

La propagación de estudios avanzados, maestrías y doctorados, en áreas de investigación científica y técnica en las instituciones de educación superior y las crecientes inversiones del sector gubernamental respondieron al objetivo político-económico prioritario de formar el capital humano altamente calificado impulsor de los adelantos científicos y tecnológicos que se estaban convirtiendo en la base de la reproducción del sistema industrial y de la hegemonía de los países en la competencia mundial.

"La fuerza de trabajo calificada es decisiva para el éxito del sistema industrial. La educación de que depende esa fuerza de trabajo se suministra principalmente en el sector público de la economía (...) El mercado de la tecnología más adelantada y el que mejor permite la planificación se encuentra en el sector público. La mayor parte de la innovación científica y tecnológica procede del estado o de las universidades o bien se debe sustancialmente a la ayuda pública. El estado regula la demanda agregada de los productos del sistema industrial. Eso es indispensable para la planificación..." [Galbraith, 1970, p. 363]

Por otra parte, la ampliación del sistema de educación superior y la formación de capital humano fue interpretada por la teoría funcionalista parsoniana como una verdadera revolución democrática ya que no sólo resultaba en un amplio beneficio individual, social y económico, sino que estaba dando paso a la constitución de una nueva sociedad dirigente profesional, o sociedad del conocimiento, de la cual nos ocuparemos en el siguiente apartado.

Los Estados Unidos como potencia económica y militar hegemónica expandían mundialmente sus negocios industriales y el *american way of life* a través de sus prósperas industrias de entretenimiento: películas tipo Hollywood, programas

radiofónicos y televisivos, música, comics, deportes, modas. Al mismo tiempo Nueva York se convertía en la capital mundial de las vanguardias artísticas.

La crisis del sistema industrial y de la sociedad moderna. Los movimientos de liberación contraculturales y la reacción conservadora neoliberal.

En los sesenta, todo parecía ser *miel sobre hojuelas* en un sistema capitalista monopólico occidental de posguerra que se pensó podría preservarse sin crisis regulando su acumulación y competencia a través de técnicas racionales de planificación estatal de la economía y de programas de bienestar social para garantizar la estabilidad social interna; pero a finales de esa década se hizo evidente el descontento social frente a una sociedad urbana opulenta y autoritaria engendrada por tal sistema, que en nombre de la *libertad*, en el contexto de su guerra armamentista en contra del *totalitarismo comunista* representado por la potencia militar soviética, consentía en la invasión y el exterminio, con sofisticadas armas bacteriológicas, de pueblos considerados rebeldes como el de Vietnam.

En 1968 en varias partes del mundo occidental, diversos grupos emergentes de la sociedad civil: estudiantes, mujeres, homosexuales, grupos étnicos, artistas e intelectuales protagonizaron movimientos pacifistas y de liberación, opuestos al autoritarismo en todas sus manifestaciones (familiares, escolares, burocráticas, policiales, laborales), a la hipocresía de la moral y de las costumbres sociales, y a la discriminación racial, sexual y social.

“En los últimos tiempos se ha producido un fenómeno político interesante y muy notado: un descontento mal definido, especialmente entre los estudiantes y los intelectuales, respecto de las modalidades aceptadas y aprobadas del pensamiento social. Estas modalidades sostenidas por liberales oficiales o por conservadores, se consideran desde el punto de vista de ese descontento, opiniones del ‘Sistema Establecido’. Coherentemente, la recusación no se limita a las opiniones económicas, sociales y políticas del Sistema Establecido, sino también a su forma de vestir, de habitar, y hasta la de los jabones, depilatorios y demás productos cuya producción es la medida establecida del éxito. Los disidentes rehuyen todos esos productos de un modo ostensible...” [*Ibid.* p. 392]

Fueron movimientos de protesta de las generaciones jóvenes de clase media urbana que intentaban liberarse de la alienación o enajenación de una sociedad de masas consumista inmersa en una administración represiva y en una racionalidad técnica instrumental del industrialismo, desentendidas de las condiciones existenciales

de la vida, de los sufrimientos y deseos de los individuos. El rechazo al sistema establecido incluyó también a las ideologías de la modernidad capitalista de la socialdemocracia europea, así como a las ideas marxistas de liberación de los trabajadores esgrimidas por las vanguardias y burocracias de los partidos comunistas.

Esos movimientos de liberación de la juventud tuvieron en su ideario la creación de formas de relación social libres y comunitarias y dieron lugar a un conjunto de expresiones contraculturales, alternas a las de la cultura hegemónica. Una de ellas, quizás la más emblemática, que surgió en Estados Unidos y se expandió en diversas partes del mundo, fue la expresión del *hippismo*, que preconizó el retorno a la naturaleza, la libertad sexual, la vida en comuna, el espiritualismo orientalista, el uso místico de sustancias alucinógenas, el pacifismo.

Los movimientos contraculturales tuvieron la característica de ser luchas diversificadas de grupos heterogéneos de la sociedad civil, y en la medida en que no se propusieron un objetivo político unificado de transformación de las estructuras de la sociedad, sino la búsqueda marginal de la libertad o de una salvación individual, fueron también presa del sistema empresarial, de la publicidad y del mercado: florecieron las empresas de productos naturistas, de ropa y bisutería psicodélicas, de discos, la música de rock británica y estadounidense se convirtió en un jugoso negocio mundial, y para mayor desgracia las mafias de las drogas aumentaron sus dividendos y sus víctimas juveniles. También aumentaron la violencia, la represión y la descomposición social.

Los grupos de las elites conservadoras de la nueva derecha integrados por empresarios, funcionarios y expertos tecnócratas interpretaron las luchas de liberación de los grupos de la sociedad civil como un *exceso* de democracia, una falta de autoridad gubernamental y una *desmoralización* social, frente a los cuales pugnaron por una reforma del Estado fundada en una filosofía pública de seguridad nacional, orden civil interno y fundamentalismo moral.

Asimismo los tecnócratas de la nueva derecha interpretaron la crisis mundial del capitalismo de los setenta como un efecto de la injerencia del Estado en la economía, por lo cual plantearon una reforma del Estado consistente en el

adelgazamiento del poder económico estatal, la privatización de empresas y de los servicios públicos, y la austeridad en el gasto social.

La reforma del Estado planificador y benefactor impulsada por esos grupos conservadores ha recibido el nombre de neoliberal, porque se fundamenta en una restauración de los postulados del liberalismo económico clásico del siglo XVIII contra la interferencia estatal en la economía: el *laissez-faire*, el credo de la regulación económica por la *mano invisible* del mercado, y las máximas empresariales de libertad de lucro y competencia.

Uno de los principales inspiradores del neoconservadurismo liberal o neoliberalismo es, sin duda, el economista austriaco Friedrich Hayek, que en su libro *Camino de servidumbre*, escrito en 1944, planteó que los sistemas de economía planificada regidos centralmente por el Estado surgidos en la posguerra son un atentado contra la libertad de empresa y de propiedad de los individuos. Consideró a esa intervención como coercitiva y arbitraria, y frente a ello opuso la filosofía del individualismo, que reconoce al individuo como juez supremo de sus elecciones de fines y medios en el marco de la competencia liberal de mercado, única que, en su opinión, da a los individuos la oportunidad para tomar decisiones y evaluar las desventajas y riesgos de sus ocupaciones e inversiones.

Para Hayek, las diversas clases de colectivismo –comunismo, fascismo, estatismo planificador– difieren del liberalismo y del individualismo en que aspiran a organizar la sociedad entera y todos sus recursos, y se niegan a reconocer las esferas autónomas dentro de las cuales son supremos los fines del individuo. Un régimen político democrático, señala, sólo es posible en un sistema de competencia basado en la libre disposición de la propiedad privada.

En un régimen de libre competencia, el papel del Estado es para Hayek el de:

“Crear las condiciones en que la competencia actuará con toda la eficacia posible, complementarla allí donde no pueda ser eficaz, suministrar los servicios que, según las palabras de Adam Smith, ‘aunque puedan ser ventajosos en el más alto grado para una gran sociedad, son, sin embargo, de tal naturaleza que el beneficio nunca podría compensar el gasto a un individuo o un pequeño número de ellos’, son tareas que ofrecen un amplio e indiscutible ámbito para la actividad del Estado. En ningún sistema que pueda ser defendido racionalmente el Estado carecerá de todo quehacer. Un eficaz sistema de competencia necesita, tanto como cualquier otro, una estructura legal inteligentemente trazada y ajustada continuamente...” [Hayek, 2000, p. 70]

En ese mismo tenor, Hayek aboga por la desregulación estatal del comercio exterior y por la supresión de los derechos laborales y la eliminación de los sindicatos a los que considera causantes de la crisis capitalista mundial de los setenta ya que con sus reivindicaciones salariales y sociales socavaron las bases de la acumulación capitalista y presionaron al aumento de los gastos del Estado, y de esa forma, a la inflación, considerada por los tecnócratas neoclásicos monetaristas del FMI como el punto clave a controlar a través de la aplicación de las políticas de ajuste del gasto público.

Así pues, otro fundamento del neoliberalismo es la teoría económica neoclásica, desarrollada fundamentalmente en los Estados Unidos. Esta teoría ha pretendido erigirse en una ciencia económica exacta, es decir, *racional, técnica y éticamente neutra*, en virtud de sus cálculos matemáticos sobre las utilidades o ganancias empresariales y los equilibrios del comercio, financieros y monetarios, pretensión que ha cobrado carácter universal, o de pensamiento único, al ser el soporte del saber experto de los organismos financieros internacionales.

Se trata de una teoría económica que, como dice Sergio Bagú, debe su estatus paradigmático en el conjunto de las ciencias sociales a su atributo matemático, cuantitativo, pero encuentra sus debilidades, y sus disparates, en la ausencia de reflexión teórica y en la valoración extrema de sus aportes técnicos a favor del crecimiento económico, de la productividad y las ganancias de las organizaciones empresariales*.

La teoría económica liberal neoclásica considera como una verdad natural, o más bien demiúrgica, que las fuerzas del mercado operando libremente, es decir, sin interferencias de la esfera política o del Estado, producirán por sí solas el crecimiento económico y el bienestar de la sociedad, quedando a los gobiernos la tarea de

* “Una ciencia que, después de ubicarse como paradigma de todas las ciencias sociales, va transformando su teoría en técnica de la productividad favorece todos los desvíos conceptuales, hasta los más disparatados. Summers, economista del Banco Mundial, al participar en un debate sobre el destino de las industrias contaminantes instaladas en los países centrales, ofreció una solución muy original: trasladarlas a los países pobres. Esta explosión de genio tecnológico en el centro del capitalismo industrial promovió, felizmente, los más extremos sarcasmos dentro de la misma profesión académica. *The Economist*, de Londres, tituló así su comentario: “Que coman contaminación”, y el *Financial Times*, también de la capital británica, amplió su abanico crítico hasta abarcar a toda la profesión, al titular su comentario con esta invocación: “Liberad al planeta de los economistas”. [Bagú, 1997, pp. 123-124]

garantizar el libre juego de esas fuerzas y las condiciones de competencia en el mercado.

Por otro lado, en la concepción de la sociedad de los reformadores neoliberales encontramos resonancias de las filosofías positivistas, darwinistas, utilitarias y pragmatistas anglo-estadounidenses del siglo XIX, como por ejemplo la de Herbert Spencer*, quien puede ser considerado el inspirador de las reformas educativas en curso, que parecen fundamentarse en una noción de la sociedad como una suma de individuos regida por la ley *natural* de la sobrevivencia del más apto. Cabe recordar, también, que esas filosofías atribuyeron a todo pensamiento y acción humanos una finalidad práctica, útil, para el éxito y bienestar del individuo, y que toda actividad práctica se finca en un cálculo racional de costos-beneficios, y debe medirse o *evaluarse* en términos de su productividad, eficacia y eficiencia

El pensamiento neoliberal es también profundamente elitista, meritocrático y racista, en el sentido de que se considera que el éxito económico del individuo es producto de sus aptitudes conductuales, de su adaptación a los estándares de competencia y a sus logros o méritos escolares que, por supuesto, no pueden ser atributos de todos, menos de los que no embonan por sus características económicas y culturales con los cánones hegemónicos de los individuos y grupos *exitosos*.

En los ochenta, los gobiernos conservadores de Margaret Thatcher en Gran Bretaña, y de otros países europeos occidentales como el de Kohl en Alemania, y el de Ronald Reagan en Estados Unidos instauraron el neoliberalismo, haciéndolo aparecer como la única vía para enfrentar la crisis mundial del sistema industrial y la *desmoralización* de la sociedad.

El ejemplo paradigmático mundial es el de Estados Unidos, donde se instrumentó una reforma del Estado, bastante radical, tendiente a garantizar plenas libertades de expansión y de explotación al gran capital, lo que incluyó el abandono de las políticas del Estado de bienestar social y la privatización de las empresas y de los servicios públicos. Tales medidas propiciaron la pérdida de los derechos laborales y sociales y la degradación del nivel de vida de sectores amplios de la población.

* Vid. H. Spencer, *Ensayos sobre Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983

"(...) el Estado ha renunciado a cualquier función económica, vendiendo las empresas que poseía, convirtiendo *bienes públicos* como la sanidad, la vivienda, la seguridad, la educación y la cultura –libros, películas, televisión y radio– en *bienes comerciales y a los usuarios en clientes*, subcontratando los ‘servicios públicos’ al sector privado, renunciando a su poder de hacer disminuir la desigualdad (que tiende a aumentar de forma desmesurada) y delegando a niveles inferiores de autoridad (...) las funciones sociales, todo ello en nombre de la vieja tradición liberal de *self help* (heredada de la creencia calvinista de que Dios ayuda a quienes se ayudan a sí mismos) y de la exaltación conservadora de la responsabilidad individual..." [Bourdieu, 2001, p. 32]

Se estableció un Estado gerencial cuya intervención en la economía se orienta al establecimiento de un sistema legal de protección de las ganancias empresariales que incluye la reducción de impuestos y el otorgamiento de subsidios públicos al gran capital. Al privatizarse y ponerse al servicio exclusivo de las fuerzas económicas y sociales dominantes, la esfera estatal pierde su carácter de organización política autónoma y de espacio de acción y discusión de los proyectos de las diferentes fuerzas de la sociedad, y sufre una involución o regresión hacia un Estado penal o policiaco encargado de la represión y de la seguridad pública, en un ambiente institucionalizado de inseguridad social y de violencia.

Desde el poder de ese Estado privatizado se implanta un pensamiento temeroso de los cambios suscitados por las luchas y conquistas de grupos diversos (étnicos, mujeres, jóvenes, homosexuales) en su derecho a ser y a vivir en libertad de manera digna. Es un pensamiento sobre la *libertad individual* tremendamente egoísta al que le subyace un terror enfermo frente a todo germen de vida colectiva, socialista, comunista, comunal, por considerárselo anormal e inhumano.

La reforma neoliberal del Estado se significa, así, por ser profundamente regresiva y represiva en cuestiones relativas al derecho social e individual de ser libre, es decir, distinto y diverso tanto en la cultura, como en el pensamiento, en las acciones, actividades y deseos.

"(...) Combinando un punto de vista elitista de la economía (defensa de los intereses económicos de los ricos), un enfoque populista (una forma de autoritarismo moral) sobre las cuestiones sociales, y un punto de vista mítico en lo tocante al pasado, la nueva derecha representa (...) un resurgimiento político destinado a revertir muchos de los cambios políticos, sociales y culturales que resultaron del *New Deal* de los años treinta, de los programas de la *Great Society* de los sesenta y de los diversos lineamientos sociales y políticos que pusieron en práctica los grupos progresistas durante los últimos veinte años..." [Giroux, 1993, p. 19]

Esa reforma estatal reaccionaria restaura una moral pública conservadora del deber, de la patria, de la tradición, de la familia. Esto se hace a través de los medios masivos de condicionamiento, de las industrias de entretenimiento y también, en gran medida, a través de la educación:

“La esfera de la educación ha sido una de las áreas en que la derecha ha progresado con mayor éxito. El objetivo social democrático de ampliar la igualdad de oportunidades (en sí una reforma bastante limitada) ha perdido mucho de su fuerza política y de la capacidad para movilizar a la gente. El ‘pánico’ por la disminución de los niveles de instrucción y por el analfabetismo, el miedo a la violencia en la escuela, el temor a la destrucción de los valores de la familia y de la religión, todo ha surtido efecto. Estos miedos son exagerados y utilizados por los grupos políticos y económicamente poderosos, que han sido capaces de llevar el debate sobre la educación (y todos los aspectos sociales) a su terreno, el terreno de la ‘tradición’, de la estandarización, de la productividad y de las necesidades industriales. Puesto que muchos padres *están* justificadamente preocupados por el futuro económico de sus hijos - en una economía cada vez más condicionada por los bajos salarios, el desempleo, la fuga de capitales y la inseguridad - el discurso derechista conecta con las experiencias de mucha gente de clase trabajadora y de clase media - baja”. [Apple, 1996, p. 38]

Se fue diseminando, así, en toda la sociedad estadounidense un pensamiento fincado en la *tradicional* supremacía de la cultura occidental y en la moral familiar y patriótica, *decente*, de los White AngloSaxon Protestants (*wasps* o blancos anglosajones protestantes). Sus *verdades duraderas* de libertad y justicia de las democracias de mercado cobraron brío y refrendaron su destino manifiesto de ser la nación impulsora, dirigente y gendarme de un orden mundial *libre y democrático*.

“(…) los Estados Unidos tienen que mantener su ‘primacía internacional’ en beneficio del mundo, explicaba Samuel Huntington {de la Universidad de Harvard} porque de manera única entre las naciones, su ‘identidad nacional está definida por una serie de valores políticos y económicos universales’, particularmente ‘libertad, democracia, igualdad, propiedad privada y mercados’; ‘la promoción de la democracia, los derechos humanos y mercados son mucho más importantes para la política americana {estadounidense} que para la política de cualquier otro país” [Chomsky, 1996, p. 16]

La democracia de mercado preconiza la libertad individual y denigra la igualdad social, la justicia y la solidaridad. Es distinta al planteamiento clásico ilustrado de la democracia política de la libertad, la igualdad y la fraternidad, que fue el modelo político de los Estados democráticos modernos de las naciones europeas occidentales. La democracia de mercado es un eufemismo de regímenes políticos autoritarios y criminalizados en los que la garantía de libertad se otorga sólo a los grupos económicos dominantes, la justicia es asunto de dinero, y la igualdad está

proscrita por ser ineficiente e inoperante, mientras que la solidaridad, ya no la fraternidad, adquiere un sentido de beneficencia y de caridad.

La universalización de esos *valores democráticos de mercado* estadounidenses se realiza por medio de la violencia militar y económica, y de la violencia simbólica. Esta última corre a cargo de diversas agencias internacionales y órganos del poder global, desde la ONU, la Comisión Trilateral, las fundaciones Ford y Rockefeller, hasta el G-7, la OMC, y los organismos de la tecnocracia mundial, FMI y BM, encargados de racionalizar e inculcar en todo el mundo las categorías del pensamiento único neoliberal.

Pensamiento que viene siendo implantado en los países del Tercer Mundo como un nuevo modelo de modernización y de integración a los *beneficios* de la globalización de los mercados. Por un lado, la OMC impone normas proteccionistas de competencia de los monopolios empresariales, y por otro, el FMI y el BM se encargan de establecer las políticas de apertura comercial que deben aplicar los gobiernos de los países periféricos. Todo lo cual hace ostensible que las reformas de los Estados nacionales no obedecen a ningún imperativo natural o racional de la economía de mercado, sino a un proyecto del gran capital de conservar, reproducir y expandir su poder geoeconómico y geopolítico.

La reforma del Estado y los ajustes estructurales en América Latina: El modelo neoliberal y la pérdida de la nación.

Como parte del proyecto geopolítico del empresariado conservador encontramos las políticas neoliberales o de ajuste estructural del Estado diseñadas por los expertos del FMI y del BM que fueron implantadas en los países latinoamericanos a principios de la década de los ochenta, a raíz de la llamada crisis de la deuda e(x)terna, de la que ya hablamos en otro momento.

Los objetivos del programa de ajuste estructural de esos organismos fueron, por un lado, garantizar el pago de los adeudos al gran capital y, por otro lado, la apertura comercial. Los puntos esenciales de ese programa fueron: la instrumentación de políticas monetaristas de combate a la inflación y restricción de sueldos y salarios; férreo recorte y control del gasto público, sobre todo en los renglones sociales;

privatización o venta de las empresas públicas a favor del capital financiero e industrial transnacional.

En algunos países de América del Sur, – Chile, Uruguay y Argentina–, las políticas de ajuste estructural comenzaron a ser aplicadas desde los setenta por los gobiernos dictatoriales vinculados estrechamente, como ya vimos, con la tecnocracia financiera mundial y con el gobierno de Estados Unidos. Esos regímenes autoritarios de los grupos de las oligarquías conservadoras se distinguieron por la cancelación de las políticas económicas y sociales de desarrollo nacional y se propusieron una refundación del orden social basado en la racionalidad económica y la libertad de mercado.

Las políticas neoliberales del FMI y del BM empiezan a instrumentarse de manera generalizada en América Latina en los ochenta por regímenes oligárquicos, autoritarios y burocráticos *modernizados* con la inclusión de grupos tecnocráticos *nacionales* –preparados en el extranjero en universidades estadounidenses como Harvard, Yale, Stanford o Chicago, así como en diversas agencias internacionales– que fueron ocupando los puestos de dirección económica de la administración pública.

La implantación del modelo neoliberal en nuestros países fue obra de los funcionarios tecnócratas del Estado encargados de impulsar reformas al propio Estado para legalizar y legitimar las privatizaciones y las reducciones de los salarios y del gasto público e instaurar las nuevas formas de gestión pública gerencial y de gestoría de los intereses del gran capital transnacional.

Con esos cambios se deterioraron o pasaron a último plano las funciones estatales de protección y representación de la soberanía nacional–territorial y de establecimiento de las políticas de desarrollo económico y social.

Ante el avance de las políticas globales de la tecnocracia económica y financiera, el modelo desarrollista perdió vigencia por completo, y junto con ellas, el Estado planificador del desarrollo económico y dirigente de la modernización social y cultural. Como vimos, el modelo desarrollista dio como resultado una industrialización limitada y dependiente tecnológicamente de los países centrales y un progreso social altamente contrastante: pobreza y marginación social tanto en el campo como en la ciudad. A esos *problemas del desarrollo* se vinieron a unir los

efectos devastadores de las políticas neoliberales de los ochenta, que inauguraron una etapa crítica de estancamiento productivo y de empobrecimiento de amplios sectores de la población.

La reforma neoliberal del Estado condujo a la cancelación de las políticas de desarrollo industrial y a la implantación de una política de *liberalización* o de apertura comercial poco productiva que convirtió a los países en mercados abiertos y sujetos a las inversiones de empresas industriales y corporaciones financieras transnacionales.

La nueva gestión estatal se dedicó a restringir cuando no a destruir las instituciones que se habían creado en la etapa desarrollista e instituyó la utilización de los recursos públicos a favor de los intereses de la inversión privada transnacional y la privatización de las responsabilidades públicas mediante la disminución progresiva del gasto social en educación, salud y vivienda.

Las políticas neoliberales han producido una tremenda polarización social: un reducido grupo de la elite empresarial y política cuyo enriquecimiento desmesurado ha colocado a algunos de sus miembros en las listas de los magnates más ricos del planeta, y una mayoría de la población de diversos sectores: profesionales (como los maestros y los médicos), medianos y pequeños productores, obreros, empleados, campesinos, comunidades indígenas, estudiantes, que sufre cotidianamente en diversos grados y de diferente manera, una situación social adversa caracterizada por el desempleo, la violencia, la impunidad, la pobreza, la ignorancia y la desesperanza de un mañana incierto.

“A diferencia de otras regiones del mundo, la nuestra se distingue por la especial *discontinuidad* de su progreso material y la escasa capacidad de distribuirlo con relativa equidad. El tiempo exacerba las diferencias en lugar de mitigarlas, y amplía la brecha entre expectativas y logros. Se interiorizan las promesas y aspiraciones promovidas por la cultura del desarrollo, pero no se accede a la movilidad y al consumo contenidos en ellas. Esto es particularmente agudo en las masas de jóvenes del mundo popular, que padecen la peor de las combinaciones: mayores dificultades para incorporarse al mercado laboral de acuerdo con sus niveles educativos; un previo proceso de educación y culturización en que se ha introyectado el valor económico de la propia formación, desmentido luego cuando llega el momento de la falta de oportunidades de trabajo; y mayor identificación, por vía del consumo cultural, con nuevos y variados bienes y servicios a los que no pueden acceder y que, a su vez, constituyen símbolos de movilidad social” [Hopenhayn, 1995, p. 44]

En la década de los noventa, a raíz de la reconversión del bloque de países socialistas al capitalismo, las potencias económicas, las grandes corporaciones

transnacionales y su tecnocracia globalizaron las políticas neoliberales, y configuraron un sistema de dominio mundial, al cual llamaron de *relaciones de interdependencia* entre socios comerciales. Sistema conformado por bloques regionales supranacionales como la Unión Europea, la Cooperación Económica Asia Pacífico (APEC), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el Mercado Común de América del Sur (MERCOSUR).

La definición nacional, interna, de las políticas económicas y sociales de los países perdió vigor y se trasladó a esas entidades supranacionales, lo que implicó el desdibujamiento de las fronteras nacionales y el desplazamiento de la noción de soberanía nacional-territorial del Estado por una idea de gobierno de *representación nacional* para la firma de acuerdos políticos-comerciales regionales y globales.

Los bloques comerciales regionales son espacios políticos en los que los gobiernos nacionales toman decisiones y firman acuerdos de apertura comercial extra-constitucionales y contra-constitucionales que, en el caso de los países de América Latina, implican la desregulación de las importaciones de una gran cantidad de productos foráneos que abaten a las industrias y a los productores internos. Así ha ocurrido en México al convertirse, en 1994, en *socio asimétrico* de Estados Unidos y Canadá, tras la firma apresurada, inconsulta y con sobornos de por medio, del TLCAN. El significado del sistema de interdependencia global en América Latina es el de una mayor dependencia e incluso entraña formas nuevas de colonialismo, al irse vendiendo al empresariado extranjero los bancos, las industrias energéticas y los recursos naturales, todos ellos estratégicos para la soberanía de los países.

En ese sistema de interdependencia, la importancia de los Estados nacionales se desdibuja al grado de considerar no sólo utópica sino anacrónica la posibilidad de diseñar estrategias internas de desarrollo propias y acordes con las necesidades sociales y potencialidades culturales, históricas y singulares de los pueblos.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en su *Informe sobre el Desarrollo Humano* de 1995 los problemas del desarrollo, la pobreza y la marginación de los diversos países requieren de políticas a escala mundial, ya que en la era de la globalización los estados nacionales, al integrarse a la lógica de los mercados internacionales, cuentan con menos recursos económicos, políticos y técnicos para la

formulación de medidas que favorezcan el bienestar humano; éste se considera por las agencias internacionales, de manera mecánica, como un efecto de las políticas globales de apertura de los mercados:

“El mundo está cambiando rápidamente, el crecimiento masivo del comercio mundial y de la inversión privada en los últimos años ha creado enormes posibilidades de crecimiento del empleo, los ingresos y los niveles de vida como resultado de la liberalización de los mercados. No obstante los sistemas económicos de [los] países, caracterizados por el predominio del sector público, el control burocrático y la ineficiencia impedían en buena parte el funcionamiento de los mercados y, por lo mismo, eran incapaces de impulsar el progreso del bienestar humano...” [Banco Mundial, 1996, p. iii]

En los países de América Latina es obvio que las políticas globales neoliberales no han surtido los beneficios supuestos; por el contrario, la pobreza se ha vuelto *extrema* según los mismos expertos de los organismos internacionales:

- En 1994, la OEA señaló que en América Latina existe una pobreza “crítica” de 196 millones de personas que carecen de los medios para cubrir sus necesidades básicas y que es muy marcada la desigualdad en la distribución de la riqueza. [“Debate AL la lucha contra la pobreza y el desarrollo”, *El Financiero*, 16-II-94]
- El Banco Mundial señala la necesidad de aumentar los apoyos financieros a los programas sociales para disminuir la pobreza que afecta a 108 millones de habitantes de la región latinoamericana. [“Afianzar reformas macroeconómicas, el desafío para América Latina: BM”, *El Financiero*, 16-II-94]
- El BID considera que el gasto social de los gobiernos de América Latina es bajo e ineficiente y propone criterios más *racionales* que mejoren la inversión social a través de esquemas de cooperación y préstamos externos y pueda abatirse la pobreza en la región latinoamericana. [“BID: urge subir el gasto social en AL”, *La Jornada*, 25-III-96]
- El Banco Mundial señala en su informe “Evaluación de la ayuda exterior: los éxitos, los fracasos, las causas, 1998”, que el monto de la *asistencia* de los países ricos se encuentra en su nivel más bajo de los últimos 50 años, siendo Estados Unidos uno de los menos generosos, pues sólo destinó 0.08% de su PIB a ayuda externa en 1997. El informe indica que existen alrededor de 2 mil millones de personas (más de un tercio de la población mundial) en pobreza absoluta. Esta situación se debe a la carencia de políticas económicas efectivas en los países en desarrollo que no tienen un manejo sano de la economía e instituciones gubernamentales robustas. [“BM: En declive la asistencia para países pobres”, *La Jornada*, 11-XI-98]

- El presidente del BM, James D. Wolfensohn, dijo sentirse orgulloso de los avances alcanzados por ese organismo en la lucha contra la pobreza en el mundo, a pesar de que las cifras ofrecidas por él mismo hablan de que de los 6 mil millones de habitantes en el planeta una tercera parte (2 mil millones) se encuentra en situación de pobreza extrema. En particular, en América Latina es notoria la inequitativa distribución de la riqueza, donde 24 de cada cien personas percibe un ingreso menor a dos dólares al día. Ante esto, señala que es necesario avanzar en la discusión de estrategias y programas de combate a la pobreza en el mundo. [“Pese a notables cambios, a México le falta combatir la pobreza: BM”, *La Jornada*, 22-IX-99]
- El presidente del Banco Mundial advierte que en América Latina el número de pobres ha crecido en los últimos años. Ahora hay 175 millones de pobres, que ponen en riesgo el crecimiento económico a largo plazo. Atribuye esta situación al desempleo y a las prácticas corruptas de los gobiernos, ante lo cual se debe, en su criterio, crear una base en la que todos se beneficien con infraestructura, igualdad, sistemas legales y de justicia. [“Grave la corrupción en México: BM”, *La Jornada*, 4-II-2000]
- En América Latina, reducir la pobreza y la desigualdad es un imperativo “moral y práctico”, según los líderes de finanzas del Hemisferio Occidental. Directivos del BM, del FMI y de la OEA señalaron que en la década de los noventa, aún con el crecimiento económico logrado por América Latina, la pobreza aumentó en 40 millones. Se destaca que la región latinoamericana tiene la peor distribución del ingreso: el 20% más pobre de toda la población recibió 3.5% del ingreso, mientras el 20% de los más ricos se benefició con 55% de la renta total; en África se destina 5.2% del ingreso a los más pobres, en Europa Oriental y Medio Oriente el 5.8%. Las malas administraciones gubernamentales, la corrupción y la falta de aplicación de planes imaginativos en materia de desarrollo social y económico son las causas de esta situación, frente a la cual es preciso desarrollar esquemas de participación de toda la sociedad para crear más empleos y combatir la corrupción. [“América Latina tiene la peor distribución del ingreso: BM”, *La Jornada*, 14-II-2000]
- En la Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) se examinó la continua marginación de los países menos adelantados en la economía globalizada y en el sistema comercial internacional. Se señaló que la marginación de los 48 países menos desarrollados aumentó vertiginosamente en la década de los noventa; estos países vieron descender en más de 40% sus valores en exportaciones e importaciones. Las recomendaciones de la UNCTAD giraron en torno de la mejora de la productividad, de las regulaciones macroeconómicas y del aumento de la asistencia al desarrollo. [“Crece la marginación de los menos desarrollados”, *La Jornada*, 15-II-2000]

Las declaraciones de los organismos internacionales nos dejan claras tres cosas: la primera es que en la era de la globalización y del neoliberalismo se ha profundizado la pobreza y la desigualdad en América Latina; la segunda es que no obstante esta situación de degradación económica y social se sigue recomendando el mismo esquema neoliberal de crecimiento macro-económico a través de políticas monetaristas, de apertura o desregulación comercial y de endeudamiento externo en programas de asistencia. La tercera cuestión se refiere a que el aumento de la pobreza, que se considera un factor de riesgo para la continuidad del crecimiento económico, se atribuye exclusivamente a una acción ineficiente y corrupta de las políticas públicas aplicadas por los gobiernos de los países latinoamericanos.

En suma, las políticas macro-económicas de los organismos internacionales (liberalización comercial, privatización de empresas estatales, reducción del gasto público) que han aplicado los gobiernos no son consideradas siquiera uno de los factores causantes de los desequilibrios económicos y sociales internos, sino problemas *locales* de administraciones públicas corruptas, ineficientes e ineficaces.

El combate a la corrupción gubernamental se plantea como una tarea prioritaria en estos países para hacer *eficiente* la aplicación de los programas mundiales de reducción de la pobreza *extrema*, ya medida internacionalmente o *estandarizada*, para tal fin, por los expertos del BM que han establecido que la pobreza de un país está determinada por el porcentaje de la población que sobrevive con menos de 2 dólares diarios (menos de 20 pesos diarios o 600 pesos al mes).

Los *líderes* de la pobreza extrema son los países africanos seguidos de los latinoamericanos. Somos países en los que entre el 90% y el 35% de la población se encuentra en la *línea de pobreza* de 2 dólares diarios. Los datos del Reporte Mundial del Desarrollo, 2000/2001 del BM, indican que México, economía *emergente*, la novena del mundo según los voceros oficiales, tiene 42.5% de la población en esa situación, un porcentaje más alto que el de Perú 41.4%, Bolivia 38.6%, Paraguay 38.5%, Venezuela 36.4%, Brasil y Colombia 28%, Costa Rica 26.3%, Panamá y Argentina 25% y Chile 20.3%. Los países en donde hay más pobreza extrema son Honduras con 68.8% de la población, Guatemala con 64.3% y Ecuador con 52.3%.

“Toda la población viviendo con 2 dólares diarios suma en el mundo, según el Banco Mundial, unos 2,800 millones de seres humanos. Sin embargo, el Banco Mundial no tiene en cuenta a los que viven con 3 o 4 dólares diarios, que sin duda también son pobres. Nadie puede satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, salud, educación y transporte, con 3 o 4 dólares diarios, y menos aún cuando los ajustes estructurales del Banco han afectado los recursos del Estado para la salud, la educación, la vivienda y el transporte. En verdad, si se tiene en cuenta esta realidad, la verdadera pobreza en el mundo alcanza a unos 4,000 millones de seres humanos, es decir, a la mayoría de la humanidad.” [Rivero, 2001, p. 84]

A partir de su medición estándar el BM otorga asistencia financiera a los gobiernos de esos países para la aplicación de programas compensatorios o focalizados de atención a la pobreza, que deben probar su eficiencia no en erradicar la pobreza sino en términos de costo-beneficio. Entre más eficiente y eficaz sea la aplicación de los programas focalizados menor será el desperdicio y menor el costo para alcanzar sus objetivos de asistir directamente a los individuos y hogares en pobreza extrema. La medición de la eficiencia conlleva al establecimiento de mecanismos e instrumentos de fiscalización, control o evaluación tanto en la asignación de recursos como en los resultados.

Los programas de focalización consisten en seleccionar a una parte de los hogares en extrema pobreza como beneficiarios de compensaciones dinerarias que deben utilizar en mejorar la nutrición, la salud y la educación de sus hijos. La selección se realiza a través de procedimientos estadísticos y técnicas de análisis discriminantes, que racionalizan la exclusión de los demás hogares que también están en pobreza, someten a los *incluidos* al poder del control de los evaluadores o certificadores (médicos, enfermeras, profesores) de que cumplen con los requisitos del programa, propician las trampas, o simulación de la gente que quiere ser incluida en el programa y crean situaciones conflictivas y de división de las comunidades.

La reducción de la pobreza es el tema central de la *agenda* del FMI y del BM porque de ella depende la *paz social*, indispensable para la buena marcha de los negocios. Una manera de propiciarla es mejorar el gobierno para erradicar la corrupción, la violencia, la ineficiencia y la *demasiada falta de equidad*.

Con ese propósito las entidades supranacionales de comercio y los organismos internacionales incitan a los gobiernos de estos países a *modernizarse* y transitar hacia regímenes democráticos liberales, de mercado, en que se promueva la competencia

pluripartidista en procesos electorales transparentes y se abran cauces a la alternancia en el poder.

Los países latinoamericanos llevan ya más de una década en una *transición a la democracia* ardua y compleja en la que hasta ahora se ha avanzado en la institucionalización de los procesos electorales y en la alternancia del poder gubernamental entre grupos de tecnócratas y empresarios, y hasta antiguos oligarcas y dictadores, que garantizan el continuismo de las *sacrosantas* políticas macroeconómicas neoliberales y el desmantelamiento de las políticas sociales interpretadas por el argot tecnócrata como populistas, suplantadas por políticas públicas miserables y de gestión *eficiente* de la miseria a través de programas focalizados de asistencia compensatoria.

Es una *democracia* simulada, de *marketing mediático politiquero*, que sirve para legitimar la toma de decisiones arbitrarias, es decir, sin convocar a la participación ciudadana, al diálogo y al acuerdo, sino todo lo contrario: ante la evidente falta de consenso en sus políticas y el abierto rechazo de grupos de la población que resultan afectados por las mismas, se responde aplicando el *estado de derecho (a)* que en los hechos significa el uso de la fuerza pública (de la violencia militar, policiaca y judicial) para contener el reclamo social de campesinos, indígenas, desempleados, maestros, médicos, estudiantes de gran parte de los países latinoamericanos: Bolivia, Ecuador, Perú, Argentina, Guatemala, México...

En lugar de propender a la configuración de espacios de participación ciudadana para la toma de decisiones, los regímenes *democráticos* neoliberales han creado un ambiente de desconfianza hacia las *autoridades políticas*, de rencor social, de inseguridad y de violencia exacerbados, lo que aunado a la persistencia de la corrupción y de la impunidad en las altas esferas del poder se traduce en una gobernabilidad realmente precaria, manifiesta también en la ausencia de estrategias y políticas eficaces de desarrollo económico y social, así como en la incapacidad de la gestión estatal para atender las necesidades y expectativas de la población.

Esto último ha sido muy claro en la educación pública que ha ido perdiendo su sentido de igualdad de oportunidades, y ha sido sometida por los gobiernos neoliberales a un proceso paulatino de pérdida de sus misiones tradicionales: el

progreso científico y cultural de la nación, la formación profesional para la atención de los problemas de la sociedad y la movilidad social ascendente.

Las políticas neoliberales han entrañado la reducción de la inversión estatal en el sector educativo lo que se ha traducido en condiciones precarias de infraestructura y equipamiento de las escuelas, en la depreciación salarial de los docentes, en problemas de ineficiencia operativa en la dotación del servicio. Todo ello hace a la merma de calidad y de prestigio de la educación pública, y conduce, también, a una abierta contravención de la democracia al inhibir el derecho de todos los ciudadanos a la educación laica y gratuita, científica y humanística.

En sustitución de la política nacional de educación pública se han aplicado programas de atención compensatorios y focalizados en grupos de extrema pobreza, y se ha desregulado o *liberalizado* la apertura de establecimientos privados de todos los niveles de enseñanza; mientras en la educación escolarizada pública se ha entronizado una administración tecno-burocrática encargada de la implantación de programas de racionamiento, diferenciación y control-evaluación de la calidad o productividad y eficiencia del profesorado, de los proyectos académicos y de las instituciones de todos los niveles de enseñanza*.

Existe una situación verdaderamente crítica de la educación cuyas consecuencias van más allá de los datos estadísticos de analfabetismo, rezago, deserción y reprobación escolar, o de las evaluaciones de los expertos internacionales sobre el bajo aprovechamiento en matemáticas. Lo más grave de esa crisis educativa es la oclusión de las oportunidades tanto de desarrollo íntegro (físico, intelectual y moral) de la mayoría de la niñez y de la juventud, como del desarrollo de nuestros países; este último requiere con urgencia de una ciudadanía cada vez más preparada para crear y organizar formas de vida auténticamente democráticas significadas por la participación del pueblo en el ingreso, la cultura y el poder.

Pero eso no interesa a la política educativa que ya no es nacional sino global. En los noventa, los gobiernos neoliberales impulsaron reformas de la educación tanto en sus fines sociales, como en sus contenidos, en sus métodos, en sus formas de organización y de financiamiento, siguiendo los modelos y estrategias de los

* En el capítulo III presentamos datos pormenorizados de esta política educativa para el caso de México.

organismos internacionales como la UNESCO, el BM, CEPAL, OCDE. Según esos organismos, el cambio educativo es un aspecto esencial de la reforma del Estado, e interesa orientar dicho cambio en función de la *integración* de los países a la competitividad internacional fincada en el progreso tecnológico propio de las llamadas sociedades del conocimiento de la *neocivilización* global.

I.4 La sociedad del conocimiento

“(…) El hecho de que las técnicas y la racionalidad de la ciencia ocupen un puesto primordial en una sociedad no significa que los hombres vivan racionalmente, sin mitos, fraudes o supersticiones (…). Las condiciones sociales racionalmente organizadas no son necesariamente un medio de creciente libertad, y ello tanto para el individuo como para la sociedad. De hecho, son con frecuencia un medio de tiranía y de manipulación, un dispositivo de expropiación de la auténtica oportunidad de razonar, la única capacidad para comportarse como hombres libres.”

C. Wright Mills

La revolución científica-técnica

Existe la idea cada vez más extendida de que en las sociedades avanzadas del llamado primer mundo se ha gestado un cambio profundo de su civilización en gran parte atribuido a los adelantos científicos y tecnológicos del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, y particularmente del último tercio del siglo XX.

El desarrollo de la cibernética, la informática y las telecomunicaciones y las posibilidades de conocimientos y de aplicaciones tecnológicas que han abierto en todas las ramas del saber y del quehacer humanos, han hecho pensar a muchos estudiosos en la configuración de una nueva sociedad postindustrial, postcapitalista y postmoderna.

Uno de los ejes esenciales de esta sociedad *post* es el *conocimiento*, en el sentido de que el poder económico y político se finca no sólo en la propiedad capitalista de medios de producción y financieros, sino también en la posesión de conocimientos tecnológicos y científicos que son los que posibilitan la invención, la

innovación, la productividad y la calidad de los productos, de los consumos, de la vida laboral, personal y social de los individuos.

El término *sociedad del conocimiento* parece en cierta forma algo obvio, sobre todo si nos situamos en una perspectiva histórica, antropológica y sociológica, puesto que el hombre ha podido reproducirse y ha creado sus sociedades en parte esencial a partir del conocimiento, del reconocimiento y aprehensión de su entorno, para transformarlo y adecuarlo a sus necesidades mediante la invención y el perfeccionamiento de diversos instrumentos; en este sentido toda sociedad humana tiene como uno de sus ejes el conocimiento.

En la medida en que el hombre transforma y mejora sus condiciones de trabajo, se modifica a sí mismo tanto en lo individual como en lo social, y en ese sentido humano en general, toda transformación productiva (la cual nunca cesa) impele a cambios profundos de las formas de reproducción de las sociedades: en la economía, en la política, en la cultura, en las instituciones sociales, en las formas de pensamiento y de conocimiento.

Desde esa perspectiva, pareciera que tiene cierta lógica la idea de la configuración de una *nueva civilización*, en el sentido no de una evolución positiva y distintiva del espíritu de algunas sociedades desarrolladas occidentales, sino, siguiendo a Norbert Elias*, como un proceso social de amplio aliento histórico de cambio y configuración de estructuras sociales y estructuras de la personalidad, un movimiento del entramado social de los hombres en el que confluyen cambios fundamentales en la configuración social de las relaciones entre individuos interdependientes, y en las normas sociales que modelan sus hábitos, y que se entretajan con sus sensibilidades, sus deseos y sus angustias.

La *sociedad del conocimiento* adquiere un significado más preciso si la vinculamos con la categoría *trabajo* definida por el materialismo histórico como la actividad humana productora de riqueza material, y cuya explotación y enajenación histórica ha sido el fundamento de la división de las sociedades en clases sociales, de las desigualdades sociales, de los antagonismos y de las luchas por el poder económico

* Cf. Norbert Elias, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994

y político. El trabajo ha creado al hombre, y el hombre, trabajador, desplegando su capacidad intelectual y manual, es decir, su conocimiento, ha sido el creador de las técnicas de vida modernas a que ha dado lugar, desde el siglo XVIII, la incesante y compulsiva competencia capitalista por la productividad y las ganancias.

Un proceso histórico más reciente, de mediados del siglo XX, el de la llamada revolución científica-técnica, se liga más directamente con la *sociedad del conocimiento*, pues implica profundas mutaciones en la organización del trabajo industrial a raíz de la hegemonía de la producción automatizada posibilitada por la inserción de la cibernética y la informática en prácticamente todas las actividades laborales de las sociedades industrializadas.

El carácter revolucionario de estos cambios y procesos se refiere, por un lado, al papel de la ciencia como una fuerza productiva directa, es decir, a una interacción continua entre los avances de los conocimientos científicos y sus aplicaciones prácticas (la *tecnología*) y, por otro lado, a que la automatización de los procesos productivos conduce tendencialmente a la desaparición de la industria mecánica tradicional y de las formas de trabajo rutinarias y fragmentadas que le son acordes; de aquí que se plantee que la revolución científica-técnica trae aparejadas transformaciones profundas tanto en las formas de organización del trabajo como en la sociedad, en la cultura y en la capacidad profesional de los trabajadores:

“(…) la producción automatizada necesita de un amplio número de trabajadores especializados, tales como ingenieros, especialistas en electrónica, constructores de herramientas especiales de los equipos automáticos, etcétera, cuya misión es la conservación de la maquinaria automática en un perfecto orden de funcionamiento (...) necesita [también] gran número de técnicos y tecnólogos, ingenieros de diseño y de producción, proyectistas e investigadores para todas las demás ramas del trabajo altamente cualificadas, relacionadas con la producción automática...” [Richta, 1974, p. 8]

La revolución científica-técnica es un fenómeno que se advierte a finales de los sesenta del siglo XX, y que fue impulsado por la competencia armamentista y por el dominio espacial entre los Estados Unidos y la URSS durante el periodo de la Guerra Fría. Dado que se da en los dos bloques del mundo bipolar de entonces, capitalista y socialista, se interpreta a esa revolución como una revolución *mundial* o general de la civilización industrial.

“Desde el final de la Segunda Guerra Mundial se han producido tres revoluciones totales en la tecnología militar {de Estados Unidos}, con una sustitución completa y global de los equipos, ya que los sistemas más viejos de armamento quedaban desfasados sin haberse utilizado (...) Las fuentes de estas revoluciones aceleradas –que incluyen cambios en el carácter de las armas atómicas, desde los bombarderos pilotados a los misiles, de los misiles de alcance medio a los misiles intercontinentales– han sido la concentración en investigación y desarrollo y la planificación concertada para nuevos sistemas de armamentos (...) la construcción de misiles (...) fue un elemento esencial en el cambio de la ‘composición en la producción’ de la fuerza de trabajo de la industria aeroespacial...” [Bell, 1973, p. 409]

Por su parte, los exponentes de la revolución científica– técnica provenientes del (ex) mundo socialista plantearon a finales de los sesenta que la civilización humana había entrado en una encrucijada, en un periodo de transformación estructural de las sociedades industrializadas. Fundamentaron sus planteamientos en la tesis de Marx acerca de la relación dialéctica entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción históricamente establecidas:

“... En una fase determinada de su desarrollo, las fuerzas productivas de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes (...) De formas evolutivas de las fuerzas productivas que eran, estas relaciones se convierten en trabas de estas fuerzas. Entonces se abre una época de revolución social” [Marx, 1970, p. 12]

De ahí que:

“La originalidad del aún incipiente movimiento, lo que le confiere una dimensión nueva y lo define como revolución científico–técnica, está en que se orienta hacia una *transformación universal de todas las fuerzas productivas*: sacude toda su estructura elemental al modificar radicalmente el lugar ocupado por el hombre. No se trata ya del continuo desarrollo de uno de los factores objetivos de las fuerzas productivas (los instrumentos de trabajo) como sucedió en el caso de la industrialización; ni de la aparición de tal o cual nuevo producto. No se trata de una agitación superficial o de un malestar aislado de la civilización a lo que seguirá la calma, sino de una renovación *acelerada y permanente* de todas las fuerzas productivas, de todos los factores objetivos y subjetivos de producción de la vida humana” [Ibid. p. 36]

Desde esa perspectiva, los adelantos vertiginosos de la ciencia y las tecnologías y las mutaciones organizacionales que conlleva su aplicación directa en la producción adquieren un carácter *humanizante* tanto porque posibilitan la superación del trabajo humano fragmentado, rutinario y enajenado, como por los beneficios al bienestar humano que podrían crearse con el aumento de la capacidad productiva. No sin advertir los *factores externos de inhibición* de esta profunda transformación, tales como los intereses creados en el régimen burocrático, la corrupción, las limitaciones

del mercado y una economía incapaz de planificar el crecimiento y de adecuarse a los ritmos que exige el desarrollo de las fuerzas productivas, en cuyo caso se producirá no un aumento del bienestar general sino un aumento del desempleo.

El desempleo es, como lamentablemente corroboramos en la actualidad, uno de los efectos sociales más notoriamente pernicioso de la revolución científica-técnica, agravado por el hecho de que desde los ochenta se ha extendido a todo el orbe (comprendiendo a los países ex-socialistas) una sola vía y una sola lógica: la del capitalismo global y neoliberal de las grandes corporaciones industriales, que orientan hacia sus intereses de acumulación expansiva el desarrollo de las fuerzas productivas: la ciencia, la técnica y el trabajo.

La utilización de la ciencia y la tecnología como agregados del capital no es, sin embargo, un fenómeno contemporáneo, sino que se presenta desde el siglo XIX cuando los empresarios, en plena expansión imperialista de sus negocios, consideraron redituable financiar y orientar la educación científica y la investigación tecnológica:

“ (...) Hacia 1870, el sistema universitario alemán podía jactarse de tener un considerable número de profesores y conferencistas, especialmente en las ciencias que favorecidas por trabajos ligeros y laboratorios bien equipados podían perseguir investigaciones básicas. Los laboratorios de investigación industrial, como el mantenido por Krupp en Essen, se iban a convertir en modelos para las investigaciones de las compañías en todas partes. Los institutos politécnicos que surgieron durante la década de 1830 y 1840 como una alternativa a la educación universitaria (...) atraían estudiantes de todas partes del mundo. Además, el sistema de aprendizaje más fuerte que en ninguna otra parte, estaba produciendo mecánicos más altamente calificados y en mayores cantidades en los oficios requeridos por las nuevas industrias.” [Braverman, 1975, p. 191]

La incorporación de los conocimientos científicos y tecnológicos a los procesos productivos industriales se acompañó también de la incorporación de nuevas formas gerenciales, *científicas*, de organización y explotación del trabajo.

La llamada administración científica del trabajo surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Sus fundamentos son los postulados de F. W. Taylor acerca de los métodos de administración y de organización del trabajo, centrados en sus estudios sistematizados de los ritmos, cadencias y movimientos del proceso laboral industrial.

Los estudios de Taylor crearon un sistema para *estimular* el aumento de la productividad o explotación del trabajador bajo el control de la gerencia^{*}; sistema que podía aplicarse en todas las empresas, sin importar su base tecnológica o su complejidad. El *taylorismo* abrió el camino a las ocupaciones de ingenieros industriales, diseñadores del trabajo y gerentes de oficina encargados de planificar, estipular y dirigir las actividades concretas a realizar por los trabajadores.

Con esta disociación del proceso laboral en dos momentos, el de la concepción y el de la ejecución, el trabajador fue sometido a la realización de tareas fragmentarias y mecánicas ideadas por los *científicos* gerenciales del trabajo. En sus *Principios de Administración Científica*, Taylor legitimó esta disociación de la manera siguiente:

"(...) El desarrollo de una ciencia [de la administración del trabajo] (...) implica el establecimiento de muchas reglas, leyes y fórmulas que reemplacen el juicio del trabajador individual y que puedan ser efectivamente usadas tan sólo después de haber sido sistemáticamente compiladas, clasificadas, etc. El uso práctico de los datos científicos también exige un despacho en el que se guarden los libros, archivos, etc., y un escritorio para que trabaje el planificador. En esta forma, toda la labor de planeación que en el viejo sistema era hecha por el trabajador, como resultado de su experiencia personal, por necesidad en el nuevo sistema debe ser hecha por la gerencia de acuerdo con las leyes de la ciencia; pues incluso aunque el trabajador esté bien dotado para el desarrollo y uso de datos científicos, le sería físicamente imposible trabajar en su máquina y en un escritorio al mismo tiempo. También está claro que en la mayoría de los casos se necesita un tipo de hombre para planificar y otro completamente diferente para ejecutar el trabajo" [Cit. por Braverman, p. 141]

El moderno sistema de administración científica del trabajo se significa por la instauración de métodos de control que alejan al trabajador del conocimiento y de la comprensión de los procesos productivos y lo constriñen a realizar las órdenes estipuladas en los instructivos y manuales de operación elaborados en las áreas administrativas. Así, el proceso de trabajo industrial quedó dividido en dos espacios con trabajadores distintos: los que se encuentran en el taller (manuales, mecánicos) y los que se concentran en las oficinas que calculan y codifican las tareas concretas de producción (planificadores, ingenieros, tecnólogos). Ambos tipos de trabajadores son necesarios para preservar la necesaria unidad del proceso de producción industrial.

* El aumento de la capacidad productiva significa una producción mayor en menos tiempo y al menor costo. Una intensificación del trabajo que entraña un mayor desgaste del trabajador y un beneficio o ganancia mayor para el capitalista. "Las ganancias de un hombre no dependen de su facultad de mando sobre los productos del trabajo, sino de la facultad de mando sobre el trabajo mismo. Si puede vender sus mercancías a un precio mayor, sin subir los salarios de sus obreros, es evidente que esto le acarreará ganancia." (*Outlines of Political Economy*, Londres, 1832), en: C. Marx, *El Capital*, T. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 255

La administración científica o gerencial del trabajo fue *normalizándose* a principios del siglo XX, al incorporarse no sólo en el sector industrial sino también en otros sectores como el de servicios comerciales y bancarios, coincidente con la expansión de las empresas corporativas hacia múltiples mercados internacionales.

Esa expansión condujo a un ascenso importante de las labores administrativas, de oficina, que empezaron a ser efectuadas por personal asalariado calificado para diversas tareas: Planeación, control de producción, control de calidad, contabilidad de costos de fabricación, ingeniería industrial, transportación, compra y control de materiales, mantenimiento de la planta y de la maquinaria, gerencia de personal y capacitación, mercadotecnia, oficinas de ventas, finanzas, etcétera.

“Ha surgido una masa de empleados de oficina cuyo trabajo abarca todo lo que antes fue manejado sobre bases informales en el ámbito del taller (...) Dado que ahora es la gerencia la que conduce el proceso de producción desde sus escritorios, reproduciendo en el papel todo lo que sucede en la producción misma, surgió a la existencia toda una enorme masa de archivonomía y cálculo. Los materiales, trabajo en marcha, inventarios, maquinaria, están sujetos a meticulosas contabilidades de tiempo y costo. Cada paso es detallado, archivado y controlado desde lejos y elaborado en informes (...) Este trabajo es atendido por ejércitos de empleados, equipos de procesamiento de datos y una oficina de gerencia dedicada a su cumplimiento (...) el cambio tecnológico [y el] producto cambiante producen nuevos y diferentes procesos del trabajo, una nueva distribución ocupacional de la población empleada y en esta forma una clase obrera modificada.” [Braverman. pp. 287 y 293]

El crecimiento del trabajo de administración en las empresas conlleva una subdivisión jerárquica en diversas funciones especializadas que se adjudican a diversas profesiones: administradores, ingenieros, contadores, economistas, diseñadores, abogados, publicistas, etcétera; una fuerza de trabajo técnica- profesional que queda englobada en la categoría de empleado de la empresa, sea ésta industrial, comercial, financiera, de publicidad, de consultoría o de entretenimiento.

La fragmentación del trabajo, con su estipulación de jerarquías, configura relaciones laborales sumamente estratificadas y burocráticas que clasifican a los trabajadores según las tareas específicas y perfiles de puestos elaborados por los gerentes y demás cuerpo directivo y técnico (tecnócratas), en diferentes categorías a las cuales corresponden diferentes remuneraciones según sea la jerarquía del puesto. Obreros y empleados, habitantes de las grandes ciudades, se insertan cotidianamente,

cada cual en su puesto y con su correspondiente categoría, a esa segmentación del trabajo fincada en el control empresarial de la eficiencia productiva de las actividades.

Las modificaciones de la organización del trabajo y de la estructura ocupacional no conllevan una supresión de la relación de poder que el empresario, propietario del capital, tiene sobre el trabajo, y tampoco, por ende, a una supresión de las relaciones sociales capitalistas. Antes bien, estas relaciones se generalizan, y se vuelve más estrecho el control sobre el trabajo y las personas que lo ejecutan, es decir, no sólo son los obreros de overol (los que actúan directamente en la fabricación) sino una amplia masa de empleados del sector servicios: administrativos, técnicos y profesionales (llamados de *cuello blanco*) los que quedan englobados en los cánones de la relación social asalariada y de control gerencial del trabajo.

El crecimiento del sector servicios en la estructura ocupacional es un efecto de la modernización de la economía capitalista cuyas exigencias ampliadas de acumulación y de competencia mundial han conducido a la apertura de empresas dedicadas a servicios de todo tipo: asesorías, ventas, mercadotecnia, publicidad, etcétera, en las que los empleados contratados realizan sus actividades conforme a los parámetros de relaciones e intereses empresariales.

Aunque una buena parte de los puestos del sector servicios sea ocupada por personal profesional (certificado escolarmente) eso no subvierte la estructura social capitalista, pues los conocimientos requeridos para acceder a los diversos estratos del empleo no implican la supresión de la relación jerárquica de los trabajadores respecto de sus jefes o gerentes, y mucho menos la supresión de la relación salarial fundada en la propiedad de la clase empresarial de los medios de producción, del trabajo, de la ciencia y de la tecnología.

La organización del trabajo en la administración pública o estatal está regida también por jerarquías, categorías, puestos y tareas, y por controles técnico-burocráticos del trabajo de los empleados que laboran en las diversas instituciones sociales como las de salud, vivienda y servicios públicos, seguridad pública y educación.

La educación formal o escolarizada es uno de los ámbitos más importantes para la reproducción y normalización de la sociedad jerárquica y estratificada. Por un lado,

sus títulos y diplomas certifican socialmente las calificaciones de los trabajadores para ocupar una posición o *status* en la estructura ocupacional, en virtud de lo cual se supone que los logros o los méritos escolares van a convertirse en un factor decisivo del ingreso salarial, de la condición de vida y de la mejora en la posición social del individuo. Por otro lado, en su organización interna la institución escolar también es jerárquica y estratificada.

En la escuela no sólo se enseñan - y se aprenden - conocimientos y habilidades útiles para la actividad laboral, sino también ciertas formas de comportamiento conformes a las relaciones de poder jerárquicas que se traducen en relaciones escolares impregnadas de simulaciones y en las que el eje del juego es la pugna por la obtención de certificados útiles para el empleo y el puesto.

Lo anterior es reforzado por la creciente supremacía del control tecnoburocrático que, con una lógica eficientista de planificación y evaluación, define los ritmos y los tiempos escolares. Como veremos puntualmente en el capítulo II, en el trabajo docente también es perceptible la disociación entre la concepción y la ejecución en el hecho de que gran parte de las actividades del maestro están sujetas a las disposiciones de la administración escolar; asimismo, es notoria la creciente supremacía de los cuerpos técnicos o especializados en las definiciones de contenidos, métodos, materiales de aprendizaje y formas de evaluación con los que deben *operar* los docentes, cuyos saberes, prácticas y experiencias no son, por lo general, aspectos definitorios de las decisiones de los técnicos y planificadores.

La estructura social y ocupacional así creada: escindida, jerárquica, estratificada, burocrática, hace de los procesos de trabajo experiencias vacías, pesadas y mediáticas, en las que el trabajador difícilmente puede explayar su potencial humano creativo e innovador; sus conocimientos y capacidades se ven limitadas por una actividad rutinaria y fragmentada. La creación científica y tecnológica se reserva a una elite de trabajadores altamente cualificados surgida de las instituciones de educación superior y de los centros de investigación *de excelencia*, cuyos descubrimientos e invenciones están estrechamente vinculados con los requerimientos y financiamientos provenientes de los inversionistas privados.

Desde esta perspectiva, el trabajo intelectual y manual se encuentra constreñido a los intereses económicos de la clase empresarial y al control gerencial. Los trabajadores se resisten a ese sistema de enajenación y explotación mediante estrategias diversas: ausentismo, *tortuguismo*, simulación, paros en talleres, acciones que producen una baja de la productividad.

El poder de los trabajadores así expresado ha llevado a los gerentes y *científicos* del trabajo a establecer diversos mecanismos de control, desde los departamentos de relaciones humanas y de capacitación, hasta la instauración de bonos o estímulos a la productividad; también para hacerse menos vulnerables a las resistencias de los trabajadores han sustituido, cada vez en mayor medida, a la fuerza viva del trabajo por máquinas automatizadas, productos de la invención científica y tecnológica.

La relevancia de los conocimientos científicos y tecnológicos en los procesos productivos de las sociedades altamente industrializadas, creciente desde la década de los setenta, ha dado lugar a un nuevo *sistema técnico-productivo mundial*. La robótica, la electrónica, la informática y las telecomunicaciones dan lugar a una red interactiva que posibilita la creciente innovación de materiales, el diseño de productos diferenciados, y la apertura de nuevas ramas del conocimiento científico y tecnológico.

El nuevo paradigma productivo se basa en el progreso técnico, la innovación, el conocimiento y la creatividad. Las grandes empresas de producción estándar, centralizadas, burocratizadas y jerarquizadas, ceden el paso a empresas autónomas y automatizadas de menor tamaño con estructuras menos jerárquicas que posibilitan la adaptación de las nuevas tecnologías y su respuesta eficaz a las circunstancias de la economía mundial; un movimiento de descentralización en unidades de producción que paradójicamente concuerda con el proceso de concentración y fusión de capitales de grandes firmas industriales y financieras del mundo, al que ya nos hemos referido.

Las mutaciones tecno-productivas se han acompañado de innovaciones organizacionales del trabajo con nociones - provenientes de la organización industrial japonesa - de flexibilidad, integración, calidad y calificación técnica en los procesos productivos.

"(...) las dos determinantes esenciales de la nueva trayectoria tecnológica están constituidas por el agotamiento (manifiesto desde la década de los setenta) de los soportes históricos clásicos de obtención de ganancias de productividad que constituían las técnicas

taylorianas y fordianas de organización del trabajo y de la producción, por un lado, y por el otro por la entrada en una era de incertidumbre y diferenciación en lo concerniente a la naturaleza de los mercados y el entorno general de las empresas (...) Esto ha favorecido el surgimiento de dos paradigmas nuevos en materia de ingeniería productiva: la búsqueda de la *integración* como vía renovada para la obtención de ganancias de productividad y la búsqueda de *flexibilidad* de las líneas productivas, como soporte de adaptación al carácter inestable, volátil o diferenciado de los mercados." [Coriat, 1996, p.61]

En términos generales, la *integración* se refiere a un aumento de la productividad mediante la incorporación de máquinas y la optimización de su capacidad, en función de la cual se establecen tareas múltiples y de conjunto al trabajo humano.

En lo que concierne a la *flexibilidad*, se refiere a una organización de las tareas no rígida, es decir, no fragmentada ni estrictamente codificada (que era la forma de organización *científica* clásica del trabajo). La flexibilidad posibilita la fabricación de una variedad de productos con componentes comunes y sobre la base de un mismo arreglo técnico, lo que implica la multifuncionalidad de los trabajadores ya que la innovación requiere que se esté en posibilidades de realizar diversas actividades técnicas.

La noción de *calidad* se liga, por su parte, a la de cualidad de los productos diferenciados que demanda el mercado mundial, lo que se combina con la introducción de criterios de control de calidad o de la productividad de los trabajadores, que son nuevas formas tayloristas de intensificar el trabajo y, por ende, la explotación del trabajador.

En los nuevos procesos tecno-productivos los criterios gerenciales de control del trabajo son la calidad, la eficiencia, la competencia y la responsabilidad en el desempeño laboral, a partir de los cuales se instauran métodos e instrumentos de evaluación adosados a sistemas de diferenciación de ingresos en función del rendimiento individual. El trabajador se encuentra coaccionado a innovar y a aumentar su productividad para mejorar sus ingresos en relaciones laborales de alta competencia con sus propios compañeros de trabajo.

Ello en el marco de una fuerte contracción en la oferta de empleo propiciada por la automatización aunada a las reformas neoliberales a favor de *flexibilidad laboral*, cuyo significado profundo es el desmantelamiento de los derechos laborales y

de las organizaciones sindicales y la consiguiente supresión de los contratos colectivos. La normalización de las condiciones precarias de trabajo se expresa en la expansión de formas de contratación temporal con sueldos que tienden a la baja y sin derecho a prestaciones sociales. Condiciones que afectan al conjunto de trabajadores:

“(…) los profesionales temporales en Estados Unidos están creciendo al doble de velocidad que otros temporales (…) más de 55% de todos los contratistas independientes se encuentran en las categorías de gerencia, especialidades profesionales o ventas, y esta cifra se ha incrementado progresivamente desde los años ochenta (…) Desde ahora, casi una cuarta parte de la fuerza laboral de Gran Bretaña es a tiempo parcial, más que en los EU o que en cualquier otra nación Europea occidental.” [Gray y Flores, 2000, p. 46]

La tecnificación y la reorganización laboral tienen resonancias en un amplio espectro de la vida social e individual, cotidiana, de la gente trabajadora. Por un lado, el movimiento de “los capitanes de la industria que ganan sus guerras despidiendo ejércitos”, como decía Marx, desencadena un proceso paulatino y creciente de deshumanización del trabajo. En lugar de que el desarrollo tecnológico posibilite la expansión de la creación humana al permitir que la técnica se ocupe de realizar todas aquellas labores necesarias para la subsistencia que sometían a los hombres a trabajos pesados, extenuantes, fragmentados, rutinarios y enajenantes, existe tal desocupación que el trabajador es un hombre perplejo y angustiado viviendo en la inestabilidad del presente y la incertidumbre del futuro.

Por otro lado, las relaciones laborales están signadas por una feroz competencia individual: por el puesto, por el estímulo a la productividad, por el presupuesto, por el financiamiento, competencia que desvaloriza los principios de cooperación y solidaridad y conduce a la atomización de los trabajadores.

“Unas relaciones de trabajo basadas en la institucionalización de la inseguridad (especialmente con los nuevos tipos de contratos de trabajo) y cada vez más particularizadas para ajustarse a la empresa y a las exigencias concretas del trabajo (duración y horarios de trabajo, ventajas, perspectivas de promoción, formas de evaluación, tipos de remuneración, jubilación, etc.) comportan una desocialización del trabajo asalariado y una atomización metódica de los trabajadores.” [Bourdieu, 2001, p. 141]

Las nuevas formas técnicas y organizacionales de producir tienen profundos efectos, también, en la calificación de los trabajadores: muchas de las tareas especializadas de operación o ejecución que antes realizaban se automatizan, lo que

vuelve innecesaria a esa fuerza laboral en cuanto a sus saberes y habilidades productivas.

El sector empresarial, que controla el mercado de trabajo, demanda un nuevo tipo de especialista *flexible* o multifuncional que, además de tener aptitudes para innovar sepa adaptar sus habilidades o *competencias* a condiciones de trabajo cambiantes, intermitentes e inciertas. Se requieren aptitudes diferentes, relacionadas con tareas operativas de control e inspección de las máquinas, que implican capacidad de interpretación a partir de la lectura de datos informatizados. Hablando en términos de perfiles ideales, se trata de trabajadores técnicos con sentido de ética profesional para asumir la responsabilidad del control y mantenimiento de los equipos.

El desplazamiento de los trabajadores especializados, y la sustitución de las tareas mecánicas por las actividades de innovación requeridas para la productividad y competitividad de las empresas automatizadas e informatizadas, coloca como uno de los ejes de la reproducción económica el *conocimiento* de los trabajadores, modificando las exigencias de calificación técnica para poder acceder al empleo. Con todo esto, lo que ocurre es una elevación de la base de certificación profesional requerida para el empleo, concomitante al desempleo estructural provocado por la tecnificación de los procesos de trabajo:

“(…) apoyándose en los deslizamientos y los desplazamientos en el contenido del trabajo que requiere el taller automatizado, el proceso de ‘selección’ de la mano de obra, que hace posible la situación del mercado de trabajo, se traduce en exclusiones de amplias capas de obreros especializados y categorías similares de escasa formación inicial” [Coriat, 1996, p. 189]

El conocimiento, sobre todo el que se funda y se desarrolla con base en las nuevas tecnologías, es un recurso fundamental de producción de riqueza y de crecimiento económico, e incluso se le considera como el elemento central de las economías avanzadas o desarrolladas para garantizar niveles de alta competitividad en los mercados mundiales.

En el contexto neoliberal global, el discurso tecnocrático hegemónico concibe el conocimiento como un capital propio e intransferible del individuo que le posibilita competir en el mercado laboral, y conseguir, mediante su desempeño productivo, mejores salarios y niveles de vida, de donde el conocimiento es también el eje del bienestar de los ciudadanos de las *sociedades tecnologizadas, libres y democráticas*.

El conocimiento tecnológico, base de la sociedad postindustrial y postmoderna

El énfasis en el conocimiento como el fundamento de la condición y posición social de los individuos, ha conducido a plantear el surgimiento de una sociedad postindustrial en los países desarrollados.

Según el sociólogo Bell, los Estados Unidos son el ejemplo típico de una sociedad postindustrial significada por la transformación de la estructura de la producción con una preponderancia del sector servicios (o terciario) de la economía, la tendencia hacia la profesionalización del trabajo y una importancia creciente del sector científico-técnico en la distribución del empleo.

Otro rasgo preeminente de la sociedad postindustrial es la primacía de las industrias de tecnologías de punta (electrónica, telecomunicaciones, polímeros, biotecnología, químicas y farmacéuticas) en las que los conocimientos científicos y tecnológicos son los insumos básicos para las innovaciones, las ventas y las ganancias. Asimismo, adquieren importancia las instituciones de educación superior donde se prepara el capital humano altamente calificado que requieren esas industrias.

Por otro lado, Bell señala que en la sociedad post-industrial los conocimientos tecnológicos se vuelven constitutivos de la riqueza, el poder y la posición social, dado que las clases técnicas-profesionales adquieren un papel básico en la dirección política de la sociedad.

El desarrollo de las tecnologías informáticas ha posibilitado la ampliación del poder político de los grupos de profesionales o tecnólogos sociales encargados de la gestión política o control social. Las clases dirigentes están constituidas por tecnólogos que asumen su papel *profesional* de planear, evaluar y *ordenar* la sociedad, orientando la toma de decisiones racionales y las elecciones del hombre en su vida cotidiana.

El uso del cálculo y el establecimiento de modelos y escenarios otorga a la gestión política de los tecnólogos un pretendido carácter neutral, meramente instrumental, ajeno a las ideologías, las emociones y las subjetividades:

“Una tecnología intelectual es la sustitución de juicios intuitivos por algoritmos (normas para la solución de problemas). Esos algoritmos se pueden incorporar en una máquina automática, en un programa de computadora o en una serie de instrucciones basadas en fórmulas estadísticas o matemáticas; las técnicas estadísticas y lógicas que se utilizan para tratar con la 'complejidad organizada' se esfuerzan por formalizar una serie de reglas de decisión...” [Bell, 1976, p. 48]

Se trata, como vemos, del poder de la tecnocracia y su razón instrumental, positivista, pragmatista, afinada por los adelantos de las tecnologías informáticas, que profundizan su escisión de la conciencia pública, su falta de relación con los contenidos objetivos de la realidad social, y su valor operativo de racionalizar o hacer eficiente el dominio sobre los hombres y la naturaleza, produciendo, como señalara Horkheimer, un sistema social de deshumanización y de barbarie técnica.

Como hemos venido viendo esa barbarie se ha universalizado o más bien totalizado a través del saber y las acciones *racionales*, demasiado irracionales, de la tecnocracia mundial.

"(...) Estamos desatando un proceso de destrucción que subvierte los fundamentos de nuestra vida, pero celebramos, sin embargo, la eficiencia y la racionalidad con las cuales se lleva a cabo (...) La pregunta si es racional cortar una rama se responde ahora exclusivamente por la respuesta referente a si el serrucho está bien afilado, si se lo usa de una manera adecuada y si se serrucha en el lugar correspondiente, etc. Si uno está sentado en la rama a la cual se está serruchando, no parece ser un problema ni de eficiencia ni de racionalidad económica. Esta pregunta es ahora considerada un juicio de valor sobre la cual la ciencia no puede juzgar (...) En este caso la racionalidad de la acción ya no tiene nada que ver con las consecuencias de la acción (...) De esta manera se hace visible el problema de la irracionalidad de lo racionalizado. La misma racionalización se transforma en fuente de la irracionalidad..." [Hinkelammert, 1997, p. 120]

Para la racionalidad tecnocrática el recurso primario de la *nueva* sociedad es la productividad del saber científico y tecnológico que consiste en la rapidez con que puede convertirse en productos y servicios, en puestos de trabajo, en exportaciones y en mejores niveles de mercado:

"En su conjunto la productividad del saber va a ser cada vez más el factor determinante en la posición competitiva de un país, una industria, una empresa. Respecto del saber [nadie] tiene ventajas o desventajas 'naturales' (...) Lo único que importará cada vez más en la economía nacional e internacional serán los resultados que consiga en productividad del saber." [Drucker, 1999, p. 237]

El nuevo estatuto y los atributos del conocimiento científico y tecnológico son parte, también, de la condición postmoderna de la cultura de esas sociedades desarrolladas. Las transformaciones tecnológicas constantes y vertiginosas están imbuidas de circunstancias fugaces y azarosas en donde lo que cuenta son las *jugadas*, las estrategias, las combinaciones momentáneas a que dan lugar las relaciones de los

individuos en el conjunto de la red de sistemas dinámicos (medio ambiente, familia, trabajo, educación, entretenimiento, viajes, arte, etcétera) en el que se anudan sus vidas.

Los problemas más importantes del conocimiento en las sociedades *post* son los de la comunicación, la cibernética, la informática, la traducción de los saberes a los lenguajes computarizados, los bancos de información, las telecomunicaciones y la eficacia de interconexión de las redes. El conocimiento legítimo, válido y significativo es el que puede ser traducido en cantidades de información:

"(...) Se puede establecer la previsión de que todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo será dejado de lado, y que la orientación de las nuevas investigaciones se subordinará a la condición de traducibilidad de los eventuales resultados a un lenguaje de máquina (...) Con la hegemonía de la informática se impone una cierta lógica y, por tanto, un conjunto de prescripciones que se refieren a los enunciados aceptados como 'de saber'." [Lyotard, 1993, p. 15]

La razón de ser y la expansión del conocimiento científico, informatizado y tecnológico, se sustenta en su carácter de eje de la productividad de las empresas, en tanto tal su utilidad y su eficacia se centran en su atributo de producto consumible, de mercancía, al servicio de las necesidades de reproducción y de competencia en el mercado mundial del gran capital. Los saberes científicos se vuelven una cuestión de poder, sobre todo económico; la veracidad y pertinencia de sus razonamientos se articulan a su uso pragmático, instrumental, para la producción de bienes tecnologizados destinados a los mercados.

Por diversos medios: inversiones en centros de investigación, financiamientos a ciertos proyectos de investigación de las instituciones de educación superior, incidencia en las reformas de las instituciones educativas, convenios de intercambio entre investigadores, ampliación de las áreas de capacitación, etcétera, los empresarios pugnan por orientar, definir y controlar los desarrollos y descubrimientos científicos.

Como parte de la normalización de la eficiencia, la eficacia y la utilidad de los conocimientos, el quehacer científico se inserta también en la lógica de la competencia por los financiamientos, los presupuestos, los apoyos institucionales; de esta manera los proyectos y metas del trabajo científico se subsumen a los requerimientos empresariales o gubernamentales.

El conocimiento es, como se ve, un atributo indispensable de las sociedades tecnologizadas, pero es un conocimiento tamizado por la operatividad instrumental de las técnicas avanzadas de información y comunicación, y no tanto un saber producto de la lucidez de las preguntas, de la curiosidad, de la aprehensión de los conocimientos acumulados históricamente, ni tampoco resultante de la experiencia cotidiana directa o bien transmitida por los ancestros.

“La tecnología ha creado una nueva definición de racionalidad, una forma nueva de pensamiento, que pone de relieve las relaciones funcionales y las cuantitativas. Sus criterios de actuación son los de la eficiencia y la optimación, o sea una utilización de los recursos con el mínimo coste y el mínimo esfuerzo. Esta nueva definición de la racionalidad funcional encuentra su transferencia en nuevas formas de educación, en las que las nuevas técnicas cuantitativas de la ingeniería y la economía desbordan a los métodos más viejos de la especulación, la tradición y la razón.” [Bell, p. 222]

El tipo de conocimiento válido en esas sociedades *post*, y que se tiende a imponer en el resto del mundo, es un conocimiento instrumental informático, técnico o tecnológico. Este conocimiento, como veremos, deviene la base de todo aprendizaje significativo de los individuos.

A partir de esos criterios se ha planteado la modernización de la educación que ha consistido en una reforma profunda de sus fines, sus estructuras, sus contenidos y sus métodos para *ajustarse* o hacerse funcional a las nuevas condiciones de organización tecno-productiva, política y cultural de la *sociedad del conocimiento tecnológico*, postindustrial, postmoderna, y neoliberal.

Como veremos más adelante, la educación propia del Estado-Nación moderno, con sus fundamentos ilustrados científicos y civilizatorios, preocupada por la formación integral de la personalidad de los educandos y ciudadanos, con sus procesos escolares fincados en la filosofía y en la pedagogía normativa y en la centralidad del conocimiento magisterial, fue considerada por los sectores modernizantes como tradicional, cerrada y atrasada.

Desde finales de los sesenta, en diversos eventos mundiales se enfatizó la necesidad de una transformación profunda de la educación para remontar su rezago y adecuarla a los adelantos de la revolución científica-técnica y a los requerimientos de *capital humano* y trabajadores técnico-profesionales que le demanda el mercado laboral de empresas crecientemente tecnologizadas.

En el siguiente capítulo detallaremos esos eventos que dieron lugar a la formulación de las políticas globales de modernización educativa de los organismos internacionales, consistentes en reformas *sistémicas* de la educación, administrativas, financieras, organizativas, curriculares, metodológicas. Esas reformas incluyeron, como un aspecto importante, la modernización del trabajo docente de todos los niveles educativos con miras a profesionalizarlo, es decir, a convertirlo en un trabajo técnico-profesional *flexible*, preparado para tareas de programación y conducción de los aprendizajes significativos de los alumnos.

Sociedad del conocimiento y dependencia tecnológica en América Latina

Los países latinoamericanos enfrentan serios obstáculos estructurales para ser sociedades del conocimiento, tecnológizadas, de ahí que la pretensión de los programas de asistencia técnica y financiera de las agencias internacionales a aplicarse en la región en materia de reforma educativa sea cerrar la brecha científica y tecnológica que nos separa del mundo desarrollado.

Ya hemos visto cómo en la región latinoamericana las políticas desarrollistas de industrialización de los sesenta no propiciaron el crecimiento económico autónomo ni, por ende, se alcanzó el nivel productivo y tecnológico de los países altamente industrializados. Por el contrario, se evidenció una situación estructural de dependencia económica y tecnológica:

“La dependencia es una situación en la cual un cierto grupo de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía a la cual la propia está sometida (...) la situación de dependencia conduce a una situación global de los países dependientes que los sitúa en retraso y bajo la explotación de los países dominantes [que] disponen así de un predominio tecnológico, comercial, de capital y sociopolítico sobre los países dependientes (...) que les permite imponerles condiciones de explotación y extraerles parte de los excedentes producidos interiormente. La dependencia está, pues, fundada en una división internacional del trabajo que permite el desarrollo industrial de algunos países y limita este mismo desarrollo en otros, sometiéndolos a las condiciones de crecimiento inducido por los centros de dominación mundial” [Dos Santos, 1994, p.102]

La dependencia adquirió tintes más pronunciados en la década de los setenta cuando, en el marco de la revolución científica-técnica, se implantó un nuevo modelo de industrialización de los países latinoamericanos, llamado de desarrollo hacia fuera,

que abrió las puertas a la inversión de empresas maquiladoras transnacionales volcadas al mercado mundial.

Los objetivos de expansión mundial de esas empresas no son propiciar el desarrollo económico de los países anfitriones, sino operar en condiciones idóneas para la obtención de ganancias. Buscan aumentar su productividad con la contratación de mano de obra barata en condiciones de trabajo precarias, por ende, tampoco posibilitan la cualificación profesional de los trabajadores más allá de una ligera y rápida capacitación técnica; por último, no demandan insumos tecnológicos locales, ni mucho menos recursos humanos altamente calificados en ciencia y tecnología.

Con la *liberalización* de las economías nacionales, las empresas transnacionales, o enclaves maquiladores, adquirieron la *libertad* de transferir sus ganancias a sus centros matrices y de cerrar sus fábricas en cualquier momento que sus intereses de acumulación se los dicten. Todo ello a cambio de la creación de empleos precarios e insuficientes en relación con la magnitud de la demanda de trabajo de la población de los países en los que se instalan. No es, por tanto, una transacción ventajosa que aliente el desarrollo económico y tecnológico de los países sede de esas inversiones y que los vuelva productivos y competitivos en el mercado mundial.

A partir de esa desventaja estructural de dependencia, la actual *integración* de los países latinoamericanos al sistema global tecnologizado adopta el carácter de una apertura de los mercados internos para el consumo de los productos de las empresas tecnológicas transnacionales, y no para el impulso a la producción interna de tecnologías.

Las nuevas pautas de consumo, imbuidas por la publicidad de los medios electrónicos, conllevan gastos crecientes de las capas medias de la sociedad en automóviles, cosméticos, artefactos electrónicos, comida chatarra, refrescos envenenantes y demás baratijas, que vuelven altamente rentables los productos de fabricación transnacional; mientras, la aplicación de las políticas neoliberales propicia el estancamiento, el desmantelamiento y la privatización de la producción nacional, agropecuaria, industrial manufacturera, energética y de los servicios financieros y de seguridad social, lo que propicia la expansión de la economía informal y de la

producción maquiladora, a la vez que conlleva la contracción del mercado laboral o de la demanda empresarial y gubernamental de personal científico-técnico interno.

En virtud de lo anterior, uno de los rasgos notables de las políticas neoliberales ha sido el racionamiento del financiamiento estatal para el desarrollo educativo de la sociedad y la ausencia de políticas de apoyo a la investigación científica y tecnológica de las universidades públicas. A esto hay que añadir que en el sistema de mercado global la producción de ciencia y tecnología está reservada a los centros de investigación del primer mundo. Como hemos visto, en la OMC las corporaciones y potencias centrales establecieron desde la década de los ochenta severas normas proteccionistas de su propiedad intelectual, que contribuyen grandemente a la miseria científica y tecnológica de los países latinoamericanos calculada con sus propios estándares mundiales:

“El desarrollo científico y tecnológico se calcula internacionalmente por el número de científicos e ingenieros, por la cantidad de computadoras y por los gastos en investigación y desarrollo científico-tecnológico. Hoy los mal llamados países en desarrollo, teniendo las $\frac{3}{4}$ partes de la población mundial (4,800 millones), sólo cuentan con el 10% del total de los ingenieros y científicos del mundo. El 7% de ellos en Asia, un 1.8% en América Latina, un 0.9% en países árabes y el 0.3% restante en África. Además, estos países detentan sólo el 3% de las computadoras del mundo y sólo invierten la pequeña suma de 3 billones de dólares en investigación y desarrollo científico. En contraste, la aristocracia económica mundial, con $\frac{1}{4}$ de la población mundial (1,000 millones de habitantes), cuenta con el 90% de los científicos e ingenieros del mundo, de ellos, 90% en Estados Unidos, Europa y Japón. Además, esta aristocracia detenta el 97% de las computadoras e invierte más de 220 billones de dólares en Research & Development cada año.” [Rivero, p. 87, 2001]

La transnacionalización de la industria y de la tecnología, el sistema de mercado global y las políticas de los gobiernos neoliberales son factores *estructurales* que reproducen, y aún profundizan, los atrasos y las desigualdades perennes en el desarrollo educativo, científico y tecnológico de los países latinoamericanos, llamados eufemísticamente por la tecnocracia mundial como *países en desarrollo*.

La estrategia de esa tecnocracia para cerrar las brechas científicas y tecnológicas ha sido la aplicación de políticas y modelos globales de modernización educativa, formulada con base en los parámetros económicos y culturales de las sociedades tecnologizadas.

“(…) las perspectivas de los países industrializados (...) parecen nimias comparadas con el aprieto en que se hallan los países en vías de desarrollo. Sus sistemas educativos, encargados de la tarea de ayudar a sus antiguas sociedades a entrar en el último tercio del siglo

XX, no tienen la ventaja del rico apoyo ambiental para la enseñanza de que disfrutaban los países industrializados. Carecen, por ejemplo, de una amplia base de alfabetización de adultos, o de sistemas elaborados para llevar información a las masas de clase media, o de la atmósfera que se irradia de los ejemplos vivos de una elevada cultura y una ciencia moderna..." [Coombs, 1971, p. 158]

A partir del *atraso cultural, educativo, científico y tecnológico* así diagnosticado por los expertos, los programas de asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales han establecido los desafíos emergentes de los sistemas educativos latinoamericanos: la vinculación con el mercado laboral, la investigación y el desarrollo tecnológico, la reorganización de las estructuras institucionales a partir de criterios de eficiencia y calidad, la diversificación del financiamiento (intervención de la iniciativa privada y de la banca internacional), la capacitación técnica, la articulación de la educación superior con el sector productivo transnacional.

Los programas que aplican los expertos internacionales son modelísticos, abstractos o epifenoménicos, es decir, no reflejan ni atienden la problemática *estructural* de dependencia económica de las sociedades latinoamericanas, sobre todo a raíz de su inmersión en la globalización neoliberal.

De tal suerte que su discurso resulta, más bien, una herramienta simbólica neocolonial que se presenta bajo el ropaje de una asistencia técnica y financiera para el desarrollo, mismo que ahora está en función de absorber y usar tecnologías para integrarnos competitivamente a la sociedad global del conocimiento tecnológico, sobre todo, informático. Ello reproduce y profundiza la ausencia o exclusión en las políticas educativas internas de los conocimientos y las técnicas productivas tradicionales y propias de nuestros pueblos y comunidades indígenas:

"(...) la expoliación de nuestros recursos y la explotación de nuestra fuerza de trabajo han producido, a través de los patrones tecnológicos impuestos, la desaparición de muchos conocimientos técnicos de las poblaciones indígenas; se trata de conocimientos elaborados y depurados durante años y a veces milenios sobre el medio ambiente, que permitían a estos grupos un uso más racional de los recursos naturales, así como su conservación y reproducción a largo plazo. En este sentido la destrucción cultural a través del imperialismo tecnológico no sólo implica la pérdida de la diversidad de estilos étnicos de nuestra cultura, sino la destrucción de las condiciones reales (naturales, técnicas y científicas) para el desarrollo económico y social de las formaciones sociales dependientes" [Leff, 1982, p. 270]

Es propio de la ciencia occidental, históricamente hablando, excluir la sabiduría de pueblos *tradicionales* de lo netamente considerado como científico. Esos saberes,

que han incluido el desarrollo de innumerables tecnologías, oficios y artes para el cuidado y aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, simplemente han sido insumos a catalogar, clasificar y re-nombrar por la ciencia occidental para apoyar el avance desenfrenado de la industrialización tecnológica acicateado por la competencia y la creciente necesidad de empresas monopólicas transnacionales de explotar y profundizar la depredación de los recursos naturales y humanos del orbe.

En los últimos tiempos de globalización neoliberal y del desarrollo de las ingenierías y empresas biotecnológicas, el conocimiento tradicional de los pueblos indígenas de nuestro continente sobre sus recursos naturales viene siendo *integrado* a consorcios científicos compuestos por universidades y agencias gubernamentales extranjeras, empresas transnacionales y organismos internacionales, que financian y desarrollan proyectos de investigación farmacéutica, etnobotánica y de biodiversidad, en el marco de las políticas mundiales de conservación del medio ambiente y desarrollo sustentable o sostenible. Las metas de esas políticas son promover el descubrimiento de productos farmacéuticos derivados de recursos naturales, la conservación de la biodiversidad y el crecimiento económico sostenido de los países en vías de desarrollo.

En algunos casos, el carácter que adquiere la *integración* del conocimiento local es el de una biopiratería, ya que se buscan acuerdos o convenios con grupos de informantes de las comunidades sobre el uso medicinal de las plantas; a cambio de esas informaciones se ofrecen materiales de construcción y otras herramientas, un costo irrisorio para los beneficios a obtener por esos consorcios de la apropiación y patentes de esos conocimientos en el mercado mundial. Las autoridades *nacionales* de ecología, y también algunas entidades universitarias locales apoyan y participan en esos convenios de *integración/apropiación/mercantilización* del conocimiento tradicional indígena.

Ejemplos de ello son los siguientes:

* El proyecto en Chiapas del International Cooperative Biodiversity Group (ICBG-Maya), opera desde 1998 en la región maya de Los Altos de Chiapas para el desarrollo de investigación farmacéutica y uso sustentable del conocimiento a cargo de El Colegio de la Frontera Sur y de la Universidad de Georgia. El ICBG está conformado por entidades gubernamentales y fundaciones de Estados Unidos, como el Ministerio de Agricultura y la Fundación Nacional de Ciencia. El gobierno de ese país otorgó a ese grupo 2.5 millones de dólares para descubrir, aislar y evaluar farmacológicamente componentes importantes de

especies vegetales y microorganismos usados en la medicina maya tradicional. La Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas fue invitada a participar en el proyecto, invitación que fue rechazada por la falta de transparencia, legitimidad y legalidad de los convenios que el consorcio firma con grupos de vecinos de las comunidades. El Consejo de Médicos y Parteras Indígenas Tradicionales de Chiapas demanda la suspensión del proyecto y la inclusión de una ley reglamentaria de esos convenios propuesta por las comunidades, en la que se garantice a las mismas el control de sus recursos naturales y que los resultados de las investigaciones sirvan a quienes lo necesitan. Para tal efecto, el Consejo solicitó la intervención de la Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, la que propuso la elaboración de un manual administrativo para responder de manera inmediata a las necesidades de colecta de datos biotecnológicos del consorcio y para propiciar un acuerdo emergente y particular en ese caso. El consejo de comunidades rechazó esa invitación del gobierno federal, por considerar que un manual operativo violaría el artículo 13 de la Constitución General de la República, al establecer un procedimiento administrativo de carácter privativo para una cuestión de orden público e interés nacional, como la de otorgar los recursos genéticos y estratégicos a consocios extranjeros, que más bien exige una norma o ley reglamentaria nacional. Declaró, asimismo, que los recursos naturales son de los pueblos y de la Nación; los recursos genéticos son las unidades funcionales de herencia de la materia viva, las claves de la vida, y su manipulación, aprovechamiento y apropiación no debiera tratarse como un asunto burocrático intrascendente. [*La Jornada, Ojarasca*, 14 de agosto de 2000]

* Para proteger 768 mil kilómetros cuadrados de bosques y selvas, donde se concentra 8 por ciento de la biodiversidad del planeta y donde viven 34 millones de habitantes, México, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica, Belice, El Salvador, Honduras y Panamá acordaron consolidar el Corredor Biológico Mesoamericano y convertirlo en el proyecto eje para el desarrollo sostenible en la región. El director regional del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ricardo Sánchez Sosa, comentó que los recursos iniciales previstos para este proyecto ascienden a 20 millones de dólares: 10.6 millones donados por la Agencia para el Ambiente Global; 4 millones de la Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo y los países beneficiarios, y 8.6 millones de cooperación asociada proveniente de la región. El acuerdo prevé que el proyecto dure seis años, lapso en el cual cada país tratará de involucrar a las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, a las comunidades locales, así como a los inversionistas privados interesados en el *nuevo mercado de los productos sostenibles*. La filosofía es contar con la mejor tecnología, conocer las tendencias de desarrollo para que cada uno de los participantes las maneje de acuerdo con sus principales características; es la suma de voluntad política y de construcción de consensos para utilizar la biodiversidad en el marco de las prioridades del desarrollo económico, sostenible y social, explicó el funcionario. De acuerdo con el documento del proyecto, Mesoamérica es uno de los centros más importantes del mundo por su diversidad genética, pero esa diversidad está en alto riesgo, por las altas tasas de crecimiento poblacional, la extrema pobreza, deuda social acumulada históricamente, insuficiente educación y conciencia pública sobre el patrimonio natural y lo estratégico de los servicios ambientales para el desarrollo, los escasos espacios de participación ciudadana y el carente acceso a recursos para la conservación. [“Proteger bosques y selvas, principal objetivo. Crearán ocho países el Corredor Biológico Mesoamericano: PNUD”, en *La Jornada*, 15 de agosto de 2000]

* Los habitantes de áreas de alta biodiversidad no sólo dependen de los recursos naturales locales para su subsistencia, sino que son los responsables de que la selva continúe siendo tan biológicamente diversa como lo ha sido hasta hoy. Esto es más que claro si nos

ponemos a observar con detenimiento que los procesos agrícolas de estos grupos, sobre todo indígenas, que activamente mezclan y combinan elementos que ayudan a la naturaleza a regenerarse, son responsables de la riqueza que ahora podemos ver en las selvas y bosques de nuestro país. A pesar de la evidencia, algunos siguen insistiendo que a los campesinos e indígenas, por pobres e ignorantes, no les queda otra más que destruir la naturaleza. El modelo institucional para conservar la biodiversidad preferido actualmente por los conservacionistas, pero el más preocupante, es el llamado reserva de la biosfera, que necesariamente implica expulsión de campesinos e indígenas de las zonas núcleo para que queden libres de toda actividad humana. Mientras ocurren los desalojos, en las zonas de amortiguamiento se asientan proyectos aparentemente sustentables, como el ecoturismo, la agricultura orgánica y la bioprospección. Muchos de esos proyectos son liderados por los mismos campesinos e indígenas para su propio beneficio, pero muchos otros enmascaran intereses de grandes empresas transnacionales que poco se preocupan por el bienestar de la población dependiente de la diversidad biológica, como Pulsar, Monsanto y otras, cuyo interés es apoderarse del patrimonio natural; posición que se ha vuelto clara en la región de Montes Azules, en Chiapas. Al parecer, expulsar a los campesinos de sus tierras so pretexto de conservación no sólo desvía la atención de los que más responsabilidad tienen por la destrucción, sino que consagra a grupos como salvaguardas del patrimonio natural del planeta, que aún piensan que los problemas ecológicos se pueden solucionar sacando a la gente de su entorno natural. Un mejor camino es buscar soluciones de conjunto que no sólo aminoren el impacto ambiental de prácticas poco sustentables, sino que respeten y seriamente incluyan el conocimiento y la participación de aquellos que, por su poca capacidad de negociación, acaban siendo perjudicados por políticas conservacionistas antisociales. [Rodrigo Medellín E., y Alejandro von Bertrab T., "Áreas naturales protegidas: ¿conservadurismo antisocial?" en *La Jornada*, 7 de mayo de 2003]

Las informaciones anteriores nos conducen a interrogantes acerca del tipo de educación y de ciencia y tecnología que se está desarrollando en las universidades e instituciones de educación superior de los países latinoamericanos, es decir, de las finalidades y pertinencia de las reformas educativas aplicadas en los últimos decenios, diseñadas por los organismos internacionales para integrarnos competitivamente a la sociedad global del conocimiento. Sobre todo urge elucidar si con esas reformas de los sistemas educativos se promueve la integración y adquisición de la población de los conocimientos adecuados para enfrentar de manera efectiva las problemáticas sociales y ambientales de la región. Esas problemáticas se han vuelto cada vez más complejas en la medida en que amplias capas de la población en pobreza extrema son excluidas de la salud, la educación y la alimentación por un proyecto globalizador liderado por consorcios empresariales de los países tecnologizados, que pretenden, con su ciencia instrumental científica-técnica de validez universal, adueñarse de los conocimientos de los pueblos campesinos e indígenas, y seguir depredando en aras de sus ganancias la riqueza de la biodiversidad y de las culturas del planeta.

El mercado mundial, el neoliberalismo y el modelo tecnocrático del conocimiento científico-técnico se acompañan de una globalización educativa, de la cultura, de los conocimientos válidos, legítimos universalmente, que implica su privatización, mercantilización y su control mundial mediante medidas de certificación de calidad de las competencias profesionales y de los programas académicos de las instituciones educativas. Ese ámbito educativo mundial se ha ido configurando desde el último tercio del siglo XX con las políticas, modelos y programas de modernización educativa de los expertos de diversos organismos internacionales (UNESCO, BM, CEPAL, OCDE)

La modernización educativa ha adquirido el carácter de una revolución tanto en las concepciones sobre las misiones, los valores y los fines sociales de la educación, así como de sus estructuras institucionales organizativas, curriculares y pedagógicas. Su impacto es *global* ya que además de implantarse en gran parte del orbe y convertirse en el *saber educativo racional y civilizado*, modifica todo el ambiente educativo, el lugar de la escuela en la sociedad, y de manera prominente ha afectado la figura, el prestigio, los saberes y las prácticas profesionales del profesorado. Conviene, entonces, en un intento por responder a las interrogantes mencionadas y propiciar la reflexión, acercarse a la configuración de esa educación global, de su trayectoria histórica y los matices de sus planteamientos, aspectos que trataremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II.

MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PROFESIÓN EDUCATIVA

Una vez que hemos trazado el proceso histórico de reconfiguración del sistema capitalista mundial en sus aspectos económicos, políticos y tecnológicos, y su articulación orgánica con los modelos y programas de asistencia técnica y financiera para el desarrollo socio-económico e integración de los países latinoamericanos a la órbita global imperante impulsados por los organismos internacionales, en este capítulo nos centraremos en los rasgos de las políticas de modernización educativa que se han instrumentado en la región desde la década de los setenta.

Expondremos el proceso histórico y las especificidades de las que hemos llamado políticas globales de modernización educativa planteadas en el último tercio del siglo XX, tratando de aclarar los significados del carácter global de esas políticas, así como el de la modernización de los sistemas educativos sobre todo en sus implicaciones y efectos en la formación y condición profesional del profesorado, ello en el marco de la tendencia al establecimiento de una nueva cultura global de la calidad de las competencias profesionales concomitante al de la tecnificación del ámbito educativo y de las prácticas docentes.

La modernización de los sistemas educativos emerge en la década de los setenta como una propuesta global de transformación organizativa, cognoscitiva y pedagógica de las instituciones escolares, a fin de hacerlas acordes a los adelantos vertiginosos de las ciencias y tecnologías, y a su acrecentada expansión comercial, sobre todo de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones que han dado paso a nuevas disciplinas y problemas del conocimiento en todas sus áreas científicas, sociales y humanísticas.

Asimismo, la modernización educativa se planteó como una necesidad imperiosa de adecuar la formación y capacitación de los recursos humanos a las exigencias de las dinámicas aceleradas de los sistemas tecno-productivos de las corporaciones empresariales modernas, cuya competencia mundial se finca cada vez en mayor medida en la inversión en investigación e innovación tecnológica como un valor agregado del capital. Ello impele a cambios importantes en las finalidades

sociales, en la organización institucional y académica, en los contenidos curriculares y en las articulaciones de las universidades e instituciones de educación superior con el sector empresarial. En América Latina, los organismos internacionales han planteado una serie de reformas de este nivel de enseñanza cuyo principal objetivo desde la década de los setenta del pasado siglo es la superación de los *rezagos tecnológicos* indispensables para el crecimiento económico y la integración competitiva en la sociedad global del conocimiento. La reforma universitaria y de la educación superior es considerada por los expertos de la tecnocracia mundial como un componente importante de las reformas estructurales del Estado en la era de la globalización comercial y tecnológica. En virtud de que esas reformas han sido asumidas por la mayoría de los gobiernos de la región, en la última parte de este capítulo nos acercaremos de manera detallada a las políticas de modernización de la educación superior en América Latina planteadas desde la década de los setenta por diversas entidades internacionales, UNESCO, CEPAL, BM, en un recorrido que va desde los programas para la expansión o democratización de la educación superior de los setenta, pasando por la problemática de la masificación y la pérdida de identidad de las universidades públicas en los ochenta, hasta los planteamientos de los noventa relativos tanto a la privatización y elitización de los centros universitarios de excelencia como a la reorganización institucional y académica con fines de integración a la sociedad global del conocimiento o de la información. Esto último incluye la misión para el siglo XXI, trazada por la UNESCO, de configurar espacios de formación interdisciplinaria y transdisciplinaria, centrados en las problemáticas ambientales planetarias y en el aliento a la formulación de alternativas de desarrollo sustentable o sostenible.

II.1 Las políticas globales de modernización educativa

“¿Se puede florecer a esta velocidad? Una de las metas de esta carrera parece ser la productividad, pero ¿acaso son estos productos verdaderos frutos? Ya nada anda a paso de hombre.”

Ernesto Sábato

A la globalización tecnológica y mercantil del orden mundial empresarial que viene emergiendo desde el último tercio del siglo XX se anudan las políticas globales de modernización educativa. A finales de los sesenta en foros realizados en varias partes del mundo se plantearon desde perspectivas diversas las líneas de reforma de la educación en un contexto que se interpretó como una crisis de la civilización industrial propiciada por los adelantos científicos y tecnológicos. Los protagonistas de las propuestas del cambio educativo de finales de los sesenta fueron Estados Unidos y los países del bloque socialista; esas propuestas fueron conjuntadas en la UNESCO por una Comisión multinacional en cuyo informe se establecieron las pautas mundiales de modernización educativa de la década de los setenta.

A esa modernización educativa se liga también la lucha de los países periféricos o del Tercer Mundo, respaldada por la ONU, en el sentido de establecer condiciones favorables para el intercambio comercial y de tecnologías con los países centrales. En el contexto de esa lucha del Tercer Mundo, que dio lugar a la propuesta del establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional, se plantearon en el seno de la UNESCO lineamientos de políticas de desarrollo científico y tecnológico y de modernización educativa basados en la cooperación mundial, el intercambio de experiencias y la asesoría técnica de los expertos, para la adaptación y adecuación de las tecnologías al entorno cultural, económico y social de las poblaciones de estos países.

Sin embargo, como vimos, a la propuesta de los países del Tercer Mundo, los países centrales congregados en la Comisión Trilateral o Triada opusieron un nuevo orden económico global basado en la expansión de las corporaciones empresariales, en

la liberalización comercial, en el debilitamiento de los Estados nacionales, de las relaciones inter-nacionales y del sistema ONU, junto con la UNESCO, que en los ochenta perdió el liderazgo de la modernización educativa, mismo que pasó a manos del BM.

En el contexto del nuevo orden global neoliberal, el BM planteó una nueva agenda de reforma de la educación basada en criterios de racionalidad económica neoclásica, que incluyen su privatización, es decir, su conversión en un negocio dentro de un mercado educativo global.

En los noventa, en la era de la economía global y del pensamiento único neoliberal del BM, la CEPAL y la UNESCO, plantearon estrategias de modernización educativa para la inserción competitiva de los países latinoamericanos en la sociedad global del conocimiento. El conocimiento técnico se vio como un motor de la transformación productiva, de la equidad y de la democracia, y se propuso la conversión de los sistemas educativos en sistemas de capacitación de recursos humanos técnico-profesionales y el establecimiento de instancias de evaluación de la calidad educativa.

Como vemos, la modernización/globalización educativa tiene su trayectoria. Con el fin de precisarla hagamos un recuento de las propuestas, estrategias y políticas que se formularon desde finales de los sesenta.

La transformación global de la civilización y los sistemas abiertos de enseñanza

Los avances de las ciencias y de las técnicas en los países de alta industrialización, las mutaciones en las formas de organización del trabajo acompañadas por el desarrollo de la tecnología como soporte de la productividad del trabajo humano, dieron lugar a una serie de planteamientos acerca de la necesidad de transformar de manera profunda a la educación.

Un común denominador de esos planteamientos fue una concepción *técnica-sistémica** y *productivista*. La educación se vio como un sistema desfasado respecto del

* "La tecnología y la sociedad modernas se han vuelto tan complejas que los caminos y medios tradicionales no son ya suficientes, y se imponen actitudes de naturaleza holista, o de sistemas, y generalista, o interdisciplinaria. Esto es cierto en muchos sentidos. Sistemas en múltiples niveles piden control científico: ecosistemas, cuya perturbación lleva a problemas apremiantes como el de la contaminación; organizaciones

sistema tecno-productivo, ante lo cual se hacía urgente una transformación estructural de la educación, conformarla como un *sistema abierto de enseñanza* para hacer corresponder los aprendizajes escolares y profesionales con los nuevos requerimientos técnicos del ámbito laboral.

En una conferencia que reunió a representantes del mundo socialista realizada en Praga en 1967 se planteó que la revolución científica-técnica entrañaba una reforma amplia de la educación consistente en una nueva planeación, nuevos métodos de enseñanza y nuevos contenidos. El objetivo a largo plazo de esta metamorfosis educativa sería el de erradicar la mera transmisión de conocimientos y sustituirla por una educación científica para la innovación tecnológica.

La acelerada dinámica de las tecnologías hacía necesaria una extensión de la educación en la vida del hombre en el sentido de que las carreras profesionales, que hasta entonces habían sido consideradas como terminales del aprendizaje, deberían ampliarse y completarse con una *educación permanente*. El profesional o técnico requiere para su vida activa laboral de una constante actualización de sus conocimientos ya que éstos tienden a volverse caducos muy rápidamente.

El concepto de educación permanente engloba una noción ampliada del papel de la educación como parte integrante de la vida y una estrategia de largo plazo para incorporar a la educación directamente al trabajo humano. Como parte de esa estrategia se planteó la necesidad de *completar* el sistema de educación formal con una gama variada de opciones educativas extraescolares y postuniversitarias. Esas opciones se concibieron como un sistema de *educación de adultos* compuesto por centros de capacitación de empresas, redes de universidades y academias populares vinculadas con los medios de comunicación de masas, todo lo cual se interpretó como una profunda *revolución humanística cultural*:

“La educación de adultos (...) no se limita a asegurar y a verificar un cierto nivel de cualificación, sino que responde a las motivaciones que surgen de esferas profundas de la vida

formales, como la burocracia, las instituciones educativas o el ejército (...). Sin importar hasta dónde sea posible la comprensión científica (en contraste con la admisión de la irracionalidad de los acontecimientos culturales e históricos), y en que grado sea factible, o aun deseable, el control científico, es indiscutible que son en verdad problemas ‘de sistemas’, o sea problemas de interrelaciones entre gran número de ‘variables’. Ludwig Von Bertalanffy, *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976, p. xiv

moderna: necesidad de un desarrollo propio de las fuerzas humanas; necesidad de participar en la exploración de nuevas vías de civilización; aspiración a conocerse a sí mismo; necesidad de remediar la inestabilidad e inseguridad engendradas por una especialización excesiva; curiosidad suscitada por la aceleración del tiempo y la caducidad de los valores..." [Richta, p. 176]

Frente a estos cambios y nuevos requerimientos, la enseñanza tradicional se sumerge en una crisis profunda sobre sus concepciones, metas y medios de sus acciones. Tal crisis conduce a la necesidad de crear condiciones para que la educación participe en el proceso de *transformación global de la civilización*, y en ese contexto es indispensable dejar de ver a los espacios escolares como medios de preparación para la vida, y hacerlos parte integrante de la misma:

"Va a quedar revolucionada hasta la misma misión de la escuela: habrá que volver a elaborarla y traducirla en la realidad, en función de un permanente desarrollo de las aptitudes y de las capacidades humanas. Ahí se plantea una nueva cuestión, aún no resuelta: la de la forma o el régimen *óptimo* de la educación así concebida. Su estructuración (diversos grados y formas de educación escolar y extraescolar) deberá adaptarse de la mejor manera posible al carácter del actual conocimiento del mundo y el modo práctico en que se modifica; al mismo tiempo deberá respetar las capacidades naturales del hombre en las diferentes fases de su vida, o dicho de otro modo, satisfacer las necesidades del hombre por sí mismo, seguir su ritmo particular y sus necesidades específicas de conocimiento." [Richta, . p. 172]

La misión de la *escuela del futuro* será la de proveer una visión científica amplia de la civilización moderna lo cual requiere de una reorganización que rompa con la rigidez de la enseñanza disciplinaria y especializada y que potencie el aprendizaje individualizado.

Para trastocar la rigidez de la especialización disciplinaria se propone una amplia formación general sistemática que otorgue a los educandos posibilidades de ir adaptando sus aprendizajes a los cambios científicos y tecnológicos. Ello mediante la conformación de un sistema general e integrado de estudios secundarios que esté en correspondencia tanto con la evolución de los métodos de la ciencia moderna y sus tendencias interdisciplinarias, como con los cambios de las profesiones.

La enseñanza secundaria general e integrada posibilitará a los educandos acercarse a las esferas diversas de la actividad productiva y desarrollar sus capacidades potenciales mediante nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje activos y creativos; también se requerirá de la elaboración de nuevos materiales educativos sintéticos y

cognoscitivos que ofrezcan una visión científica amplia de la transformación del mundo y de las creaciones técnicas del hombre.

Por otra parte, las tecnologías del aprendizaje permitirían abrir opciones de cursos para el acceso a los diversos campos del conocimiento, lo que presupone una escuela funcionando como un sistema conectado a redes de información que posibiliten al educando la elección de sus temas de aprendizaje específicos.

Apoyado por estos medios informáticos, el docente podrá tener control del proceso diferenciado de aprendizaje de los alumnos y la posibilidad de otorgar una *enseñanza personalizada*. De esa manera se tendería a cambiar el trabajo docente monótono y rutinario por un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje en el que las *técnicas didácticas*, es decir, la introducción de los medios electrónicos de información en el proceso pedagógico, se convertirán en elementos clave. La inversión educativa en esas técnicas se considera una de las ramas más prósperas, ya que su incorporación propiciará el aumento de la productividad educativa, esto es, reducirá el tiempo de escolaridad y, por tanto, el costo de la enseñanza.

Desde la perspectiva del mundo capitalista se va a plantear que los sistemas educativos sufren cierto anacronismo pues su organización, sus programas, métodos y contenidos no se han ajustado eficazmente a las necesidades cambiantes de las sociedades del conocimiento. El retraso y los obstáculos a la transformación de los sistemas educativos no son privativos de las sociedades tecnológizadas, sino también, y de manera más pronunciada, de las sociedades *en vías de desarrollo*; es, pues, un fenómeno mundial al que se denominó crisis mundial de la educación.

En una conferencia internacional sobre esta crisis realizada en 1967 a instancias del gobierno de los Estados Unidos, y coordinada por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, se planteó la necesidad de establecer un *modelo de análisis universal* de los factores externos e internos que ocasionan el desfase de los sistemas educativos respecto de los avances científicos y tecnológicos. La aplicación de dicho modelo, denominado *análisis de sistemas*, serviría tanto para el diagnóstico como para el establecimiento de recomendaciones de políticas de planeación y modernización de los diversos sistemas educativos del orbe. Éstos debían encaminarse hacia metas comunes universales, tales como la democratización o ampliación de las posibilidades

de acceso de la población a los diversos grados y modalidades de la enseñanza, y la adecuación de sus fines, programas, métodos y contenidos para responder con *calidad y eficiencia* a las demandas cambiantes de la sociedad. El fin social general de la educación sería “la producción de gente instruida científica y técnicamente para poder vivir sana y segura en un nuevo tipo de mundo”. [Coombs, 1978, p. 149]

El modelo de análisis de la crisis de los sistemas educativos se sustentó en criterios economicistas, pues los factores que se consideraron relevantes fueron los de la falta de eficiencia y de calidad para atender la demanda social, la creciente escasez de recursos gubernamentales, el aumento de los costos de la educación, las deficiencias del *producto educativo* (el egresado) con relación a las necesidades de la vida laboral y social.

Se vio a la educación como una empresa o una industria ineficiente o poco productiva, en virtud de que continuaba funcionando como una organización artesanal, mientras que las demás ramas o sectores de la producción, incluso la agricultura, habían integrado ya las tecnologías de gestión más avanzadas.

“(…) Si ha de haber un ajuste, el sistema de enseñanza debe tomar la iniciativa para ello, no conservando ‘su viejo modo de ser’ sino haciendo un esfuerzo más firme para adaptarse a las nuevas circunstancias. Por ello el centro de atención radica en cómo conseguir que los indolentes sistemas educativos tomen dicha iniciativa y comiencen a transformarse más rápidamente y en la dirección correcta.”[Coombs, p. 244]

Según este enfoque, en los sistemas educativos persisten en gran medida procesos tradicionales administrativos, curriculares, pedagógicos, etcétera, que oponen resistencias a la necesaria *modernización educativa*. Por ello se plantea que las estrategias de cambio se sustenten en una visión de conjunto para la mejora completa de las instituciones de enseñanza en sus relaciones internas y externas, sobre todo en la relación entre lo que reciben como aportaciones e inversión y lo que rinden como *productos* a la sociedad. Esta orientación de la transformación de los sistemas educativos se apoyaría en instrumentos de planeación para la introducción de innovaciones que conducirían a su *adaptación* ordenada y eficaz a la sociedad y a la economía.

Las innovaciones consideradas prioritarias fueron las siguientes:

a) Modernización de la administración educativa que consistiría en incorporar personal preparado para el manejo de fuentes de información y de instrumentos de análisis, evaluación e investigación.

b) Modernización del personal docente en el sentido de su perfeccionamiento y actualización profesional, el aumento de su productividad y el estímulo a la investigación pedagógica.

c) Modernización del proceso pedagógico mediante la instauración de nuevos sistemas de enseñanza y de aprendizaje de mayor calidad que propendan a una potenciación de las aptitudes y hábitos de cada educando en el uso de métodos y medios diversos de aprendizaje.

d) Fortalecimiento de las finanzas de la educación a través de *esquemas flexibles* que amplíen las opciones de financiamiento de las instituciones a fin de agenciarse mayores ingresos públicos y particulares, y hacer frente a los costos crecientes de una educación de calidad y en expansión.

e) Desarrollo de la educación informal o de adultos otorgándole mayores recursos para la incorporación y utilización de los medios electrónicos de comunicación e información.

f) Cooperación internacional en gran escala, puesto que la crisis de la educación es mundial y para superarla son necesarios el intercambio y la difusión de las soluciones, experiencias y propuestas de los educadores de muchos países.

La cooperación internacional significa, además, una relación de nuevo tipo entre los sistemas educativos de los países ricos y pobres, en el sentido de que los primeros deben ampliar su *ayuda* a los segundos para que éstos ajusten los modelos internacionales a las situaciones particulares de sus sistemas educativos. Se considera que en los países pobres es posible insertar los cambios conducentes a la modernización sin tener que enfrentar las grandes *tradiciones* escolásticas de los países europeos occidentales, razón por la cual "los directivos de la enseñanza y los maestros de los países en vías de desarrollo pueden comprender más rápida y claramente la necesidad de abandonar su folklore y sus inhibiciones y lanzarse hacia nuevas direcciones educativas..." [Coombs, p. 253]

Así quedó establecido desde finales de los sesenta un *esquema conceptual universal* para el diagnóstico, los fines y las metas de la educación tanto de los países industrializados como de los atrasados, capitalistas y socialistas. La reforma de la educación adquirió el sentido de una *modernización de los sistemas educativos* encaminada a la creación de una civilización científica tecnológica, humanista, progresista, pero también pragmática y eficientista.

Las propuestas anteriores van a ser debatidas y conjuntadas en una comisión internacional auspiciada por la UNESCO a inicios de los setenta. El informe de esa comisión, presidida por E. Faure, se convirtió en el eje rector de la política global de modernización educativa en los setenta.

En esa comisión se planteó la necesidad de ver a los problemas del conocimiento y de la educación con una óptica nueva, universal, que englobara aspectos esenciales de la configuración de las sociedades contemporáneas, como los de la democracia, la formación de la personalidad ciudadana y su participación en las responsabilidades y decisiones de la sociedad, los efectos de los medios masivos en las pautas de consumo, los beneficios y los desastres ecológicos de la era de la tecnología.

A partir de las nuevas características y problemáticas sociales del mundo contemporáneo se vuelve imprescindible replantear el objetivo y los contenidos de la educación; en términos filosóficos ésta debe tener como fundamento una concepción *científica-humanística* en virtud de la presencia insoslayable de la ciencia y la tecnología en la vida del hombre.

La comisión de la UNESCO planteó dos estrategias para la transformación educativa: la primera fue la incorporación de los sistemas educativos a la era de la tecnología imprimiendo a sus funciones y prácticas un carácter innovador. El cambio se propiciaría a través de la invención, de la investigación, de la aplicación de técnicas nuevas y de la modificación de las prácticas educativas, todo lo cual repercutiría en un aumento de la productividad del proceso educativo.

En ese sentido, se consideró indispensable que en la educación de todos los países, sin importar su nivel de desarrollo, se instaurara y se utilizara en gran escala la *tecnología educativa*, es decir los medios electrónicos de comunicación y de información, en las actividades del aprendizaje y de la formación. Ello posibilitaría,

según la Comisión, generalizar la educación, hacerla rentable y abrir oportunidades a la formación de los adultos, y en los países *en desarrollo* resolver el problema de analfabetismo.

Puesto que el hombre contemporáneo se ve obligado a comprender el mundo tecnológico en el que está inserto, se hace indispensable una *educación tecnológica* general de carácter teórico y práctico que vincule el estudio y el trabajo desde la enseñanza básica. La educación tecnológica no se refiere sólo a las aplicaciones técnicas de la ciencia, sino que se define como el fundamento de todas las áreas de la enseñanza:

“(…) la educación tecnológica no se limita al estudio de las leyes científicas y de sus aplicaciones ni al de los medios técnicos aplicados. Para que la educación tecnológica cobre todo su sentido debe practicarse un doble cambio en sus formas usuales: por una parte, la enseñanza tecnológica debe encontrar un sitio en la enseñanza de las lenguas, de la historia, de la geografía, de la sociología, de la vida comunitaria, etc., y no sólo como un complemento de la enseñanza de las ciencias físicas y naturales; por otra parte, los problemas tecnológicos deben ser tratados con relación a numerosos aspectos de la vida: la tecnología y el trabajo, la tecnología y el ocio, la tecnología y los mecanismos de la sociedad, la tecnología y las comunicaciones, la tecnología y el medio ambiente, etcétera.” [Edgar Faure, 1973, p. 279]

La educación tecnológica requeriría de la asunción por parte de los profesores de su nuevo papel de directivos en el uso de tecnología educativa, así como de la aceptación de nuevas funciones docentes tales como: la revisión y diseño de programas curriculares, la evaluación, la orientación escolar para el aprendizaje, la producción de medios educativos impresos y por programación electrónica. Las nuevas características de la labor docente impulsaron la modernización de las instituciones de formación de los maestros y, en general, una modernización de la profesión educativa de la cual hablaremos detalladamente más adelante.

La segunda estrategia planteada por la comisión de la UNESCO fue la democratización de la enseñanza en el sentido de la ampliación y diversificación de oportunidades de acceso al conocimiento tecnológico, para lo cual se propuso la creación de sistemas de enseñanza *abiertos* que tendieran a suprimir los formalismos burocráticos, el credencialismo y el academicismo memorista de las instituciones educativas cerradas:

“Los sistemas abiertos van en contra de las ideas de selección, competición y obligación. La elección de los cursos y de las materias estudiadas, bien en clase o por lectura o

de cualquier otra forma, depende principalmente del interés personal del sujeto (...) El problema que se plantea es el de saber cómo ofrecer servicios educativos de valor similar, en diferentes puntos del 'espectro', a gusto de los interesados; cómo garantizar 'en la acción' una evaluación equitativa de las adquisiciones de cada uno, a la luz de los resultados efectivos (...) La finalidad es permitir a todo estudiante combinar de la manera que más le convenga, las actividades, los programas y los medios a su alcance..."[Faure, p. 271]

Un aspecto central para transformar la concepción y las actitudes en la educación sería la motivación para el aprendizaje; de ahí la propuesta de *aprender a aprender* fundamentada en la dinámica vertiginosa de los conocimientos tecnológicos y en la aceleración de las innovaciones, propias de la era científica-técnica.

La enseñanza debía centrar su atención en el aprendizaje de los métodos de adquisición de conocimientos superando el énfasis tradicional de una enseñanza memorística, de almacenamiento de los saberes adquiridos. Esta propuesta implica, también, la reducción de la duración de los estudios, la articulación de las nociones teóricas con las experiencias profesionales y la organización de la *multifuncionalidad* de los sujetos para hacerla corresponder a las necesidades de la economía:

"Con relación al empleo y al progreso económico, la finalidad de la educación debería ser no tanto el preparar a los jóvenes y a los adultos para una profesión determinada [sino] optimizar la movilidad profesional y suscitar con carácter permanente el deseo de aprender y formarse..." [Faure, p. 38]

Según ese planteamiento, las tecnologías abren amplias posibilidades para el aprendizaje personalizado puesto que posibilitan el autodidactismo, es decir, una actitud activa y consciente para la adquisición de los conocimientos, y abren vías para múltiples experiencias extracurriculares de aprendizaje. En la medida en que la utilización de tecnologías permite el estudio autónomo del sujeto, la *educación permanente* se convierte en el fundamento de la organización global del sistema educativo, cuya perspectiva así planteada es el aprendizaje personal y la autoformación a lo largo de la vida, según las necesidades y conveniencias del individuo.

El principio de la educación permanente, sin desdeñar la importancia metódica de la enseñanza básica, propugna la multiplicación de las instituciones y los medios educativos para diversificar la oferta educativa, así como la vinculación de los aprendizajes con otras instituciones, medios y actividades económicas y sociales.

La noción de educación permanente implica que la formación técnica y profesional para el trabajo se reparta entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar; esto con el fin de propiciar la adaptación de los sujetos a los cambios en las formas de producción y de las condiciones laborales, así como el perfeccionamiento continuo en los puestos de trabajo.

Por otra parte, para facilitar la reconversión profesional, la comisión sugirió la diversificación de la enseñanza superior en el sentido de crear otras instituciones (distintas de las tradicionales universidades *de prestigio*) dedicadas a la formación de técnicos y profesionales de nivel medio adaptada a las condiciones del mercado laboral; asimismo, se propuso ampliar el acceso a la enseñanza superior a todos aquellos profesionistas que requieran perfeccionar o actualizar sus conocimientos.

El programa de modernización educativa planteado por la comisión Faure hasta aquí reseñado, incluyó la *cooperación internacional*. Ésta consistiría en la recuperación de experiencias, innovaciones y reflexiones sobre el porvenir de la educación de todos los países, y en el caso de los países *en desarrollo*, la *solidaridad operativa*, técnica y financiera.

Con relación a la cooperación y a la solidaridad internacionales en materia de modernización educativa y de desarrollo tecnológico, en el marco del movimiento del Tercer Mundo por un nuevo orden económico internacional, a mediados de los setenta la UNESCO integró un grupo de reflexión internacional que tuvo como propósito abordar la problemática mundial derivada de los poderes emergentes de la ciencia y la tecnología*.

* El concepto de problemática mundial proviene del Club de Roma, organización plural internacional conformada en la década de los setenta por alrededor de cien personas –científicos, humanistas e intelectuales capitalistas, socialistas y del Tercer Mundo– unidas por la preocupación sobre el futuro de la humanidad a raíz de las repercusiones de la revolución científica y tecnológica.

La tarea del Club de Roma fue realizar, patrocinar y difundir estudios sobre las diversas aristas de la problemática mundial con una visión prospectiva de las necesidades humanas, los recursos mundiales y los desarrollos científicos. Uno de ellos, bastante influyente, fue el informe sobre los *Limites al crecimiento* elaborado por Danella y Denis Meadows, investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts, en el que se planteó la existencia de una conjunción de problemas como el crecimiento demográfico, la sobreexplotación de los recursos naturales y la expansión industrial que estaban produciendo un deterioro físico del planeta que amenazaba con erosionar los límites sostenibles de la vida humana.

El *Grupo de reflexión sobre los grandes problemas mundiales y la contribución de la UNESCO a su solución*¹ consideró indispensable visualizar los cambios tecnológicos y educativos desde una perspectiva sistémica, es decir, holística, compleja, interdisciplinaria. Desde este enfoque se reconoce al desarrollo como un aspecto fundamental de la problemática mundial en la que se anudan fenómenos tales como el crecimiento demográfico, los límites de los recursos naturales, la explotación irracional de los mismos, el deterioro del medio ambiente, el abastecimiento de energía, la disponibilidad de agua, entre otros. Asimismo, se plantea la necesidad de hacer converger las orientaciones de las políticas globales con los contextos culturales y atender los obstáculos específicos del desarrollo social y económico de los diversos países:

“En cuanto se lo concibe *globalmente*, el desarrollo no puede ser ya la extensión directa al mundo entero de los conocimientos, modalidades de pensamiento, modos de vida o experiencias propios de una sola región del mundo; es preciso que cada desarrollo local esté en relación con sus valores y con su cultura propia. No basta con transferir a los países en desarrollo el caudal de conocimientos disponibles en los países desarrollados; semejante proceso excluye toda auténtica implantación de la ciencia y tecnología en aquellos países, facilita el éxodo de personal capacitado y hace más lento incluso el progreso general de los conocimientos (...)” [UNESCO, 1976, p. 115]

Desde esa perspectiva la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo debía contemplarse como un campo importante de la cooperación internacional. Esa cooperación consistiría, entre otras cosas, en apoyar a los países en desarrollo para el establecimiento de las bases científicas y tecnológicas que les permitieran el aprovechamiento de sus recursos naturales; en orientar la educación para que la población tuviera posibilidades de asumir su propio desarrollo considerando sus particularidades culturales, y en la *adaptación* de las sociedades tradicionales a los nuevos valores culturales de que son portadoras las ciencias y las tecnologías transferidas.

¹ Entre los integrantes de este grupo compuesto por personalidades procedentes de Asia, Europa Occidental y del Este, África y América Latina podemos nombrar a Samir Amin, director del Instituto Africano de Desarrollo Económico y Planificación, a Radovan Richta, director del Instituto de Filosofía y Sociología de la Academia Checoslovaca de Ciencias, y Aurelio Peccei, presidente del Club de Roma.

Dado que la educación es decisiva para la creación de comunidades científicas nuevas, el grupo de reflexión propuso un replanteamiento de las orientaciones de la política de modernización educativa de la UNESCO, que incluyera una atención particular a las diferentes formas de las culturas y a las relaciones entre la ciencia y la tecnología con la cultura y la educación, y el estímulo a la creación de comunidades científicas autóctonas con medios apropiados de educación y de formación, en lugar de dedicarse a la mera transferencia de conocimientos:

“ (...) En los países en desarrollo, la educación ha consistido sobre todo, hasta ahora, en inculcar conocimientos, en particular científicos y técnicos, elaborados en otros puntos para solventar otros problemas. Es preciso que los recursos intelectuales y materiales de que dispone la UNESCO se orienten menos hacia el apoyo a unas formas de educación 'convencional' que hacia el fomento de unas experiencias encaminadas a desarrollar la capacidad creadora y el espíritu de innovación.” [UNESCO, p. 132]

Asimismo, se propuso a la UNESCO la elaboración de un programa internacional de carácter prospectivo para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, considerándose ese desarrollo en sus relaciones con las perspectivas del progreso social y del cambio en el modo de vida de los hombres. El programa incluiría el establecimiento de un sistema internacional de información sobre todas las ramas de la tecnología y de las ciencias, y el acceso de los *países en desarrollo* a los datos de las tecnologías diversificadas.

Otra problemática mundial atinente a la educación y a la cultura era el desequilibrio de los flujos de información cultural, suscitado por prácticas comerciales, abusivas y monopólicas, de empresas y países altamente tecnologizados. La UNESCO debía contemplar esa problemática desde una visión holística de derechos humanos y de libertades frente a las tendencias uniformadoras y manipuladoras de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación profundizadas por nociones limitadas económicas o de mercado.

Ya hemos aludido en el capítulo anterior al rechazo radical de los magnates y potencias de la Comisión Trilateral, liderados por Estados Unidos, frente a los esfuerzos y planteamientos del Tercer Mundo a favor de un nuevo orden económico internacional basado en la cooperación internacional. Ese rechazo se extendió al

programa educativo, científico y tecnológico que se venía elaborando en el seno de la UNESCO, y se manifestó de la siguiente manera:

“(…) Cuando en los años setenta y ochenta la UNESCO quiso cambiar el orden mundial de la información, Estados Unidos y Gran Bretaña vieron en peligro la hegemonía de sus medios masivos de comunicación multinacionales. En consecuencia, ambos países suspendieron sus pagos al presupuesto de la UNESCO, y en poco tiempo la organización estaba al borde de la quiebra, lo que, a su vez, llevó a la institución a cambiar a los funcionarios responsables y desistir de la idea de un orden mundial informativo más democrático y justo”. [Dieterich, 1995, p. 69]

Según datos de la UNESCO, las mayores contribuciones a su presupuesto provenían hasta mediados de los ochenta de las aportaciones de Estados Unidos con 25%, seguido de la Unión Soviética con el 14.10%, de Japón con 8.56%, de Alemania con 7.63%, Francia con 5.57% y de Gran Bretaña con 4.48%. Tras el retiro de Estados Unidos y Gran Bretaña en 1984-85, lo que significó una reducción de 30% en las contribuciones, otros Estados miembros (Francia, Japón, Alemania, Italia, España) aumentaron sus porcentajes y contribuyeron a un aumento en el presupuesto general del organismo. [Vid. UNESCO, Contributions of Member States, 2000]

No obstante, el rechazo de Estados Unidos y Gran Bretaña a las políticas tercermundistas de la UNESCO condujeron al desdibujamiento de los planteamientos de cooperación internacional para el desarrollo endógeno de la ciencia y la tecnología adecuado a las realidades culturales, sociales y económicas de los países del Tercer Mundo.

En una reunión de expertos acerca de las experiencias y perspectivas de las políticas globales de transformación de la educación, realizada en la sede de la UNESCO en 1977, cobraron vigor los postulados productivistas y economicistas de la modernización educativa; ésta sería el factor clave para la participación de los individuos y de las naciones en la investigación científica y humanística *universal*, y para la transmisión y la adecuación de las tecnologías avanzadas a las necesidades propias de cada país.

En esa reunión los expertos plantearon tres aspectos interrelacionados de orientación de las reformas educativas internacionales: la democratización de la educación, la modernización educativa y los nexos entre la educación y el trabajo.

La democratización y la modernización de la educación tendrían que vincularse estrechamente para superar las limitaciones de acceso amplio a la educación que se consideraron como un efecto del arcaísmo educativo expresado en la pervivencia del modo de producción artesanal de la enseñanza, centrado en la palabra de los profesores.

El problema era que los sistemas de enseñanza de muchos países no habían incorporado los insumos tecnológicos y las experiencias de las organizaciones empresariales modernas. Ello ocasionaba costos elevados y los bajos rendimientos de los servicios educativos, de ahí la necesidad de profundizar la modernización educativa en los aspectos de la renovación del instrumental pedagógico, de la actualización científica y técnica de los programas, de los métodos de enseñanza y de la gestión de las instituciones escolares.

El objetivo primordial, casi único, de la modernización de la educación establecido por los expertos fue el de subsanar la inadaptación de los contenidos, métodos y estructuras de los sistemas de formación profesional respecto de las necesidades de la estructura ocupacional. Se consideró indispensable que la función social de la educación se centrara en las necesidades de cualificación de los *usuarios* de los servicios educativos a fin de posibilitarles la inserción en el sistema productivo y en el mercado de empleo.

Neoliberalismo y mercantilización de la educación. La evaluación de la calidad educativa.

El carácter global de la modernización educativa va a adquirir nuevos matices a partir de la década de los ochenta con la instauración del neoliberalismo que, como vimos, consiste en una privatización del Estado benefactor a favor de los intereses de las grandes empresas corporativas transnacionales, lo que va acompañado de la supremacía del *espíritu empresarial* que significa la traducción de la vida humana a términos de costo- beneficio, de productividad y competitividad en el mercado mundial.

En esa década la UNESCO fue desplazada del liderazgo de la política global de modernización educativa por el BM. El discurso de este organismo, como hemos

dicho, es económico neoclásico y de mercado, típicamente anglo-estadounidense, neoliberal, y al servicio de los intereses de las corporaciones empresariales. Desde esos parámetros políticos, el BM estableció su agenda de reformas a la educación vinculada a las políticas macro-económicas de ajuste impuestas junto con el FMI.

En esa agenda el BM propugnó una política tendiente a la mercantilización de la educación, y que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- Expansión del mercado educativo, es decir, de establecimientos privados, como parte de un proceso de desregulación estatal que tiende a la liberalización de la educación del monopolio del Estado.
- El mercado de empleo es el motivo y finalidad primordial de la educación.
- La oferta educativa debe orientarse a la capacitación técnica-profesional de los recursos humanos requeridos por las empresas tecnológicas modernas.
- Las instituciones de educación superior deben diversificar sus fuentes de financiamiento, e incorporar normas y procedimientos de control gerencial para operar como empresas productivas y competitivas, responder con eficiencia y calidad a la expansión, estandarización y flexibilización del mercado de servicios técnico-profesionales, y a las demandas de los *usuarios* y empresarios.

Con la reforma neoliberal del Estado el discurso democratizador de los setenta perdió vigencia y en su lugar se impuso la política del control o evaluación de la calidad educativa, preocupada por la eficiencia de los recursos, de las instituciones y del personal docente, política concomitante a la reducción de la inversión estatal.

“(…) El BM introyecta en el mundo público valores y criterios propios del mercado, del mundo de las empresas y de la competencia. Hay muchos ejemplos de ello en el campo de la educación, como la valoración de la calidad centrada en resultados cuantificables y comparables, los sistemas de incentivos, los mecanismos de competencia en la asignación de recursos, la recuperación de costos, los cupones válidos para pagar matrícula como modo de subsidio a individuos y no a establecimientos, entre otros.” [Coraggio, 1998, p. 51]

La finalidad de la educación en la era de la globalización neoliberal es el mercado laboral, es decir, las acciones educativas se encaminan primordialmente a

capacitar a los recursos técnico–profesionales para su inserción en las condiciones nuevas de la organización productiva postindustrial.

La educación en tanto capacitación para el mercado de empleo debe responder por medio de constantes actualizaciones e innovaciones a los requerimientos de las empresas tecno–productivas. Las ineficiencias y atrasos de la educación se ven como una de las principales causas del desempleo de los jóvenes egresados, a la vez que las deficiencias de la cualificación de los futuros trabajadores técnicos profesionales se consideran un factor importante de inhibición del desarrollo tecnológico de las empresas:

“Uno de los factores que frenan las tasas de expansión de la economía estadounidense es la inexistencia de una estructura educacional compatible con las prerrogativas organizacionales que demandan los nuevos paradigmas tecno–productivos: Un estudio de la Grant Thornton realizado para la Asociación Nacional de Industrias de la Transformación de los Estados Unidos en 4,500 industrias de la transformación reveló que en la mayoría de ellas (60%) su personal carece de conocimientos básicos en matemáticas, mientras que el 55% señaló que sus trabajadores presentan graves dificultades en escritura y comprensión y el 48% manifestó que sus trabajadores no tienen capacidad para leer e interpretar diseños y diagramas de flujo. Concluye que la escasez de mano de obra calificada se ha agudizado desde 1991 y que es necesario reestructurar el sistema escolar público norteamericano.” [Sotelo, 1999, p. 41]

La reestructuración de los sistemas de educación debe responder al fin de hacerlos eficaces en la creación de un trabajador *especialista flexible*, cuyos atributos son: 1) poseer versatilidad para aplicar habilidades especializadas a una amplia gama de problemas y procesos de producción; 2) estar preparado para la movilidad, es decir, para cambiar no sólo de empleo sino de carrera varias veces en su vida activa; 3) tener aptitudes y estar motivado para una constante actualización y para el aprendizaje continuo, sobre todo en los periodos en que se encuentra desempleado.

Los principios y las metas de la educación superior se van a concentrar en el eje de la capacitación de recursos humanos o capital humano para el desarrollo de la productividad y de la innovación en las empresas. Como dijimos anteriormente, el conocimiento se va a considerar un motor de la productividad y de la competitividad y en ese sentido las instituciones educativas modernas, tecnificadas, están llamadas a constituir un elemento clave, al grado de que las políticas educativas devienen estratégicas para el crecimiento y expansión de las economías. Por ejemplo, en Estados Unidos se plantea que la educación, sobre todo la enseñanza postsecundaria y

superior, es un elemento esencial en su estrategia de desarrollo y de comercio y, por ende, de su ubicación competitiva en la economía global:

“La presión de la competencia internacional introduce una dimensión de tiempo crítica en el sistema. El asunto no es simplemente qué tanto conocimiento se genera, sino qué tan rápido se traduce en productos y procesos benéficos económica y socialmente (...) La preocupación por la innovación tecnológica y la calidad de la fuerza de trabajo ha colocado a la educación superior como el asunto principal de muchos debates nacionales sobre la política económica (...) El nuevo foco de la política federal sobre educación superior en Estados Unidos es solucionar el desequilibrio comercial, aumentar la productividad, garantizar que las actividades de investigación universitaria satisfagan las necesidades de la industria, acelerar la transición de la investigación básica al desarrollo de productos, y establecer un plan nacional coherente de investigación y desarrollo (...)” [Barrow, 1997, pp. 142 y 143]

La investigación y el conocimiento se ven como productos comerciales demandados por las empresas, de ahí que se plantee la vinculación necesaria entre las instituciones de educación superior y los empresarios con el fin de que éstos tengan un control y un acceso fácil e inmediato al conocimiento generado en dichas instituciones.

Con ello se propende a modificar el diseño y la estructura del conocimiento científico y tecnológico producido en las universidades, ajustándolo a las demandas económicas y tecnológicas empresariales. La investigación multidisciplinaria aplicada o tecnológica para generar ganancias tangibles a la actividad empresarial es la función esencial, útil, del conocimiento transmitido y producido por las instituciones de educación superior; éstas deben reformarse profundamente para cumplir esa función dotando, o más bien vendiendo, *servicios de calidad y excelencia* a los individuos talentosos y con méritos debidamente certificados por organismos técnicos de evaluación estándar mundial.

Las políticas globales de modernización de la educación superior que han sido implantadas en diversos países a través de los programas de asistencia técnica y financiera del BM, conllevan la conversión de las instituciones educativas en empresas productoras de recursos humanos aptos para competir en el mercado laboral. Ese organismo se ha convertido en portador de *discursos técnicos educativos* que racionalizan y legitiman las políticas educativas neoliberales de privatización de la educación y de control tecnocrático de las instituciones educativas. La racionalidad instrumental tecnocrática en la cual se funda y difunde por todo el orbe su

pensamiento único de mercado se distingue por aplicar a los procesos educativos nociones abstractas de competencia, eficiencia y calidad.

Como detallaremos más adelante, la noción de calidad educativa se volvió en los noventa un artilugio discursivo de la modernización. Aparte del BM, la UNESCO junto con la CEPAL, plantearon la evaluación de la calidad como un eje de las políticas y estrategias de reforma educativa en los países latinoamericanos. Desde su perspectiva, el problema educativo, dada la expansión o democratización de la década de los setenta, ya no es cuantitativo o de cobertura, sino de la calidad de los aprendizajes significativos, es decir técnicos, necesarios para la integración competitiva de los países de la región a la sociedad global del conocimiento o de la información.

Lo hasta aquí expuesto nos da un panorama de los aspectos de las políticas globales de modernización educativa derivadas de los avances científicos y tecnológicos y de los cambios productivos, sociales y culturales desde la década de los sesenta del pasado siglo.

Como hemos visto, las políticas globales de modernización educativa se han fundamentado en enfoques sistémicos: el sistémico-productivista, el sistémico-ambiental-culturalista y el sistémico-economicista y mercantilista.

Un denominador común de los enfoques sistémicos, con excepción del ambiental-culturalista, es el énfasis puesto en la funcionalidad técnica del sistema educativo respecto de las nuevas necesidades del sistema tecno-productivo. La *interdependencia* entre esos dos sistemas consiste en que la educación se *ajuste* a los requerimientos de la producción, atendiendo al hecho de que el conocimiento tecnológico es el factor clave que vincula a ambos sistemas.

Así, se ha impulsado una modernización tecnicista de la educación, desde la incorporación de tecnologías educativas en la enseñanza y el aprendizaje, hasta la reorganización institucional fincada en técnicas modernas de gestión y la orientación tecnocrática de los principios de calidad y eficiencia y de los fines productivistas y de competitividad de los sistemas educativos.

El planteamiento de que la finalidad de la educación es la de formar, más bien capacitar, recursos humanos adecuados y necesarios para su empleo en los nuevos

procesos tecno-productivos es una visión muy recortada de la función social de la educación, que además de no tomar en cuenta el problema estructural del desempleo, sirve para legitimar los problemas sociales causados por un sistema económico excluyente y clasista, a partir de la falta de calidad de los sistemas educativos o de las instituciones, o de los individuos.

"(...) el actual énfasis en la 'calidad' (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar, que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Las consecuencias de este cambio pueden verse en algunas de las decisiones y propuestas políticas que actualmente están adquiriendo auge por todo el país: a) la propuesta de programas con créditos y opciones, así como de créditos para pagar las tasas, para que las escuelas se parezcan cada vez más a una economía de mercado; b) la tendencia de las legislaturas y departamentos estatales a 'elevar los niveles' y a controlar tanto las 'competencias' del profesor y del estudiante como los objetivos y conocimientos básicos curriculares (...)" [Apple, 1996, p. 34]

Con esa visión tecnicista productivista y economicista de la función social de la educación, la existencia o razón de ser de las instituciones educativas se ha ido desplazando de la formación integral científica, técnica, humanística, artística de los educandos, a la formación o capacitación técnica de los usuarios en función del mercado de empleo.

"La formación puede verse también como una institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones (...) Con la irrupción de la formación permanente apareció otro tipo de dispositivos; el mercado de la formación donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en paquetes, en *videocassettes* o en terminales de computación." [Ferry, 1990, p. 51]

Asimismo, las instituciones educativas y el profesorado han quedado sujetos a *controles de calidad* establecidos a partir de cánones externos a las dinámicas propias de los ambientes y procesos pedagógicos. Esos controles provocan cambios negativos en las prácticas y en las relaciones interpersonales que pervierten la calidad de la vida escolar y de los aprendizajes.

Todo tiende a centrarse en criterios cuantificables de productividad y de eficiencia que no tienen nada que proponer acerca de las necesidades afectivas, éticas y estéticas del aprendizaje, la creatividad y el pensamiento crítico que, entre otros

atributos, conforman la personalidad integral de los sujetos y que son elementos indispensables para el desarrollo humano y de las ciencias y las innovaciones.

Mucho menos se propician actitudes de participación, cooperación y solidaridad, ya que tanto el desempeño académico como el aprendizaje tienden a valorarse en términos de competencia, calidad y eficiencia, criterios empresariales con los cuales se define la *nueva cultura profesional global*, de la que hablaremos a continuación.

II.2 La sociedad del conocimiento y la nueva cultura profesional

“En una colectividad todo camino conduce a un buen fin, si no se titubea y reflexiona demasiado. La meta está puesta a breve distancia; pero también la vida es breve; así se obtiene de ella el máximo rendimiento; el hombre no necesita más para ser feliz, pues el éxito conseguido da forma al alma, mientras que aquello a lo que se aspira sin conseguirlo tan sólo la retuerce; la felicidad no depende tanto de lo que se desea sino de lo que se alcanza: Además, enseña la zoología que de un conjunto de individuos limitados puede resultar una especie genial.”

Robert Musil

Como hemos visto en líneas anteriores, los adelantos tecnológicos y los nuevos sistemas tecno-productivos de las corporaciones empresariales, junto con la *globalización* de la economía de mercado y el surgimiento de la llamada sociedad global del conocimiento o de la información, impelen a la educación a modernizarse con el fin de *producir* un nuevo tipo de trabajadores técnicos-profesionales adecuados para su inserción productiva en las diversas ramas, también en expansión, de la actividad laboral, desde la agricultura hasta las industrias del entretenimiento.

En virtud del acelerado cambio tecnológico y de la dinámica de la competencia mundial de las corporaciones empresariales, los sistemas educativos deben ser abiertos y ofrecer opciones variadas de capacitación y actualización de manera rápida, productiva y eficiente, a los nuevos profesionales, a los que se requiere innovadores y *flexibles*.

Se supone que en las sociedades postindustriales de alto desarrollo tecnológico emerge una nueva clase de trabajadores profesionales compuesta de sujetos escolarizados, es decir, preparados en los centros o empresas educativas, cuyos atributos son la competencia técnica y la ética profesional. Estos atributos hacen a la *calidad profesional*, misma que debe estar sancionada, regulada y certificada socialmente por el Estado, por los centros educativos y, en últimas fechas, por entidades privadas que aplican instrumentos de evaluación y certificación de las formaciones profesionales; esos instrumentos de medición son establecidos con base en criterios estándares mundiales, y se relacionan con las normas de la OMC para el mercado global de los servicios profesionales.

Para visualizar con más claridad en qué consiste la nueva cultura técnica-profesional de mercado, es importante atender al significado de la noción de profesión en el marco del proceso histórico de profesionalización de la sociedad, algunos de cuyos rasgos abordaremos enseguida.

La profesión puede definirse como un grupo de personas con conocimientos teóricos y prácticos especializados en un campo ocupacional, cuyas actividades están institucionalizadas, es decir, son funciones sociales válidas y reguladas por un conjunto de normas y hábitos internos de relaciones, de comportamientos y de jerarquías y por leyes estatales en las que se establecen los criterios para el acceso y el ejercicio profesional.

En su configuración histórica la profesión adquirió el carácter social de una corporación, es decir, un conjunto o grupo de personas cuyos conocimientos, normas, hábitos, comportamientos y jerarquías se derivan del funcionamiento, las necesidades y las variaciones de una actividad ocupacional. Este carácter corporativo sirvió de marco para el establecimiento de los principios de responsabilidad y de autonomía del ejercicio de las profesiones.

En tanto campo ocupacional especializado, validado socialmente y normado institucionalmente, la profesión se ha parangonado al ejercicio de un oficio, en el sentido de que éste comprende un conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas. Sin embargo, esta significación de la profesión sufrió modificaciones a raíz de la expansión de la producción industrial y del trabajo

asalariado iniciada en el siglo XIX, que trajo consigo la erradicación paulatina de los gremios artesanales y de su organización estamentaria de aprendizaje y maestría en los oficios.

A medida en que se profundiza la división social del trabajo surge una variedad de funciones ocupacionales y especializaciones profesionales, una estructura compleja de relaciones sociales de interdependencia en la que se anudan las jerarquías, los controles, las regulaciones del poder y el comportamiento profesional de los individuos.

En las sociedades modernas industriales la profesión adquiere un nuevo énfasis en virtud de que los sectores burgueses profesionales obtienen la condición de clase dominante. El *ethos profesional* de la burguesía –nos dice Max Weber en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*– es un pilar del orden económico moderno, enlazado a la técnica industrial y a la racionalización del comportamiento frente al enriquecimiento y al trabajo, propia del *espíritu* del capitalismo europeo-occidental y estadounidense.

El orden político y técnico se estructura a través de la organización de funcionarios profesionales y del cultivo sistematizado y racional de las especialidades científicas. La enseñanza del *especialista* resulta un factor destacado de la cultura de la organización racional industrial fundada en la posibilidad técnica y científica de realizar cálculos destinados al cumplimiento de objetivos económicos.

A ello se vincula la condición racional del derecho y de la administración privada y estatal, que conlleva la generalización de determinadas conductas racionales y la validación de un espíritu materialista, utilitario y laico, con sus prescripciones de *laboriosidad* ligadas a la obtención de beneficios económicos: puntualidad, rectitud, retribución adecuada al trabajo, cálculo de ingresos y gastos de dinero y de tiempo en la vida institucional y cotidiana familiar.

En ese contexto normativo y normalizado, el trabajo profesional se realiza como un compromiso individual y libre. Tener una profesión es una meta relacionada con aspiraciones lucrativas y también con el gozo de la actividad ocupacional, pues se asume que el hombre está hecho para el trabajo. Llegar a asumirlo así implica un proceso educativo intenso en contra de las resistencias de los cánones valorativos y

conductuales de las sociedades tradicionales más propensas a considerar el trabajo como una carga y no como un beneficio. El *ethos profesional* vincula directamente el éxito profesional y la acumulación de dinero, y por ende, una posición social elevada de los grupos empresariales profesionales.

El empresario es también un profesional: la valoración ética del trabajo libre del individuo, de la abnegación a su profesión viene siendo producto de una fe puritana según la cual la inversión del capital acumulado es benéfica, así como la buena disposición hacia el trabajo es grata a Dios, sin importar que la labor sea retribuida con salarios bajos y el enriquecimiento del empresario provenga de tal relación de explotación del trabajador.

El lucro empresarial encuentra su legitimación en la consideración del trabajo como un medio de aprovisionamiento de bienes materiales para el beneficio del individuo y de su progenie. El empresario se siente útil y satisfecho, es decir, no tiene ningún problema moral por su enriquecimiento, ya que él se encarga de proporcionar trabajo a muchas personas y con ello contribuye, además, al crecimiento económico de la sociedad.

La ética profesional es la del empresario, su racionalidad es económica porque el objetivo del trabajo/profesión es el aumento de la productividad utilizando para ello los cálculos y los avances de los conocimientos científicos y técnicos. Así, las sociedades modernas encuentran su orden racional en el cálculo medios-fines o costos-beneficios, con el cual se elaboran proyectos, planes, diagnósticos y evaluaciones para la obtención del logro económico, aspiración última del *espíritu* capitalista.

En el transcurso del siglo XX las profesiones y sus campos ocupacionales específicos fueron emergiendo para dar respuesta a las necesidades de reproducción social del sistema industrial. La especialización y diversificación profesional fueron producto, además, de las ramificaciones de los métodos y técnicas de la investigación y de los adelantos de las ciencias.

La diversificación de los campos profesionales profundizó la significación de la profesión como un trabajo especializado. El ejercicio profesional se fue individualizando, al tiempo que la identificación con la profesión se plasmó cada vez

más en el lugar de trabajo, donde las prácticas profesionales se fueron asimilando y mezclando en un conjunto de actividades relativas a diversas especialidades.

Esos vínculos ocupacionales de los profesionales se fueron conjuntando en corporaciones de un signo distinto a las gremiales de oficio, como los sindicatos, que no tienen entre sus funciones principales el establecimiento de los principios cognoscitivos, prácticos y éticos de la profesión y su ejercicio, sino la defensa de los derechos laborales de sus agremiados, que pueden ser de diferentes profesiones.

Existen, sin embargo, organizaciones de profesionales diversas –asociaciones, colegios, academias– que en mayor o menor medida tienen influencia tanto en la formación profesional como en las decisiones gubernamentales que atañen a la materia y al ejercicio de la profesión, y que pugnan por el reconocimiento social de sus profesiones y promueven la apertura de espacios de intervención laboral y política para sus agremiados.

La configuración de las asociaciones profesionales, su posición y papel en las sociedades capitalistas modernas, en el tipo *clásico* de Inglaterra y los Estados Unidos, se funda en su relativa autonomía respecto del Estado en lo concerniente a los preceptos legales internos a sus campos, el derecho de certificación del ejercicio profesional y el otorgamiento de licencias. Son agrupaciones civiles o particulares que ejercen una gran influencia política a través de acciones a favor del prestigio social y los ingresos económicos de sus profesiones, y actúan como garantía de servicios y productos de calidad en sus respectivos campos impulsando las innovaciones técnicas y aplicando los avances de la tecnología; asimismo, ofrecen a sus agremiados servicios de actualización, difusión y asesorías.

En México, y en otros países de tradición corporativa estatal fuerte, las asociaciones profesionales crecieron vinculadas al poder gubernamental, y su influencia política en las decisiones de sus campos de intervención ha estado atravesada por relaciones de tipo clientelar y burocrático. Históricamente, el papel de algunas asociaciones profesionales ha sido el de hacer componendas con el gobierno o acomodar a su clientela política en los puestos directivos de la administración pública, con el fin de mantener o escalar en la jerarquía y tener acceso a ingresos y prebendas propios de los altos funcionarios, y no tanto el de impulsar el prestigio de sus campos

de actividad o el desarrollo formativo, cognoscitivo, tecnológico y formativo de sus profesiones.

Tal es el caso, también, de los sindicatos como el de los maestros, que ha resultado paradigmático en su fusión clientelar con el poder gubernamental, y cuyos líderes establecen cotos de poder que utilizan para ocupar puestos políticos, e incluso, como veremos en el capítulo III, actúan en contra de los intereses del grueso de sus agremiados.

"(...) los profesionistas mexicanos, para favorecer sus intereses individuales o colectivos (...) están ligados a partidos políticos, grupos informales de individuos que se deben lealtad mutua, asociaciones de exalumnos universitarios, sindicatos obreros y grupos con intereses propios dentro de las dependencias gubernamentales. Cada profesión se caracteriza en México, en forma predominante, por alguna de estas formas, pero no todas son igualmente eficaces. Todas coexisten con las asociaciones profesionales formales, cuya vitalidad y alcances difieren entre sí según las condiciones históricas que afectaron la evolución de cada profesión." [Cleaves, 1985, p. 138]

Algunas profesiones liberales, como la de abogado, cuentan con varias organizaciones profesionales, pero otras apenas si cuentan con alguna asociación profesional reducida y sin influencia política y formativa. Tal es el caso, por ejemplo de la sociología, la antropología y otras profesiones que conforman el área de las ciencias sociales.

Las asociaciones profesionales, como entidades civiles y autónomas, son un factor importante en los países industrializados para el establecimiento de las normas estandarizadas mundiales de las prácticas y de la ética de los servicios profesionales, con miras a su comercialización mundial. Por ejemplo, el modelo *clásico* de Estados Unidos es el que ha marcado las pautas de los mecanismos de certificación estándar de las llamadas competencias profesionales en los tratados de libre comercio de ese país con otros países latinoamericanos.

El crecimiento tecnológico y comercial de las sociedades capitalistas altamente industrializadas hizo emerger el fenómeno de la profesionalización del trabajo. Como ya hemos visto, este fenómeno se ha interpretado como el efecto de un cambio en la estructura ocupacional relativo al crecimiento del sector de servicios profesionales en las sociedades postindustriales, cuyo nuevo sistema técnico-productivo propicia la

profesionalización de los trabajadores al elevar el nivel de calificación y de habilidades técnicas requeridas para obtener un empleo.

La profesionalización del trabajo ha dado relieve al papel profesionalizante de las instituciones de educación superior. La profesión es el resultado de una carrera escolar en la que se adquieren conocimientos teóricos, habilidades técnicas y normas de comportamiento para la incorporación del egresado en determinado campo ocupacional /profesional.

En estas instituciones se han establecido tradicionalmente los criterios de acreditación de los estudios profesionales y se han otorgado títulos que han sido avalados por las normas del Estado. La legitimación del saber profesional se vincula directamente a la certificación escolar. Ese saber se define como el conjunto de conocimientos científicos y técnicos adquiridos en el transcurso de una carrera universitaria o de estudios de nivel superior.

El ingreso al campo ocupacional/profesional del egresado no está garantizado por las instituciones educativas al expedir el título, sino que depende de las condiciones del mercado de trabajo que es el espacio social de distribución de la fuerza laboral profesional en la jerarquía de las ocupaciones respectivas. No obstante, la calificación profesional adquirida en las diversas instituciones educativas juega un papel importante en las probabilidades de acceso al empleo y en las remuneraciones de los profesionales.

Los requerimientos de nuevas capacidades técnicas-profesionales del sector empresarial en cuyas manos se encuentra el mercado de empleo propiciaron en los setenta la modernización de las instituciones educativas de nivel superior en el sentido de una ampliación de la matrícula, de la diversificación de sus opciones terminales y su oferta de carreras profesionales, la introducción de cambios y actualizaciones de los contenidos curriculares y de los métodos y técnicas de docencia e investigación, de la apertura de sistemas de enseñanza a distancia, entre otras modificaciones sustanciales de las que trataremos más adelante.

La estandarización y certificación mundial de la calidad profesional

En los noventa, se dio aliento a la noción de una nueva cultura profesional relacionada directamente con la *libre* movilidad de los trabajadores profesionales en el contexto de la formación de bloques comerciales supranacionales, cuyos acuerdos incluyen la comercialización de los servicios profesionales encarnados en científicos, ingenieros, expertos tecnológicos, capital humano poseedor de conocimientos, producto rentable en tanto valor agregado para la competitividad del gran capital corporativo en el mercado global.

El marco normativo de los acuerdos comerciales de servicios profesionales ha sido establecido por la OMC, entidad que regula y sanciona los tratados de libre comercio entre los diversos países, como el TLCAN firmado por los gobiernos de México, Estados Unidos y Canadá.

La lógica del mercado mundial imprime cambios a los parámetros valorativos de la formación profesional y a los mecanismos de certificación. Los criterios nuevos se vinculan, por un lado, a la acreditación internacional de planes y programas de diversas carreras profesionales a través de instrumentos de medición de calidad estándar mundial, que contemplan indicadores tales como los grados académicos del profesorado, las condiciones de infraestructura en materia de servicios bibliotecarios, de cómputo y laboratorio; y, por otro lado, a la certificación de la calidad de los egresados de las instituciones de educación superior a cargo de entidades externas de evaluación que funcionan con base en instrumentos de homologación de las *competencias profesionales*.

Por ejemplo, en México con la firma del TLCAN se intentó poner en marcha un sistema de normatividad de competencias profesionales y estándares de acreditación y certificación:

“En correspondencia con los acuerdos trilaterales, la exigencia hacia el gobierno mexicano, e implícitamente hacia las instituciones de educación superior, fue que se debería garantizar un conjunto de equivalencias en calidad y cantidad para que el perfil del egreso de técnicos y profesionales permitiera la operación laboral de éstos en cualquiera de los tres países. Esto hizo que se adoptaran medidas conducentes a extender la acción de la certificación y de los estándares en el mercado profesional y laboral mexicano.” [Didriksson, 1997, p. 65]

En Argentina, el MERCOSUR dio lugar también a nuevas entidades de acreditación y evaluación:

“La creación de organismos como la Comisión de Acreditación y Evaluación, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (...) este nuevo andamiaje institucional y la nueva burocracia central se proponen lograr los objetivos de ‘modernización’ del sistema según los criterios ya generalizados en América Latina. (Al tiempo que el proceso de globalización mediante la regionalización en torno al Mercosur lleva a las universidades de los países que participan en este mercado) a desarrollar complementariedades y una competitividad que apela a construir un sistema de innovaciones en el campo de recursos humanos y el desarrollo científico.” [Krotsch, 1997, p. 130]

Los organismos internacionales participan activamente en la incorporación de las nuevas formas de certificación de la *calidad* profesional: Por ejemplo, la UNESCO ha impulsado el reconocimiento de títulos profesionales entre diversos países y regiones; en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* de 1998 señaló la necesidad de evaluaciones internas y externas realizadas por *expertos* y sugirió la creación de instancias nacionales de evaluación que funcionen con base en estándares de calidad internacionales, y que sean independientes de las instituciones académicas.

Asimismo, en el Primer Foro Global sobre Control de Calidad Internacional, Acreditación y Reconocimiento de Calificaciones de Educación Superior, realizado en la sede de la UNESCO en 2002, se congregaron maestros, estudiantes, representantes del sector privado y de organizaciones internacionales, con el objetivo de analizar estrategias para la aceptación y reconocimiento en el nivel internacional de las competencias profesionales. [Cf. UNESCO, “Se vende enseñanza superior”, en: *Educación hoy*, Boletín No. 3, octubre–diciembre, 2002]

También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la experiencia de la Unión Europea, ha planteado que la *calidad* de la educación superior requiere de mecanismos de evaluación nacionales e internacionales, instrumentados por equipos de *expertos* dedicados a la elaboración y aplicación de exámenes que concentren los estándares de *calidad* nacionales e internacionales de las formaciones profesionales.

La acreditación y certificación de la *calidad* de la formación profesional y de las instituciones de las que egresan los profesionales es una cuestión del poder global del mercado, del empresariado y de la tecnocracia mundial. Desde 1994, se incluyó en la OMC al sector educativo, particularmente el de nivel superior, en un listado de servicios a ser privatizados. Las negociaciones sobre la "liberalización" comercial de estos servicios se completarán en el 2005, lo cual significará que los Estados miembros firmen acuerdos que faciliten el flujo de recursos, instituciones educativas y estudiantes de enseñanza superior en países extranjeros. Según la OCDE, la apertura de este mercado permitirá a los *países en desarrollo* maximizar los beneficios potenciales de la educación superior y satisfacer las necesidades de los estudiantes. La comercialización de la educación superior propiciará, desde esa perspectiva, la movilidad de los estudiantes, maestros e ideas, así como el acercamiento de las culturas, pues permitirá a los jóvenes de los países rezagados estudiar en las mejores universidades occidentales. La educación en el marco de la OMC abrirá las posibilidades de que proveedores extranjeros operen en esos países e incrementen, de esa forma, la oferta educativa proporcionada por los sectores público y privado. [UNESCO, *op. cit.*]

Lo que se entiende por *calidad de las competencias profesionales* nunca ha quedado bien definido en el discurso de los *expertos* quienes, sin embargo, han *totalizado* el vocablo calidad: La calidad de los servicios profesionales depende de la calidad de la formación profesional, ésta se refiere a la calidad de las instituciones de educación superior, la cual se enlaza con la calidad del profesorado, misma que deriva de la calidad de su desempeño laboral, la que a su vez depende de la incorporación de instrumentos de medición de su calidad, que es el producto de una gestión de calidad encargada de instrumentar controles de evaluación de la calidad.

Esos controles se relacionan, a la vez, con las políticas educativas gubernamentales de institucionalización y normalización de las entidades de evaluación de la calidad de la educación, contempladas en las políticas globales de los organismos internacionales de evaluación de la calidad educativa. La evaluación se enlaza a los estándares de calidad de los servicios profesionales del mercado global y de la gestión corporativa empresarial, cuyas nuevas estrategias de producción y venta se llaman de *calidad total*.

En suma, la política de implantación de los sistemas de acreditación, certificación y evaluación mundial de la calidad profesional es una arbitrariedad del poder global que ha venido instituyendo un control instrumental universal del conocimiento, de las instituciones y de los individuos, invocando al demiurgo del mercado mundial⁷.

Aunado a la estandarización y la comercialización, otro punto de influencia relevante de la nueva cultura profesional es la recontextualización de los campos de estudio científico-tecnológico a raíz de la emergencia de nuevas prescripciones del saber emanadas de la hegemonía de la lógica informática: la cibernética, los lenguajes computarizados, los bancos de información, las telecomunicaciones, la interconexión en redes se vuelven el eje de la normalización de la eficiencia, la eficacia y la utilidad de los conocimientos, mismos que conforman el instrumental básico de saberes requeridos para insertarse y desarrollarse en las diversas actividades profesionales.

“La incidencia de esas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos. Para la primera, un ejemplo accesible nos lo proporciona la genética, que debe su paradigma teórico a la cibernética (...) Para la segunda, se sabe que al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos, se modifican ya hoy en día las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos (...) Con la hegemonía de la informática, se impone una cierta lógica, y, por tanto, un conjunto de prescripciones que se refieran a los enunciados aceptados como ‘de saber’. [Lyotard, 1993, pp. 14-16]

Se han desarrollado, y deben incorporarse a los centros educativos, nuevas áreas del conocimiento multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias. Un ejemplo es el de la educación, que desde finales de los sesenta se consolidó como un ámbito profesional interdisciplinario con la concurrencia de diversas ramas del conocimiento, como la psicología, la pedagogía, la administración, la sociología, la economía, la filosofía, la historia, entre otras, y que ha dado lugar, también, al surgimiento de nuevas áreas de especialización y posgrados.

⁷ Es imposible no hacer el parangón de ese poder global con el del Gran Hermano de la novela de Orwell, 1984. En neolengua el Ministerio de la Calidad Total sería el *Mimical*, en el que la tecnocracia mundial se encargaría de la elaboración de instrumentos de medición cada vez más *racionales* con el fin de limitar al máximo y controlar los espacios de expresión de la razón humana y de creación de conocimientos y pensamientos que pudieran poner en cuestión el poder del Demiurgo y Gran Hermano, centro del Universo.

El abanico extendido de nuevos saberes interdisciplinarios lleva a la reconfiguración de la normatividad y la estructura académica centrada en disciplinas, y al cambio de significados y sentidos *tradicionales* de la misión educativa junto con el trastocamiento de los cánones de autoridad y de prestigio, y en las relaciones institucionales e interpersonales en los espacios académicos. Las prácticas de la profesión educativa van a estar en consonancia no con un *ethos* forjado en el conocimiento y la experiencia del oficio docente sino con un *hábitus** institucional marcado por la supremacía de criterios administrativos de *control* o *racionalización* de los procesos de trabajo del *personal* dedicado al área de servicios educativos.

Esos cambios han sido instrumentados a través del establecimiento de políticas de modernización educativa, que han consistido, por una parte, en la tecnificación de las tareas docentes, y por otra, en la instauración de formas de gestión de las instituciones educativas basadas en parámetros economicistas de eficiencia, eficacia, utilidad o rentabilidad de los servicios que ofrecen. Estos criterios, junto a los de calidad y productividad del desempeño individual, han servido también de instrumento para reorientar las prácticas y las valoraciones sociales del profesorado, al que también desde los setenta se ha querido profesionalizar para convertirlo en un especialista técnico flexible de calidad total, como veremos enseguida.

II. 3 La tecnificación de la educación y la profesionalización de la labor docente

“(…) La barbarie es el estado en el que todas esas formaciones a las que sirve la escuela aparecen como fracasadas…”

T. W. Adorno

Las tecnologías educativas

Como hemos visto, a finales de los sesenta se erigió una *óptica universal sistémica–tecnicista y productivista* de la educación, que preconizó la urgente

* Los *hábitus* son principios generadores y unificadores de prácticas distintas y distintivas. Son también esquemas clasificatorios, principios de visión y de diferenciación. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Cf. P. Bourdieu, *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama, 2ª. Ed. 1999.

necesidad de modernizar a los sistemas educativos a fin de hacerlos acordes a los cambios productivos, sociales y culturales suscitados por los adelantos científicos y tecnológicos.

Las políticas y estrategias mundiales de modernización de los sistemas educativos incluyeron cambios sustanciales en el papel social y la organización de las escuelas, así como en los contenidos, métodos y prácticas de la enseñanza.

Las nuevas tareas de los docentes y de las instituciones escolares serían:

"(...) proporcionar una base sólida de conocimientos adecuados para el desarrollo de múltiples competencias, cultivar las facultades mentales, estimular el espíritu creador, desarrollar la comprensión de los principios científicos y la capacidad de aplicarlos en el plano técnico, contribuir al desarrollo de aptitudes y actitudes positivas ante el trabajo y su moral." [Faure, 1973, p. 281]

El sentido de los cambios sería hacer productivas o eficientes a las escuelas, lo que implicó la tecnificación de la labor docente, es decir, la incorporación de las innovaciones tecnológicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta incorporación modificaría paulatinamente las prácticas educativas y aumentaría la productividad del proceso pedagógico. El éxito o fracaso de las estrategias de modernización educativa, se decía, dependería de la actitud positiva del cuerpo docente respecto de las innovaciones técnicas para el aprendizaje.

Las nuevas prácticas escolares hacían imprescindible la actualización y la formación técnica-profesional del profesorado. La enseñanza pasó a constituirse como una profesión técnica especializada, al tiempo que la educación se iba configurando como un ámbito profesional multidisciplinario:

"(...) los problemas complejos pero intelectualmente retadores de la educación atraen, cada vez más, la curiosidad y las energías de los especialistas de otros ramos cercanos, como son la economía, la psicología, la sociología, la antropología y la administración pública. En el contexto de las jerarquías universitarias, la educación se está convirtiendo, finalmente, en una zona 'respetable' de indagación para los eruditos de una variedad de disciplinas. El aislamiento de la investigación en el campo de la enseñanza está, por consiguiente, disminuyendo (...) nuevos problemas educativos, a la vez que muchos otros ya viejos, están siendo atacados desde nuevos ángulos; y, en consecuencia, están empezando a producirse nuevas percepciones y útiles orientaciones de las políticas a seguir." [Coombs, p.171]

Las investigaciones y las prácticas de la educación atañen a este conjunto de saberes técnicos especializados que en su conjunto hacen a la profesión educativa. La

educación se instituye como una profesión, cuya formación es de nivel superior e incluye los conocimientos e indagaciones de las ciencias y técnicas educativas.

La expansión de la profesionalización de la educación dio lugar a diversas especializaciones en planeación educativa, educación de adultos, evaluación educativa, investigación educativa, formación docente, educación multicultural, educación a distancia, tecnologías educativas, etcétera, que luego fueron el sustento de maestrías y doctorados en educación.

La formación profesional del profesorado debió incorporar los nuevos parámetros científico-técnicos de la profesión educativa, sobre todo, en las tecnologías educativas para la innovación pedagógica, la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

En suma, al hablar de profesión educativa es necesario atender a la ampliación del espectro profesional-técnico de la educación, que no sólo incluye a los docentes de todos los niveles educativos sino también a una gama de expertos en diversas disciplinas y especializaciones.

La ampliación del espectro técnico-profesional educativo es correlativa a la política de democratización impulsada por la UNESCO, que se tradujo en la expansión de la oferta educativa en todos los grados del sistema escolar, de las modalidades de la educación no formal, la apertura de centros de investigación educativa y de innovación pedagógica y de nuevos departamentos de planeación y gestión escolar.

Esta expansión suscitó la ampliación del mercado laboral de los profesionales de la educación: se requería de un número mayor de profesores para todos los niveles de enseñanza, de investigadores y administradores de la educación, y para cubrir esa demanda ampliada de personal docente se dio impulso a la apertura de programas innovadores de capacitación y actualización de los docentes, fundados en la aplicación en gran escala de la tecnología educativa.

La inserción de la tecnología educativa en la formación docente serviría también para trascender el modo de producción artesanal en las escuelas y hacer más rentable a la educación, es decir, bajar los costos de operación acortando el tiempo, los

contenidos y los procesos, en función de los *mínimos básicos para el aprendizaje*. Una educación basada en el uso de las máquinas es más rápida y productiva:

“(…) Tratar de reducir (sin descender su nivel) la duración de los estudios necesarios para adquirir una cualificación dada, perfeccionando para ello los métodos de enseñanza y los procedimientos didácticos, acelerando los procesos de aprendizaje, seleccionando los conocimientos a adquirir, combinando estudio y trabajo (...) No hay seguramente manera más cierta de realizar economías en materia de enseñanza que ‘ahorrar el tiempo de los alumnos.’ [Faure, p. 318]

La tecnificación de la enseñanza descentró a la figura y a la práctica del maestro en el proceso pedagógico. Se sometió a la labor de enseñar a una fuerte crítica por su tradicionalismo y conservadurismo y se promovieron cambios en los parámetros normativos y valorativos, en los sentidos y en las identidades del magisterio.

La labor docente no es ya una misión ni una vocación, sino una técnica, fundada en una *pedagogía nueva* relativa a la programación de la enseñanza utilizando diversos materiales audiovisuales y computadoras (consideradas como máquinas de enseñar y controlar los conocimientos)*.

La labor de enseñanza se trastocó por una orientación al alumno acerca de dónde y cómo adquirir informaciones, cómo seleccionarlas y utilizarlas, de tal manera que con ello pudiera comprender el mundo contemporáneo en sus aspectos técnicos, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, el maestro ya no enseña conocimientos, sino técnicas para adquirir información; ésta se parangona al conocimiento, y la comprensión del mundo se vincula a la obtención de informaciones.

Se planteó que el técnico docente estaría en posibilidad de transformar sus prácticas normativas, metódicas y rutinarias por labores dinámicas e innovadoras en pro de la formación de alumnos creativos, autónomos y adaptados al entorno laboral y cultural de las sociedades mediatizadas y tecnologizadas. Tal formación consistiría en enseñar al alumno a organizar el diluvio de información y en orientarlo para que

*“(…) Cabe oponer a la anterior idea las opiniones siguientes: David Gelernter, profesor de computación en la Universidad de Yale afirma que los niños requieren ‘menos navegación y más aprendizaje’ y argumenta: El uso de las computadoras no tiene, en sí mismo, nada de malo. Pero debemos advertir que estamos en medio de una catástrofe educativa. A los chicos ya no se les enseña a leer ni a escribir. No aprenden ni la aritmética elemental ni la historia. En ese contexto, constituye un desastre introducir en el aula un juguete atractivo que refuerza nuestras peores tendencias. Sostener que los niños están en dificultades porque no tienen acceso a suficiente modernidad y que, en realidad, lo que necesitan es más información, resulta alarmante. Lo que hoy requieren es competencia y práctica en el manejo de los elementos básicos de la educación.” (Jaim Etcheverry, p. 133)

esa información le sea de utilidad en la *construcción* de su saber hacer y ser. Los profesores ya no se dedicarían a la cátedra o la conferencia, o a la demostración de los fenómenos de la ciencia, sino que su labor se centraría en ser consejeros, orientadores y monitores**.

Otro signo del descentramiento de la tarea docente es la evidencia entre los ideólogos de las nuevas propuestas conjuntadas por y en la UNESCO, de que los conocimientos son efímeros, es decir, caducan muy rápidamente. De esto se desprende que también son rápidamente perecederos los diplomas, títulos y certificados escolares que los sancionan. Por ello, se adelanta la idea de que dichos instrumentos tienden a perder vigencia y con ello los estudios formales o escolarizados de las profesiones, mientras que con las nuevas técnicas de transmisión de conocimientos es posible la formación y actualización profesional de los adultos interesados y que requieren especialización.

Lo anterior lleva a un replanteamiento total de la escuela y a una conceptualización distinta del papel y el acceso a las instituciones de formación profesional. No hay una edad para estudiar y otra para trabajar o ejercer una profesión, sino que la formación profesional debe ser abierta y permanente.

La tradicional relación pedagógica maestro-alumnos en el aula por determinado tiempo y a determinada edad pierde en gran medida su vigencia y su función adaptativa, de socialización y de transmisión de conocimientos.

"(...) La escuela ha dejado de ser el refugio privilegiado de aprendizaje de conocimientos, [hay que] abrirla a la reforma extra-escolar y, más precisamente, a los conocimientos adquiridos mediante las comunicaciones masivas." (Marcel Hicter, 1974)

Además, en la nueva relación pedagógica, el tipo de trabajo asistencial del profesor debe ser correlativo a la acción autodirigida de quien aprende o estudia utilizando fundamentalmente los medios audiovisuales electrónicos e informáticos. Así, los estudios cambiarían de espacio progresivamente, y la escuela tendería también

** De aquí que los profesores puedan ser fácilmente sustituidos por otro tipo de profesionales dedicados a la producción de programas electrónicos que informan a los interesados en los diversos tópicos a través de monitores también electrónicos, y de aquí también que el nuevo papel de los profesores relegue a un lugar secundario el hecho de que deban tener conocimientos profundos, pues ya no enseñan sólo orientan y aconsejan sobre el menú de temas y contenidos de información en los espacios y mercados del saber.

a ser integrada en centros de orientación, de documentación, de información, de emisiones por medios masivos, de consejos didácticos y de trabajos en grupo mediante redes.

En el marco de estas nociones del cambio de la función social de la escuela y del magisterio se desarrollaron ideas radicales de *desescolarización de la sociedad*, que plantearon el remplazo de las escuelas por un sistema de redes de recursos para la educación, entre los cuales figuran los profesores como el recurso menos esencial frente al material educativo, a los instructores técnicos y a los compañeros de estudio.

Esta concepción otorga un lugar esencial en la educación a la técnica, el objetivo de la educación es la adquisición de técnicas. En este sentido, lo que más importa es contar con instructores (no profesores) que sean capaces de hacer demostraciones de las técnicas; estos instructores serán parte de una especie de agencia de servicios en red, encargada de elaborar, actualizar y ofrecer un repertorio apropiado de instructores, a seleccionar por los *usuarios*.

En las ideas de desescolarización, el profesorado pasa a ocupar un papel secundario, limitado a dar consejos generales a los alumnos y a los padres de familia sobre programas computarizados de conocimientos, y paulatinamente tiende a fundirse con las tareas de los instructores u operadores de programas. El profesor deviene un técnico de manual, y a esto se acompaña un cambio sustancial en la valoración social y el estatus de la profesión y de la misión educativa.

Este radicalismo liberal educativo de los setenta es sugerente de las ideas globalizadoras hoy en boga que preconizan la expansión de las tecnologías y de redes de comunicación electrónicas y de la educación programada como manera de acceder a la libertad individual de aprender mediante informaciones y comunicaciones por computadora. Incluso, los expositores de esta corriente planteaban en los albores de los años setenta la creación de cuentas- créditos de educación para permitirle a cada individuo elegir en el sistema de redes educativas sus opciones más útiles.

"Esta proposición es 'neutra'. Se limita a liberar y redistribuir los recursos en materia de educación a fin de que los hombres puedan utilizarlos a su gusto (...) liberar a los hombres de la esclavitud a las instituciones actuales (...) de su servidumbre a los hábitos y actitudes institucionales, de los que forman parte como clientes, empleados o ciudadanos." [Reimer, 1974, p. 114]

Por otra parte, el paso de la función educativa tradicional, artesanal, al estadio postindustrial de la *tecnología docente*, tiene como una de sus características esenciales la aplicación de innovaciones emanadas de la investigación educativa encargada de establecer los diagnósticos y las alternativas de desarrollo de *nuevos métodos y conceptos pedagógicos*.

“El ritmo del progreso científico es actualmente más rápido que nunca y continúa acelerándose ¿Cómo puede la escuela igualar estas transformaciones? (...) ¿De qué forma nueva hay que planificar el papel didáctico de la escuela para que su enseñanza no sea demasiado caduca? La respuesta a estas cuestiones exige análisis muy audaces y una visión intrépida de las reformas necesarias que comprenden la organización interior del cotidiano trabajo escolar, oponiéndose a muchas costumbres conservadoras, introduciendo, en vez de muchos esquemas de lecciones y de clases, un dinamismo de pensamiento (...) crear muchas formas nuevas de actividad educativa (...) todas las exigencias de la vida moderna aspiran a que la escuela permanezca ‘abierta’ a las necesidades del ambiente, al progreso de la ciencia, a las tendencias del desarrollo de la civilización” [Suchodolski, pp. 63, 64, 65]

Así se llega a la idea de la *pedagogía del medio ambiente* que se refiere a las condiciones sociales de la actividad escolar y de los procesos educativos de otras instituciones culturales, lo que obliga a precisar el papel de la escuela en relación con la educación permanente y abierta y a asumir los métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje del alumno: la tarea del docente es guiar el aprendizaje de todos sobre la base del reconocimiento de las diferencias individuales.

“(…) El hecho de situar conscientemente al individuo en la historia y el medio social, no desde el punto de vista de su adaptación, sino con el fin de intervenir en la resolución de necesidades, marca el carácter revolucionario de la tendencia pedagógica moderna. Es precisamente en esta perspectiva del desarrollo consciente y voluntario, perspectiva de un proceso más acelerado, más grande y más elevado del aprendizaje, donde se coloca la revalorización del papel del método como forma inmediata del proceso de la enseñanza (...)” [Manacorda, p. 87]

Los conocimientos que se proporcionen en la escuela deben ser los básicos, es decir, los que se utilizan efectivamente, como la lecto–escritura, las operaciones matemáticas, y sobre todo aquellos que tienen que ver con las técnicas computacionales para la adquisición personalizada de aprendizajes. Esos conocimientos deben incluirse en los planes de estudio y en los programas curriculares, definidos por técnicos expertos: pedagogos, psicólogos, administradores, funcionarios, entre otros sujetos que nunca son los maestros.

El fundamento psico-pedagógico de esta concepción tecnológica de la enseñanza son las ciencias del comportamiento humano incluidas como parte de la preparación técnica-profesional del docente⁷. La tecnología de la enseñanza opera sobre la base de que los procedimientos educativos sean *racionalizados*, lo cual implica fundamentalmente: la precisión de los objetivos de la enseñanza, de los recursos disponibles para tal efecto y de los procedimientos didácticos a emplear, que deben ser los más eficaces y estar sustentados en los métodos científicos analíticos y cuantitativos.

En la tecnología de la enseñanza, el objetivo fundamental de la acción es el de garantizar que las capacidades –objetivos determinados– sean alcanzadas, para saber lo cual se debe disponer de instrumentos de evaluación de capacidades, o exámenes, aportados por la investigación tecnológica. Esto es necesario para la superación del carácter intuitivo de las evaluaciones del educador y fincarlas en la elaboración sistemática de la información concerniente al proceso de aprendizaje efectuado.

Como vemos, la tecnología de la enseñanza no se limita al uso de medios electrónicos, sino que constituye un modelo pedagógico basado en teorías psicológicas conductistas y cognoscitivas del comportamiento y del aprendizaje. Sus planteamientos principales son: técnicas de diseño curricular por objetivos conductuales, ordenación lógico-psicológica e individual del proceso de aprendizaje, evaluación por objetivos del rendimiento escolar y docente, y la capacitación de recursos humanos docentes en sistematización de la enseñanza y operación de ambientes educacionales. Este modelo fue elaborado en Estados Unidos y se incorporó y difundió ampliamente en América Latina a través de los programas de asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales para la modernización de los sistemas educativos:

⁷ "(...) La nueva corriente, de convicción psicológica (...) intentará, a partir del decenio de 1970, responder al viejo cuestionamiento epistemológico sobre el conocimiento, sacando provecho de los avances de la informática y de la electrónica. (...) Al parecer, se puede atribuir a las ciencias cognoscitivas el movimiento de agrupamiento de las disciplinas y el haber unido sus recursos. Esta convergencia es aún más importante porque los conceptos de aprendizaje y de memoria ya no sólo son campo reservado a los expertos de laboratorio sino que se vuelven un tema de interés para los actores de la situación educativa (...) Las palabras clave de estas investigaciones (autoorganización, surgimiento, campo, etc.) tendrían que volverse espacios de investigación para el mundo educativo..." H. Trocmé-Fabre, "Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía", pp. 122, 123 y 125

“Diversos autores de la T.E. [Tecnología Educativa] como: B.F. Skinner; R.F. Mager; B.S. Bloom; F.S. Keller; Ausubel; J.S. Bruner; C. Chadwick; etc., fundamentándose en algunas teorías conductistas y cognoscitivistas; en la teoría general de sistemas y en modelos de comunicación y administración empresarial, han generado, a partir de su aproximación neopositivista, y experimentalista, un conjunto de categorías teóricas y técnicas, cuya amplia difusión en nuestro medio educativo ha sido posible por el apoyo de aparatos internacionales ligados a la educación (UNESCO y Alianza para el Progreso) y por la ‘hospitalidad’ que algunos centros de investigación educativa y formación docente le han brindado a dichas técnicas, ya que como ‘espejos’ deslumbran a nuestros investigadores al presentárseles la oportunidad de emplear modelos técnicos de corte eficientista y de supuesta neutralidad ideológica (...) Este conjunto de técnicas ha llegado a constituir en nuestro medio una tendencia dominante y hegemónica, al grado de ser el modelo pedagógico que norma y orienta la creación de proyectos y reglamentos para el diseño de sistemas educativos (...)”. [Kuri y Follari, 1980, pp. 6 y 7]

La tecnología de la enseñanza tiene implicaciones no solamente en la organización de los sistemas escolares, sino también en lo que concierne al *tipo de personas que deben trabajar en esos sistemas*. En particular, repercute en la preparación profesional de los educadores, es decir, en una renovación y reorganización de la formación del personal docente.

Ello implica una nueva profesionalización docente, es decir, la conversión de los estudios normalistas en estudios de nivel superior centrados en los avances científicos y tecnológicos, los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de la investigación científica de la educación y en las innovaciones pedagógicas. Este cambio en la formación profesional se concibe como un aspecto indispensable para *mejorar la calidad de la enseñanza*, remediando progresivamente la baja preparación de los profesores y la estrechez escolarizante de las instituciones normalistas de formación de profesores.

Se planteó la creación de instituciones modernas de formación profesional, con sus especialidades, encargadas de la *profesionalización* del campo educativo y de la configuración de espacios teóricos y prácticos de formación permanente; se buscaba una articulación orgánica de la formación básica o inicial de la profesión docente con estudios de actualización y posgrados que diera impulso a la conformación de un sistema educativo permanente de los docentes y demás profesionales del campo educativo.

La problemática de la modernización de la profesión docente y la evaluación de la calidad de la enseñanza.

Un problema de las estrategias de cambio de las estructuras escolares y de la función de los docentes formuladas por expertos internacionales en el seno de la UNESCO fue que no tomaron en cuenta las condiciones laborales, históricas y culturales específicas del profesorado ni tampoco sus saberes y experiencias. Si bien en los discursos se dio un lugar relevante a la profesionalización docente y a la expansión de la profesión educativa, esto se hizo sin contar con diagnósticos específicos de la situación educativa en los diversos países y regiones:

“(…) en todos los países latinoamericanos se produjo una difusión muy rápida de los modelos pedagógicos que recién estaban en curso de adopción o de análisis, incluso en sus países de origen (…). Aparentemente ni los pedagogos ni los dirigentes de la educación latinoamericana se plantearon la cuestión de que todos esos modelos estaban pensados para perfeccionar la enseñanza básica en países donde prácticamente toda la población egresaba, es decir, donde todos los niños cumplían el ciclo educativo completo (…). Aún aceptando, lo que es discutible, que la adopción de esos modelos era tan inevitable como deseable, no haberla acompañado siquiera de la conciencia de que el Estado, al aceptar cierta pedagogía, estaba más obligado que nunca a evitar la deserción si quería ser fiel a sus pregonados ideales de igualdad educacional, demuestra la significación discriminatoria, querida o no, que esta infatigable copia para ser ‘moderno’ tenía y tiene (…). Estas últimas observaciones prueban, una vez más, que nada es más erróneo que esa lectura de los sistemas latinoamericanos como el reflejo de lo que ocurre en los países desarrollados. Ese reflejo existe, es el producto de la imitación acrítica y sin conciencia de las implicaciones sociales existentes en la aceptación de los modelos. Pero, por eso mismo, en condiciones muy diferentes, es más remedo que reflejo”. [Solari, 1980, pp. 48 y 49]

Otra expresión de las tensiones generadas por la aplicación de las políticas de modernización ideadas en el plano internacional es la siguiente:

“(…) El delegado de la Unión Caribe de Maestros declaró en el Seminario Regional de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza para el Caribe, celebrado en 1977: Con excesiva frecuencia los llamados dirigentes de las estrategias se lanzaron a desarrollar políticas y programas que, como muy bien sabemos los maestros, están condenadas al fracaso; con demasiada frecuencia han copiado sistemas e innovaciones de las naciones desarrolladas, innovaciones que han sido eliminadas por esas naciones mismas debido a que han resultado inoperantes o anticuadas; sin embargo, cuando esos programas se imponen al personal docente y a los alumnos que se pretende educar, y cuando se produce el fracaso que era de esperar, los gobiernos se apresuran a arrojar la culpa sobre los maestros y sobre las instituciones, sin comprender que esos maestros debieran haber participado en las etapas del planeamiento de todo el programa...” [UNESCO, 1981, p. 97]

La ausencia de participación del profesorado en las modificaciones de los objetivos, contenidos y metodologías del sistema de enseñanza, corre pareja a un proceso social de desvalorización salarial y de su profesión. Por un lado, el descenso de las inversiones gubernamentales hacia la educación desde mediados de los setenta en el nivel mundial, ocasionó la degradación de las condiciones de vida del profesorado, circunstancia que repercutió en el prestigio o estatus social de la profesión, que se colocó en los niveles de ingresos más bajos de las profesiones.

Por otro lado, la expansión o democratización de la escolarización no se acompañó de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo de los docentes. Por el contrario, vieron aumentadas sus responsabilidades: atención a un mayor número de alumnos, dedicar tiempo a tareas de administración, programar sus actividades, evaluar el aprendizaje, elaborar informes de trabajo, asistir a cursos de actualización, investigar e innovar en el aula, orientar a los alumnos, atender a los padres de familia, organizar actividades extraescolares, entre otras. Ello en condiciones precarias de trabajo: escasez de recursos para material didáctico, problemas de espacio y conservación de edificios, penuria de mobiliario, falta de laboratorios y equipo.

Junto con ello, hubo también un descenso de jerarquía de los saberes y experiencias docentes respecto de los saberes de los expertos de otras disciplinas, quienes adquirieron preponderancia en las definiciones técnicas de los contenidos de los programas, de los materiales y de las metodologías de la enseñanza.

Como hemos visto, los expertos se aplicaron a formular proyectos y escenarios para la conversión de las escuelas en espacios productivos que incluyeron la quimera de sustituir al profesorado por máquinas computarizadas, a las que atribuyeron los dones de enseñar y de contener los conocimientos, degradados también al nivel de informaciones.

A pesar de las tecnologías avanzadas en computación, hasta la fecha no se han encontrado todavía sustitutos eficaces al trabajo que realizan los maestros, que es una tarea humana compleja y amplia de formación, todavía necesaria, que incluye aspectos afectivos y valorativos del desarrollo del conocimiento, del aprendizaje y de la personalidad de los educandos.

No obstante, los expertos del BM se seguirán afanando en minimizar al profesorado, aunando a la retórica tecnicista el *pensamiento único, la verdad duradera*, de la libertad de mercado. Desde su enfoque economicista neoclásico, neoliberal, el BM ve a la escuela como una empresa, a los factores del proceso educativo como insumos, y a la eficiencia de los recursos invertidos como el criterio más importante para la toma de decisiones de financiamiento.

Para este organismo, la reforma de la formación magisterial va de la mano con un replanteamiento de la función del Estado consistente en la instauración de un marco normativo que incluya nuevos métodos de financiamiento y la intervención de proveedores privados en las escuelas, la prestación descentralizada de los servicios educativos y la *capacitación y la evaluación* de los docentes para mejorar la *calidad de la enseñanza*:

"(...) quizá lo más importante para mejorar la calidad sea elevar el nivel de responsabilidad de los educadores. Este proceso debe comenzar con la capacitación de nuevos maestros y el readiestramiento de los actuales. Se debe mejorar la estructura de incentivos al desempeño, tanto de los administradores locales como de los maestros, así como la evaluación de estos últimos..." [BM, 1996, p. 153]

El BM promueve la capacitación docente porque resulta menos costosa que la formación inicial –profesional– del magisterio. En su paquete técnico–financiero para la asistencia a la educación básica de los países *en desarrollo*, el maestro es visto como un *insumo* costoso no sólo desde el punto de vista económico sino también político, esto último en el sentido de la influencia y la relevancia de las acciones y luchas de los sindicatos magisteriales que agrupan al sector más numeroso de trabajadores del Estado.

"Los maestros son por lo general el grupo más grande de empleados públicos civiles en los países en desarrollo. Debido a que el financiamiento y la administración de la educación están normalmente a cargo del gobierno central, los sindicatos de maestros son importantes protagonistas del ámbito político nacional (...) Cuando los gobiernos no llegan a un acuerdo con los poderosos sindicatos centrales con respecto a las condiciones de empleo de los maestros, la acción colectiva puede perturbar la educación y a veces culminar en una parálisis política, como ha ocurrido en Bolivia, el Perú y otros países en los últimos años." [BM, 1996, Prioridades y estrategias, p. 153]

Las estrategias económico–educativas de ese organismo se han significado por soslayar la importancia de los docentes, que son vistos como los trabajadores manuales de las escuelas–empresas y cuya responsabilidad es ser eficientes en los resultados de

aprendizaje de los alumnos. Se privilegian, en cambio, las reformas en otros insumos de la enseñanza básica: programas de estudio, contenidos y guías de aprendizaje, libros de texto. El diseño de estos materiales corre a cargo de los poseedores del conocimiento: expertos en currículum e investigadores educativos sancionados por el funcionariado a cargo del ministerio o secretaría de educación pública. El maestro *simplemente* aplica el currículum en el aula puesto que “el currículo determina las materias que se han de enseñar y proporciona orientación general acerca de la frecuencia y la duración de la instrucción”. [BM, *op. cit.* p. 84]

El conocimiento oficial impreso en el currículum estándar de la enseñanza básica es el insumo a partir del cual se establecen los exámenes y evaluaciones del aprendizaje que fungen cada vez más como los criterios de valoración de la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares y de la eficiencia y eficacia de la acción de los maestros. En la medida en que en ellos se conjuntan los contenidos del currículum, los libros de texto son considerados como el insumo esencial de la enseñanza básica, y se presume que su calidad y claridad puede compensar las carencias de formación de los maestros.

Por ello, el BM ha incrementado notoriamente la asignación presupuestaria para el rubro textos escolares, que ocupa los primeros lugares en la asistencia financiera a la enseñanza básica dejando en un lugar secundario a la capacitación docente. Asimismo, recomienda a los gobiernos diversificar la oferta de materiales educativos y ampliar la participación del sector privado en la producción y distribución de los textos escolares, capacitar a los profesores en su uso y elaborar guías didácticas para estos últimos.

El texto escolar es el portador de los contenidos soslayando el papel central del profesor en la concreción del currículum y en la definición de las maneras de enseñarlo y aprenderlo. Se trata de un texto programado, normativo, fundamentado en las teorías conductistas del aprendizaje, que orienta paso a paso la enseñanza y ofrece tanto al profesor como a los alumnos todas las respuestas.

“Dado que los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase tradicional, al determinar qué se estudia y la forma de enseñarlo, se concluye que una posibilidad consiste en readecuarlos, y otra, que se considera más difícil, en formar un nuevo tipo de docentes. Ensayos realizados en Colombia y Chile muestran que los maestros están interesados en usar materiales que les eviten tener que dar de viva voz

instrucciones rutinarias, y se ha demostrado que tienen la capacidad para usarlos sin previo entrenamiento (en la medida en que las guías o módulos están bien diseñados) (...) El módulo le asegura al docente que su clase está planeada en cada uno de sus detalles [y lo] libera de estar obligado a crearla sobre la marcha..." [Schiefelbein, 1994, p. 20]

Uno de los efectos de estos instrumentos para *facilitar el trabajo docente y hacer eficaz la adquisición de los aprendizajes* es la normalización del papel de los docentes como operarios de libros de texto y guías de aprendizaje en cuya concepción y diseño no han tenido ninguna participación. La hegemonía de la racionalidad instrumental y eficientista en la educación ensombrece el valor de la tarea de enseñanza y del compromiso profesional del magisterio en la formación y el aprendizaje de los educandos.

"(...) Dentro de este marco de racionalidad se supone que el currículum, en lo que tiene de ciencia, es un asunto de los expertos académicos, y en lo que tiene de mecánica o rutinaria aplicación técnica, es asunto de los maestros. Esa tradicional división entre teoría y práctica, de fuerte inspiración positivista, sitúa la concepción y el diseño del currículum –y de los materiales para el desarrollo– al otro lado de la orilla o en la punta de la pirámide. Abajo, o enfrente, la ejecución de prescripciones, la acción separada del pensamiento. Y el libro de texto (...) en su expresión estandarizada, es una herramienta ya pensada para que el profesor o profesora no tenga que pensar. Es una herramienta –un medio de producción cultural– separado de quienes van a utilizarlo, elaborado en un contexto externo a la práctica de sus usuarios, los profesores." [Martínez, 1998, p. 143]

El *rol operativo del docente* relega la necesaria elevación de la calidad académica de su formación profesional convirtiéndola en una capacitación pedagógica limitada a la operación de manuales y guías de aprendizaje de los contenidos curriculares básicos, más bien mínimos, de la enseñanza primaria.

En sus diagnósticos, el BM ve como problemas de la calidad de la enseñanza básica a las deficientes instalaciones y a la insuficiencia de textos escolares, y sobre todo, a la falta de responsabilidad y motivación de los docentes expresadas en el ausentismo y en la realización de otras ocupaciones. En esos diagnósticos no se incluyen ni las carencias en la formación profesional ni las precarias condiciones salariales de los profesores, ni mucho menos las implicaciones pedagógicas de su posición medianera entre los alumnos y los contenidos curriculares. De ahí que una de las críticas más certeras a las estrategias educativas del BM sea justamente la preponderancia de nociones economicistas y eficientistas y la ausencia total de concepciones educativas:

“El modelo educativo que nos propone el BM (...) tiene dos grandes ausentes: los maestros y la pedagogía. Un modelo escolar configurado en torno a variables observables y cuantificables, en el cual no caben los aspectos propiamente cualitativos, es decir, aquellos difíciles de medir y que constituyen, no obstante la esencia de la educación. Un modelo educativo, en fin, que tiene poco de educativo...” [Torres, 1999, p. 96]

Al BM no le interesa en sí la educación de la población, sino que la ve en función del mercado, del costo, de la eficiencia de las inversiones; en esa medida, mucho menos se interesa por la calidad de la docencia, por las mejoras en la formación y en el ejercicio profesional de los docentes, a los que considera *insumos* costosos y políticamente peligrosos.

A pesar de la ausencia de concepciones educativas y pedagógicas, las estrategias y recomendaciones del BM han impregnado las políticas educativas de los regímenes neoliberales de los países de América Latina desde la década de los ochenta. Los lineamientos educativos forman parte de las políticas de ajuste estructural del Estado-nación que, como ya vimos, consiste en gran medida en minimizar su soberanía y su capacidad de financiar, diseñar y ejercer acciones autónomas de desarrollo social.

Las políticas de ajuste estructural y el descenso importante de los recursos gubernamentales para la educación tuvieron el efecto de la reducción drástica del salario docente que, junto con las demás agravantes, dio como resultado una crisis magisterial de gran envergadura expresada en el ausentismo, la simulación, el estancamiento intelectual y cultural, la pérdida de sentidos de la labor educativa y la desvalorización de la profesión magisterial, y todo ello desembocó en el descenso de la calidad del servicio educativo ofrecido a la población.

Para *atender* el problema, en los noventa los organismos internacionales formularon políticas y programas de asistencia centrados en la *equidad y calidad* de los sistemas educativos, nociones que se erigieron en el sustento de las políticas educativas de los gobiernos neoliberales de América Latina.

La equidad consiste en la incorporación y ampliación de políticas gubernamentales compensatorias o focalizadas basadas en indicadores de selección y evaluación para la asignación de recursos a grupos, familias e individuos en condiciones precarias de escolaridad. Los organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, BM) coincidieron en los noventa en impulsar una nueva estrategia de

educación primaria fundamentada en la equidad del acceso al conocimiento de niños pertenecientes a grupos sociales y étnicos en extrema pobreza.

La calidad se refiere a la búsqueda de la eficacia de los aprendizajes, es decir, el acceso efectivo a los conocimientos significativos para el desempeño productivo y ciudadano de los individuos. El acceso a una educación de calidad se considera responsabilidad de todos los ciudadanos y de las comunidades, y no sólo de los gobiernos; éstos deben impulsar la descentralización y la participación social en el financiamiento y la gestión de las escuelas.

Esta estrategia comporta una resignificación de la función magisterial y de su profesionalización. Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) los docentes forman parte del sistema de formación de recursos humanos para la competitividad internacional y deben estar comprometidos con una educación de calidad y preparados para la administración de los recursos de establecimientos educativos autónomos, en el contexto de la descentralización de las escuelas.

En la medida en que el Estado continúa siendo el principal proveedor de servicios educativos en los niveles básico y medio, es el encargado de la reforma de la formación y capacitación de los docentes. La capacitación docente se encamina a aquellas personas que ejercen como maestros y que no tienen título; y la propuesta de los expertos para su profesionalización consiste, como desde mediados de siglo XX, en programas a distancia, de corta duración, evaluados mediante exámenes de obtención de certificación profesional.

En cuanto a la formación docente regular otorgada por las escuelas normales proponen una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas en las que el alumno-maestro adquiera responsabilidades crecientes. Más adelante, a lo largo de la vida profesional deberían existir oportunidades *flexibles* de perfeccionamiento a fin de que la formación continua o permanente del maestro adquiera mayor relevancia que la formación inicial. (Vid. CEPAL/UNESCO, 1992)

Por otra parte, el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO de 1996 va a insistir en el papel central de los maestros en la transformación social y educativa de los países subdesarrollados reiterando la estrategia modernizadora de los setenta de *aprender a aprender*.

Esa estrategia supone, como hemos visto, cambios en las metodologías de la enseñanza y en el papel del docente. Según la UNESCO, el aprendizaje de los alumnos requiere de un docente experto y de un ambiente escolar estimulante. Existe el reconocimiento general de la necesidad de fortalecer la autonomía profesional del docente, centrada en su papel de guía del aprendizaje, concebido este último como un proceso de construcción tanto de conceptos científicos como de valores sociales y culturales.

“(…) en el marco del objetivo de aprender a aprender (…) el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina. Es aquí donde el papel del docente como guía y modelo del proceso de aprendizaje adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la formación científica. Esta formación es la condición necesaria para que el propio docente tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda la vida y sea capaz de transmitir esa capacidad a los alumnos.” [Tedesco, 1998, p. 49]

La UNESCO insiste en que los cambios tecnológicos y económicos globales hacen imprescindible la modernización de los sistemas educativos pero reconoce, a más de veinte años, las enormes dificultades de impulsar de manera eficaz los cambios educativos. Entre esas dificultades destaca lo que antes propuso como política de expansión y democratización: el crecimiento cuantitativo de la educación en todos los niveles, tanto en matrícula como en personal docente (se estima que alrededor de 25 millones de personas en el mundo se dedican a la enseñanza en escuelas primarias).

Otra dificultad es la gran heterogeneidad y diferenciación de la profesión docente respecto de las funciones, puestos, ingresos y jerarquías. Dificultad que en cierta forma es el efecto de la tecnificación y profesionalización del campo educativo, promovido en los setenta por este organismo.

Algo que se considera un gran obstáculo para la modernización, pero que también es producto de ella, es que la profesión docente ha perdido capacidad de convocatoria entre los jóvenes; en ocasiones se le toma como una actividad transitoria mientras se encuentra un empleo mejor remunerado, y ese problema es más severo en los países subdesarrollados:

“En Argentina (…) la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa *de segunda*, ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o, directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores (…). En Perú, un estudio de finales de los ochenta reveló que la docencia era una alternativa

ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico" [Tedesco, 1998, p. 44]

Ante tantas dificultades, en octubre de 1996 en la 45ª. Sesión de la Conferencia Internacional de Educación relativa a *El rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio*, se aprobó un nuevo instrumento de consenso internacional para el fortalecimiento de la profesión docente que contiene, entre otras, las siguientes recomendaciones:

- Reclutamiento de docentes entre los jóvenes más competentes
- Articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora
- Formación en servicio o educación permanente como un derecho y obligación de todo el personal educativo
- Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación con autonomía y responsabilidad
- El mejoramiento de la calidad de la educación para todos apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación.
- La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes
- Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles
- La cooperación regional e internacional como instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes. [Vid. Tedesco, 1998, p. 65]

Las propuestas de la UNESCO se sitúan en un deber ser a futuro, en una concepción prospectiva poco atenta a la formulación de programas de acción adecuados para enfrentar y superar la situación crítica de la escuela pública y las adversidades del ejercicio de la tarea magisterial en nuestro presente global neoliberal.

Esta especie de estancamiento de las estrategias de la UNESCO puede atribuirse a la pérdida de relevancia de este organismo en la orientación de las políticas educativas internacionales, toda vez que desde hace veinte años, como hemos señalado, otros organismos de corte financiero, notablemente el BM, han alcanzado enorme presencia e incidencia en la determinación de los cambios en el funcionamiento y regulación de los sistemas educativos de los países latinoamericanos y demás países subdesarrollados.

Los expertos del BM han conseguido introducir la lógica del mercado en los asuntos educativos apoyándose en los gobiernos y en el funcionariado tecnócrata

neoliberal. Las medidas de racionalidad del gasto estatal y los instrumentos de evaluación, o más bien de control, que ha instrumentado esa tecnocracia han contribuido enormemente a la crisis de la profesión magisterial y, en general, a lo que en los análisis de la educación de nuestros tiempos y lugares se señala como catástrofe silenciosa, tragedia o vacío de la misión educativa:

"Las apariencias denotan normalidad. La mayoría de los niños y adolescentes encuentran un lugar en la escuela y 'pasan de grado'. Y sin embargo son muchos los que sospechan que la escuela está vacía. Vacía de contenidos, vacía de conocimientos, que en las sociedades modernas constituye su propia razón de ser. Todo sucede según la lógica del 'como si': como si el maestro efectivamente desarrollara una profesión, como si el Estado realmente pagara el trabajo docente, como si el alumno aprendiera, etc. En síntesis, podría decirse que el mal que afecta a la educación básica de las mayorías se expresa en una especie de pérdida de sentido de las prácticas y procesos escolares." (Tenti, 1995, p. 9)

Hay una modificación sustancial de la valoración y las expectativas de la sociedad respecto de la escuela. Pareciera importarle a muy poca gente el desafecto de los gobiernos neoliberales por garantizar y promover efectivamente el acceso a una enseñanza de calidad para la niñez y la juventud. Tampoco se muestra una preocupación social franca respecto del descenso del aprovechamiento académico y de la capacidad intelectual de razonar y analizar de las nuevas generaciones.

"Resulta evidente que las expectativas de nuestra sociedad actual sobre los logros académicos de los estudiantes son muy modestas. De manera manifiesta o encubierta, se prioriza la adquisición de las herramientas, cuando no directamente el cumplimiento de otras funciones que hoy se asignan a la escuela (...) Así, la asistencia social, fundamentalmente centrada en la alimentación, desempeña un papel importante en la escuela que sirve a los grupos más carenciados. Por su parte, las familias de niveles más favorecidos buscan en la escuela un 'buen ambiente' para sus hijos, al mismo tiempo que ponen énfasis especial (en) los conocimientos que se han convertido en indicadores actuales del *status*: el inglés y la computación (...) Los aspectos directamente vinculados al desarrollo intelectual quedan relegados a un segundo plano. Al percibir que las expectativas de sus padres con respecto a la escuela no están tan directamente ligadas a su desempeño académico (...) los niños y jóvenes terminan por ser indiferentes a los logros vinculados a ese campo e, inclusive, por despreciarlos." [Jaim, 2000, p. 50]

En suma, se evidencia la pérdida de rumbo y de sentido de la acción escolar, y el poco aprecio social (gubernamental, institucional, familiar e individual) por la formación científica y humanística de las nuevas generaciones.

Y esto tal vez sea un signo de la función reproductora de la institución escolar y de sus agentes pedagógicos, los maestros, de las sociedades neoliberales con su cultura

de consumo y del entretenimiento banal, del caos, de la exclusión, de la violencia, de la injusticia y de la impunidad. Las instituciones escolares, con sus prácticas vacías intelectualmente, de relajación normativa y disciplinaria, con clases convertidas en juegos para aprender a pulsar botones, con relaciones interpersonales de simulación, son un reflejo de la escuela del mundo al revés:

“(…) En el mundo tal cual es, mundo al revés, los países que custodian la paz universal son los que más armas fabrican y los que más armas venden a los demás países; los bancos más prestigiosos son los que más narcodólares lavan y los que más dinero robado guardan; las industrias más exitosas son las que más envenenan el planeta; y la salvación del medio ambiente es el más brillante negocio de las empresas que lo aniquilan (…) El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia.

“¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo; así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.” [Galeano, 1999, pp. 7 y 8]

Del relato que hemos hecho hasta aquí sobre el devenir de la profesión docente podemos distinguir un movimiento de la concepción de la profesión magisterial que va de la modernización que le atribuyó un carácter técnico-científico –la tecnología docente impulsada por la UNESCO en los setenta– a la reconversión neoliberal de su formación y su tarea que la sitúa en el rango de capacitación de operarios de instrumentos curriculares, estipulada en las políticas del BM.

En ese movimiento el trabajo docente pasó a depender del conocimiento y de la concepción de otros profesionales de la educación y de expertos internacionales y nacionales. Se presentó una enajenación del trabajo docente y una pérdida de identidad en el oficio de enseñar que, parece ser, llega en estos momentos a un límite en el que no sólo está en cuestionamiento la pertinencia y relevancia de este quehacer, sino la de la educación pública en banca-rotta literal.

Las políticas globales de modernización de la profesión educativa acompañan a la crisis magisterial y escolar que hoy nos aqueja. La pérdida de misión y de sentidos de la educación no se resuelve con programas miserables de equidad, ni la gravedad de la desintelectualización y desprofesionalización docente se aminora con estímulos

compensatorios, insuficientes y perversos, otorgados a partir de la evaluación de una pretendida calidad de su desempeño.

“(…) Todo lo que se coloca bajo el abarcador paraguas de la ‘modernización’ (cambios curriculares, gestión educativa, etc.) es, sin duda, importante. Pero resulta imposible insertarlo en una realidad que transita por otros senderos. Los permanentes conflictos que sacuden a la docencia (…) reflejan esa colisión entre el querer (…) y la posibilidad real de ser. Cuando el discurso de la reforma modernizadora se estrella contra la tozuda y concreta realidad, estalla la crisis.” [Jaim, p. 161]

La misma asincronía entre las pretensiones modernizadoras educativas globales y las posibilidades reales de alcanzarlas en situaciones de grave desigualdad social, endeudamiento perenne, liberalización comercial, producción maquiladora, economía informal, progresiva desatención gubernamental al financiamiento de la educación pública, entre otras, se revela en la educación superior y el trabajo académico como veremos a continuación.

II. 4 Modernización de la educación superior en América Latina

“Ni las personas académicas ocupan hoy un puesto destacado en el todo social, ni éste se encuentra articulado de un modo suficientemente razonable para que se pueda algo así como *crecer en su interior*”.

M. Horkheimer

Interesa en este apartado presentar un panorama de los planteamientos de los organismos internacionales respecto de la modernización de la educación superior en la región latinoamericana. Tales planteamientos comienzan a desarrollarse en la década de los setenta y, con sus variantes, siguen vigentes como parte del conjunto discursivo de la política educativa mundial. Conceptualmente dicho conjunto discursivo se fundamenta en nociones económicas: la tecnología y la evaluación están unidas, como veremos, por preocupaciones de costo-beneficio, de eficiencia de la inversión, de cálculos de los recursos, de programación de asignaciones financieras, de evaluación de las inversiones, etcétera.

Ello, indudablemente, va a conducir a la formulación de políticas educativas y a la realización de cambios institucionales orientados por la impronta de intereses de orden económico, sean los de la productividad y el desarrollo nacional de los setenta,

los del mercado de empleo o los de la competitividad mundial desde los ochenta hasta ahora.

Por ello hablamos del conjunto discursivo internacional, y de una política mundial de educación superior trazada en lenguaje prioritariamente economicista. Este lenguaje, que aparece como científico-técnico, o sea lógico y neutro, enmascara definiciones políticas del quehacer y del devenir de la educación superior de nuestros países.

Por ejemplo, los planteamientos internacionales de modernización educativa han sido un referente esencial de las políticas de reforma universitaria a través de las cuales se han redefinido tanto la significación social de las universidades públicas, como su normatividad institucional y las concepciones de la libertad de cátedra y de la autonomía; asimismo han incidido en la orientación de los cambios de los proyectos de investigación y de los programas curriculares.

En términos más cercanos a los ambientes institucionales, estas redefiniciones han significado la subsunción de los criterios y procederes propiamente académicos a decisiones administrativas, quedando sujetos a ordenanzas de gestión y control de los recursos, de la eficiencia de las instituciones y de la productividad de los procesos educativos.

Las reformas de la educación superior para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

Según el discurso de la modernización de los setenta, las universidades no podrían seguir desvinculadas de los avances tecnológicos y tendrían que dar respuesta a los requerimientos sociales de formación y capacitación de nuevos profesionales, así como abrir sus espacios a nuevas carreras, especialidades y estudios avanzados, orientados fundamentalmente al desarrollo de la investigación aplicada o tecnológica.

Así, en la "Tercera reunión de la Conferencia Permanente de Dirigentes de los Consejos Nacionales de Política Científica y de Investigación de los Estados miembros de América Latina", organizada por la UNESCO y realizada en Santiago de Chile en 1971, fue una opinión unánime que la formación de personal altamente capacitado en el campo de la ciencia y la técnica era una tarea de las universidades e institutos de

educación superior. Se consideró a las universidades como una pieza fundamental del desarrollo científico y tecnológico de los países latinoamericanos:

“En todos los países de América Latina una proporción mayoritaria de los trabajos de investigación se cumple en laboratorios e institutos dependientes de las universidades o como parte de las tareas de las cátedras que las integran. En algunos países esa proporción llega (...) al 90 % del total (...) En general, la investigación fuera del sector público y universitario, ha tenido un desarrollo escaso en todos o casi todos los países de la región” [UNESCO, 1971, p. 21]

Un problema que obstaculizaba el desarrollo científico y tecnológico de la región era el déficit de investigadores, aunado a la escasa vinculación de la investigación con el sector empresarial:

“(...) Según un documento distribuido por la delegación de México, el número de investigadores en ese país sólo llegaba en 1970 a 3,665, de los cuales el 63.3 % eran de tiempo completo; ello representa 0.74 investigadores por cada 10,000 habitantes. El 52.8% son absorbidos por el sector de enseñanza superior y el 42.7% por el sector estatal y paraestatal.” [Ibid. p. 23]

Para enfrentar esos problemas se propuso el establecimiento de políticas estatales de desarrollo científico y tecnológico orientadas a hacer productiva o útil para los empresarios a la investigación generada en los centros educativos, ello a través de la consolidación de organismos *ad. hoc.* encargados de promover el crecimiento cuantitativo y los cambios cualitativos de la formación y el quehacer de los investigadores.

El fortalecimiento de la formación de investigadores en las universidades se vio como una prioridad porque se pensó que sólo utilizando intensivamente, y de manera planificada, los medios científicos y tecnológicos, podrían los países latinoamericanos articularse a la *modernización industrial tecno-productiva mundial*, y propiciar su desarrollo económico y social.

Desde 1965 se había planteado la relevancia de la investigación científica y tecnológica para tal propósito. En la Conferencia sobre la aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina, organizada por la UNESCO y la CEPAL, se plantea que:

“Debe arraigarse la convicción de que la investigación no es un lujo intelectual reservado a grupos minoritarios, sino un requisito indispensable para el desarrollo del país; y que la independencia científica y tecnológica es complemento indispensable de la independencia política y base de la independencia económica.” [Ibid. p. 61]

Desde esta óptica, la investigación realizada en las universidades tendría que *modernizarse*, es decir, vincularse estrechamente a las políticas gubernamentales tanto económica como de desarrollo científico y tecnológico; ese quehacer universitario quedaría completamente integrado a la planeación estatal del desarrollo nacional.

Las instituciones universitarias no sólo proveerían al Estado de los recursos humanos altamente capacitados necesarios para las empresas estatales, mixtas y privadas, sino también de una base científica y tecnológica nacional. Deberían crearse y ampliarse los centros de investigación, financiados principalmente con recursos gubernamentales, considerándose al presupuesto universitario como la suma de un presupuesto educativo y de asignaciones estatales para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

La política científica y tecnológica en América Latina tendría que irse orientando al apoyo de las investigaciones tecnológicas en ramas correspondientes a las industrias más productivas y competitivas en el comercio internacional. Toda la ciencia debería realizarse con fines de desarrollo económico industrial, por lo que se planteó la necesidad de una evaluación de las actividades de los científicos:

"(...) esa evaluación debe centrarse sobre todo en las aplicaciones de orden industrial, ya que en la industria es donde se materializa principalmente el avance económico. Podría argumentarse (...) que algún lugar cabe a la ciencia fundamental, y que resulta enojosa en ella la orientación hacia el simple utilitarismo. Sin embargo, el patrocinio que ejercen las grandes instituciones científicas o empresas industriales (...) parece mostrar claramente que existe una definida tendencia hacia los fines prácticos..." [Juan Ayza, Subdirector de la División de Investigaciones Económicas del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, *Ibid.* p. 73]

La evaluación, fincada en criterios económicos relacionados con el sector industrial moderno, fue incorporándose desde los setenta como una manera de orientar el quehacer universitario hacia los intereses y necesidades empresariales, por mediación del control estatal de la asignación de recursos dirigidos al desarrollo de las áreas de investigación aplicada dedicadas a la emulación y adaptación de tecnologías.

De la vinculación Universidad-Estado se va desprendiendo la necesidad del nexo educación superior-sector empresarial moderno. Esto queda muy bien expresado en la propuesta de la Oficina Internacional del Trabajo, de constituir un sistema de educación superior integrado por un conjunto de organismos e instituciones privadas y

públicas, entre las que se incluye a las empresas por ser uno de los principales beneficiarios de los productos de investigación y de capital humano egresados de las universidades.

“Entre los numerosos organismos e instituciones privadas y públicas que constituyen el sistema global de educación de un país, la empresa tiene un papel particularmente importante que desempeñar, puesto que ella es uno de los principales beneficiarios de los productos de la educación. Nunca será posible responder de manera satisfactoria a las necesidades de las empresas en materia de personal con calificaciones dadas, trátase de obreros, técnicos, ingenieros o directores, sin la colaboración y la participación activas de la propia empresa...” [UNESCO, Oficina Internacional del Trabajo, 1974, p. 81]

El gobierno sería el encargado de promover la participación del sector industrial a través de la formulación de programas de integración educación superior–empresas, exenciones fiscales, dotación de presupuestos, financiamientos de servicios para la capacitación en las empresas, etcétera. Sería una política de financiamiento público de la enseñanza superior orientada hacia las demandas del sector empresarial de las industrias tecnologizadas.

“(…) Es indispensable que los gobiernos prevean dentro de sus planes de desarrollo recursos humanos, estímulos y otros medios que podrán entusiasmar y facilitar la formación en el seno de las empresas y que aporten a los presupuestos nacionales los fondos suficientes, en caso que se haga necesaria una ayuda financiera o el financiamiento de servicios de apoyo.” [Ibid. p. 83]

Relacionado con lo anterior se planteó la reestructuración de las instituciones universitarias con el fin de actualizar los aprendizajes profesionales, abrir nuevas carreras, especializaciones y estudios de posgrado orientados a la investigación tecnológica. Las estructuras universitarias vigentes hasta entonces fueron diagnosticadas como cerradas, rígidas y tradicionales, divorciadas de la sociedad, es decir, de la *evolución* económica, social, tecnológica y cultural, por lo que debían modernizarse, es decir, abrirse, tecnificarse y expandirse para atender a las nuevas demandas tecno–productivas.

La modernización institucional entrañó una reformulación de los principios de autonomía y libertad de cátedra, un replanteamiento de las tareas académicas de investigación y docencia y una nueva estructura de la profesión académica. De instituciones de elite, con su ambiente cerrado y sus rigores y ritos escolásticos, con sus relaciones jerárquicas fundamentadas en el prestigio de la cátedra y de la práctica

profesional, las universidades se convirtieron en un campo ocupacional ampliado para científicos e intelectuales dedicados a actividades docentes, de investigación y difusión de la cultura y que en su conjunto configuraron un nuevo estrato de empleados al servicio del Estado, y un ámbito profesional *flexible* tanto en la diversificación de las condiciones contractuales de su trabajo como en la multifuncionalidad de sus actividades. Por ejemplo, los académicos de tiempo completo devinieron docentes-investigadores; la docencia debería estar ligada indisolublemente a la investigación, y a la par de su tarea de formar profesionales, los académicos también realizarían tareas de investigación.

Junto con la ampliación de las funciones de las universidades, el crecimiento de su matrícula y de su personal académico y administrativo, se propició la descentralización y expansión de la oferta educativa con la apertura de nuevas universidades y de *otras* instituciones de formación técnica-profesional que tendrían que ser articuladas al desarrollo económico y social de diversas zonas y regiones. Así se configuró un sistema de educación superior, *compuesto por universidades y otros tipos de instituciones post-secundarias*.

En el discurso de los organismos internacionales se definió al sistema de educación superior como de *enseñanza post-secundaria o terciaria*, lo que significa que quedan incluidos los bachilleratos generales o preparatorios para el acceso a las instituciones universitarias, los bachilleratos técnicos terminales y los estudios técnicos profesionales o carreras de corta duración, así como los estudios post-bachillerato, es decir, las licenciaturas y hasta los posgrados de instituciones universitarias públicas y privadas.

Tal definición le da otra dimensión a las finalidades de la educación superior pues la vincula directamente con la ampliación de la oferta de estudios técnicos de nivel medio acorde con los requerimientos de recursos humanos de mediana capacitación del mercado de empleo. Las universidades, en tanto espacios para el desarrollo de los conocimientos científicos y proveedoras de la investigación tecnológica, se van a ver desdibujadas y perdidas en ese sistema de educación superior compuesto de escuelas post-secundarias profesionalizantes.

Masificación, racionalización y privatización de la educación superior

Hacia mediados de los setenta, se pasó del discurso de la democratización o expansión al de la *masificación*. La disparidad entre los puestos de empleo y el creciente número de profesionales egresados se interpretó como una masificación de las instituciones de educación superior, producida, según la UNESCO, por el crecimiento demográfico y la correlativa presión de la demanda social de este nivel de enseñanza. La masificación conlleva una *crisis de identidad* debida a la proliferación de establecimientos, sobre todo privados, de educación técnica-profesional y a la diferenciación de la calidad de los servicios y de la validez social de los certificados, lo cual implica la desvalorización de los estudios profesionales como vehículos de movilidad social de los egresados en cuanto a la adquisición de mejores puestos de trabajo y de ingresos. [Cf. UNESCO, 1980]

Otro problema de la educación superior masificada es el del aumento continuo de los costos, financiados principalmente con recursos públicos, en detrimento de los niveles de educación precedentes*. En virtud del creciente déficit de los ingresos estatales, se planteó el establecimiento de nuevas fuentes de financiamiento de las instituciones públicas, entre las cuales se contemplaron mecanismos de cobro a los estudiantes en posibilidades de pagar su *educación universitaria* para financiar, a la vez, el acceso a la *educación superior* de los estudiantes de grupos desfavorecidos.

Ante la crisis de identidad y financiera de las instituciones universitarias se promovieron reformas administrativas y académicas con el objetivo de hacerlas productivas y eficientes en su operación. Ello en el marco de una política estatal de planeación del desarrollo de la educación superior que implicaría la coordinación, la desconcentración y la distribución de las responsabilidades entre las instituciones, así como la ampliación de los sistemas de educación a distancia [Vid. UNESCO, 1980]

Con la reconversión neoliberal del Estado en los ochenta, la crisis de las universidades se profundizó al trastocarse su finalidad de estar al servicio del desarrollo nacional a través de la investigación científica y tecnológica. Según la UNESCO se hizo necesario revisar el papel de la educación científica y tecnológica al

* La idea de recortar los recursos estatales de financiamiento a las universidades públicas buscando la *equidad* de los presupuestos es compartida, como veremos, por el Banco Mundial que en su agenda de reformas plantea la diversificación de financiamientos y la privatización de la enseñanza universitaria pública.

servicio del desarrollo económico nacional puesto que en algunos países de la región latinoamericana el lugar de la investigación científica lejos de ser mejorado se redujo, al mismo tiempo que fue desplazada hacia el sector privado o a instituciones no universitarias del sector público.

Esto relacionado también con la agudización de los problemas de recursos humanos o personal académico capacitado para atender los requerimientos de las instituciones de educación superior masificadas. Ante ello, se planteó una nueva función de las universidades consistente en el desarrollo de programas de formación y de investigación en ciencias de la educación con la finalidad de apoyar la *modernización de la profesión magisterial* y el *mejoramiento de la calidad de la educación superior*. [UNESCO, 1980]

La crisis de las universidades puede comprenderse en términos de la estructura económica-política como un efecto del trastocamiento de su articulación con el Estado al implantarse el modelo neoliberal dictado por el FMI y el BM. Las políticas gubernamentales neoliberales restringieron el financiamiento estatal de las universidades, lo que condujo al estancamiento de los proyectos académicos, a la precariedad de las condiciones de trabajo y a la merma de su capacidad para ofrecer un servicio adecuado a la creciente demanda social.

Además de restringirse, el financiamiento gubernamental se orientó a subsidiar a diversos programas y proyectos de instituciones privadas, como una forma de cambiar la lógica desarrollista de políticas estatales de planificación nacional hacia políticas públicas focalizadas y selectivas de financiamiento diferenciado a proyectos de investigación de individuos particulares.

"(...) el dinero no proviene del ministerio de educación sino de agencias públicas (...) A diferencia de los subsidios comunes, estos fondos están disponibles para los proyectos particulares, ya sea a través de contratos o de donaciones (...) tanto para las universidades privadas como para las públicas; los criterios tienen más que ver con el mérito de la propuesta u otros factores que con la identidad jurídica de la institución solicitante (...) Brasil ha sido el principal pionero, en especial con respecto a la educación y la investigación en nivel de posgrado, y ha redoblado esfuerzos a partir de 1985. Chile también ha emergido como líder. Siguiendo las mismas líneas, recientemente varias naciones han lanzado programas para proporcionar dinero a investigadores individuales que compiten por él, sin importar su afiliación institucional. Colombia y Argentina se cuentan entre las naciones que llevan esto a cabo a través de sus consejos nacionales de ciencia y tecnología, México, por su parte, ha creado un Sistema Nacional de Investigadores." [Levy, 1995, p.24-25]

Es fácil advertir que en el contexto de la nueva gestión privatizada y de la política pública hacia la educación universitaria, los proyectos académicos compiten por los financiamientos. La competencia está acotada, obviamente, por los intereses de reproducción del poder de los grupos hegemónicos de dentro y de fuera de las instituciones educativas. El poder de selección de proyectos y de asignación de recursos orienta la definición del tipo de investigaciones y formaciones profesionales y, por ende, el quehacer de investigadores, docentes e instituciones hacia los aspectos que desde ese poder se consideran válidos y prioritarios. En el discurso mundial este poder se interpreta como una *racionalización* en el sentido de una utilización productiva y adecuada de los recursos invertidos en la educación superior.

En medio de la penuria financiera de la década de los ochenta y de las nuevas condiciones de competencia por los recursos, la educación universitaria pública sufrió un proceso de desvalorización social en cuanto a la pertinencia y utilidad de su misión y de sus funciones. Desde la óptica neoliberal hegemónica se la consideró improductiva, conflictiva, de baja calidad, ineficiente y generadora de desempleados. Ante lo cual, de nuevo, deberían las instituciones modernizar o *racionalizar* sus estructuras organizativas administrativas y académicas, para estar en condiciones de competir con los establecimientos de prestigio privados, de alto costo, en la formación de cuadros altamente calificados destinados a ocupar los puestos directivos en el sector empresarial y gubernamental.

La *racionalización* significó un racionamiento de los recursos para la realización de proyectos de formación e investigación en las áreas del conocimiento consideradas, desde la lógica del mercado, no prioritarias o saturadas profesionalmente: ciencias sociales, humanidades, ciencias exactas y naturales, medicina, derecho.

Las políticas de evaluación de la calidad

En la década de los noventa, la *integración al sistema global neoliberal* como única vía de acceso a los recursos financieros y tecnológicos para el crecimiento económico, sustentó las políticas de modernización educativa de diversos organismos internacionales. El eje de esas políticas fue la *racionalización* financiera y operativa de

las instituciones a través del establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad educativa, como detallaremos enseguida.

La estrategia del conocimiento técnico de la CEPAL/UNESCO:

En su documento prospectivo de la educación para la región latinoamericana: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), formulado junto con la UNESCO, la CEPAL promovió la inserción de los países de América Latina a las condiciones de la competitividad de los mercados internacionales y a los estándares de productividad y de calidad mundiales mediante el impulso a la capacitación técnica de los recursos humanos.

La articulación de los sistemas educativos latinoamericanos con los sectores productivos modernos, tal y como se da en los países altamente tecnologizados, requería la instrumentación de una política educativa integrada a la política de crecimiento económico, aunada a políticas públicas de fomento de la inversión del sector empresarial en la educación y capacitación de capital humano.

El cambio educativo debía integrarse como un aspecto esencial de la reforma del Estado. El enfoque cepalino sobre el papel del Estado se deduce de lo que este organismo considera como una nueva etapa del desarrollo de América Latina consistente en el afianzamiento de un sector empresarial moderno, tecnologizado y productivo, con amplia presencia en el ámbito internacional.

Se reconoce que el sector empresarial de los países latinoamericanos no suele atender la capacitación de los recursos humanos que emplea:

“(…) La política tradicional de formación de recursos humanos en la región parece ser esporádica y de corto plazo, en el sentido de que las empresas acostumbran responder a las exigencias inmediatas de la tecnología mediante cursos específicos de corta duración y limitado alcance, en vez de anticipar las futuras demandas de calificación. La principal justificación de ese enfoque es el riesgo de no recibir utilidades de inversión en capital humano, pues se puede perder el personal capacitado en beneficio de competidores. Es por ello que, en general, la mayoría de las empresas considera que corresponde al gobierno y al sistema educativo formal proporcionar servicios de formación profesional.” [CEPAL-UNESCO, 1992, pp. 72-73]

La CEPAL *espera* que los empresarios latinoamericanos tomen cada vez más conciencia, como los de los países desarrollados, de la necesidad de colocar a la educación entre las prioridades de sus demandas e inversiones. A diez años de la

propuesta todavía no se logra que el empresariado de América Latina (cada vez más adosado a las corporaciones transnacionales) se interese ampliamente en la capacitación de los recursos humanos, quizás porque, como ya vimos, la política global de desarrollo industrial implantada en la región desde los setenta se centra en la apertura a la inversión de empresas maquiladoras transnacionales volcadas al mercado mundial, para las cuales no es rentable invertir en capital humano local.

La baja inversión empresarial y gubernamental en el rubro de investigación y desarrollo, se interpreta como un rezago:

“La participación porcentual de los gastos en investigación y desarrollo en el PIB de América Latina y el Caribe equivale sólo a un quinto de la proporción que se le destina en la OCDE, y a apenas un tercio con respecto a las nuevas economías industrializadas de Asia. El rezago de la región en cuanto al número de ingenieros y científicos por habitante, así como en el monto de los gastos de investigación y desarrollo por número de científicos (...) indica que, en promedio, un científico de la región trabaja con recursos financieros inferiores a un tercio de los que dispone uno de un país desarrollado...” [*Ibid.* p. 65]

Para enfrentar el rezago, la estrategia cepalina plantea un cambio *estructural* productivo de la región latinoamericana a través de la conversión de los sistemas educativos en *sistemas de formación de recursos humanos*, lo que incluye la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior.

En su diagnóstico señala que la expansión cuantitativa de los setenta y ochenta para hacer frente al incremento de la demanda ha conducido a una diferenciación social de las instituciones. Esta diferenciación se expresa en la proliferación de establecimientos privados que ofrecen estudios técnicos de corta duración y que no tienen relación directa ni con las universidades ni con el sector productivo; por ende, este tipo de formación técnica-profesional no responde a las necesidades de la economía ni del mercado ocupacional, sino sólo a la demanda social para capacitarse y emplearse por lo general en el sector servicios. La presencia de estos establecimientos educativos es cada vez más importante pues han llegado a representar en varios países latinoamericanos, como Chile y Colombia, alrededor de la mitad del total de la matrícula de la enseñanza superior.

Por otro lado, el fenómeno de la masificación de la enseñanza universitaria se ha acompañado del descenso de los salarios de los académicos, la inestabilidad laboral, la burocratización institucional, la falta de normatividad académica en la selección del

personal docente y de investigación, la restricción en los recursos para la superación profesional. Todo ello ejemplifica para la CEPAL el estancamiento de las universidades latinoamericanas y la pérdida de su competitividad en el plano intelectual.

Para enfrentar tal problemática, propone la instrumentación de mecanismos de acreditación y de evaluación en las instituciones universitarias. Los programas curriculares, los proyectos de investigación, las actividades de los académicos, los egresados, tendrán que pasar por el escrutinio de instancias de evaluación del Estado.

Se trata de una nueva forma de relación entre el Estado y las universidades, en que el primero lleva a cabo una reforma educativa consistente en la implantación de políticas de evaluación del desempeño de las actividades de las instituciones y de los académicos.

En América Latina el 75% de la capacidad de investigación y desarrollo se concentra en las universidades, y la mayoría de los científicos labora en el ámbito académico, lo que muestra una notoria desvinculación de estas instituciones con el sector productivo. Al igual que en los sesenta y setenta existe la ausencia de inversión de la empresa privada en ciencia y tecnología; según sus datos, en América Latina el empresariado sólo participa con un 26.7% mientras que en los países desarrollados la participación es de 59.5% y en las economías emergentes de Asia, de 48.5%.

Desde el enfoque cepalino, esa ausencia de inversión empresarial en la investigación universitaria, es un problema de las instituciones universitarias que siguen siendo cerradas y burocráticas, por lo que propone la implantación de sistemas de gestión flexibles, y la evaluación de sus actividades en función de los beneficios que aporten a la economía.

Las universidades deben ofrecer una formación de calidad compatible con las exigencias del desarrollo económico, científico, técnico y profesional, ser competitivas en el ámbito global y tender a convertirse en *centros de excelencia* de formación profesional y de investigación de punta, lo que implica una profesión académica participante de la comunicación científica internacional y de proyectos conjuntos de investigación en centros universitarios de los países desarrollados.

“Es necesario que cada país o, en el caso de los países pequeños, cada subregión cuente con un número suficiente de instituciones universitarias de esa índole –esto es, centros de

excelencia- cuyas actividades deberían influir en los sectores que lideran la inserción internacional del país y le otorgan capacidad competitiva, combinando actividades de investigación y de formación especializada de recursos humanos, especialmente al nivel de posgrado." [Ibid. p. 147]

Los *centros de excelencia* son factores de elevación de la calidad y de la eficiencia y se supone que serán el resultado de la instauración de políticas y mecanismos de evaluación institucional en la educación superior. El Estado evaluador y la ética competitiva son fuerzas principales del desarrollo de los centros de excelencia, pues inducen la autonomía financiera y política de las universidades. La organización y el desempeño de las actividades académicas son mediadas por la evaluación para la asignación de recursos y el rendimiento de cuentas de las instituciones.

Esto último se relaciona, además, con la necesidad de hacer más eficiente el trabajo académico mediante la evaluación del desempeño de los maestros e investigadores, dado que controlar y aumentar su productividad se vuelve una tarea fundamental:

"En una época de costos crecientes y recursos declinantes, de equilibrios económicos rigurosos y de competencia con múltiples demandas provenientes de los demás sectores sociales, la necesidad de incrementar la productividad del trabajo docente y de investigación se vuelve prioritaria." [Ibid. p. 179]

La eficiencia y productividad de los docentes se miden según parámetros de calidad y desempeño adecuados a la naturaleza de las actividades intelectuales. Estas mediciones son *juicios* dados por un pequeño grupo, una especie de *notables* a los que se reconoce el estatus y la capacidad técnica para emitir valoraciones. Asienten los expertos cepalinos en que esto tiene un *grado inevitable* de subjetividad, pero que *es válido porque es común*, es decir, se aplican esos juicios de manera constante y permanente en la evaluación de proyectos académicos como mecanismo para la asignación de financiamientos por parte del gobierno o de particulares, y en América Latina, reiteran, hay muchos ejemplos de ello, aunque no explicitan ninguno.

En suma, las evaluaciones sirven a la autoridad pública para orientar la asignación de recursos fiscales destinados a programas de desarrollo institucional y para el establecimiento de bonificaciones por productividad a docentes e investigadores. Como veremos en el capítulo III, esos sistemas de evaluación en muchos casos ocasionan no tanto el aumento de la calidad o el progreso científico y

tecnológico, sino una especie de taylorización/simulación del trabajo académico, cada vez más sujeto a control técnico de gestores y de evaluadores que hasta la fecha han mostrado poca capacidad para el establecimiento de políticas eficaces de desarrollo de pretendidos *centros de excelencia*.

La evaluación de los procesos, programas y sujetos de las universidades latinoamericanas, especialmente las públicas, requiere de la capacitación de evaluadores y del apoyo técnico en la elaboración de los instrumentos. Y, por supuesto, estos requerimientos son provistos mediante la asistencia internacional, es decir, por los expertos de entidades que, como la CEPAL, se abren mercados a través de la formulación de diagnósticos y estrategias que los gobiernos les compran como asistencia técnica para el establecimiento de las políticas y reformas universitarias internas.

Las experiencias del Banco Mundial y su marco coherente de políticas:

Con un matiz más mercantil y financiero, el Banco Mundial impulsa también una *reforma integral de la enseñanza post-secundaria* que se sustenta en la ineluctable e impostergable reconversión del Estado. En su documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), expone las reformas a aplicarse en los países "en desarrollo" de Asia, África y América Latina, elaboradas a partir de un examen de la crisis de este nivel de enseñanza que según sus expertos se presenta en todos estos países. De tal examen genérico se desprende el *marco amplio de reformas*, el modelo a aplicar en situaciones diferentes.

Este marco de reformas consiste en una especie de menú de políticas *sugeridas* a los gobiernos con el fin de mejorar la equidad, la calidad y la eficiencia de sus sistemas de enseñanza superior. Se entiende de manera implícita que para que los gobiernos puedan *beneficiarse* de la asistencia técnica y financiera del Banco deberán adoptar cabalmente las reformas, incluso si las mismas son causantes de rechazo social y de movilizaciones políticas. Ante esas eventualidades, el Banco recomienda a los gobiernos proceder con cautela y paulatinamente; un ejemplo de ello es el cambio de los esquemas de subvenciones a las universidades públicas, que afecta al sector

estudiantil, ya que “los estudiantes resentidos pueden representar una amenaza para la estabilidad política” [Banco Mundial, 1995, p. 5]

Según el examen de los expertos de este organismo, en los países en desarrollo los estudiantes de educación superior provienen en su mayoría de los estratos de la población con los ingresos más altos, lo que hace que las subvenciones estatales a este nivel de enseñanza tengan efectos negativos en la distribución de ingresos, afectando las asignaciones presupuestales del nivel básico del sistema educativo. Para revertir esta situación es necesario que el gobierno emprenda una reforma integral del sistema de enseñanza superior definido éste como todas las instituciones post-secundarias académicas que forman personal profesional de nivel medio y superior en programas que otorgan títulos, diplomas y certificados.

Como ya vimos, esa definición conjunta los bachilleratos, los institutos técnicos de corta duración, los institutos tecnológicos y las universidades. Para el Banco Mundial la reforma integral del sistema de enseñanza superior se dirige esencialmente a *diferenciar* al nivel de enseñanza superior entre un ámbito técnico-profesional de carreras cortas que habilitan para el mercado laboral y para cubrir la demanda social, y un espacio privatizado y elitista compuesto por institutos tecnológicos y universidades encargados de la capacitación de personal altamente calificado para los puestos dirigentes de organizaciones empresariales y gubernamentales.

A partir de ese esquema, plantea que en nuestros países la demanda de profesionales altamente capacitados proviene de los grupos de las elites. Por ello, sostiene que los gobiernos en precariedad fiscal perenne retiren los subsidios a las universidades públicas y los canalicen a la educación básica:

“(...) la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario...”
[*Ibid.* p. 3]

Para reducir los costos de la enseñanza universitaria y atender la demanda de educación post-secundaria propone el establecimiento de un tipo de instituciones no-universitarias, sobre todo privadas, que en su opinión *son más flexibles*, es decir, ofrecen estudios cortos adecuados a las necesidades del mercado laboral y su costo es más bajo por lo que son atractivos para los estudiantes.

“En América Latina, la diferenciación de la enseñanza superior se ha basado en el aumento de las instituciones privadas, especialmente en Chile (...) Hasta 1980, Chile tenía sólo algunas universidades (dos estatales y seis privadas). Pero una importante reforma de la educación postsecundaria iniciada a comienzos de los años ochenta dio por resultado el establecimiento de 82 institutos profesionales y 168 centros técnicos con cursos de dos años, y la división de las universidades nacionales en 12 universidades más pequeñas. A raíz de esto, se ha duplicado la matrícula en las instituciones de nivel superior, correspondiendo la mayor parte del aumento a las instituciones privadas no universitarias (...) En el mismo periodo, la parte del gasto público destinada a la enseñanza terciaria como porcentaje del PBI disminuyó de 1.65% a 0.45%...” [Ibid. p. 33]

En México, siguiendo los señalamientos de este organismo, el gobierno apoyó en los últimos años la apertura de las llamadas Universidades Tecnológicas que ofrecen carreras profesionales de dos años y proveen a las empresas del personal semi-calificado que requieren. Según los funcionarios gubernamentales del ramo, el principal atractivo de esas escuelas es “que forman jóvenes que pueden conseguir empleo en poco tiempo y que no se enfrentan tan rápido a la obsolescencia de sus conocimientos.” [La Jornada, 24 de enero 2000]

El Banco Mundial parte del hecho de que los gobiernos de los países en desarrollo enfrentan dificultades fiscales que los imposibilitan a seguir *subvencionando* a la educación superior. El crecimiento de la matrícula en este nivel operado en los últimos decenios del siglo XX exige la inversión de cuantiosos recursos que el gobierno no puede cubrir por sí solo. Por ello, este organismo impulsa como parte de su marco de reformas la *diversificación del financiamiento de las instituciones estatales*, que consiste en que los gobiernos instrumenten medidas de privatización y mecanismos de control para la asignación y utilización de los recursos fiscales.

Entre las medidas de privatización se encuentra lo que este organismo llama *participación* de los estudiantes en los gastos, es decir, el aumento de cobros por concepto de inscripciones, colegiaturas y demás servicios, dado que *otro hecho* es que los estudiantes universitarios provienen de los sectores de ingresos altos, aunque *admite no tener datos sobre la capacidad de los estudiantes para pagar sus estudios en el caso de instituciones públicas*. Y para propiciar la *equidad* recomienda que los gobiernos proporcionen préstamos a los estudiantes necesitados para que asistan a instituciones privadas.

Estas medidas restrictivas de la oportunidad de acceso a los estudios universitarios de los jóvenes de familias de escasos recursos no impiden a estos expertos recomendar la filantropía del tipo de la que existe en Estados Unidos e Inglaterra en donde asociaciones de ex-alumnos y organizaciones empresariales *ayudan* al financiamiento de las instituciones universitarias.

Otra fuente de ingresos que proponen, menos bondadosa, es la venta de servicios por parte de las instituciones, como cursos cortos, investigaciones contratadas por empresas y servicios de consultoría. Vemos delinearse un prototipo de universidades empresas mercantiles similar al modelo estadounidense emergido de la política de diferenciación del financiamiento. Esto, por supuesto, tiene el significado profundo de una privatización de las universidades, porque dejan de ser públicas, es decir, un derecho de la sociedad garantizado por el Estado.

Con esas reformas, según este organismo, las instituciones estatales deben cumplir la meta, señalada por él mismo, de generar el 30% de sus gastos. No se hacen explícitas las razones de tal meta, pero se cree que esta *participación* privada hace que las instituciones sean sensibles a las *señales del mercado*. También se afirma que la *participación* de los estudiantes les da *importantes incentivos* para elegir sus programas de estudio y terminarlos lo más pronto posible. Esto significa muy sencillamente que como los estudios post-secundarios cuestan, muchos estudiantes de familias de bajos ingresos decidirán *racionalmente* comprar el tipo de estudios que puedan solventar. Son, así, incentivos para asumir la imposibilidad económica de acceder, por medio de una carrera universitaria, a la oportunidad de adquirir una mejor posición socio-económica, intelectual y cultural. Esto quizás reduzca los costos dinerarios de los gobiernos, pero los efectos de la restricción de oportunidades de estudio para la juventud son incalculables en términos de costos sociales, de inteligencia y de posibilidades de construcción de sistemas de vida de mejor calidad.

Por otra parte, el BM propone que la utilización de los recursos estatales otorgados a las universidades sea acorde a criterios de desempeño eficiente, lo cual quiere decir que la asignación de los subsidios gubernamentales se base en la *calidad* de los servicios que ofrecen las instituciones tanto públicas como privadas.

La competencia entre las instituciones por conseguir los apoyos es, según este organismo, el motor de la calidad y de la eficiencia en el uso de los recursos, misma que debe ser garantizada por el Estado:

“(…) En lugar de ejercer un control directo, la función del gobierno está pasando a ser la de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones públicas y privadas (…). Se ha demostrado que el éxito de la ejecución de las reformas de la educación superior depende de lo siguiente: 1) el establecimiento de un marco coherente de políticas; 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas; 3) mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas.” [Banco Mundial, 1995, p. 10]

Por *marco coherente de políticas* se entiende el establecimiento de organismos de fiscalización externos a las instituciones universitarias encargados de formular y supervisar las políticas de educación superior, orientar las asignaciones de presupuestos, evaluar e informar sobre el desempeño de las instituciones. Estos mecanismos de control externo permiten, según los expertos, que los estudiantes puedan acceder a información apropiada sobre los costos y la calidad de los programas educativos de las instituciones, y sobre el mercado laboral de las diferentes carreras, todo lo cual les apoya en la *elección racional* de los estudios a seguir. Y también, por supuesto, orienta la demanda a determinados planteles según la clase social o las condiciones socio-familiares de los educandos.

Los controles del financiamiento por desempeño posibilitan la acreditación gubernamental o privada de los programas académicos y de las instituciones de enseñanza post-secundaria. La acreditación externa es consustancial a la competencia por los recursos en la que se debaten las instituciones. Como nos ha enseñado nuestra experiencia, no la del Banco, tal competencia lejos de propiciar la mejora en la calidad educativa, desvía los esfuerzos a manejos de gestión burocráticos para probar la eficiencia y pertinencia de lo que cada institución ofrece. De ahí el vacío, el deterioro y la desvalorización de la vida académica, pues lo que más importa es la *apariencia* de calidad y eficiencia que permita seguir en la competencia por los recursos.

En las instituciones públicas, la evaluación del desempeño es coetánea de la *autonomía de la gestión del control de los recursos*. Las instituciones se responsabilizan de su desempeño administrativo y académico, pero están sujetas a controles, fiscalizaciones y evaluaciones de los gobiernos, y también están obligadas a instrumentar internamente esos controles. Es, como vemos, una autonomía tan

acotada que prácticamente deja de serlo, pero se la nombra porque sirve como ardid justificatorio de las restricciones de la inversión gubernamental en educación superior.

La autonomía significaría que las universidades públicas dejarían de ser dependencias estatales, sobre todo en cuanto a recursos financieros, pero siempre bajo la égida de la fiscalización de los gobiernos. Algo así como te otorgo la autonomía condicionada a que hagas lo que yo te digo, y que asumas que te controle, fiscalice y evalúe para determinar si estás ejerciendo convenientemente tu autonomía. Todo este laberinto para caer en la cuenta de que la palabra autonomía ya no significa lo que antes, sino que por intermedio de la lógica neoliberal, se ha convertido en su contrario, en la restricción de los recursos gubernamentales y en la sujeción de las actividades académicas al control externo.

Los académicos, dice este organismo, tienen demasiado poder cuyas fuentes son el control del currículum (desvinculado de las necesidades de la economía global), los órganos de gobierno colegiado, los sindicatos, la libertad de cátedra y la definitividad laboral. Ese poder los hace poco eficientes y competitivos, por lo que deben volverse más empresariales en el contexto de un cambio de la misión y las funciones universitarias que conduzca a una modificación del poder, los comportamientos, la forma en que están organizados y la manera en que trabajan y son remunerados.

A partir de ello se define la calidad del desempeño académico al interior de las instituciones; los expertos proponen el establecimiento de mecanismos de evaluación más eficaces de los objetivos, los programas y el trabajo de enseñanza y de investigación, mecanismos que sean acordes con las evaluaciones externas y con las demandas del mercado laboral.

La calidad podrá mejorarse, según este organismo, con la participación de los empresarios en las instancias de administración y de decisión de las instituciones ya que tal participación contribuye a que los programas académicos validen su pertinencia ante las instancias externas de evaluación. Así, la autonomía, la calidad del desempeño académico y demás vocabulario viene a resultar en una evidente política de este organismo en pro de la expropiación de los proyectos educativos de la sociedad a favor de las necesidades e intereses empresariales.

En un estudio exploratorio sobre los criterios y valoraciones que utilizan las empresas en la asignación de empleo a egresados universitarios, se encontró que en México la escolaridad de los empresarios pequeños y medianos no es muy alta: más del 80% de los pequeños empresarios apenas cuenta con estudios de primaria y sólo el 47% de los medianos empresarios tiene estudios de licenciatura. Aunado a ello, las entrevistas revelaron que los factores clave para la obtención de determinado tipo de empleo no se relacionan directamente con el dominio de habilidades profesionales, sino con comportamientos, actitudes y apariencia de los individuos: forma de vestirse, manera de expresarse, es decir, características provenientes no de los programas educativos sino del medio familiar y socio-cultural. [Vid. Díaz Barriga, 1995]

Por lo demás, es conocido ampliamente que los consorcios transnacionales traen consigo a su personal altamente calificado y que el nativo que llegan a contratar también pasa fundamentalmente por una evaluación de la procedencia social que incluye estudios superiores en instituciones privadas o extranjeras, las actitudes y las apariencias. Lo mismo ocurre con los dueños nacionales de empresas grandes, quienes tampoco se distinguen por sus estudios profesionales de excelencia, y dentro de su cultura no están habituados a reconocer como un factor productivo al llamado capital humano.

Ya hemos visto que la vinculación Empresa-Educación Superior es problemática con un empresariado de tales características distintas a las de los empresarios de países altamente industrializados y tecnologizados. Estos países, sobre todo los Estados Unidos, serían el modelo del que parte el Banco Mundial para plantear tal nexos, sin embargo, estudios serios respecto de los requisitos que los empleadores estadounidenses exigen del personal a contratar también encuentran que los criterios fundamentales no son los conocimientos y aptitudes profesionales sino los de origen socio-familiar y de comportamiento. [Cf. Bowles, 1981].

Resulta poco racional, dadas estas situaciones, plantear que los empresarios formen parte de los organismos de decisión de los programas académicos de las instituciones universitarias. Pero, como sabemos, desde la perspectiva ultraliberal del Banco Mundial lo que importa no es la educación ni la institucionalidad académica

sino el cálculo costo-beneficio, la economía de mercado y sus beneficiarios fundamentales, los empresarios, aunque sean incultos, obtusos y de baja escolaridad.

Las principales lecciones y experiencias del Banco Mundial en relación con la educación superior se resumen en lo siguiente

- Su reforma integral de la educación superior se preocupa por incidir en la equidad en la distribución de los recursos gubernamentales destinados a la educación, por lo que promueve la movilización de un mayor financiamiento privado hacia las instituciones post-secundarias con el fin de liberar recursos públicos necesarios para mejorar la calidad y el acceso a la educación básica
- Los préstamos del BM para la enseñanza superior apoyan a los gobiernos que adoptan las reformas tendientes a reducir los costos públicos y a hacer eficiente la utilización de los recursos:

“Se seguirá dando prioridad a los países dispuestos a adoptar un marco de políticas en materia de educación superior que haga hincapié en la estructura diferenciada de las instituciones y una base de recursos diversificada y mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privados. En estos países, los préstamos del Banco destinados a la enseñanza terciaria apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad.” [*Ibid.* p. 14]

- En cuanto al desarrollo institucional, el BM provee asistencia técnica a los gobiernos para la ejecución de las reformas de gestión y financiamiento de las instituciones siempre y cuando existan organismos de fiscalización, de evaluación y de supervisión del desempeño institucional, así como mecanismos transparentes en la asignación de los presupuestos públicos.
- El BM también invierte en programas nacionales y regionales de excelencia públicos y privados, y en el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño financiero y académico de las instituciones.

El BM no estudia, no conoce, ni le interesa, la particularidad histórica y los significados nacionales y culturales que tienen las que llama universidades tradicionales y a las que tilda de ineficientes y predatoras de los *pobres gobiernos* en precariedad fiscal permanente. Funciona con modelos generales a favor de intereses globales de los poderes financieros y mercantiles pretendiendo que sean asimilados como el único camino viable para que en los países en desarrollo se cambien las estructuras de poder arraigadas en la corrupción, el autoritarismo, la ignorancia y la mediocridad del sector gubernamental.

Con su dogma de mercado, se olvida de contemplar que una de las causas que originan la precariedad financiera y la impotencia de los gobiernos para cumplir con sus responsabilidades constitucionales en materia de educación superior es la sujeción de los gobiernos, más bien de los pueblos, al pago de tributos, llamados técnicamente *servicios de la deuda*. Tal sistema de tributación ha sido *negociado* con esos mismos gobernantes corruptos, autoritarios, ignorantes e irresponsables a los que dice oponerse el organismo.

Si gran parte de la sociedad tiene cada vez más obligaciones fiscales, sobre todo por la vía de los impuestos al consumo, y además ha visto decrecer sus ingresos a causa del desempleo y de la perenne crisis de nuestras economías supuestamente emergentes, eso no le importa al BM para plantear que sea esta sociedad la que pague lo que la hacienda pública debería cubrir: la educación, la salud, los servicios públicos. Prácticamente lo que este organismo propone es un pago doble al erario público, primero por impuestos y luego por los servicios educativos.

Lo más importante es que pueda asumirse que la sociedad tiene que pagar por la educación superior puesto que los gobiernos neoliberales, en plena transición democrática, tienen dificultades fiscales ya que se dedican a favorecer con exenciones al gran capital y a vender toda industria productiva codiciada por empresarios transnacionales. Y aquí cabe que nos hagamos también la pregunta del sentido de la existencia de los gobiernos y de los impuestos que recaudan de la sociedad, visto que ya han asumido los dogmas del BM y han autodecretado su impotencia y su pobreza; por cierto, esta última no se ve reflejada en los emolumentos que esos mismos funcionarios se otorgan con harta providencia y en los millonarios *rescates* del gobierno de las quiebras de empresarios nada eficaces ni eficientes, como los banqueros, carreteros, azucareros. Expresiones ambas no de libertades sino de libertinajes efectuados con un manejo nada ético, pero legalizado y legitimado, de los recursos públicos por gobernantes corruptos e infractores de la ley, que además permanecen impunes.

Según el BM, las dificultades fiscales para el desarrollo de la educación superior existen porque surgen del *hecho mundial*, de la ineficacia de los gobiernos para generar crecimiento económico debido a que los funcionarios son esencialmente corruptos, lo

cual, a la vez, crea desconfianza en los empresarios, y eso es lo que obstaculiza la expansión de sus negocios.

Los gobiernos democráticos liberales tienen la función de establecer las estructuras legales y de seguridad para garantizar el libre flujo de los negocios de los individuos y grupos privados. Según el BM el mercado y el Estado se complementan ya que la apertura de posibilidades de prestación de servicios sociales y de infraestructura por parte del sector privado necesita de un marco normativo adecuado y del encauzamiento y aceptación de la sociedad al mismo, tareas de los gobiernos y funcionarios públicos. A este esquema de acción estatal se le da el nombre de *gestión de la privatización*:

“Una normativa cuidadosamente estructurada y otras iniciativas gubernamentales pueden impulsar el crecimiento del mercado (...) Las empresas estatales improductivas a menudo constituyen una pesada carga para las finanzas estatales. Una solución obvia es la privatización (...) La experiencia ha demostrado que la forma en que se lleva a cabo la privatización influye de forma trascendental en los resultados finales. Los factores clave son la transparencia del proceso, la aceptación por parte de los empleados, la generación de una amplia base de propiedad y la implantación de reformas normativas apropiadas. En los casos en que la privatización se ha aplicado con cautela, son ya visibles los resultados positivos, por ejemplo, en Chile (...) Si bien su importancia en la estrategia para la promoción del mercado puede variar de un caso a otro, muchos países en desarrollo que desean reducir la magnitud de su desmesurado sector estatal deben conceder máxima prioridad a la privatización. Un proceso de privatización bien administrado produce grandes beneficios económicos y fiscales.” [Banco Mundial, 1997, p. 7]

Los beneficios económicos y fiscales son, obviamente, para los individuos de grupos poderosos que se enriquecen escandalosamente sin regulación de ninguna especie, al tiempo en que crecen la falta de oportunidades, la marginación y la exclusión para amplias capas de la población. Las políticas de apertura para unos son restrictivas para otros.

En la experiencia de América Latina, esas políticas implantadas por los gobiernos neoliberales no han sido producto de la transición de regímenes autoritarios a democráticos. La experiencia *exitosa* de Chile que recoge el BM es una evidencia de que las políticas neoliberales se impusieron mediante el autoritarismo y el rompimiento de un régimen democrático, el de Salvador Allende, suplantado por una dictadura militar criminal y represiva que fue la artífice del orden neoliberal conservador en ese país.

El neoliberalismo no es consustancial a la democracia, menos si entendemos a ésta como la ampliación de la participación política de la población en la consolidación de sus derechos y oportunidades de vida digna. La democracia neoliberal pregonada como *la* democracia es bastante acotada, restrictiva y regresiva ya que se presenta sólo como el derecho de la libertad del empresario privado frente a las regulaciones del poder público.

Las reformas y políticas neoliberales hacia la educación superior en nuestros países son asumidas por expertos latinoamericanos, pertenecientes a grupos de académicos modernizantes, quienes las legitiman y difunden como estrategias de superación de la mediocridad burocrática y la falta de calidad y eficiencia de las instituciones universitarias públicas, a las que siguen considerando como tradicionales.

Así, por ejemplo, el chileno J. Brunner señala que en la región latinoamericana existe un bajo grado de eficiencia de las instituciones oficiales dado que, por un lado, se subsidia a una proporción elevada de estudiantes (50%) que provienen de familias de altos ingresos, y por otro lado, el tiempo laxo de egreso eleva el costo por estudiante.

Para revertir esa situación de ineficiencia, propone un pacto nuevo entre instituciones, sociedad y gobierno basado en la diversificación de financiamiento, el establecimiento de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que sirvan de soporte a la asignación gubernamental de recursos. Considera que estos procedimientos de evaluación de las instituciones dan seguridad al *público* de que sus programas cumplen criterios estándares mínimos de calidad y responden a las necesidades de la sociedad. [Cf. Brunner, 1997]

La instauración paulatina de ese nuevo pacto o contrato de fiscalización de las instituciones no ha conducido a la supresión de la arbitrariedad y la mediocridad de las burocracias educativas. Se ha venido presentando el fenómeno de la reconversión del poder burocrático corrupto y clientelar por uno tecno-burocrático que va adecuando sus formas de control a los mecanismos e instrumentos de evaluación. La gestión de la tecno-burocracia tiende a la conformación de nuevos feudos o cotos de poder que buscan el control y el acceso a los recursos simulando, compitiendo y cerrando las

oportunidades a otros individuos y grupos que no compaginan o que cuestionan a esos nuevos mecanismos de poder.

La gestión privatizada gubernamental y de las instituciones de educación superior trae consigo cambios en las formas de organización, de comportamiento, de trabajo y de remuneración de los académicos, pero sobre todo de participación en la definición de las políticas, la organización académica y los rumbos de las instituciones.

Esta nueva gestión se dirige a descentrar el poder de los órganos académicos de decisión al interior de las instituciones y a sustituirlo por la acción de administradores y gestores que controlan el trabajo académico mediante instrumentos de evaluación con los cuales, además, autojustifican su posición de jueces respecto de los proyectos que son merecedores de asignación de recursos o de estímulos, en el entorno de un caos normativo institucional y la falta de criterios transparentes y consensados para tales juicios.

La burocratización, la simulación, el estancamiento y la mediocridad que han generado esos mecanismos nuevos de poder se encubre con los discursos de calidad, eficiencia y excelencia de los instrumentos de evaluación, artificios del ajuste estructural de las instituciones de educación superior tal y como lo ha planteado el Banco Mundial.

La influencia de este organismo ha sido creciente y ha adquirido el poder de definir las políticas de educación superior en gran parte del orbe a través de condicionar su *apoyo financiero* a la adopción de las mismas por parte de gobiernos e instituciones. El macro-poder que representa se ha conjuntado al micro-poder de funcionarios gubernamentales e institucionales, convertidos éstos en meros ejecutores y difusores de las reformas dictadas por el organismo. De esta manera se han ido encauzando los cambios en la normatividad, las acciones, los propósitos y los perfiles de la educación superior en los países latinoamericanos.

La propuesta de la UNESCO para el próximo milenio. La integración de América Latina a la sociedad global del conocimiento:

En el año 2000, el BM, en conjunción con la UNESCO, reconsideró el papel insustituible de las universidades públicas en la inserción de los países en desarrollo en

el llamado sistema global de conocimientos, ya que abren a esas sociedades la posibilidad de participar en un conjunto de actividades altamente productivas y rentables ligadas a las nuevas tecnologías, especialmente las de información y comunicación. [Banco Mundial/UNESCO, 2000]

Al respecto, Koichiro Matsuura, actual director de la UNESCO, expresó, al dar a conocer el informe elaborado en conjunto con el BM, la necesidad de que los organismos internacionales orienten su actuación en el sentido de asegurar a los países en desarrollo su integración en tanto miembros activos y participantes en la sociedad del saber o del conocimiento, esto en el sentido de realizar acciones tendientes a reducir las *asimetrías* que existen entre estos países y los desarrollados respecto del uso de nuevas tecnologías de información como insumos esenciales de las nuevas formas de producción de conocimientos:

“En primer término está la asimetría en el uso de las nuevas tecnologías, donde las cifras nos permiten hablar de *info-ricos* e *info-pobres*, separados por una brecha de ‘desigualdad digital’. En segundo término, está la producción de conocimiento con sus acelerados y vertiginosos cambios de paradigmas y la consecuente superespecialización de los campos del conocimiento, en una época en donde el conocimiento es una de las principales fuentes de valor agregado, más allá de los tradicionales sectores productivos.” [Matsuura, K., 2000, en: López, 2001, p. 147]

Algunas cifras de las asimetrías son las siguientes: el 15 % de la población mundial tiene el 71% de las líneas telefónicas, más del 60% de los habitantes del mundo nunca han hablado por teléfono y sólo el 14% de la población mundial tiene acceso a internet. De los usuarios de internet, el 67% usa el inglés, el 11% el castellano, 1% el portugués, y el 21% se reparte entre los idiomas de diferentes naciones.

Para cerrar las brechas y asimetrías tecnológicas de los países en desarrollo respecto del *mundo* desarrollado, la UNESCO considera a la educación superior como un instrumento estratégico porque posibilita la inclusión de esos países a la sociedad global del conocimiento*.

En su *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, emanada de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), la UNESCO consideró que el cambio y expansión de este nivel de enseñanza son fundamentales

* Vid. Supra. 1.4 La sociedad del conocimiento

para el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, comunidades y naciones.

El cambio de la educación superior se refiere a una transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente y a su integración plena en la sociedad global del conocimiento del siglo XXI. Esta transformación le compete no sólo a los gobiernos y las empresas, sino también a los estudiantes y sus familias, a los profesores, a los parlamentos, a los medios de comunicación, a la comunidad, a las asociaciones profesionales; en suma, a toda la sociedad.

Las orientaciones de la UNESCO sobre la transformación de la enseñanza superior en este siglo se basan en un enfoque denominado prospectivo, que se define como una ética del futuro, como una responsabilidad de las generaciones actuales con respecto de las venideras. El anterior director de la UNESCO, Federico Mayor, lo expresa de esta manera:

“(…) Al ligar el presente con el futuro, el *esfuerzo prospectivo* unifica el mundo y lo transforma en una totalidad, realizando esa posibilidad de ‘englobar’, esa aprehensión general que corresponde muy exactamente a la definición del verbo ‘comprender’ (…) este esfuerzo resultaría abstracto si no se profundizara y esclareciera gracias al trabajo de la imaginación. Reflexionar sobre el siglo XXI es también permitirse soñar, montar escenarios quizás contradictorios, recomendar alternativas, crear mundos y utopías. Permitirse entender lo real e imaginar lo imposible, realizar lo posible e intentar lo imposible.” [F. Mayor, 1998, cit. en: López, p. 245]

Con ese enfoque prospectivo la UNESCO señala el escenario de las misiones y funciones de la educación superior en el siglo XXI. Las misiones son las de educar, formar e investigar para contribuir al mejoramiento de la sociedad y al desarrollo sostenible*.

* El término desarrollo sostenible proviene de los planteamientos de la problemática mundial del Club de Roma de los años setenta, a los que aludimos al inicio de este capítulo. En su libro *Más allá de los límites del crecimiento*, Donella y Dennis Meadows junto con J. Randers, señalan: “Hay muchas formas de definir la sostenibilidad. La definición más simple es: Una sociedad sostenible es aquella que puede persistir a través de generaciones, que es capaz de mirar hacia el futuro con la suficiente flexibilidad y sabiduría como para no minar su sistema físico o social de apoyo. La Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo concretó esa definición con palabras memorables: una sociedad sostenible es aquella que ‘atiende las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para hacerse cargo de sus propias necesidades.’ Para la generación actual no sólo es necesario situarse por debajo de los límites de la tierra, sino reestructurar sus mundos interiores y exteriores. Ese proceso alcanzará a todas las palestras de la vida. Requerirá todo tipo de talento humano. Requerirá innovación no sólo técnica y empresarial, sino comunitaria,

La *misión formativa* le corresponde fundamentalmente a la enseñanza universitaria. En el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se otorga a las universidades una gran responsabilidad en el desarrollo sostenible y en el enriquecimiento y preservación de las culturas:

"(...) En su calidad de centros autónomos de investigación y de creación del saber, las universidades pueden ayudar a resolver algunos de los problemas del desarrollo que se plantean en la sociedad. Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los directores de empresas del futuro, así como a una gran parte del cuerpo docente. En su rol social, las universidades pueden poner su autonomía al servicio del debate sobre las grandes cuestiones éticas y científicas a las que la sociedad del mañana será confrontada (...) En ninguna parte, esta responsabilidad de las universidades en el desarrollo de la sociedad es más evidente que en los países en desarrollo, donde los trabajos de investigación de los establecimientos de educación superior proporcionan la base esencial de los programas de desarrollo, de la formulación de las políticas y de la formación de los recursos humanos de nivel medio y superior. No se puede dejar de insistir en la importancia del papel que las instituciones de enseñanza superior locales y nacionales pueden jugar en la superación del nivel de desarrollo de sus países. Es a ellas a las que incumbe en gran parte tender los puentes entre los países industrializados desarrollados y los países no industrializados y en desarrollo. Ellas pueden, además, ser los instrumentos de la reforma y de la renovación de la educación." [Delors, 1996, p. 146]

Entre las funciones de este nivel de enseñanza, la UNESCO destaca: *el desarrollo de la investigación en todos los campos: ciencia, tecnología, social, humanidades y artes; *la difusión de la diversidad cultural; *la formación de una ciudadanía democrática fundada en enfoques humanistas; *la contribución a la mejora y el desarrollo de la enseñanza de todos los niveles mediante la capacitación de los docentes y el fortalecimiento de los vínculos con el nivel de secundaria, dado que las instituciones de educación superior deben ser parte de un sistema continuo de enseñanza.

La educación superior es un derecho emanado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por ello el acceso a este nivel de enseñanza no debe quedar restringido por cuestiones económicas, raciales, de sexo, de idioma, religión o incapacidades físicas. El acceso debe basarse sólo en los méritos, es decir, en las capacidades intelectuales y cognitivas de los aspirantes; junto con esto, la enseñanza superior debe ser abierta, es decir, dar acceso a personas de todas las edades

social, política, artística y espiritual..." Cf. Meadows y Randers, *Más allá de los límites del crecimiento*, Madrid, El País/Aguilar, 1993, pp. 248 y 256

provenientes de grupos indígenas y de otros grupos desfavorecidos socialmente, y especialmente, a la participación de las mujeres. A esto le llama la UNESCO un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

Ese sistema se funda en la investigación, por lo que debe ampliarse a estudios de posgrado para el desarrollo de programas innovadores de investigación básica y tecnológica interdisciplinaria y transdisciplinaria**.

La configuración de ese sistema de educación implica un marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y de formación académica para el desarrollo de las capacidades de investigación y su articulación con la enseñanza.

La calidad de la educación superior estaría ligada al desarrollo de esas capacidades, y las instituciones cuyo objetivo sea potenciarlas deberían obtener el mayor apoyo material y financiero tanto de fuentes públicas como privadas.

La calidad educativa se relaciona también con la pertinencia, es decir, con la adecuación de los servicios educativos a las expectativas sociales y con el cumplimiento de objetivos a largo plazo relativos a la atención de las necesidades sociales, el respeto a las culturas y la protección del medio ambiente. De la calidad y la pertinencia de los programas académicos desprende la UNESCO la idea de que la evaluación de las instituciones de enseñanza superior debiera fundarse en normas éticas y en la imparcialidad política que son necesarias para una valoración crítica de sus aportaciones y su articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo.

** La interdisciplina y la transdisciplina remiten a una transformación del pensamiento científico relativa a la conceptualización de la totalidad sistémica biopsicosocial del Hombre. Para Edgar Morin, la interdisciplina se encarga de establecer las relaciones entre las partes y la comunicación entre las diversas disciplinas que abordan el problema de la Unidad/Diversidad del hombre, tanto las provenientes de la biología (genética, bioquímica, antropología biológica), como las de las ciencias humanas (antropología cultural, psicología, historia, sociología). Esta yuxtaposición disciplinaria es insuficiente para dar cuenta de las interdependencias y interacciones del sistema global, *Homo*. El juego organizador y constructivo entre procesos anatómicos, genéticos, ecológicos, tecnológicos, sociológicos, en tanto realidad sistémica auto-organizada sería un campo problemático transdisciplinario. [E. Morin y M. Pratelli-Palmarini, "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en: UNESCO, *Interdisciplinarité et sciences humaines*, Cap. IV]

La misión principal de la enseñanza superior no es tanto la de ajustarse al mercado laboral, sino la atención a las problemáticas varias de la sociedad y de la naturaleza:

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario...” [UNESCO, 1998, p. 133]

La relación de la enseñanza superior con el mercado laboral se interpreta como una cooperación fundada en el análisis de la previsión de las necesidades del mundo del trabajo respecto de las aplicaciones del saber en los nuevos modelos tecno-productivos. Los vínculos entre ambos espacios pueden desarrollarse sobre la base de una *formación en el empleo* con varias modalidades: la participación de los representantes del mundo del trabajo en los órganos rectores de las instituciones, la utilización de las posibilidades de aprendizaje profesional en los ámbitos laborales combinando estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior, la revisión de planes de estudios para una mejor adaptación a las prácticas profesionales, la evaluación conjunta de modalidades de aprendizaje y de los programas curriculares.

En relación con el empleo, la UNESCO plantea como una de las orientaciones más importantes de reforma de los programas curriculares la estructuración de un *aprendizaje para emprender* que permita a los egresados el desarrollo de iniciativas de autoempleo, es decir, la aptitud y la actitud para crear puestos de trabajo. Reforma que debe ser apoyada por los gobiernos:

“(…) la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre la educación superior y el mundo del trabajo (...) es especialmente vital para los países en desarrollo, y más particularmente para los países menos adelantados, habida cuenta de su bajo nivel de desarrollo económico. Para alcanzar este objetivo los gobiernos de esos países deberán adoptar medidas adecuadas como la consolidación de las instituciones de educación superior, técnica y profesional (...) Será necesario estudiar de qué manera se puede apoyar a los graduados de este nivel mediante la experiencia positiva del sistema de microcréditos y otros incentivos, para poner en marcha pequeñas y medianas empresas. En el plano institucional, el desarrollo de capacidades e iniciativas empresariales debe convertirse en la preocupación principal de la educación superior, para facilitar la posibilidad de emplear a los graduados, llamados cada vez a convertirse no sólo en personas que buscan trabajo, sino en creadores de empleo.” [UNESCO, 1998, p. 145]

Según este organismo, el problema del empleo de los trabajadores profesionales puede vincularse a un exceso de oferta derivada del crecimiento de la demanda social de educación superior, que condujo a una expansión espectacular a escala mundial de la matrícula de este nivel de enseñanza: el número de estudiantes pasó de 13 millones en 1960 a 82 millones en 1995.

La atención a la masificación de la demanda condujo, como ya señalamos, a la apertura de nuevos tipos de establecimientos y a la diversificación de la *enseñanza postsecundaria*. En este proceso, la enseñanza universitaria dejó de ser considerada en el discurso internacional como la expresión única de educación superior. Particularmente la UNESCO ha enfatizado la configuración de un sistema de enseñanza superior muy variado y complejo, tanto en lo que concierne a sus estructuras, sus programas *y sus públicos*, como a sus financiamientos.

Respecto de la diversificación de los financiamientos, el planteamiento de la UNESCO es ambiguo, pues si bien se pronuncia porque el Estado conserve su función esencial de apoyar a la educación superior y a la investigación como un medio de garantizar que las misiones educativas se lleven a cabo de manera equilibrada, considera, sin embargo, que el financiamiento privado es cada vez más importante debido a la masificación de la demanda y los costos acrecentados que su atención implica. Incluso plantea la necesaria aportación de la sociedad al esfuerzo educativo:

“La sociedad en su conjunto *debería* apoyar la educación de todos los niveles, incluida la enseñanza superior, dado el papel que ésta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible...”[UNESCO, 1998, p. 140]

La diversificación de financiamientos se corresponde con la diversidad de instituciones. En América Latina, por ejemplo, a mediados de los noventa había 5438 instituciones de educación superior, de las cuales el 54% pertenecía al sector privado; de las 812 universidades, el 61% eran privadas. El 87% de la matrícula se encontraba en instituciones pequeñas de menos de 5000 estudiantes, y las instituciones de educación superior no universitarias, 85%, recibían al 31% de la matrícula. [Vid. López, 2001, p. 67]

La diversidad adquiere también el significado de diferenciación y desigualdad en cuanto a los niveles de calidad académica y entre establecimientos no universitarios de tipo privado y universidades privadas y públicas. Esto plantea la necesidad, según la

Declaración de la UNESCO, de desarrollar sistemas de educación superior abiertos en los que se ofrezca una gama amplia de posibilidades de formación: carreras universitarias tradicionales, cursos en módulos, estudios a tiempo parcial, enseñanza a distancia, etcétera.

La ampliación del acceso a la enseñanza de *públicos* más diversos implica la adecuación de los contenidos, los métodos, las prácticas y medios de transmisión del saber a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Éstos deben ser formados, en términos generales, como ciudadanos bien informados, con capacidad analítica y crítica para asumir responsabilidades sociales.

En ese sentido, los retos institucionales de la enseñanza superior son los de la reformulación de los planes de estudio y la utilización de nuevos métodos tendientes a superar el mero saber disciplinario, posibilitando la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Esto también exige la combinación del saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia (global), la inclusión de materiales didácticos novedosos asociados a métodos de examinar el desarrollo de las facultades de comprensión y de las aptitudes creativas de los educandos.

Un aspecto importante de la apertura de la enseñanza superior será la adopción de decisiones gubernamentales e institucionales que propicien la participación de los estudiantes como protagonistas de los procesos de reorganización institucional, concretamente en la evaluación de la institución, en la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, y en la elaboración de las políticas y la gestión escolares.

Asimismo, en las redefiniciones curriculares y metodológicas, la UNESCO considera al personal académico como un factor decisivo, sugiriendo la necesidad de elaborar una política de formación de personal docente que incluya la investigación, la actualización y la mejora de las competencias pedagógicas, en el sentido de prepararse para la innovación permanente de los planes y métodos de estudio. La política de formación docente debe también articularse con la instauración de medidas que

conduzcan al establecimiento de condiciones adecuadas profesionales y financieras de los docentes, pues esto es garantía de la calidad y la excelencia del trabajo académico.

El perfil del académico universitario contempla: *competencias para la realización de su labor docente, los conocimientos y la actualización de la disciplina que enseña; *capacidad de elaborar estrategias de gestión profesional de proyectos de investigación de nivel internacional; *desarrollo de aptitudes relacionadas con la formulación de propuestas, la creación de redes, la negociación de fondos para sus proyectos y la dirección a estudiantes de posgrado.

Los académicos deben participar también en la gestión de las instituciones junto con un personal administrativo competente y capaz de evaluar regularmente la eficacia de las normas y procedimientos de organización interna relativa al cumplimiento de las misiones institucionales esenciales: formación e investigación de calidad y extensión de los servicios a la comunidad. Las instituciones deben gozar de autonomía para cumplir estos propósitos, pero es deber de los administradores encargados del manejo de los recursos presentar contabilidades claras y transparentes al gobierno y al conjunto de la sociedad.

Respecto de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior se propone un concepto pluridimensional y comprensivo de las funciones y actividades que la integran: programas académicos de docencia e investigación, becas, personal calificado, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad externa e interna.

Un aspecto importante a considerar dentro de ese concepto de evaluación de la calidad educativa es el relativo al papel de las instituciones de educación superior de formar a los docentes y al conjunto de los profesionales de la educación, incluida la formación para el desarrollo de la investigación en ciencias de la educación. La calidad de esta formación educativa es imprescindible para la modificación de los planes de estudio, las innovaciones pedagógicas y la mejora de la educación superior y del conjunto del sistema educativo.

De acuerdo con ese concepto, se considera que la evaluación debe ser interna y externa, esta última realizada por instancias nacionales constituidas por expertos independientes especializados en las normas de calidad reconocidas en el plano

internacional e informados sobre las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.

En su dimensión internacional la evaluación de la calidad de la educación superior debe incluir el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes en diversos países, regiones e instituciones y los proyectos de investigación internacionales, todo lo cual se hace posible con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información en tanto herramientas importantes de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos.

La UNESCO otorga a las tecnologías de la información un papel central en la transformación de la educación superior, pues permiten ampliar el acceso a la misma, abren posibilidades de renovar los programas curriculares y los métodos pedagógicos, y modifican el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje, el que ahora se centra en transformar la información en conocimiento y comprensión.

La aplicación de las tecnologías de la información en los establecimientos de educación superior propicia la apertura, la equidad y la cooperación internacional en aspectos tales como: la constitución de redes, la realización de transferencias tecnológicas, la formación de recursos humanos, la elaboración de material didáctico, el intercambio de experiencias en el uso de tecnologías, y la creación de nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos de sistemas educativos *virtuales* a partir de redes regionales, continentales o globales.

Lo anterior tendría que realizarse a través de programas de cooperación internacional fundados en relaciones a largo plazo entre establecimientos del Sur y del Norte y entre los del Sur. En estos programas sería necesario dar prioridad a la constitución en los países en desarrollo de *centros de excelencia*, organizados en redes regionales e internacionales:

"(...) La UNESCO deberá adoptar iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo (...) Una de las modalidades consistirá en ejecutar proyectos en las diferentes regiones [para] crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales..." [UNESCO, 1998, p.147]

Estos *centros de excelencia* serán financiados por diversos organismos intergubernamentales, supranacionales, no gubernamentales y fundaciones privadas que apoyan programas y proyectos de cooperación internacional encaminados a la transferencia de conocimientos en todos los campos del saber.

Un ejemplo de lo anterior en la región latinoamericana se encuentra en el Programa de Formación Avanzada sobre Educación Superior (2000) del IESALC* – UNESCO:

“El IESALC [se interesa en] promover y alentar programas de capacitación, investigación y prestación de servicios en la Región, que conduzcan a la transformación y modernización de la Educación Superior, del sistema de la educación como un todo y de su entorno, propiciando la constitución de una *masa crítica de académicos* que, a través de la generación y circulación de conocimiento incorporen la pertinencia, la calidad y la equidad en los procesos educativos de las IES Latinoamericanas y del Caribe. Y que, además, asuman un liderazgo en los procesos de planeación, organización y dirección prospectiva generando cambios significativos en las IES.” [Programa IESALC–UNESCO de Formación Avanzada sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, en: López, 2001, p. 312]

Este Programa se realiza mediante la constitución de redes especializadas en las que intervienen proyectos e iniciativas de diversas instituciones de educación superior de la región dedicadas a la formación, calificación y el perfeccionamiento del personal académico. Las áreas prioritarias que se reconocen en el Programa son la evaluación y acreditación internacional de programas e instituciones; el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos, en la investigación y en la gestión de la educación superior, la cooperación internacional en la educación superior. El Programa está dirigido a directivos, investigadores, planificadores, gestores y profesores, y su meta es formar en tres años a cien académicos expertos en estas áreas que orienten los análisis prospectivos y conduzcan los cambios en sus instituciones de pertenencia, es decir, los de la organización, la gestión y la administración de las universidades, y los de los contenidos curriculares.

La UNESCO promueve estos cambios con el fin de que las instituciones respondan con pertinencia a las expectativas de la sociedad. La pertinencia de las

* El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) fue fundado en 1996, en la 29ª Conferencia General de la UNESCO donde se aprobó el proyecto de conversión del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC), que había sido creado en 1976 con sede en Caracas, Venezuela, por una institución internacional con mayor autonomía financiera y programática que promueva la transformación institucional de la educación superior en América Latina y el Caribe. [Cf. López, p. 202]

universidades comprende una nueva significación, prospectiva, de su papel y su lugar en el mundo laboral y en los servicios a la comunidad, así como la democratización del acceso, la educación permanente, los procesos pedagógicos y el desarrollo de la investigación.

En América Latina y el Caribe, las universidades tienen una mayor responsabilidad en la realización de estudios prospectivos, en la creación de escenarios futuros y en la formulación de propuestas alternativas de desarrollo. Se considera un deber de las universidades la creación de un futuro desarrollo humano sustentable, de una sociedad democrática y de una cultura de paz.

Las universidades latinoamericanas son resignificadas como espacios de ciencia y de cultura para el avance y la modernización de nuestras sociedades. Mientras en los países desarrollados, las universidades se han modernizado como parte de la acelerada dinámica de los cambios científicos, tecnológicos y tecno-productivos, en América Latina deben ser las universidades las que promuevan los avances. De ahí que se interprete que nuestros atrasos estructurales económicos y políticos y de desarrollo social sean un efecto del rezago de los conocimientos y las tecnologías comparado con los estándares internacionales.

Tal rezago se ve en gran parte como el resultado de una educación universitaria anticuada y burocrática. Por ello, desde el enfoque de la UNESCO, es necesario transformar las estructuras universitarias, es decir, su organización académica y administrativa. Dados los obstáculos financieros y técnicos que enfrentan las instituciones en los últimos decenios, la cooperación internacional puede hacer avanzar dicha transformación a través de la formación de expertos académicos en gestión educativa capaces de conducir los cambios institucionales.

El escenario de la UNESCO para la educación superior del presente siglo se fundamenta en ideales educativos y culturales propios de lo que se ha concebido históricamente como la civilización, la modernidad, desde los parámetros de la cultura europea occidental. El modelo civilizatorio, ahora no sólo moderno sino posmoderno, al que debemos aspirar los países latinoamericanos, es el de la sociedad del conocimiento tecnológico y transdisciplinario aunado al desarrollo humano sustentable.

La transformación de la educación superior que plantea la UNESCO es estructural en el interior de las instituciones, sobre todo las universitarias, considerando los cambios que han ocurrido en este nivel de enseñanza y centrando las necesidades sociales y culturales a las que debe responder, mucho más amplias y significativas en términos académicos y educativos, que las que hemos visto se plantearon desde los discursos económicos y de mercado, como los de la CEPAL y los del BM.

En este recuento del discurso internacional sobre la educación superior hemos visto que las universidades transitaron de una articulación con el Estado-Nación desarrollista, como instituciones públicas encargadas de la formación de profesionales y de la investigación científica y tecnológica para el desarrollo nacional en los sesenta e inicios de los setenta, a una crisis de identidad o de significación social en los últimos veinte años, en medio de la cual se debaten entre devenir empresas mercantiles de formación de capital humano para las elites, establecimientos masificados de enseñanza técnica-profesional, recintos renovados del saber científico y humanístico y centros de excelencia integrados a las redes de la sociedad del conocimiento global.

El esquema mundial de desarrollo industrial y económico para los *países en desarrollo*, basado en la apertura a la inversión de empresas maquiladoras extranjeras impulsado desde mediados de los setenta trastrocó las ideas de alcanzar un desarrollo económico autónomo mediante la expansión de la ciencia y la tecnología y dejó sin sentido las funciones universitarias en pro de esas metas.

En los ochenta el surgimiento de los regímenes neoliberales dio paso a las políticas de racionalización y racionamiento de los recursos gubernamentales para el funcionamiento de las instituciones de educación superior abriéndose el camino para la configuración de un nuevo pacto entre las universidades públicas y el Estado-Evaluador en los noventa.

Hemos podido percibir en el recuento discursivo internacional varias acepciones del Estado-Evaluador: la fiscalización de los recursos y el control de las asignaciones presupuestales, las evaluaciones o juicios de grupos de *notables* acerca de los proyectos académicos, las evaluaciones institucionales, interinstitucionales e internacionales, de

pares, y las de entidades de evaluación de la calidad educativa externas a las instituciones, calidad entendida generalmente en términos de *racionalización* operativa o de gestión y control de la productividad o eficiencia de los procesos académicos.

La evaluación de la calidad de la educación superior, sobre todo de las universidades públicas, se convirtió en el eje de las políticas globales de modernización de los noventa, y ha sido el fundamento de las reformas impulsadas por los gobiernos neoliberales. La evaluación de la calidad de las instituciones y del trabajo académico se anuda a las tendencias ya señaladas de estandarización y comercialización mundial de los servicios profesionales, y su significado hegemónico es el de un gran poder global de control y encauzamiento del conocimiento, de los recursos, de los proyectos académicos. Ese poder ha tenido impactos importantes en los académicos, en su trabajo, en sus relaciones laborales e interpersonales, en sus prácticas y comportamientos, que tendieron a atomizarse y a fundarse en criterios de competencia individualizada por los ingresos y *prestigios*.

La incidencia del poder del saber instrumental, empresarial y tecnocrático de los expertos de organismos internacionales ha sido creciente en los rumbos de la enseñanza superior en los países latinoamericanos, sobre todo porque sus planteamientos y programas, sus discursos, su poder simbólico, impregna y se conjunta con el poder de la tecno-burocracia local, cuyos agentes han sido los responsables de la introducción y operación de las nuevas formas de gestión institucional, imponiendo normas e instrumentos estándares de evaluación de la calidad de los proyectos académicos que los orientan al cumplimiento de criterios mundiales o globales de corte empresarial y mercantil, como la productividad, la competitividad, la eficiencia, la excelencia.

La gestión tecno-burocrática es parte constitutiva de las políticas gubernamentales neoliberales de *racionalización* –y racionamiento– de los presupuestos y de aliento a la privatización de la educación superior. Ello en el marco de la crisis de la universidad pública, que es de espectro amplio pues se refiere tanto a los problemas de financiamiento y recursos para seguir realizando sus misiones esenciales de docencia, investigación y extensión, como al atraso curricular y a las deficiencias en el equipamiento de aulas y laboratorios, así como a la pérdida de

identidad y sentidos de la labor científica, humanística y cultural concomitante a la transmutación de la lógica nacional e inter-nacional por la lógica global empresarial tecnológica y de mercado.

Las políticas globales de modernización de los sistemas de enseñanza y de la profesión educativa de los organismos internacionales hasta aquí relatadas se han impulsado como modelos a seguir en la región latinoamericana, con el supuesto objetivo, como hemos visto, de propiciar el desarrollo socio-económico y la integración y acercamiento de los países a los cánones y estándares del conocimiento tecnológico mundial. Las políticas son globales, pero es obvio que en cada país, según sus particularidades históricas, culturales y políticas, la aplicación de los modelos adquiere significaciones singulares. Por ello, el tercer y último capítulo de este trabajo lo dedicaremos al estudio de las especificidades de las reformas modernizadoras de la educación y de la profesión educativa en México en el último tercio del siglo XX, con énfasis en los cambios y problemáticas de la formación y condición profesional del magisterio y de la profesión académica.

CAPÍTULO III

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PROFESIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Un diagnóstico de la educación nacional realizado a finales de los ochenta lleva el título de *La catástrofe silenciosa* para aludir al deterioro del sistema educativo y su separación de las exigencias del desarrollo nacional. Se trata de una dramática crisis educativa nacional en todos los niveles correlativa al hecho evidente de que la educación ha dejado de ser una prioridad de inversión y planeación del Estado.

A partir de indicadores de calidad, los expertos que realizaron el diagnóstico alertaron sobre una grave problemática en la eficiencia, la organización, la pertinencia y los resultados del sistema educativo nacional con efectos negativos en las posibilidades del país para responder a las exigencias mundiales de la revolución científica y tecnológica.

Algunos de los aspectos y datos de esa problemática del sistema educativo son los siguientes:

- Pirámide escolar pronunciada a causa de la deserción y la reprobación, lo que da un rezago acumulado de 25 millones de adultos sin estudios primarios.
- Sistema educativo discriminatorio en el que a los grupos más pobres de la sociedad se ofrecen servicios educativos de la peor calidad, con el consiguiente efecto de que los niños procedentes de esos grupos registren los mayores índices de fracaso escolar.
- Desvinculación vertical y horizontal entre niveles y modalidades educativas: entre primaria y secundaria, entre enseñanza media y superior.
- Aparato burocrático centralizado que obstaculiza la acción e impide vincular la educación a las necesidades sociales y las condiciones culturales de las regiones y las comunidades.
- Desarticulación entre escuela y comunidad, entre la escuela y la sociedad, entre los maestros y el mundo extraescolar y familiar de los alumnos. Escasa participación y corresponsabilidad de la sociedad en la acción educativa.

- Irrelevancia de los contenidos educativos y uniformidad de los mismos, que no refleja la amplia pluralidad cultural del país.
- A pesar del aumento de la cobertura o de la expansión de la matrícula ocurrida hasta la década de los ochenta, el sistema educativo se ha centrado en escolarizar más que en educar, dejando al margen las cuestiones relacionadas con los aprendizajes, con los conocimientos científicos o rendimientos cognoscitivos o académicos de sus egresados.
- Entre 1976 y 1982 la matrícula total del sistema educativo mexicano creció a un ritmo de 44%. Entre 1982 y 1988 su crecimiento fue de 7.5%, lo que hace a un rezago de cobertura de la educación básica (primaria y secundaria) de 30.3 millones de personas.
- Las tasas históricas de inversión educativa han sido inferiores al 8% recomendado por la UNESCO para los países en desarrollo, fenómeno agravado en los ochenta por los recortes severos del presupuesto educativo. Entre 1982 y 1987 la caída del gasto educativo fue de 35.9%. En 1988 sólo se destinó el 3.6% del PIB al gasto educativo. A precios constantes de 1982, el gasto por alumno de primaria bajó de 10,500 a 7,890 pesos, mientras que en educación superior cayó de 91,140 a 68,180 pesos.
- Según datos de un informe del BID de 1988, el gasto público sectorial realizado en México registró un descenso significativo. En 1977-79 fue equivalente al 3.2% del PIB; en 1987 descendió al 2.6%. Esto colocó a México en una posición inferior a otros países de la región como Costa Rica que destinó 4.3% de su PIB a educación, Ecuador 4.1%, Honduras 4.7%, Nicaragua 5.8%, Venezuela 4.5%.
- En lo que respecta al magisterio, la restricción del gasto educativo se reflejó en el descenso de su salario en un 50% en el periodo 1976-82, al pasar de 624,810 a 317,450 pesos.
- Además del descenso salarial, se pronostica para el periodo 1988-1994 un desajuste de la oferta de maestros en educación primaria. En el Distrito Federal y Estado de México habrá una demanda de 7,000 maestros de primaria y una oferta de sólo 2,127. Escasez a la que habría que aunar las

insuficiencias en la formación y actualización del magisterio, y en la supervisión o evaluación de su desempeño en las aulas.

A partir de esos datos desoladores, los expertos que realizaron el diagnóstico propusieron al gobierno entrante una serie de acciones tendientes a una renovación del sistema educativo nacional fincada en indicadores de calidad, tales como: la ampliación sustancial del gasto en materia educativa, la introducción de cambios fundamentales en los programas de educación formal con la inclusión de la ciencia y la tecnología, una educación general basada en los aprendizajes de los procesos tecnológicos. Propusieron, además, una reforma de las estructuras universitarias tradicionales (medievales y napoleónicas) para articular la producción, transmisión y aplicación de los conocimientos del mundo académico a las empresas productivas y al Estado. Asimismo, en virtud de la ausencia de producción de información sistemática y adecuada para medir los resultados del sistema de educación pública, recomendaron el establecimiento de mecanismos de evaluación a cargo de una comisión no gubernamental o externa al sector educativo, encargada de realizar un diagnóstico exhaustivo de la realidad del país y de sus posibles soluciones. [Guevara Niebla (comp.) 1995]

Esas recomendaciones, conjuntadas con las de los organismos internacionales, fueron parte constitutiva de la política de modernización educativa del gobierno salinista, en el que, con nuevas formas tecno-burocráticas, se continuaron las tendencias restrictivas del financiamiento estatal a la educación pública y, por consiguiente, las del estancamiento de la cobertura de la demanda educativa, sobre todo de la del nivel de enseñanza superior.

En otro estudio donde se analiza la persistencia de esas tendencias y del conjunto de aspectos que hace a la problemática del sistema educativo mexicano, se señala como factor relevante a las políticas macroeconómicas impuestas desde 1982 por el FMI y el BM. Esas políticas entrañaron cambios en las fuentes y mecanismos de asignación de los recursos destinados a la educación mexicana que se significaron por una determinación creciente de la asistencia financiera externa, correlativa a la instauración de un nuevo modelo de desarrollo educativo surgido con la globalización:

“(…) los préstamos provenientes del exterior han ido cobrando importancia desde el sexenio salinista, con incidencia directa en la política educativa del país. Esos préstamos se han

convertido en instrumentos que delimitan y proveen recursos, modificando la dinámica tradicional de su asignación y distribución, mientras que apuntalan el proyecto global de desarrollo y engrosan nuestra cartera de adeudos." [Noriega, 2000, p. 17]

Según ese mismo estudio, durante el gobierno salinista se impulsó ese nuevo modelo de desarrollo educativo, cuyos aspectos centrales fueron: la descentralización de la administración educativa, la marginación e individuación salarial, nuevas formas de financiamiento ligadas a la evaluación, la atención focalizada a los grupos en pobreza extrema (programa Solidaridad financiado por el BM), y políticas de vinculación entre sistema educativo y productivo.

Algunos resultados de esas políticas globales-gubernamentales de modernización educativa del periodo 1988-1994, son los siguientes:

*Aunque se dio una recuperación relativa del gasto educativo (con recursos provenientes del BM y del BID), no se presentó un incremento sustancial en la matrícula atendida e incluso descendió. Entre 1990 y 1995, la proporción de alumnos inscritos en el sistema con relación al grupo de edad entre 4 y 24 años pasó del 61.8% al 60.8%.

*En educación básica y capacitación, la matrícula tuvo un aumento poco significativo de 22 millones 120 mil alumnos en 1988-89 a alrededor de 22 millones 183 mil en el ciclo 1993-1994. La educación media registró un incremento de 1.6 a 1.8 alumnos inscritos, sobre todo en los establecimientos privados. Lo mismo pasó en la educación superior cuyo crecimiento de 0.2 al 1.1 de matriculados fue absorbido por los centros privados.

*En términos demográficos generales, y a consecuencia de las *políticas globalizantes* y de contención gubernamental del crecimiento educativo, fue notoria la reducción en la proporción de estudiantes matriculados en enseñanza superior. En 1990, del grupo de jóvenes que contaban entre 18 y 24 años de edad, estaba inscrito en ese nivel sólo el 9.5%, mientras que para 1995 esa proporción se contrajo al 8.3%.

* En lo que respecta al salario del magisterio, tras el movimiento sindical de 1989 se logró un aumento significativo aunque sin recuperar los niveles precedentes. En 1994, los maestros alcanzaron como ingreso mensual 2.5 miles de pesos, cifra distante de los 4.2 miles de pesos que obtenían en 1982. Por otro lado, la adopción de la política de eficiencia o de medición de resultados del Banco Mundial condujo a la

implantación del programa Carrera Magisterial, cuya pretensión fue aliviar los efectos del deterioro salarial a través de incentivos o estímulos al mayor rendimiento o productividad del desempeño docente.

*Los mismos programas de estímulos se implantaron entre los profesores de educación superior, cuyas remuneraciones salariales sólo tuvieron una recuperación mínima, a partir de 1992, no mayor del 5 %. [Vid. Noriega, pp. 136-147]

En el último quinquenio del último decenio del siglo XX y en los albores del milenio la catástrofe educativa sigue su marcha silenciosa como trasfondo inalterable de las ya casi-perennes políticas modernizadoras globales-gubernamentales que han pretendido, con controles de eficiencia técnicos y burocráticos de asignación de recursos y evaluación de las instituciones y los sujetos, mejorar la calidad de la educación, misma que es necesario relacionar con las vicisitudes, tensiones, resistencias y paradojas a que han dado lugar los cambios en la formación y en la condición profesional del profesorado dictados desde los setenta por las políticas globales de modernización educativa.

III. 1 La profesionalización del magisterio: de la modernización al ajuste neoliberal

“¡Dios guarde, moreno, eso de profesor es como pedir limosna!”

M. A. Asturias

Los cambios en la profesión docente en México quedaron englobados desde los setenta en las orientaciones de las políticas mundiales de modernización educativa. Según el discurso hegemónico internacional, el atraso tecnológico, económico y social hacía perentoria la modernización del sistema educativo. Tal modernización se legitimó al plantearse como un motor de nivelación, adaptación e integración de nuestro país a los adelantos científicos, tecnológicos y productivos del emergente orden económico global. Para implantar la urgente modernización educativa, y dada la

situación crítica de la economía nacional, el gobierno contó con la asistencia de las agencias internacionales.

La asistencia fue de dos tipos: técnica, para la definición y planificación de las reformas educativas, y financiera, a través de créditos, para el suministro de recursos a los proyectos y programas de innovación de la enseñanza. Así, los modelos globales de modernización educativa han orientado las políticas de reforma del sistema de enseñanza y, por ende, de los programas y proyectos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a implantar en las instituciones escolares. Los funcionarios adoptaron de manera retórica el discurso modernizador e imprimieron a sus acciones un carácter de voluntarismo modelístico que se mostró incapaz de comprender y atender la problemática de la realidad educativa mexicana no contemplada, por supuesto, en los modelos globales. Ello produjo incongruencias entre el discurso modernizador y las decisiones adoptadas en los diversos niveles de la administración escolar, de ahí que los resultados hayan sido, también, fallidos y hasta contraproducentes.

La aplicación *modelística* de las reformas generó tensiones, resistencias y oposiciones de diversos grupos de poder y fuerzas políticas del sector, además de las incertidumbres en el cuerpo profesoral sobre el sentido de los cambios en los métodos y contenidos de la enseñanza, en su condición laboral y en su formación profesional.

Todo ello hace a la problemática de la modernización de la profesión magisterial, problemática que se expresa en contradicciones abiertas o paradojas evidentes que, curiosamente, mucha gente ve pero no ve (otra paradoja), entre lo que pretenden las políticas globales-gubernamentales y los efectos de las mismas: por ejemplo, en los setenta se presentó la profesionalización –desprofesionalización del magisterio; en los ochenta se aplicaron las políticas de ajuste–desajuste; y en los noventa se implantó la política de mejora–desmejora de la calidad de la enseñanza.

De esta perturbadora trayectoria de la modernización–desastre de la formación y condición profesional docente hablaremos a grandes trazos enseguida, en el entendido de que para comprender de manera más profunda y más amplia esa situación de *oximoron*^{*} pedagógico sería necesaria una investigación sistemática,

* “En la figura que se llama oximoron, se aplica a una palabra un epíteto que parece contradecirla; así los gnósticos hablaron de una luz oscura; los alquimistas de un sol negro.” Jorge Luis Borges

puntual y minuciosa de los cambios morfológicos, políticos y culturales de la profesión magisterial mexicana en los tiempos de la modernización educativa global, pretensión que supera los límites de este trabajo.

Profesionalización–desprofesionalización en los setenta

Acorde con el planteamiento internacional de profesionalizar la tarea docente, es decir, elevarla al nivel de educación superior, en la Ley Federal de Educación emitida en 1973 se estipuló, en su artículo 18, que la educación normal para maestros de primaria, hasta entonces de nivel medio–superior, era del tipo o nivel de educación superior. Sin embargo, esta Ley no tuvo repercusiones en el nuevo Plan de Estudios de Educación Normal elaborado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1975, en donde se sitúa a estos estudios en el rango de educación media superior técnica, al otorgar a los egresados, junto con su título de profesor de educación primaria, un certificado de bachillerato que les permitiría eventualmente proseguir sus estudios de licenciatura en otras instituciones de educación superior, en específico en la Normal Superior dedicada a la formación de profesores de secundaria.

La *modernización* o reforma del Plan de Estudios de Educación Normal de 1995 consistió en un cambio del curriculum de asignaturas por uno organizado en áreas: Área científica–humanística; Área de formación física, artística y tecnológica y Área de formación específica para el ejercicio de la profesión. En esta última, junto con las filosofías de la educación, las historias de México y de la educación y las psicologías, se integraron las tecnologías educativas: ciencias de la educación, pedagogía general, sistemas abiertos, programación, evaluación, técnicas dinámicas de aprendizaje, enseñanza programada, cibernética, medios de comunicación masiva. La formación didáctica de los futuros profesores se centraría en los cánones de la tecnología educativa e incluiría: la comprensión de las diversas categorías de los objetivos de la educación y dominio de las formas para su correcta expresión, la capacitación para seleccionar las técnicas idóneas encaminadas a alcanzar los objetivos; la capacitación para elaborar y poner en práctica planes didácticos que incluyan concepto de área, objetivos generales, objetivos particulares, objetivos específicos, descripción de las técnicas adoptadas, pautas de evaluación, tiempos y

referencias documentales; habilidad para elaborar, aplicar y ponderar instrumentos de evaluación; práctica de la evaluación como una parte del proceso enseñanza-aprendizaje. [Plan 1975 de Estudios de Educación Normal publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de agosto de 1975]

La tecnología educativa se integró como una asignatura más en el nuevo plan de estudios, y aunque devino el discurso pedagógico oficial, no dio lugar a la creación de un sistema de enseñanza básica programada y abierta, como hemos visto que se planteaba en las estrategias internacionales, ya que no se contó con los recursos financieros, humanos y los equipamientos tecnológicos necesarios y adecuados ni en las escuelas normales ni en las primarias y secundarias, que siguieron, y siguen, siendo tradicionales, aunque con discursos didácticos tecnológicos.

Las limitaciones evidentes de todo tipo, materiales, organizativas y cognoscitivas de la reforma de la formación normalista y de la profesionalización del magisterio de enseñanza primaria contrastan con las declaraciones oficiales que son adopciones mecánicas de los discursos internacionales de modernización educativa. Por ejemplo, se dice que el nuevo plan se diseñó atendiendo a los desequilibrios "entre las nuevas y crecientes necesidades generadas por la revolución científica y tecnológica, y las estructuras y sistemas heredados que frenan la conquista de modos de convivencia más justos. El desarrollo del país reclama la transformación de sistemas caducos, para poder responder al reto que representa una población que crece explosivamente y a la multiplicación de las aspiraciones sociales..." (SEP, 1984, pp. 307 y 308).

Por supuesto, esas reformas de la educación normal no emergieron de estudios y diagnósticos científicos y técnicos, y mucho menos de una política de consenso entre maestros y estudiantes; más bien constituyeron un mero amoldamiento a los modelos globales por parte de los diferentes grupos de interés y de poder de que está poblado el ambiente educativo, corporativo, burocrático, atrasado, que por eso mismo no suelen escuchar ni atender las propuestas de los maestros *disidentes*.

En relación con la reforma a la formación docente, los maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) agrupados en el Movimiento Revolucionario del Magisterio, asumiendo las concepciones de la UNESCO sobre la

crisis de la educación, la democratización educativa y la necesidad de incluir nuevos conocimientos científicos y tecnológicos en la formación y transmisión de la enseñanza, hicieron una crítica a la diferenciación y anarquía del sistema de educación normal que mantenía a la carrera de maestro de primaria subvalorada y alejada de la investigación pedagógica, y propusieron una estructura unificada de la enseñanza normal:

“Es urgente la integración de las instituciones hoy dispersas: El Centro de Investigaciones Pedagógicas, la Escuela Nacional de Maestros, la Normal Superior y la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. [Estas instituciones] deberían armonizar sus trabajos y lograr su intercomunicación con los dos elementos vivos del sistema: las normales, por un lado, y por el otro, las escuelas primarias y secundarias. En suma, es necesaria una total *reconversión de la enseñanza normal en un gran instituto que conecte la investigación pedagógica (...) con la actividad docente...*” [Movimiento Revolucionario del Magisterio, 1972, p. 77]

Pero la reorganización académica y administrativa del sistema de enseñanza normal no fue impulsada de manera coherente y decidida por los funcionarios de la SEP. Tampoco fue impulsada por los dirigentes corporativos del SNTE, en relación simbiótica de poder con las autoridades educativas, con el régimen gubernamental y con el partido oficial.

“Con el apoyo oficial, el sindicalismo magisterial llegó a monopolizar la representación no sólo de los intereses laborales del magisterio, sino también de sus intereses políticos y profesionales, y a ocupar un lugar importante en la dirección técnica y administrativa de la educación en los gobiernos federales y estatales.” [Arnaut, 1998, p. 208]

En medio de esa simbiosis de los poderes administrativo y sindical, actuando ambos bajo formas corporativas y clientelares, la enseñanza normal se quedó en el atraso, en la mediocridad, sometida a los arbitrios de reformas educativas sexenales autoritarias, burocráticas y tecnocráticas, refractaria a la transformación, a la renovación. Esta situación afectó, por supuesto, el desempeño profesional y las condiciones de vida y de cultura de los docentes, además de que obstaculizó el desarrollo de las innovaciones y de los nuevos métodos de aprendizaje en las escuelas primarias y secundarias públicas.

La transformación y unificación organizativa y cognoscitiva de la enseñanza normal no tuvo lugar, pero a finales de los setenta se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuya identidad y objetivos generales evidenciaron una ambigüedad

inicial entre ser la universidad del magisterio o un centro de formación profesional en ciencias de la educación.

En el Plan Nacional de Educación de 1977 se señalaba que la creación de la UPN respondía a las demandas del magisterio mexicano de contar con una institución unificadora de la formación de profesores que elevara la carrera normalista al nivel de la educación superior. Sin embargo, en documentos más específicos, como los Programas y Metas del Sector Educativo de 1979, y en documentos internos de la UPN del mismo año, no se le otorga el papel de institución integradora del sistema de enseñanza normal, sino el de ser un complemento del sistema de enseñanza normal y de fortalecimiento de la formación profesional de los maestros de todos los niveles. La educación normal siguió siendo contemplada como de nivel medio superior en los requisitos de ingreso a las licenciaturas de la UPN*.

La mayoría de los expertos coinciden en interpretar las ambigüedades en las finalidades de la UPN como un reflejo de pugnas políticas entre los grupos de poder de las burocracias administrativa y sindical, pues como universidad del magisterio sería una institución bajo el control de los líderes del SNTE, mientras que como institución superior de ciencias de la educación se perfilaría como una entidad promovida por los sectores modernizadores y tecnócratas de la SEP.

Esas dicotomías han sido la base en que se han desarrollado los diversos proyectos de esta institución, que por un lado se ha encargado de la *nivelación* de los maestros egresados de la escuela normal a través de Licenciaturas en Educación Primaria y Básica otorgadas en el Sistema de Educación a Distancia abierto en el nivel nacional, y por otro, a la impartición de diversas licenciaturas escolarizadas atinentes al campo educativo en la unidad central de Ajusco: Administración Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Educación Indígena (sólo para maestros de zonas indígenas) y Educación de Adultos. [Vid. Martínez y Negrete, 2001]

* Como veremos, fue hasta 1984 cuando mediante un decreto, sin antecederle una reforma de su organización, de su plan de estudios y de sus métodos de enseñanza, se *ajustó* la educación normal al grado académico de licenciatura. Esto en el marco ya del modelo neoliberal, que pretende elevar la calidad de la educación y de la formación del magisterio con políticas de restricción de los recursos presupuestales destinados a la educación pública.

No obstante las dicotomías y las pugnas políticas de los grupos de poder, la creación de la UPN se vincula con los postulados de los modelos globales de modernizar la profesión docente y educativa abriendo centros profesionales de nivel universitario que den cabida al desarrollo de la investigación educativa y a las innovaciones pedagógicas, e integren y vinculen a la tecnología docente con las demás especializaciones del campo educativo.

La ampliación y consolidación del campo profesional educativo con los nuevos profesionales de la educación: administradores, planificadores, investigadores, tecnólogos de la educación, trajo consigo una nueva estratificación de jerarquías y prestigios de los puestos y niveles tradicionales de las instituciones y de la administración escolares.

En términos generales, la estratificación interna del campo educativo incluiría, en su nivel más bajo, a un tipo de personal capacitado técnicamente como auxiliar de la enseñanza, encargado de la supervisión y apoyo a las tareas de alumnos; enseguida estaría el cuerpo profesoral con sus jerarquías internas; y un nuevo estrato de la profesión educativa, de mayor rango que el docente, es el que se dedica a la investigación educativa, a la formulación de currículos, de materiales educativos y de programas de innovación pedagógica, así como a la planeación institucional, que está conformado por personal técnico de la educación.

Esta estratificación jerarquizada de las tareas, los puestos y las funciones del campo profesional de la educación coloca a la profesión docente en un estatus bajo de prestigio, que se compagina con un menor nivel de ingresos salariales del magisterio relacionado con el carácter no profesional, hasta ese momento, de sus estudios normalistas.

La tendencia a la desvalorización del trabajo docente es perceptible también por el desplazamiento de los saberes magisteriales ante la preeminencia de los nuevos modelos y técnicas de enseñanza introducidos en los programas curriculares y materiales didácticos, diseñados por los especialistas y expertos en investigación educativa e innovaciones pedagógicas, que los maestros tenían que aplicar u operar. Mecanismo que hace evidente el carácter vertical de la aplicación modelística de la política de modernización y actualización de la profesión docente.

Al respecto, el Movimiento Revolucionario del Magisterio señalaba:

"(...) Ha sido anunciada la participación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la elaboración de nuevos programas y textos. Indudablemente que será benéfica la colaboración de los diferentes especialistas de las ciencias en dichas tareas. Pero de ningún modo puede aceptarse que esos grupos, de manera autónoma y cerrada, elaboren nuevos programas y textos. Este procedimiento es unilateral ya que sólo resuelve uno de los términos del problema: la actualización científica, despreciando el otro, aún más delicado: la posibilidad didáctica de su transmisión. La fórmula oficial corresponde a las tendencias tecnocráticas del régimen que concibe todo progreso como la imposición de un grupo elitista a la mayoría de los interesados, en este caso los educadores, los educandos y la comunidad entera..." (Movimiento Revolucionario del Magisterio, 1972, p. 60)

La introducción de los nuevos métodos y contenidos de la enseñanza primaria al trabajo en las aulas se topó con resistencias del profesorado, resultantes del haz de factores que venían desvalorizando su profesión, entre los cuales el más inquietante era el de los bajos salarios. No podría haber reforma escolar con salarios bajos y en condiciones de trabajo, de formación y de capacitación precarias:

"(...) la realidad es que no hay conciencia entre el magisterio sobre su misión: la mayoría está impreparada desde la Normal, donde se nos enseñan absurdas teorías extranjeras propias de países desarrollados. Salimos, eso sí, muy animosos y con ganas de trabajar, pero la realidad nos vuelve otra vez a la realidad, y la mayoría se vuelven abúlicos, conformistas y hasta corrompidos (...) Ahora nos dicen que hay que ir implantando la 'escuela activa', pero nadie sabe lo que es eso, empezando por los inspectores, pasando por los directores y terminando con los maestros (...) ¿Cómo quieren que el maestro sea culto y preparado si difícilmente nos alcanza el sueldo para mal comer? Nos exigen que andemos bien vestidos, bien presentados ¿con qué dinero? ¿Leer libros para estar mejor preparados? Con lo que cuesta un libro de pedagogía mi familia come una semana (...) Yo tengo que trabajar dos turnos y a veces ni alcanzo a comer porque la otra escuela me queda al otro lado de la ciudad. Ya ni preparo las clases, porque es imposible. Lástima que los niños son los que la llevan, porque a veces estoy tan agotado que los pongo a hacer cosas que no les sirven de nada, pero puedo descansar. Casi todos los maestros que trabajan aquí tienen esa mentalidad: trabajar lo menos posible, ya que cobramos también lo menos posible." [Cf. Testimonios de profesoras y profesores, en: Eduardo del Río (Rius), 2001, pp. 39-41]

Como una manera de enfrentar las limitaciones y resistencias, generalizadas en los países periféricos, en una Conferencia General de la UNESCO realizada en Nairobi en 1976 se recomendó a los gobiernos mejorar las condiciones salariales y laborales del personal docente y estimular su participación en la elaboración de las innovaciones en la enseñanza. Pero en México no se atendió esa recomendación.

Las reformas educativas y de la enseñanza normal de los setenta no condujeron a la superación de la estructura de poder de la burocracia gubernamental –que al ajustar su

discurso se fue convirtiendo en tecnoburocracia– en contubernio con los líderes sindicales.

Esto se debe en buena parte, al carácter de sujeción laboral y manipulación política que adoptó en nuestro país la obligación constitucional del Estado de garantizar la educación de todos los ciudadanos, así como a un proceso de hibridación de las formas de poder tradicionales, fincadas en relaciones clientelares, con las formas modernas de control político instrumentadas por las facciones tecnocráticas. Esa *combinación de poder*, llena de tensiones, puede ser considerada como un factor decisivo en la falta de coherencia entre los discursos modernizadores de la educación y los efectos limitados y hasta adversos de las políticas en la formación, el desarrollo y la condición profesional del magisterio.

La escasa participación del magisterio en la formulación y aplicación de los cambios en las prácticas docentes condujo a un proceso de enajenación de su materia de trabajo. Podría decirse que así como los artesanos perdieron en la época industrial el control de sus tiempos, de sus espacios, de sus medios y de sus saberes en la producción, con la modernización educativa los antiguos atributos del profesorado (las formas de enseñanza propias de la experiencia, la autonomía en la organización y exposición de la cátedra, el estatus de autoridad del saber frente al alumnado, el aprecio de la familia y de la comunidad, etcétera) se van a diluir a favor de un papel de operador técnico de las actividades del aprendizaje que otros especialistas y expertos profesionales del campo educativo van a diseñar, a planear, a evaluar y a reformar.

Con la expansión del campo profesional de la educación, la profesión magisterial va a sufrir los siguientes cambios:

- La tecnificación de su materia de trabajo con la participación relevante de otro tipo de técnicos–profesionales que apoyan a la tarea de enseñanza: psicólogos educativos, pedagogos, administradores educativos y especialistas varios en gestión, planeación y diseño curricular y en dinámicas de trabajo con grupos escolares.
- Se plantean nuevas finalidades al quehacer docente: guía, coordinador, motivador del aprendizaje, pero sin que se presente una reforma a fondo y bien formulada de su formación profesional.

- Los expertos la consideran una profesión tradicional, artesanal, y plantean la urgencia de abrir la escuela e introducir en ella tecnologías educativas que descentren el papel primordial del maestro en el aula.
- La profesión docente continuó ocupando un lugar inferior en la escala de percepciones salariales y valoraciones sociales de las profesiones.

Por otra parte, la tendencia a la feminización de la tarea docente (sobre todo en los primeros grados de la educación escolarizada, aunque no sólo en ellos), enfatizó la posición inferior de la profesión docente en el espectro de las profesiones masculinizadas y mejor remuneradas, expresión de un sistema laboral tremendamente desigual y discriminatorio en detrimento de las trabajadoras.

Las anteriores consideraciones nos conducen a cuestionar los alcances de las estrategias de modernización de la profesión docente, e incluso a preguntarnos si lo que ha ocurrido en realidad no es una desprofesionalización del magisterio o en todo caso, como se plantea desde una perspectiva sociológica, una semi-profesionalización.

Entre las características sociológicas que permiten distinguir a las profesiones de otras actividades se encuentran: el énfasis en la formación intelectual para desarrollar la profesión, un periodo largo de formación especializada, un espacio relativamente amplio de autonomía en el ejercicio profesional. La profesión docente sería una semi-profesión ya que no cubre cabalmente estos requisitos, pues no sólo se da a menudo la contratación de personas adiestradas en cursos cortos para *enseñar* a los niños de zonas y grupos marginados, sino que la formación profesional y el ejercicio de la docencia están sujetos a las políticas educativas del funcionariado gubernamental. Su educador y su empleador esencial es el gobierno, de ahí que la autonomía de esta profesión sea bastante restringida.

Los ajustes–desajustes estructurales

Con el advenimiento del neoliberalismo en los ochenta se agudizaron las tensiones en la profesión magisterial. Como hemos visto, la gestión neoliberal implica una reconfiguración del Estado en pro de los intereses de reproducción de las grandes corporaciones mundiales industriales y financieras. Esta privatización del Estado se

expresa en el ámbito de la política educativa en dos sentidos: por un lado, en la reducción de los presupuestos para el desarrollo educativo de la sociedad, y por otro lado, en el desgaste de las formas tradicionales de contubernio entre la burocracia estatal y los líderes de la corporación sindical del magisterio.

Las políticas neoliberales para controlar la crisis de la deuda y financiera de nuestro país instrumentadas por el gobierno desde 1982 y dictadas por el FMI consistieron, a grandes trazos, en lo siguiente: privatización de empresas estatales, apertura a capitales externos, control del déficit público a través de ajustes a la baja del gasto social. En el sector educativo significaron, como hemos visto, un verdadero racionamiento; por ejemplo, se cancelaron proyectos de construcción de escuelas y de adquisición de equipo y mobiliario, de recursos didácticos y de insumos tecnológicos para el aprendizaje; se recortó la matrícula de la educación normal y disminuyeron de manera drástica las percepciones de los maestros al imponerse, como una política laboral emergida del contubernio entre cúpulas sindicales, gobierno y empresarios, los llamados *topes salariales*.

La situación verdaderamente crítica de la educación se enmascaró mediante un discurso técnico modernizador, de instauración de políticas *racionales y democráticas* de descentralización de la educación básica y normal y de elevación de la calidad educativa a través de la formación profesional del magisterio con la conversión de la educación normal al grado académico de licenciatura.

Bajo el supuesto de que los maestros de enseñanza primaria no estaban suficientemente formados para el ejercicio de su profesión, el poder ejecutivo emitió en 1984 un "Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura (...) estableciéndose como antecedente para el ingreso los estudios completos del bachillerato general y formulándose para las escuelas normales nuevos planes y programas de estudio". (SEP, 1984, p. 248)

El propósito declarado de este acuerdo era elevar la calidad de la educación:

"Imperativo esencial de la política educativa es el mejoramiento de la calidad en la formación de los docentes. Con ese propósito, se ha establecido un sistema integral para la formación de los maestros, cuyo fin es lograr que la educación normal responda a criterios de calidad y sea congruente con las necesidades y características de los niveles educativos donde el futuro mentor realizará su labor". (Reyes Heróles, 1985, p.110)

Al convertirse en licenciatura la educación normal se abría la posibilidad de integrar a la investigación educativa en la formación de los docentes. Se crearon en las escuelas normales departamentos o unidades de investigación con el pretendido fin de desarrollar la investigación sobre la docencia. La autoinvestigación docente de su práctica fue sumamente sugestiva y dio lugar a numerosas experiencias: talleres de investigación de la práctica docente, investigaciones etnográficas de la práctica docente, organización de grupos de maestros para la investigación-acción, de grupos de autogestión pedagógica, de grupos operativos, maestrías en educación, cursos de especialización.

De esta manera adquirió relevancia la figura del docente-investigador que, desde el discurso pedagógico, le otorga al maestro el atributo de un profesional responsable de la reflexión sistemática del currículum y de los problemas y perspectivas de su práctica. Esta figura ha conducido, sin embargo, a un debate permanente sobre las posibilidades concretas de los profesores para realizar indagaciones sistemáticas sobre su práctica docente, tomando en consideración sus tiempos y condiciones laborales, su situación socio-económica, así como su formación cognoscitiva, epistemológica y metodológica, para la formulación y desarrollo de investigaciones.

“(…) una es la formación para ser docente y otra la que se necesita para ser investigador (…). Lo que está en cuestión es porqué todo maestro debe ser investigador, como si se pensara que ser *sólo* maestro no es suficiente. Esto implica una velada devaluación de la docencia frente a la investigación”. (Mercado, 1994, p. 206)

La figura del docente-investigador gozó de aceptación y popularidad a principios de los ochenta porque prometía una mejora del estatus social del profesorado en medio de una política tenaz de topes salariales y de auténtico socavamiento de oportunidades para el desarrollo académico e intelectual del magisterio. La ironía de esa promesa consiste en que la fusión de dos actividades sustanciales en un solo sujeto profesional sirvió de criterio básico para la implantación en los noventa de los instrumentos de evaluación del desempeño y la productividad de los maestros para la asignación de *estímulos* económicos a través del programa denominado Carrera Magisterial.

Las expectativas de mejora en la preparación académica de los docentes al otorgar a las escuelas normales el rango de educación superior se vieron frustradas a causa de la ausencia de una política integral de reestructuración de la formación docente, tanto en la planeación, como en el financiamiento y la administración:

“Contrariamente, aunque se instrumentaron algunas medidas aisladas e incoherentes, los vicios inveterados que ya padecían las escuelas normales no sólo prevalecieron sino que aumentaron: caída drástica de la matrícula escolar (...) estrangulamiento presupuestario, persistencia de estructuras autoritarias y verticales en la gestión y administración escolares...” (Rendón, 1994, p. 220)

La decisión gubernamental de inscribir a la educación normal en el nivel de educación superior tampoco se acompañó de estrategias académicas para propiciar el intercambio y la vinculación de la formación magisterial con los centros universitarios de investigación científica y de extensión cultural, de tal suerte que continuó encerrada en los muros de la escuela, aislada y ajena a las expresiones más avanzadas del debate intelectual nacional e internacional.

La reforma de la enseñanza normal fue, más bien, parte de la política neoliberal de *racionalizar* y racionar los gastos del Estado en la educación. Al aumentar los requisitos escolares de ingreso a la enseñanza normal, de secundaria a bachillerato, se pretendió *ajustar* la oferta de profesores de primaria a la tendencia decreciente de la matrícula de ese nivel de enseñanza que, según la SEP, obedecía al descenso en la tasa de crecimiento demográfico operada en el último decenio. Los datos del *ajuste de producción* de profesores de la ANUIES revelan que la matrícula de las normales se redujo de 116,534 en 1976 a 69,079 en 1984, con un promedio de 44.10 y 34.80 alumnos por maestro, respectivamente. (Vid. De Ibarrola, 1998, p. 242)

Más que por cuestiones demográficas, la política de contracción puede relacionarse con el ahorro que significaba para el gobierno el descenso en la generación y pago de plazas docentes para la enseñanza primaria, en virtud del régimen de asignación automática de puestos en el sistema educativo a los egresados de las normales federales. Un efecto de esa política fue la reducción drástica de la participación en la enseñanza primaria de los maestros egresados de la Escuela Normal:

“(…) Para 1980, cuando la matrícula de normales de primaria alcanza su mayor crecimiento con la cantidad de 172084 alumnos, la tasa es de 49%. A partir de esa fecha se

inicia un descenso notable de la matrícula, al grado de que en 1994, los 34206 estudiantes de normal primaria representan apenas 6.7% del total de maestros en ejercicio. La matrícula total de la educación normal llegó a ser de 332700 alumnos en 1981. Su número en esa década decayó a 104800 estudiantes en 1991". [De Ibarrola, p. 241]

Esta reducción aunada a la caída de los salarios profesionales docentes y a la deserción de la profesión en busca de mejores remuneraciones, dio lugar a un aumento de personal *habilitado*, es decir, no profesional, para atender a la demanda de profesores de primaria; esto no sólo en las zonas rurales incomunicadas y atrasadas, sino también en zonas urbanas marginadas y poblaciones semi-urbanas. Tal personal habilitado como profesor de primaria contraviene los discursos globales-gubernamentales de mejorar la calidad de la enseñanza a través de una preparación profesional, científica y tecnológica, de los docentes.

Al decretarse, en 1984, que la enseñanza normal formaría parte de la educación superior, la postura de los maestros, tanto de la fracción de los líderes sindicales como de sus contrarios agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, fue de rechazo, por considerar que la exigencia del bachillerato reduciría el acceso de las clases populares a las normales y sería un obstáculo para la incorporación de los estudiantes al trabajo remunerado. Las luchas magisteriales se orientaron desde entonces a la defensa del normalismo y de sus derechos sindicales: creación de plazas para los egresados normalistas, obtención de un nivel salarial profesional acorde con el nuevo nivel de los estudios; asimismo, se agudizaron las pugnas intestinas por la obtención de puestos de dirigencia en el sindicato atizadas por el resquebrajamiento de las formas tradicionales de ejercicio simbiótico del poder de la SEP y los líderes del SNTE.

Otro punto fuerte de tensión entre el magisterio y las políticas tecnocráticas y neoliberales del gobierno fue el de la descentralización de la educación básica y normal. Desde el lado oficial, la descentralización educativa se planteaba como una opción para *racionalizar* los recursos y propender a la democratización y federalización de la educación pública. Se pregonaba que éste era un rasgo de un proceso paulatino de conformación de un nuevo equilibrio político de la federación, que consistía en otorgar a las entidades estatales y municipales una mayor capacidad

de decisión acerca del desarrollo educativo de sus localidades, incluida la formación de los docentes.

El término de descentralización adquirió relevancia durante la década de los ochenta como una forma moderna de gestión estatal resultante de los fenómenos de interacción económica, social y cultural propiciados por las nuevas tecnologías, los sistemas técnico-productivos emergentes y la expansión del mercado mundial. En el ámbito internacional, la descentralización educativa fue entendida como:

“(...) una tendencia moderna de los sistemas educativos a replantear la dirección, la administración y evaluación educativas. Está asociada a un tipo de reforma educativa que implica un cambio social y cultural que debe asumirse como un problema político, en el marco de la reconfiguración del Estado; implica tanto una gestión más plural y participativa de los agentes como la necesidad de una relación más armónica de las políticas y acciones regionales y locales respecto a los objetivos nacionales. Lo que conduce y exige una modificación sustancial de los estilos de gobierno, del trabajo y la evaluación de las instituciones sociales, en este caso las educativas, para asumir abiertamente cuestiones tales como el grado real de distribución del poder, la eficiencia, el despliegue y gestión eficaz de los recursos disponibles, la apertura a las culturas de aprendizaje...” (Pereyra, 1996, pp. 6-7)

La descentralización de la educación básica y normal adquirió en México un carácter tecno-burocrático autoritario al inscribirse en un contexto de gestión neoliberal de la crisis económica a partir de la racionalización y racionamiento del gasto estatal en educación. La descentralización educativa fue dirigida por la SEP central y se operó mediante acuerdos con las secretarías de educación de los estados y la conformación de consejos consultivos para la firma de convenios de descentralización. Fue una especie de *tecno-democracia dirigida* puesto que los lineamientos y las decisiones fundamentales de planeación, evaluación y control de la educación siguieron en manos de la SEP central. Esto quiere decir que no se crearon las condiciones para que los estados y municipios participaran de las decisiones de política educativa nacional, y tampoco para incidir en los cambios de contenidos, planes, programas y recursos didácticos en función de sus particularidades locales.

Uno de los efectos de la descentralización fue la gestación de burocracias educativas a la medida de los recursos de cada estado que ahora tenían la responsabilidad de organizar la operación local de las políticas educativas centrales. Esto, por supuesto, sin la instrumentación de mecanismos de participación de los sujetos de la educación: maestros, estudiantes, padres de familia, comunidades. Otro

efecto fue la desconcentración de las demandas sindicales y magisteriales que tendrían que ser resueltas en primera instancia por los gobiernos de los estados, esto conllevaba la intención gubernamental de restar relevancia y fuerza nacional a la organización gremial del magisterio, punto esencial de las políticas macro-económicas y de las reformas estructurales del Estado dictadas por el FMI y el BM. Recordemos que para este último organismo, los sindicatos magisteriales en América Latina, dado el número de sus afiliados, representan un gran peligro de desestabilización política, por lo cual hay que impulsar nuevas formas de gestión tendientes a desmembrarlos.

Las políticas neoliberales de descentralización y de mejora de la calidad de la educación y de la formación de los docentes fueron políticamente exitosas pues lograron imponer la lógica tecnocrática de la administración educativa, a pesar de las fuertes resistencias y oposiciones de los líderes del SNTE, del magisterio y de otras organizaciones sociales.

Las tensiones del poder entre la tecnocracia de la SEP y la corporación magisterial enfrascaron a la formación y a la práctica profesional del magisterio en una lucha de posiciones, que relegó la responsabilidad de impulsar una organización académica y laboral acordes con las nuevas formas de gestión educativa y adecuadas para impulsar el desarrollo educativo de la población mexicana. Entre los tecnócratas se volvió una moda culpar al SNTE, a sus procederes clientelares, de entorpecer la marcha de los cambios educativos, mientras los agremiados del sindicato denunciaron a las medidas tecnócratas como un atentado al normalismo, a los derechos laborales del magisterio y a la unidad de la educación nacional.

En el plano académico, cognoscitivo, la evaluación de esas políticas es negativa; el diagnóstico fue, como vimos, el de una catástrofe silenciosa:

“(…) La postración académica de las escuelas normales se relaciona directamente con el abandono, durante muchos años, del sector educativo en esa materia. La ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, el hecho de que la formación de profesores está desvinculada de los centros de investigación científica, la circunstancia de que no ha habido en México un desarrollo vigoroso de la investigación educativa, la insuficiencia de recursos financieros, la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación: todo se ha conjugado para influir en la postración académica que padecen las escuelas normales...” (Guevara, 1997, p. 55)

La situación de la profesión magisterial en el contexto de la reestructuración neoliberal del Estado puede caracterizarse como de una profunda crisis en sus condiciones objetivas salariales y materiales para el desempeño de su labor, y también en las subjetivas, es decir, en las valoraciones de la misión educativa que no sólo atañen a la inseguridad respecto de sus saberes y experiencias sino que además se expresan en la apatía y desmotivación para el conocimiento, la creatividad y la innovación pedagógica.

Una cuestión sumamente grave, por sus implicaciones en el entramado social, es la *normalización* de esa condición precaria de la profesión docente y la consiguiente desvalorización social de la tarea educativa y el desprestigio de quienes la realizan: profesoras y profesores.

Cuando un Estado, una sociedad, una comunidad no tiene aprecio por la educación y los educadores se expone a la delincuencia, a la violencia, al desacato de las leyes, al desorden, a la falta de orientaciones y expectativas de vida, factores todos que prohíjan la tiranía y la ausencia de futuro.

El problema no se resuelve con comprar en el mercado la mejor escuela equipada con computadoras y maestros que hablen inglés. El problema es de fondo, es colectivo, social, y también lo es de la conciencia, del aprecio por lo propiamente humano, la tierra y sus hijos. Una sociedad, que con tal negligencia y desinterés consiente en el desastre *racionalizado y eficiente* de su educación, ya hace tiempo que dejó de tener dignidad y de creer en sí misma.

Mejora–desmejora de la calidad de la enseñanza

El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* firmado en 1992 por la SEP y el SNTE incluyó tres aspectos: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales y la revalorización de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo se refiere a la descentralización o federalización de la educación, esto es, el traspaso a los gobiernos estatales de las obligaciones de la SEP central, incluyendo las diversas instituciones formadoras de profesores: escuelas normales, centros de actualización del magisterio y unidades de la

Universidad Pedagógica Nacional. Esta política *federalista* no implicó la pérdida de control de la SEP central sobre los lineamientos y la normatividad de los planes y programas de formación, actualización y evaluación de las instituciones de enseñanza normal en todo el país.

La reformulación de contenidos y libros de texto de la enseñanza básica (primaria y secundaria) se refiere al énfasis en la enseñanza del español y de las matemáticas, el fortalecimiento de la formación científica, a la reconversión de la organización del curriculum del área de ciencias sociales por asignaturas: historia, geografía y civismo, y a la restricción de otras áreas, como la educación física y las artes en el curriculum escolar básico.

La revalorización del magisterio puede interpretarse como un signo de la reconciliación o concertación política entre los líderes sindicales y la tecnoburocracia educativa para dar viabilidad a las reformas administrativas y curriculares de la enseñanza básica en el marco de la aplicación de los programas de asistencia técnica y financiera del BM.

En el Acuerdo el SNTE logró el control de la titularidad de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación de los estados, una mejora del salario profesional, la participación en la organización y los contenidos de los programas de actualización y superación, así como en el programa de evaluación denominado Carrera Magisterial cuyo objetivo oficial fue la elevación de la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y labores docentes.

Para cubrir ese objetivo, se formó una Comisión SEP-SNTE que concertó los rubros y los mecanismos de evaluación de la calidad del trabajo de los maestros. La evaluación consiste en *estimular* con dinero a la labor de los *mejores profesores*, seleccionados a partir de criterios como: la antigüedad como docente y la permanencia en el nivel; la formación o el grado académico del profesor; la preparación profesional estimada a través de la aplicación de un examen; la superación, acreditada por cursos de actualización; y el desempeño profesional, que conjunta las tareas docentes, la planeación de la enseñanza, la participación en el funcionamiento de la escuela y su vinculación con la comunidad. Este rubro es el que otorga mayor porcentaje de la

puntuación que puede ser adquirida por los maestros concursantes o solicitantes de *estímulos*. [Cf. Tirado Segura y Miklos, 1995]

La operación del sistema de evaluación se realiza a través de un Órgano Escolar de Evaluación, presidido por la dirección de la escuela y compuesto por los miembros del Consejo Técnico Escolar y un representante del SNTE. El director adquiere la función de vigilante del desempeño de los maestros participantes, a partir del control de su desempeño en fichas acumulativas de asignación de puntajes; tal asignación se hace en tres momentos: al inicio, a la mitad y al final del curso*.

La Carrera Magisterial es un sistema de evaluación mediante el cual se establece una retribución diferenciada del trabajo a partir de la cuantificación de puntos asignados al desempeño laboral del profesor. Se trata, en este sentido, de un dispositivo taylorista/conductista para aumentar la productividad y eficacia del trabajo docente mediante el otorgamiento de estímulos dinerarios.

Ya desde finales de los sesenta Coombs –que quería *ajustar* a la educación a la lógica de la productividad de las industrias modernas– había señalado la importancia de introducir en la enseñanza los incentivos individuales para mejorar la eficiencia y productividad de los sistemas educativos, y deploraba que los mecanismos de promoción de las administraciones *científicas del trabajo* industrial, que en su opinión mejorarían indudablemente la profesión docente, fueran considerados no democráticos y rechazados por las organizaciones sindicales de maestros.

El ascenso de la gestión neoliberal desde los ochenta condujo a la instauración de esos controles de calidad y eficiencia en el ámbito educativo al dejar como única vía a los maestros el someterse a esa selección y diferenciación arbitraria para resarcirse de las raquíticas percepciones salariales. Con esto se propiciaba una competencia interna entre los profesores, un reacomodo de las relaciones de poder y de influencia para obtener los estímulos, un aumento de la simulación con el consiguiente debilitamiento de la ética profesional, y en resumidas cuentas el rompimiento de la unidad magisterial en la lucha por la dignidad de su profesión.

* Vigilar y controlar parecen ser las tareas del aparato de calidad de la docencia. Esto podría formar parte del Minical orwelliano al que ya nos hemos referido con relación a la totalización de la noción de calidad total. *Vid. Supra*, p. 106

La remuneración por el trabajo se convirtió en una responsabilidad individual del profesor enrolado en una *carrera magisterial* para obtener los puntos y acceder a los *estímulos*. Algunas investigaciones* acerca de las condiciones en que opera ese programa y las opiniones de los docentes respecto de sus beneficios tanto económicos como de desarrollo profesional nos muestran una enorme confusión sobre las formas y criterios de evaluación y de asignación de puntajes, propiciada por la endeble formulación operativa del programa y la falta de información a sus supuestos beneficiarios. Lo que sí es claro es que la ejecución de la evaluación del desempeño del docente en las escuelas está atravesada por relaciones de sujeción clientelares y discrecionales con los directores y sus colaboradores.

Es obvio que ello no hace avanzar un ápice a la calidad de la enseñanza sino, por el contrario, abre las posibilidades para que se profundice la mediocridad burocrática al propiciar el otorgamiento de *estímulos* a maestros con bajo desempeño allegados a los evaluadores y al obstaculizar la mejora económica de aquellos profesores que logran desarrollar con calidad sus actividades.

El programa Carrera Magisterial es por sus orígenes y fundamentos un programa excluyente, en la medida en que estandariza los requerimientos de desempeño y superación profesional haciendo caso omiso de las desventajas en las que coloca a los maestros de las regiones rurales y zonas marginadas de las ciudades que además de no contar con los equipamientos, los materiales y los establecimientos adecuados, enfrentan problemas relacionados con las carencias socio-familiares de sus alumnos. En resumen, es un programa que *no revaloriza* a la profesión docente. Muy al contrario de lo que se dice proponer desmejora la calidad de la enseñanza y no permite una recuperación salarial significativa.

* Vid. Nora E. Tyler, "¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria"; Verónica Rojas Nova, "El Órgano Escolar de Evaluación en Carrera Magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria"; Silvia Valdez Aragón, "Carrera Magisterial: una mirada desde los docentes", en: Angel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*", México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, 1997

Esa situación se evidencia en el informe *Docentes para las escuelas de mañana*, del 2001, de la UNESCO y la OCDE donde se señala que los maestros de México se encuentran entre los peor pagados, ya que en promedio ganan 10 mil 500 dólares anuales (incluyendo prestaciones), la mitad del promedio en los países de la OCDE que es de 20 mil dólares. Para mejorar los salarios del magisterio y el rendimiento de los docentes, esos organismos recomiendan, además del otorgamiento de bonificaciones, otorgar tiempo pagado para la preparación de sus clases y reducir el número de alumnos a su cargo, así como la entrega de equipo para sus labores en el aula. [Cf. “Unesco: profesores de México, entre los peor pagados en países integrantes de la OCDE”, en: *La Jornada*, 7 de octubre de 2001]

Por el lado de las condiciones institucionales del trabajo docente también hay serios obstáculos para el desarrollo profesional de los profesores. Las reformas modernizadoras de la gestión escolar no han conducido a una reorganización adecuada de las escuelas, que permanecen encerradas tras sus muros, en la burocracia y en la rutina. Un problema grave es que se sigue considerando que el trabajo del maestro consiste solamente en las actividades curriculares dentro del aula; la jornada laboral estipulada de 25 horas a la semana, que es lo que cubre una plaza de maestro, no alcanza para realizar otras funciones necesarias para un desempeño profesional adecuado, tales como: la preparación de los cursos, la atención a los aprendizajes de los alumnos, el establecimiento de vínculos con la comunidad y los padres de familia, la actualización y la superación profesional.

“La insistencia discursiva que se ha puesto en años recientes en los programas de actualización y superación del magisterio haría pensar que todos los maestros cuentan con las oportunidades suficientes y pertinentes para actualizarse, sin embargo, poco se sabe acerca de los cursos de actualización a que efectivamente tienen acceso, ya que son mínimos los que se imparten en los planteles o dentro de los horarios cubiertos por el salario magisterial”. [De Ibarrola, et. al., 1997, p. 22]

En suma, las condiciones en que se realiza el oficio docente en nuestro país son poco propicias al desarrollo de innovaciones en la enseñanza, de capacidades reflexivas y de participación en las directrices escolares, aspectos que desde el discurso hegemónico de los expertos se consideran esenciales para una educación de calidad, de equidad y centrada en los aprendizajes de los educandos.

Para muchos estudiosos, e incluso para el sentido común, resulta evidente que no es posible conseguir la calidad de la enseñanza básica si no existen condiciones adecuadas materiales e institucionales para el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, las acciones adoptadas por los funcionarios van en sentido contrario al conocimiento y al bien común, pero muy acordes a los lineamientos neoliberales globales del Banco Mundial:

“(…) las recomendaciones específicas y generales que vienen planteándose en los documentos del Banco Mundial parecen estar siendo asumidas acriticamente por muchos gobiernos de la región [latinoamericana] y del mundo. (Entre otras cosas por la cantidad de investigaciones empíricas que se asocian a las recomendaciones, pero sobre todo por la ausencia de propuestas mejores y bien articuladas). Esto hace a gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales co-responsables de las consecuencias que pueden traer esas políticas.” [Coraggio, 1999, p. 37]

La lógica de los regímenes neoliberales hoy imperantes no es la de proyectar políticas de desarrollo social, sino la de instrumentar políticas públicas asistenciales, compensatorias o de equidad, lo cual quiere decir *eficientar* el gasto en educación asignándolo sólo a algunos individuos o grupos que no puedan pagar o hacerse responsables de su educación. Tal es el caso de los programas focalizados financiados por organismos internacionales (BM, BID) como el de Solidaridad del sexenio de Salinas, el Progreso del periodo de Zedillo y el Oportunidades de la actual administración.

La educación pública deja de ser un derecho social, y para unos se vuelve mercancía y para otros una especie de beneficencia pública. En todo caso, la educación es cada vez menos una cuestión de Estado, en el sentido del desarrollo de la nación, lo que explica en gran parte la tensión entre el gremio magisterial y la tecnocracia educativa, y las luchas recurrentes del magisterio por la defensa de sus derechos sindicales y laborales en las que se incluye la obtención de un salario profesional digno y la defensa de la educación pública.

La creación de alternativas pedagógicas o de formación y de desarrollo del ejercicio profesional del lado de los movimientos magisteriales ha sido escasa; esto quizás se deba a que por un lado las luchas del magisterio están ancladas a las formas de poder burocráticas tradicionales vinculadas a la identidad y el sentido normalista de su profesión, y por otro lado, justamente, a la pérdida de sentido de su profesión en

medio de una tenaz tecnoburocratización de la enseñanza y de una política neoliberal que desvaloriza paulatinamente su formación, sus saberes y su relevancia tanto en el sistema educativo como en la sociedad.

El problema de la formación y la profesión docente es estructural, es decir, se anuda a las condiciones críticas del desarrollo económico, político y social del país profundizadas con la implantación del modelo neoliberal global, y se expresa en las características neocoloniales de reproducción del atraso y de perversión que adquiere la aplicación de las políticas de *modernización y ajuste* de los sistemas educativos dictadas por los expertos de organismos internacionales, y adoptadas por los funcionarios tecnócratas.

“La planeación de la formación generalmente es una actividad extraña a los propios sujetos a quienes va dirigida. Los encargados de la planeación han construido marcos racionales que si bien no les permiten aproximarse al conocimiento de lo existente si les sirven para aproximar lo existente a sus modelos. Esta racionalidad es una mezcla de evidencias técnicas y burocráticas. El problema de la elite radica en ¿cómo llevar a los sujetos a que sean como deben ser? Por ello el recorrido se convierte en su obsesión pedagógica. Para tener posibilidades de éxito la elite requiere del poder en una doble dimensión: El poder como estructura institucional, razón burocrática, y el poder como saber técnico, razón tecnocrática (...) Expertas en convencernos, las elites han descuidado la reflexión teórica que permita aproximaciones al conocimiento de lo existente y aún más han olvidado la actitud filosófica. Sus teorías más que explicar, buscan convencer, más que formar intelectualmente transmiten evidencias ya elaboradas, nos dicen en qué pensar, cómo pensar, para dónde pensar.” [Carrizales, 1991, p. 89]

Como hemos visto, desde hace aproximadamente treinta años ese funcionariado tecnócrata ha impuesto reformas y cambios en la formación y el ejercicio de la profesión docente que se han significado por ser una mera adopción acrítica y anti-analítica de los modelos globales de modernización educativa ideados por expertos de organismos internacionales.

Primero fue la impostación del discurso de la tecnología educativa y docente, que no se acompañó de un estudio serio y riguroso de los alcances y las limitaciones de ese discurso, que tomara en cuenta las realidades educativas, socio-económicas y culturales de nuestra sociedad. Tampoco se tuvo la capacidad de realizar un diseño adecuado de reorganización administrativa, pedagógica y curricular de la escuela pública y, por ende, de las condiciones del ejercicio de la tecnología de la enseñanza.

En términos generales, no obstante los avances de las nuevas tendencias pedagógicas y de la investigación educativa, la formación normalista continuó desvalorizada académicamente y curricularmente definida por el poder central del Estado, mientras que el ejercicio profesional del profesorado siguió burocratizado y sujeto a los intereses y a las relaciones clientelares de los grupos y facciones de poder gubernamental y sindical.

Desde la década de los ochenta, con las políticas impuestas por la tecnocracia neoliberal, orientadas por los criterios econocimicistas, pragmáticos y utilitaristas del BM, la formación docente profundizó su desvalorización académica y su dependencia a los designios del poder central en cuanto a los planes de estudios.

La política de descentralización o federalización de la administración de los servicios educativos, que se divulgó oficialmente como el gran paso del sistema educativo hacia la democracia, condujo a una mayor desarticulación y diferenciación de las condiciones reales de dotación de los servicios educativos estatales y nacionales y, paralelamente, a una exacerbación del control del poder central sobre los planes y programas de formación docente, pues la misma ley que sanciona la administración descentralizada de la educación pública otorga el poder de la tecnocracia central de normar, emitir y definir los planes de estudio tanto de las escuelas normales como de la enseñanza básica (preescolar, primaria y secundaria):

El capítulo II, "Del federalismo educativo", de la Ley General de Educación de 1993 establece en su artículo 12 las atribuciones exclusivas de la autoridad central entre las que podemos destacar la de determinar para todo el país los planes y programas de estudios para la educación normal y básica; la elaboración y actualización de los libros de texto gratuitos; la autorización del uso de libros de texto para la educación básica y para la formación normal y la determinación de las normas y criterios que deberán seguirse para la prestación de los servicios de actualización permanente de los maestros de educación básica. (Vid. Presidencia de la República, 1993, p.13)

"En la última década del siglo será posible hablar de una compleja estructura del subsistema de educación normal que incluye, por un lado, normales urbanas y rurales, Centros regionales de Educación Normal, normales experimentales, normales federales, estatales y particulares, y por el otro, las diversas normales especializadas en algún sentido: superior, preescolar, primaria, física, especial y de especialización, hasta un total de 537. Pero además, el subsistema incorpora las instituciones remanentes de lo que fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: los Centros de Actualización del Magisterio, 47 en total, y la

Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en los estados, 75 en total". [De Ibarrola, 1998, p. 247]

Otro aspecto relevante expresado en la Ley General de Educación es la instauración de sistemas de control (llamados técnicamente de evaluación) de la eficiencia y el desempeño del quehacer docente. Este quehacer según las nociones de la tecnocracia neoliberal internacional y nacional, se limita a la transmisión de contenidos escolares impresos en textos básicos y obligatorios diseñados por el poder central; y así, también, la *utilidad* de la formación profesional y la actualización para la docencia tiende a limitarse, para abaratar costos y hacerla eficiente, a programas de capacitación o habilitación de enseñanza de manuales de aprendizaje.

Lo anterior no obsta para que en los criterios de evaluación estándares mundiales establecidos en los instrumentos diseñados por los expertos, sea el rendimiento del aprendizaje del alumno un factor clave para medir la *calidad* de la tarea docente. La evaluación del ejercicio docente a partir de los *productos* o resultados de exámenes estándares del aprendizaje no se ha erigido ni orientado efectivamente a una mejora de los procesos pedagógicos, sino que ha servido para que, ante los bajos rendimientos, la tecnocracia educativa tienda a afinar sus mecanismos de control de la tarea magisterial impulsando mediante medios coactivos y de convencimiento un sistema de control instrumental en el que los procesos pedagógicos y la tarea docente quedan sujetos a criterios de eficacia, rendimiento, productividad y eficiencia.

Esos mecanismos de evaluación y esos criterios estandarizados poco tienen que ver con la misión docente de formación integral de los educandos y con la calidad de la profesión magisterial, en las que están empeñados gran diversidad de especialistas en educación y maestros conscientes del deterioro de su formación y del aprecio social por su profesión.

Diversas corrientes pedagógicas se han formulado para imprimirle a la docencia el carácter cabal de una profesión, desde la elevación de la enseñanza normal al rango de educación superior y la concepción del maestro como un profesional técnico, hasta la debatida postura del maestro-investigador.

Sin embargo, la mayoría de los estudiosos de la condición del quehacer docente lo señalan como una semi-profesión por varios motivos, entre los que se pueden destacar: el bajo nivel académico y cognoscitivo que portan y que se exige a los estudiantes que ingresan a las escuelas normales, que es concomitante a la ideología expandida de que la docencia no es una actividad que requiera de alta capacitación. De ahí resulta el poco prestigio académico de las escuelas formadoras de docentes, cuya pertenencia al nivel de educación superior, decretada de manera burocrática, no repercutió de manera sustancial y generalizada en su transformación pedagógica, ni en su apertura y vinculación orgánica con los desarrollos de los conocimientos científicos, sociales, humanísticos, del arte y de la cultura.

Esos estudios y diagnósticos de la problemática de la formación docente simplemente se ignoran en las políticas que supuestamente se encaminan a mejorar la calidad de la enseñanza. Los fracasos de toda esa parafernalia, armada desde la lógica más instrumental, abstracta y epifenoménica de la tecnocracia mundial, saltan a la vista hasta en sus mediciones estándar mundiales, en las que México resultó líder de reprobación en calidad educativa, según pruebas aplicadas por agencias internacionales de evaluación:

“México quedó reprobado –con cuatro últimos lugares y dos penúltimos– en el ranking (sic) mundial en matemáticas y ciencias en niveles de primaria y secundaria al participar en 1995 con otros 40 países en la evaluación mundial promovida por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés) (...) los resultados del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (...) ubicaron a los alumnos mexicanos de tercero y de cuarto de primaria, y de primero y de segundo de secundaria como los de menores aciertos en las evaluaciones. El promedio de México quedó atrás en más de 100 puntos con respecto a la media mundial. Por ejemplo, los estudiantes mexicanos de primero de secundaria obtuvieron en matemáticas el último lugar entre 28 países participantes; México sacó 375 aciertos frente a 483, que fue el promedio internacional (...) Singapur, el primer lugar, obtuvo en matemáticas 604 aciertos, Corea del Sur en segundo con 583 y Japón en tercero con 574 (...) La baja calificación de México en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias no sólo aplica (sic) para el aprovechamiento de los alumnos, sino también para el desempeño de los maestros, la calidad de los planes de estudio y libros de texto y las características escolares y familiares en que se forman los estudiantes.” [“Refleja evaluación internacional de 1995 pésimos resultados en ciencias y matemáticas; en: *Reforma*, 15 de octubre de 2001]

También se obtuvieron resultados insatisfactorios en la evaluación educativa realizada por la OCDE en el año 2000:

“El 4 de diciembre se dieron a conocer en París los primeros resultados del (...) Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que México es parte. Estos resultados muestran que los estudiantes mexicanos están muy lejos de alcanzar el nivel educativo del mundo desarrollado (...) El PISA es parte de un programa más amplio de indicadores de calidad educativa acordado por los países de la OCDE y representa el esfuerzo de evaluación educativa internacional de mayor alcance en la historia (...) El PISA-2000 se aplicó a jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato) y midió sus capacidades de comprensión y aplicación de textos generales de matemáticas y ciencias. Participaron los 28 países de la Organización, más Brasil, Letonia y Rusia. En total se examinaron 260 mil estudiantes de los cuales cuatro mil quinientos son de México (...) Las calificaciones globales muestran que los países en los primeros lugares (Finlandia 546 puntos, Canadá 534, Holanda 532, Nueva Zelanda 529 y Australia 528) no se separan demasiado de la media (500) (...) los últimos lugares (México 422 puntos y Brasil 396) están lejos del promedio general. En todas las calificaciones México quedó en penúltimo lugar...” [Observatorio Ciudadano de la Educación, “La evaluación educativa de la OCDE”, 14 de diciembre de 2001, en: *Comunicados*, Vol. III, 61-90, enero de 2003]

La respuesta de los expertos y funcionarios tecnócratas ante los resultados de esas pruebas, son más inquietantes y perturbadoras ya que se limitan a buscar culpables: el sindicato, los funcionarios del *antiguo régimen* que ocultaron la información, y a proponer la creación, siguiendo los dictados de los organismos internacionales, de un aparato tecno-burocrático de evaluación de la calidad:

“El presidente Vicente Fox creó ayer, por decreto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como un organismo público descentralizado (...) Después de un año y siete meses de negociaciones infructuosas con las diversas fracciones parlamentarias, el presidente hizo ayer el anuncio en el marco de la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, cuando el decreto ya estaba publicado en el Diario Oficial de la Federación (...) Rafael Ochoa, dirigente del SNTE, y quien se había mostrado reacio a la creación del instituto, ahora dijo que está a favor y que espera que la opinión de la cúpula sindical –que tendrá un asiento en el consejo directivo del INEE– sea considerada para el nombramiento de los funcionarios del organismo (...) El INEE tendrá por objeto ofrecer a la SEP, a las autoridades locales y al sector privado las herramientas idóneas para hacer la evaluación de escuelas públicas y privadas de preescolar, primaria, secundaria, así como de educación media superior, de adultos, indígena y comunitaria. La junta directiva se integra por los titulares de la SEP; del CONACYT; de la Subsecretaría de Educación Básica; un representante de Hacienda, los directores del CIDE y del Cinvestav del IPN; la rectora de la UPN; el director del Instituto Mexicano del Petróleo. Además tendrán representación la Fundación SNTE –que había sido cerrada– Transparencia Ciudadana, la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia; la Unión Nacional de Padres de Familia; el presidente de Observatorio Ciudadano (...) y un representante del sector empresarial. El Presidente designará al director del INEE, quien será asesorado por un consejo técnico nombrado por la junta directiva, que durará ocho años en funciones. Adicionalmente habrá un consejo consultivo.” [“Por decreto del Ejecutivo se crea el Instituto Nacional de Evaluación de la educación”, en: *La Jornada*, viernes 9 de agosto de 2002]

Un año después, nos enteramos de los criterios que rigen en el organismo de evaluación de la calidad educativa:

“El director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Felipe Martínez Rizo, aseguró que en la primera prueba de desempeño escolar que organizaron los países latinoamericanos hubo ‘mano negra’; por eso, advirtió, si no hay reglas claras, México suspenderá su participación en el siguiente estudio. Informó que en la primera prueba, efectuada en 1997, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) –que es una de las tres organizaciones internacionales que hacen pruebas de este tipo– no fue estricto con la elección de la muestra de escuelas, por lo cual Cuba obtuvo puntajes demasiado altos (...) En el primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemáticas, que elaboró esa organización financiada por agencias como el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO, participaron 13 países, y México se ubicó por debajo de Cuba, Argentina y Chile (...) Explicó que el rendimiento escolar de los estudiantes de Cuba es superior porque ese país ha dado mucha importancia a la educación y ha tenido un crecimiento demográfico bajo, además de que tiene escuelas de jornada completa. Por contraste, abundó, en México y Brasil –que han obtenido bajos puntajes en las pruebas internacionales– en décadas recientes ha habido un enorme crecimiento demográfico, lo cual provocó que se hicieran escuelas de doble e incluso de triple turno (...) Además, en México el tiempo de estudio se reduce con los llamados ‘puentes’ y las interrupciones de labores a causa de los paros de los trabajadores de la educación. ‘Eso tiene un impacto en los resultados’.” [“INEE: se hizo *trampa* en la primera prueba de desempeño escolar en AL”, en: *La Jornada*, 4 de agosto de 2003]

Mientras se busca afanosamente la calidad, con base en arcaicas ideas malthussianas y patronales, o quizás por ello, México inició el siglo XXI reprobado y sin proyecto educativo nacional y, lo que es peor, con tendencias regresivas del derecho constitucional de todos los mexicanos a una educación pública y laica, que sectores reaccionarios de la derecha convalidan bajo el paraguas de la democracia, la libertad y la tolerancia del *cambio democrático* acorde a los nuevos tiempos globales de verdades únicas y duraderas de la vulgata del poder mundial. Sería hora de recuperar la historia y de investigar y reflexionar a fondo y honestamente sobre los derrotos de nuestra educación pública, pero... es mejor en las universidades entretenerse en la nueva moda de la gestión académica, no ya para la calidad, sino para la excelencia. Veamos enseguida cómo se llega a eso.

III.2 Modernización de la educación superior y la configuración del campo académico en México

“(…) La moneda, la técnica, las máquinas y las mercaderías norteamericanas predominan más cada día en las economías de las naciones del Centro y Sur. Puede muy bien, pues, el Imperio del Norte sonreírse de una teórica independencia de la inteligencia y del espíritu de la América indo-española. Los intereses económicos y políticos le asegurarán, poco a poco, la adhesión, o al menos la sumisión, de la mayor parte de los intelectuales...”

José Carlos Mariátegui

El proceso de modernización de la educación superior ha sido impulsado por políticas gubernamentales e internacionales que comienzan a instrumentarse desde la década de los setenta y se continúan prácticamente hasta la fecha. Podemos distinguir en este periodo (1970–2000), políticas de modernización que van del desarrollismo, con la preeminencia del financiamiento del sector estatal o público, al neoliberalismo en que se contrae la inversión estatal y se instauran políticas públicas de fiscalización o evaluación de la asignación de recursos y del quehacer académico, con lo cual se tiende a la privatización de la educación superior pública.

La modernización se refiere a la configuración de un sistema de educación superior con nuevas instituciones, así como a cambios o ajustes de las universidades tradicionales, no sólo en cuanto a sus finalidades sociales, sino también en su estructura institucional académica y administrativa y en la estructura de sus relaciones jerárquicas e interpersonales. Podemos interpretar a la modernización de la educación superior como un proceso de cambio de fisonomía con nuevos derroteros, nuevos espacios, nuevos grupos de poder como la tecnoburocracia y nuevos sujetos, entre ellos, los trabajadores académicos.

Las políticas de modernización de la educación superior tienen como contexto una crisis estructural, de reproducción, del sistema capitalista mundial. Esta crisis se expresa nitidamente en el desempleo, en las condiciones de trabajo crecientemente precarias de los trabajadores, entre ellos los académicos y en general los profesionales egresados de las instituciones de educación superior. Esta crisis se relaciona directamente con la emergencia de nuevas formas tecno-productivas industriales y con

la impronta competitiva de los capitales monopólicos transnacionales de acrecentar su influencia y su control de los mercados mundiales.

La instauración de las políticas de modernización se da en el transcurso de cambios en las relaciones centro-periferia resultantes de la expansión acrecentada de los monopolios transnacionales industriales y financieros, de relaciones más estrechas de los gobiernos y los empresarios *nacionales* con esos monopolios, que se expresaron primero en la creación con financiamiento estatal (vía endeudamiento público) de la infraestructura para el asentamiento de esos capitales en nuestro país, y después se trocaron en déficit público y crisis de la deuda e(x)terna, fenómenos propiciatorios de la sujeción actual de los gobiernos a los dictados del FMI y del BM, organismos que, como hemos visto, trabajan a favor de los intereses geoeconómicos y geopolíticos del capital monopólico y de la potencia imperial estadounidense.

Los gobiernos neoliberales de nuestro país se han insertado en los circuitos globales como agentes de la expansión de los consorcios transnacionales. Son esos gobiernos, con sus expertos locales influenciados por los internacionales, de los que emergen las políticas de modernización de la educación superior. Tales políticas son una expresión del ejercicio de un poder global-gubernamental-institucional, al mismo tiempo en que podemos visualizarlas como manifestación de una dependencia y un neocolonialismo que se extienden de las esferas de la economía y de la política a las de la inteligencia, del conocimiento y de la cultura. Al respecto señala Pablo González Casanova:

“En nuestros países la creación tiene como mediador un pensar ajeno del que nos apropiamos por imitación y ajuste (...) En las ciencias sociales, como en el terreno jurídico, hemos tendido a aplicar a nuestra realidad, de un modo automático, las categorías y conceptos europeos (y estadounidenses) (...) Parece haber sido más fácil a nuestra mente –en nuestras circunstancias – forzar el comportamiento de los hechos para que se ajusten a los modelos de los países dominantes, que hacer nuestros modelos.” [González Casanova, 1980, pp. 17 y 19]

Para abordar los rasgos de ese ajuste modelístico expresado en las políticas de modernización de la educación superior haremos referencia a cuatro momentos: 1. La expansión de los setenta articulada al planteamiento internacional de la necesaria incorporación de los avances tecnológicos como factor determinante del desarrollo económico nacional. 2. La planeación, instaurada como lógica de la gestión

gubernamental e institucional a finales de los setenta, que propició la hegemonía del saber experto internacional y de la tecnoburocracia *nacional* en la organización académica y en la definición de las funciones sociales de la enseñanza superior. 3. El racionamiento impuesto desde mediados de los ochenta como parte de las políticas neoliberales, en que el gobierno profundiza sus medidas restrictivas de los recursos y produce el estancamiento y el decaimiento de la educación superior pública. 4. La evaluación desde los noventa hasta nuestros días, política educativa de los regímenes de la globalización neoliberal centrada en la adopción de instrumentos de fiscalización y de certificación para medir la calidad de la educación superior con parámetros mundiales que son diseñados, utilizados y difundidos por los expertos de organismos internacionales.

Esta política de evaluación ha ido profundizando la situación verdaderamente crítica de la educación superior pública, pues a las penurias presupuestales y a la burocratización se añaden la atomización de los cuerpos colegiados y las prácticas de competencia individual entre académicos, lo cual aunado a la saturación de las aulas crea ambientes escolares tremendamente burocratizados, caóticos y mediocres.

De ahí que una de las cuestiones fundamentales del debate actual sea la de la identidad, la misión o propósitos de la educación superior pública, sobre todo de las universidades, instituciones que enfrentan una fuerte tensión entre su idiosincrasia tradicional de recintos de formación y desarrollo del conocimiento científico, humanístico y cultural, y las ideas neoliberales y tecnocráticas hegemónicas del saber experto internacional y nacional acerca de su carácter de enseñanza terciaria o post-secundaria profesionalizante, o bien de centros de excelencia de elite encargados de la preparación de capital humano calificado para ocupar los puestos de dirección del sector empresarial y gubernamental.

1. La política de expansión (1970–1978)

La modernización de la educación superior comienza a instrumentarse en la década de los setenta cuando el gobierno promueve su expansión matricular e institucional y su reestructuración administrativa y académica con miras a vincular los objetivos de las tareas universitarias con los requerimientos emergentes del

desarrollo industrial, científico y tecnológico del país. Esta política se articula a las nociones desarrollistas de los organismos internacionales acerca de la necesidad de incorporar los avances científicos y tecnológicos para modernizar las economías, las sociedades y la cultura de los países periféricos.

En el marco de lo que se llamó *Nuevo Orden Económico Internacional*, propuesto como vimos por los países del Tercer Mundo, se inició en los setenta la instauración de la lógica de la competitividad internacional con énfasis en la transferencia de tecnologías de los países centrales a los periféricos. La adopción, asimilación e innovación tecnológica se pensó indispensable para propiciar el crecimiento económico, el desarrollo social y la modernización de nuestros países; de ahí que el *progreso científico-técnico* tendría que inscribirse como parte nodal de las políticas estatales de planificación del desarrollo nacional. Ello hacía indispensable la reorientación y reorganización de las instituciones de educación superior, tal y como hemos visto que se planteaba en los foros internacionales organizados por la UNESCO.

La política de reforma de la enseñanza superior pretendió subsanar nuestras condiciones de raquitismo científico y dependencia tecnológica con la creación de universidades modernas cuyas estructuras académico-administrativas se centrarían en la investigación tecnológica o aplicada al desarrollo nacional. Esta política educativa contó con la asistencia financiera de los organismos internacionales:

“En su aspecto financiero, el impulso gubernamental otorgado al desarrollo de la enseñanza superior en los años setenta encontró un respaldo en el consenso internacional sobre la relevancia de la educación para el desarrollo industrial, el cual significó en su momento la concurrencia de divisas para el financiamiento de proyectos educativos sobre la base de créditos otorgados por agencias internacionales tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo...” [Rodríguez, 1994, p. 172]

La enseñanza universitaria *tradicional* debía adquirir un nuevo perfil, abandonar el modelo corporativo de espacio cerrado de conocimiento científico y humanístico, ampliar el espectro de carreras profesionales y el desarrollo de la investigación en los rubros de las nuevas tecnologías, y emprender una reforma interna tanto administrativa como curricular y pedagógica que *se ajustara* a los avances científicos y tecnológicos *internacionales*.

“El Estado mexicano durante el sexenio de Luis Echeverría adopta e impulsa en el terreno tecnológico y científico un programa desarrollista que es asumido por una buena parte de los científicos y las instituciones científicas. Parte este programa de señalar que la pobre capacidad nacional de generar tecnología y ciencia es un factor de suma importancia en el fenómeno del subdesarrollo. Con base en esta posición se critica la tendencia del aparato científico nacional hacia la ciencia pura y se da un apoyo fuerte al desarrollo científico y tecnológico (...) poniendo énfasis en la llamada ciencia aplicada y en especial a aquella encaminada a resolver *los problemas nacionales*”. [Rafael Pérez Pascual “La investigación científica en las universidades”, en: Guevara, 1981, p. 235]

Como parte de lo anterior, se inauguró en 1971 la política de desarrollo científico y tecnológico mediante la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*, encargado de la planeación, fomento, coordinación y financiamiento de proyectos de investigación científica y tecnológica vinculados a las políticas estatales de desarrollo económico. Una de las tareas de ese organismo fue la de establecer las normas y criterios para apoyar con becas-crédito los estudios de posgrado en el extranjero y otorgar financiamientos para la consolidación y crecimiento de los centros de investigación en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, como señalamos en el capítulo I, la reestructuración geoeconómica y geopolítica que se venía operando a favor de los consorcios multinacionales financieros e industriales condujo a modalidades nuevas de dependencia en las relaciones centro-periferia caracterizadas por la expansión de empresas maquiladoras en busca de mano de obra barata. En ese contexto, se presentó un aumento global de la inversión extranjera directa en México que pasó de 8.2% en el periodo 1968-1971 a 18.3% durante 1972-1975. [Cf. Bernal, 1982]

El significado de todo ello fue la transnacionalización del sector moderno de la economía y la profundización de la dependencia tecnológica, que convirtieron en algo retórico el supuesto de la modernización de la educación superior relativa a la formación de personal altamente calificado en la investigación tecnológica que correspondiera a los requerimientos del desarrollo productivo nacional:

“(…) Es posible montar un aparato industrial capaz de fabricar desde jabones hasta acero, pasando por petroquímica, automóviles y textiles, mediante la importación ya sea de tecnología, ya sea de paquetes tecnológicos e incluso hasta de fábricas enteras con los

* El CONACYT surgió también como parte de una serie de recomendaciones internacionales tendientes a la organización y financiamiento estatal de la investigación científica y tecnológica en América Latina. Estas recomendaciones formaron parte del Plan Regional de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo elaborado por la UNESCO en 1971.

profesionales claves incluidos en el 'paquete'. Esta es por lo general una industrialización dependiente, asociada a las economías de 'enclave', que no conduce al desarrollo y al progreso técnico. Los recursos humanos nativos no necesitan poseer más que niveles educacionales mínimos y sus perfiles educacionales en poco se asemejan a los de los trabajadores de industrias similares en los países desarrollados. En términos de dinámica de producción, productividad y de procesos innovativos sus resultados son cuestionables." [Padua, 1984, p. 22]

A ello hay que añadir otra característica de nuestro desarrollo dependiente, que fue la ausencia de un empresariado moderno y competitivo que tuviera la perspectiva de impulsar la investigación y el desarrollo tecnológico y, por ende, demandara los recursos humanos altamente calificados o las innovaciones y productos creados en los centros de investigación de las instituciones de educación superior. En virtud de lo anterior, el mercado laboral para los profesionales de la investigación científica y tecnológica se concentró en el sector estatal que fue creando algunos centros de investigación, en las industrias paraestatales y en las universidades.

En estas últimas se institucionalizó la función de la investigación con la creación de centros y estudios avanzados en diversas ramas del saber científico y tecnológico, cuya dinámica y prestigio estuvieron en gran parte en función de sus nexos y posibilidades de intercambio con equipos de investigadores de universidades estadounidenses y europeas, esto es, la expansión de la investigación en las universidades no encontró su pertenencia y pertinencia en las necesidades, siempre difusas y confusas, del desarrollo económico nacional.

Como parte de las políticas de modernización de la educación superior para el *progreso técnico y la productividad industrial*, el Estado financió la expansión y el crecimiento de la matrícula de las instituciones tecnológicas de nivel superior (Instituto Politécnico Nacional, Institutos Tecnológicos Regionales, Institutos Tecnológicos Agropecuarios, Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos).

Como podemos ver en el siguiente cuadro, en general la matrícula de la educación superior no dejó de aumentar en todo el decenio en que pasó de 355,226 alumnos en 1972-73 a 1,074,601 en 1982-83, con un porcentaje de crecimiento de 202%.

Cuadro 1

**Educación superior: Total de matrícula (incluyendo posgrado)
por tipo de control y para diferentes años.**

Tipo de control	1972-73	1975-76	1980-81	1982-83	Porcentaje de crecimiento
Total educación superior	355 226	543 112	935 789	1 074 601	202.51
Nuevo ingreso (primer año)	112 219	116 666	242 814	282 708	151.93
Escuelas	138	196	272	293	112.32
Egresados	33 373	52 866	82 886	96 690	186.73
UNAM	87 434	127 600	131 232	149 800	71.35
Nuevo ingreso (primer año)	23 635	32 480	27 980	31 939	35.13
Egresados	7 738	14 145	11 322	12 900	66.71
UAM		5531	23 009	33 659	508.55
Nuevo Ingreso		3 866	4 725	6 747	74.52
Egresados			308	450	
Universidades e institutos estatales	122 174	200 143	439 352	486 233	297.93
Nuevo ingreso (primer año)	39 559	67 876	111 082	124 529	214.79
Egresados	12 098	18 604	36 329	42 590	252.04
Particulares y libres	48 875	78 200	106 510	148 166	203.15
Nuevo ingreso (primer año)	17 981	24 802	30 670	39 344	118.81
Egresados	2 657	6 916	10 206	13 647	413.62
IPN	57 196	68 672	55 734	53 600	-6.29
Nuevo ingreso (primer año)	18 859	16 821	15 481	14 721	-21.94
Egresados	5 952	8 712	6 686	6 358	6.82
Normal Superior	27 721	41 139	123 710	127 271	359.11
Nuevo ingreso (primer año)	7 140	12 103	34 995	42 306	492.52
Egresados	3 883	2 223	12 655	11 935	207.37
Normal especialización	386	723	798	799	106.99
Nuevo ingreso (primer año)	233	426	250	255	9.44
Egresados	69	195	350	373	440.58
Instituciones federales	11 440	21 194	55 444	75 673	561.48
Nuevo ingreso (primer año)	4 812	8 272	17 631	22 867	375.21
Egresados	936	2071	5 030	7 431	691.99

*Comienza sus operaciones en 1974.

Fuente: Sexto informe de gobierno del presidente José López Portillo.

Apud: Jorge Padua, Educación Industrialización y Progreso Técnico en México.

Las dos terceras partes de la matrícula fueron absorbidas por las instituciones universitarias, a pesar de los esfuerzos del gobierno por canalizar a los jóvenes a las carreras *profesionales* de tipo técnico de corta duración*.

Las universidades públicas y autónomas preexistentes aumentaron su matrícula y dejaron de ser centros de formación profesional para los sectores de elite, lo que trajo consigo una complejidad creciente en su estructura institucional, en sus formas de gobierno, en las posiciones y prestigios de los académicos, en los ámbitos de relaciones interpersonales, en los espacios sociales y ambientes culturales, etcétera.

En ese contexto, y para responder de manera académica y autónoma a los reclamos de modernización, la UNAM –la institución tradicional por antonomasia– dio pasos importantes de reforma universitaria durante el corto periodo del rector Pablo González Casanova (1970-1972). Tal reforma académica universitaria propendía a la expansión de los servicios educativos de nivel medio–superior y superior, sobre la base de una formación interdisciplinaria que intentaba fusionar el aprendizaje de las ciencias exactas, los estudios tecnológicos, las ciencias sociales y las humanidades. Se pretendía acercar la universidad a la atención de las necesidades de la población lo cual llevaba implícita la integración de la teoría con la práctica y de la docencia con la investigación y el servicio a la sociedad.

La reforma académica de la UNAM se concretó en dos proyectos de amplia trascendencia en la educación superior del país: la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades para el nivel de bachillerato, y la fundación del Sistema de

* El Estado impulsó en esta década la conformación del sistema nacional de enseñanza técnica de nivel medio–superior con la finalidad de diversificar las opciones de enseñanza profesional dirigidas a los jóvenes de los sectores populares y de contener la demanda hacia la educación superior cuyo financiamiento era cada vez más costoso. Otro propósito fue el de disociar el nivel de bachillerato de las instituciones de educación superior (UNAM e IPN) y otorgarle un carácter profesional/ terminal a estos estudios encaminados a la pronta inserción laboral en virtud de una capacitación estrechamente vinculada a las necesidades de los sectores productivos. Sin embargo, estos objetivos de la enseñanza técnica de nivel medio–superior eran poco alcanzables en razón de la precariedad de los empleos y de los salarios y del bajo reconocimiento social de estas carreras profesionales, por lo que los bachilleratos terminales debieron incluir a la postre la enseñanza preparatoria general que permitiera a los egresados optar por la continuación de sus estudios en el nivel universitario.

Universidad Abierta para las licenciaturas. Se trata de proyectos fundamentados en una revaloración de la misión de la universidad que implican nuevas formas de organización académica-administrativa, de gobierno interno y de relaciones de la Universidad con el gobierno y la sociedad, así como el desarrollo de innovaciones pedagógicas para romper la rigidez de la enseñanza tradicional.

El sentido democrático de esta reforma universitaria consistió, por una parte, en hacer frente a la demanda creciente de educación superior ampliando las opciones de bachillerato, licenciaturas y posgrados; por otra parte, en atender los reclamos de participación de los diversos sectores en el gobierno universitario apoyando a las organizaciones democráticas de profesores y alumnos y abriendo espacios de intervención en la toma de decisiones respecto de los planes de estudio, la designación de autoridades, la elaboración de presupuestos, los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria. Esto se haría en el marco de la descentralización de la administración de la docencia superior y la investigación. [Cf. Pablo González Casanova, "Conceptos del rector de la UNAM sobre reforma académica", *Gaceta UNAM*, 1971]

La descentralización de la UNAM se orientaba también hacia una mayor vinculación de los estudios profesionales con las actividades productivas, mediante el proyecto de apertura de Escuelas Nacionales Profesionales aledañas a algunos centros de desarrollo industrial en los estados de México, Morelos e Hidalgo que eran receptores de una cantidad considerable de egresados de esta institución. Estas nuevas unidades universitarias albergarían cada una de 10 mil a 15 mil estudiantes de licenciaturas afines y especializadas en las tareas profesionales de los centros industriales. Esta propuesta de descentralización de la Universidad Nacional y de articulación de los estudios profesionales con el ámbito industrial no pudo concretarse*.

* La reforma académica y democrática de la UNAM de 1970-1972, a pesar de su pertinencia y de sus logros, se topó con numerosos detractores, empezando por el gobierno que no veía con buenos ojos una experiencia de reforma autónoma, es decir, no resultante de los designios y del control político de la administración pública, pasando obviamente por el rechazo y la resistencia al cambio de los grupos de académicos y administrativos conservadores del poder de la burocracia universitaria, por las presiones del emergente sindicalismo universitario y terminando con los propios grupos de estudiantes activistas para quienes la reforma era objeto de rechazo porque provenía de las autoridades. Todos ellos actuaron en pro de terminar con la reforma y orillaron a la renuncia del rector González Casanova a finales de 1972. Desde

Las tensiones de las *instituciones tradicionales*, la UNAM y el IPN, con el régimen político tras las represiones de 1968 y 1971, el hecho de que era una prioridad política enfrentar la creciente demanda social de educación superior, y la impronta mundial del progreso técnico para el desarrollo fueron factores propiciatorios de la creación de otro tipo de instituciones públicas con una organización académica y administrativa moderna, parodia de la estructura departamental de prestigiados institutos y universidades estadounidenses.

La organización académica departamental se había consolidado en Estados Unidos desde principios del siglo XX como una experiencia exitosa de fusión de la investigación y la docencia en los estudios de doctorado:

“(…) en el nivel de grado el departamento es un escenario organizado de docencia así como un escenario de investigación (…) el departamento puede hacer que los estudiantes se sumerjan en la actividad de la investigación bastante pronto por medio de la rotación por los laboratorios y seminarios (…) los mentores pueden tener aprendices y forman parte de una unidad operativa más amplia que exige requisitos basados en la enseñanza, insertos en un marco estructural más extenso de conocimiento disciplinario y que incluso abarca lo interdisciplinario. {En el nivel general de la universidad} el departamento académico abarcaba desde las disciplinas básicas de los cursos introductorios del primer año de estudios hasta la aprobación final de la disertación doctoral (…) Más flexible y expandible que la cátedra europea, el departamento reemplazó la hegemonía de un profesor único con los controles colegiados del grupo disciplinario.” [Clark, 1997, pp. 231 y 243]

En su Asamblea General de 1971 en Villahermosa, Tabasco, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES²²) aprobó

entonces no se ha vuelto a plantear una reforma académica y de gobierno de tal envergadura, y la institución se ha visto sumergida en el control político de la tecnoburocracia y en una tensión permanente entre grupos de interés y de poder de los diversos sectores de la *comunidad* que no han logrado ningún acuerdo al respecto.

²² La ANUIES se constituyó en 1950 con once universidades públicas y con quince Institutos de Ciencias y Artes de distintas entidades federativas. La función principal de estas instituciones era la formación de profesionales; por ello, la denominación primera de este organismo era Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Con la expansión de los años setenta, la diversificación de instituciones y la inclusión de las funciones de investigación y difusión, cambió su denominación por la de Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior. La ANUIES es una asociación civil que reúne a los rectores y directores de instituciones de educación superior de diversos tipos y con distinta naturaleza jurídica. Su papel primordial es el de fungir como representante de las instituciones asociadas ante las diversas instancias del gobierno mexicano, especialmente para asegurar su participación activa en la planeación, evaluación y orientación del desarrollo de la educación superior del país. [Vid. ANUIES, 1991] Como veremos, la ANUIES se convirtió en un agente paraestatal determinante de las políticas de modernización. Junto con la SEP, forma parte del funcionariado de la techno-burocracia que ha controlado el poder político en las instituciones. La ANUIES es una portavoz fundamental del poder del saber experto internacional en educación superior.

una propuesta de reforma de la organización académica de la educación superior basada en la modalidad departamental.

La propuesta de la ANUIES fue la pauta para la apertura en diversas ciudades del país de universidades públicas autónomas modernas. Una de ellas fue la Universidad Autónoma Metropolitana, creada en 1973, cuya estructura académica departamental se suponía posibilitaría la integración del conocimiento y la adaptación de la enseñanza a los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología.

“A diferencia de las universidades mexicanas tradicionales que se organizan internamente a través de facultades, la UAM lo hizo en áreas amplias del conocimiento a las cuales llamó divisiones. Esta organización se adoptó con el propósito de poder abordar el objeto del conocimiento de una forma integral y no fragmentaria. Cada división se estructura en departamentos. El departamento escolar es el espacio en donde se integran las funciones universitarias y responde a las necesidades de desarrollar trabajos interdisciplinarios.” [Luis Felipe Bojalil Javer, “Una nueva opción en la educación superior: el sistema modular, en: Guevara, 1981, p. 325]

Con esa misma idea de *modernizar* la organización académica, la UNAM abrió a partir de 1974 las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en las zonas norte (Acatlán, Cuautitlán e Iztacala) y oriente (Aragón y Zaragoza) del área metropolitana de la ciudad de México en donde había amplia demanda de ciertas carreras universitarias:

“La organización académica de estas escuelas (...) es fundamentalmente matricial constituida por departamentos y coordinaciones de carrera (...) Los departamentos agrupan conjuntos de disciplinas o materias de un mismo campo del conocimiento...” [Steger, 1992, p. 93]

La organización académica departamental formó parte de la estructuración moderna de las instituciones universitarias caracterizada por la inclusión de los estudios de posgrado y la conjunción interdisciplinaria y de las tareas de docencia, investigación y difusión del conocimiento científico-técnico.

Se supuso que la estructura académica departamental permitiría superar la *rigidez* de la organización tradicional por facultades. Estas ideas modernizantes se implantaron como dogma atribuyéndose a los departamentos el sentido de propiciar el desarrollo de la investigación interdisciplinaria y la docencia actualizada de los conocimientos científicos. La experiencia ha mostrado que no necesariamente ha sido

así, y que la organización departamental de algunos centros educativos ha sido parte de una modernización burocrática y de un control de la academia.

“(…)en el caso de las ENEP; Modernizar significa cambiar la organización académica tradicional, fragmentándola e insertando nuevas mediaciones administrativas que sean capaces de hacer un uso óptimo de los recursos y de abrir las puertas a la innovación. Así, en nitida lógica tecnocrática, la academia aparece como el símbolo de la tradición –en su sentido negativo de resistencia al cambio– y la administración viene a simbolizar el motor de la modernidad.” [Kent Serna, 1987, p. 107]

La modernización de las instituciones conllevaba, además, una visión más amplia del quehacer académico que incluía el diseño curricular, la actualización de los programas de estudio y las innovaciones en los métodos de enseñanza y en las técnicas de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, el personal académico no estaba preparado para ello, pues se venía configurando de manera espontánea y caótica respondiendo a la apertura del mercado laboral correlativa a la expansión de la matrícula y de instituciones de educación superior.

En el periodo 1970–1980 el personal docente creció a una tasa de 246.23%. El docente universitario adquirió el estatus de trabajador asalariado regulado en el marco de la normatividad de los empleados al servicio del Estado. Este personal académico difiere del catedrático tradicional en que ya no se recluta de los sectores de la elite ilustrada sino que proviene de los grupos de clase media popular que venían egresando de las licenciaturas como efecto de la política de expansión de la matrícula y de la configuración de las universidades de masas. Éstas se convierten en espacios de autorreclutamiento de sus egresados que van conformando el nuevo personal académico.

Según datos de la *Gaceta Universitaria* de 1969, atendiendo a las ocupaciones de sus familiares, la mayoría de los alumnos de la UNAM pertenecían a los estratos medios de la sociedad: 36.61% empleados, 19.3% comerciantes; 15.76% profesionales; 14.67% obreros; 2.9% agentes de ventas; 2.85% campesinos; industriales 2.12%; militares 1.43%, funcionarios 0.92% y empresarios 0.08%. [Apud. Careaga, 1975, p. 145]

Por otra parte, en una investigación acerca de los académicos mexicanos se indaga sobre su origen social a través de la escolaridad de los padres y se llega al

resultado de que en las instituciones de educación superior pública existe la tendencia histórica, desde los sesenta, de la incorporación de académicos que provienen de familias sin antecedentes de educación superior, tendencia que se enfatiza en el periodo de expansión, 1970–1985, en que el 70.2% de los profesores de educación superior inaugura, con respecto a su familia, la trayectoria escolar y de trabajo en este nivel de estudios. [Cf. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, 1994, p. 83]

El personal docente se nutrió de la incorporación de egresados recientes de licenciatura. Cualquiera que tuviera estudios de licenciatura podía ser maestro, aunque en una condición laboral precaria y *flexible*, es decir, por contrato temporal no definitivo, por horas o por asignatura. Esta situación, como es obvio, conducía al descenso de la calidad académica y al desprestigio de los centros de enseñanza superior públicos, tradicionales y modernos.

Para enfrentar el problema de la inserción institucional de personal docente no capacitado y sin experiencia, la ANUIES creó en 1972 el Programa Nacional de Formación de Profesores, con el cual se pretendió capacitar a los profesores en las técnicas curriculares y pedagógicas novedosas a fin de mejorar sus prácticas masificadas y con ellas la calidad de la educación superior.

Desde los setenta el problema de la calidad educativa se ha derivado primordialmente de los atributos formativos, profesionales, y de la práctica de los profesores; esto es, sin contemplar otros factores también importantes en la merma de la calidad tales como la insuficiencia de infraestructura e insumos escolares y los ambientes institucionales verticales y burocráticos que fueron copando la vida académica.

El Programa de Formación de Profesores de la ANUIES se sustentó en los postulados de la tecnología educativa que, como ya vimos, se venía difundiendo por los organismos internacionales como *la* concepción didáctica y pedagógica acorde con las estrategias de modernización educativa.

El Programa consistió en la impartición del “Curso de didáctica general para profesores en servicio”, diseñado por el Centro de Didáctica de la UNAM, con la finalidad de proporcionar técnicas de enseñanza y atender la parte instrumental de la

tarea docente, esto es, capacitar al profesor universitario para ser un guía y coordinador del aprendizaje, para la sistematización de sus actividades mediante el uso de técnicas de planeación y programación, y para el diseño y actualización de programas de estudio.

Dicho curso sirvió de modelo de capacitación de diversos centros o departamentos de formación de profesores como los de las universidades e institutos tecnológicos regionales de Guadalajara, San Luis Potosí, Sonora, Michoacán, Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Oaxaca y Yucatán.

El Programa Nacional de Formación de Profesores dio lugar, además, a la publicación de materiales y manuales de didáctica para la enseñanza de diversas carreras, de colecciones sobre la enseñanza superior, de cursos de formación de profesores para la sistematización de la enseñanza y de la Revista de la Educación Superior, vehículo de difusión de la ANUIES.

En 1974 la cantidad de profesores de bachillerato y de educación superior atendidos en los diversos cursos desarrollados como parte de este Programa fue de 16,324, y en 1975 de 19,500. Los programas de formación se dirigieron a profesores de carrera de medio tiempo y tiempo completo, que en su conjunto sólo representaban alrededor del 28% del personal docente. Según cifras de la ANUIES el 72 % de los docentes era de asignatura a tiempo parcial. [Cf. Muñoz, 1994]

Lo anterior revela la insuficiencia del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES y su poco impacto en la mejora de la calidad de la educación superior a través de la capacitación técnica de docentes de este nivel. También se hace evidente que la tecnología educativa fue algo meramente retórico, pues no se propició la implantación y utilización cabal del instrumental técnico (medios electrónicos) que podría haber apoyado ampliamente la capacitación de un número mayor de profesores universitarios. Mucho menos se expandió el equipamiento de aulas para la realización práctica de la docencia basada en tecnologías educativas.

Por otra parte, es notoria la configuración de una segmentación del cuerpo profesoral consistente en una gran cantidad de docentes de contratación *flexible* (temporales, por horas) no considerados como un personal definitivo o estable de las instituciones, y un número menor de profesores de carrera, permanentes de tiempo

completo y de medio tiempo, que si bien realizan tareas docentes en licenciatura tienden a ubicarse en el nivel de posgrado y a centrarse en la investigación, cuando no en la gestión.

La docencia en licenciatura fue quedando en manos mayoritariamente de los profesores de asignatura contratados para cubrir las necesidades emergentes del crecimiento de la matrícula, y cuyo compromiso institucional se redujo a impartir cursos a grupos numerosos. Este personal docente no se integró de manera formal en los cuerpos colegiados y por tanto se encontró distanciado de las problemáticas académicas de los programas curriculares y excluido de los programas institucionales de capacitación docente y de superación académica.

Esta situación estructural del empleo y de la condición docente se ha reproducido hasta nuestros días, en que según datos de la ANUIES del año 2000 el personal docente de los niveles técnico superior y licenciatura ascendió a 167,049 profesores, de los cuales 107,025 (64%) trabajaban por horas; 47,652 eran de tiempo completo (28.5%) y 12,372 de medio tiempo (7.4%).

La persistencia de este personal docente por contrato temporal fue una condición generalizada en el nivel nacional, como podemos observar en el cuadro de la página siguiente. Esa situación de la planta académica se justificó por la escasez de recursos financieros para contratar profesores de tiempo completo, lo cual hace reflexionar en lo paradójico que resulta un crecimiento de la matrícula y la expansión de instituciones con financiamientos insuficientes para el correlativo aumento de la planta docente y de los demás servicios de infraestructura y equipamientos escolares.

Cuadro 2

PERSONAL DOCENTE DE LOS NIVELES TÉCNICO SUPERIOR
Y LICENCIATURA, 2000

Entidad Federativa	PERSONAL DOCENTE		Por Horas	Total
	Tiempo completo	Medio Tiempo		
Aguascalientes	539	121	1 332	1 992
Baja California	1 039	157	3 742	4 938
Baja California Sur	242	59	237	538
Campeche	283	78	535	896
Coahuila	1 362	567	3 145	5 074
Colima	319	106	616	1 041
Chiapas	864	228	2 124	3 216
Chihuahua	1 334	354	2 422	4 110
Distrito Federal	11 640	3 702	31 555	46 897
Durango	457	135	1 566	2 158
Guanajuato	1 158	281	4 033	5 472
Guerrero	783	46	946	1 775
Hidalgo	520	135	1 646	2 301
Jalisco	2 802	740	6 929	10 471
México	5 551	613	10 290	16 454
Michoacán	995	162	2 178	3 335
Morelos	407	152	1 527	2 086
Navarrit	510	86	385	981
Nuevo León	2 565	931	3 516	7 012
Oaxaca	873	125	1 160	2 158
Puebla	2 038	847	5 538	8 423
Querétaro	871	76	1 554	2 501
Quintana Roo	296	17	418	731
San Luis Potosi	1 219	186	1 534	2 939
Sinaloa	1 674	249	2 253	4 176
Sonora	1 412	118	2 703	4 233
Tabasco	1 022	191	1 256	2 469
Tamaulipas	1 511	476	4 189	6 176
Tlaxcala	491	208	570	1 269
Veracruz	1 653	788	5 343	7 784
Yucatán	713	268	1 253	2 234
Zacatecas	509	170	530	1 209
Total Nacional	47 652	12 372	10 7025	16 7049

Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico, 2000

Esta paradoja muestra que la modernización de la educación superior se venía operando de manera un tanto improvisada, es decir, irracional, sin políticas basadas en diagnósticos adecuados y en criterios académicos sólidos. Las instituciones crecieron en matrícula sin cuidar la calidad del servicio que tendrían que otorgar, esto fue producto también del esquema gubernamental de asignación de financiamiento a las instituciones de educación superior con base en el número de alumnos inscritos o de matrícula atendida.

La complejidad que fueron adquiriendo las estructuras de las instituciones se conjugó con las dificultades financieras crecientes para responder con calidad académica al aumento de la demanda social y a la necesidad de la incorporación de nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.

La calidad de la educación no fue un aspecto prioritario; el interés de la política educativa fue la mal llamada *democratización* (que poco después se volvió *masificación*) consistente en la ampliación de la cobertura de la demanda social a través de la promoción del crecimiento de la matrícula y la saturación del número de alumnos en las instituciones de educación superior. De esta suerte, muchos centros educativos, escuelas y departamentos devinieron espacios académicos empobrecidos con recintos en condiciones mínimas de funcionamiento, y por ende, de baja calidad en la formación de los estudiantes matriculados.

“Si bien el presupuesto total que asigna el gobierno a la educación profesional crece (...) cada vez son menores los fondos destinados a bibliotecas, laboratorios, aulas, investigación de los estudiantes y sueldos al cuerpo docente (...) Los bajos sueldos hacen que la enseñanza académica resulte una carrera poco atractiva...” [Cleaves, 1985, p. 122]

Las condiciones precarias del trabajo docente universitario, tanto en los espacios escolares, como en sus salarios y en sus formas de contratación, condujeron a la merma de la calidad de la enseñanza. Muchos profesores, para aumentar sus ingresos, optaron por trabajar en varias instituciones yuxtaponiendo sus tiempos, sus compromisos institucionales y sus responsabilidades docentes, situación que fue permitida por las instituciones que requerían de personal calificado de bajo costo.

En suma, la modernización de la educación superior de los setenta tiene como signo distintivo la ampliación y la segmentación del mercado laboral de profesores: una amplia mayoría contratada bajo un esquema *flexible* por asignatura y de tiempo

parcial, y un número menor, aunque también en crecimiento, de los llamados profesores de carrera o *académicos* de contratación permanente de tiempo completo, para quienes el ámbito educativo devino la fuente principal de sus ingresos y el espacio de su trayectoria ocupacional.

Las tareas de este personal académico no se restringirían a la impartición de cursos sino que, dadas las nuevas situaciones de crecimiento y de organización, tendría que insertarse en quehaceres atinentes a las funciones sustantivas de las instituciones: docencia en licenciatura y posgrado, investigación, difusión y extensión del conocimiento y gestión escolar.

El profesor universitario multifuncional tendría que ser, además, un profesional especializado en los aspectos técnicos de la docencia en los que se contempla la investigación de su práctica para la innovación educativa y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello hacía necesaria su capacitación docente.

Para atenderla se fue configurando un *nuevo ámbito de profesionales de la educación* dedicados a la formulación y operación de programas de formación docente. Esto permitió la ampliación del mercado de trabajo para los profesionales de la pedagogía, al mismo tiempo que la inclusión de especialistas del campo educativo.

Como hemos visto, la educación devino un campo profesional específico compuesto de diversos especialistas o "expertos" en planeación y evaluación educativas, en curriculum y en formación de profesores. El ámbito de acción de estos profesionales de la educación se fue ampliando con el surgimiento de centros y departamentos dedicados a la capacitación de profesores de educación superior, a la planeación y a la investigación educativas.

Por ejemplo, en las instituciones modernas de educación superior, los departamentos de formación de profesores fueron parte inherente de su modelo de organización académica-administrativa. Asimismo, en 1971 se creó el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Hacia 1975 en la UNAM se expandieron los centros de servicios educativos y los departamentos de formación de profesores en diversas facultades y en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y en 1977 se fundó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

(CISE), producto de la fusión del Centro de Didáctica (1969) con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 propició también la expansión del campo educativo con la apertura de diversas licenciaturas, especializaciones y estudios de maestría en educación. Su objetivo fue la formación de profesionales de la educación, entendiendo por esto no sólo la nivelación en licenciatura de los profesores de enseñanza primaria, sino el desarrollo de programas para la formación de profesionales especializados en las diversas disciplinas de la ciencia educativa moderna, como pedagogos, psicólogos educativos, sociólogos de la educación, administradores educativos, que se consideraban necesarios para impulsar la modernización del sistema educativo nacional.

En lo que respecta a la investigación educativa, ésta fue incorporada como una rama específica de la política de desarrollo científico y tecnológico del CONACYT. En 1974, este organismo consideró en sus programas de financiamiento a la investigación educativa, a partir del planteamiento de la UNESCO acerca de la necesidad de realizar inventarios y diagnósticos del estado de esta área y promover su desarrollo como un factor importante de la modernización de los sistemas educativos.

Desde el enfoque internacional, se planteaba que la investigación educativa debía modernizarse y superar su visión tradicional filosófica y didáctica, convirtiéndose en investigación especializada de economistas, administradores, sociólogos, psicólogos y pedagogos que le confirieran un estatus técnico y moderno. La investigación educativa sería aquella realizada por expertos en el manejo de la racionalidad técnica, con fines de diagnóstico y prospectiva para la planificación de los sistemas educativos, fundamento de la gestión de las instituciones, de la organización académica y de las innovaciones en la enseñanza.

Como hemos ya advertido, la idiosincrasia de la planeación educativa provenía de los expertos de organismos internacionales y se refería al diseño e instrumentación de planes y programas de cambio o modernización de los sistemas educativos. Esas ideas formaron parte del discurso de los expertos nacionales en investigación educativa. Se pensaba que la planeación (o planificación) educativa era un término que servía para abarcar el conjunto de la investigación educativa, ya que funcionaba como

instrumento para la ubicación de problemas y la elaboración de soluciones e innovaciones técnicas del sistema educativo y de las instituciones. Según Carlos Muñoz Izquierdo, por investigación educativa debía entenderse “el género de investigación para la planificación de la educación que permite recortar el amplio mundo de los estudios sobre educación a su dimensión operativa” [Cf. Muñoz Izquierdo, 1972, p. 15]

De lo anterior se deduce que la investigación educativa oficial se convirtió en un espacio de intervención de una elite de expertos avezados en el uso del lenguaje de la racionalidad técnica, entre cuyas prioridades no figuró el estudio de los problemas de formación del profesorado de educación superior resultantes de la modernización de este nivel de enseñanza. Como veremos más adelante, el aspecto nodal de la investigación educativa *oficial* fue la modernización administrativa como parte de las políticas gubernamentales de planeación de la educación superior del periodo 1978-1982, en el que se presentó un proceso de racionalización técnica de la gestión de los recursos y programas del sector público.

Según lo hemos expresado en las líneas anteriores, la política de modernización de la educación superior en México en la década de los setenta se significó por el crecimiento de matrícula, la expansión de instituciones de diverso tipo (universidades, institutos tecnológicos públicos y privados), de carreras, de institutos de investigación, de posgrados, de modalidades curriculares.

Junto a tal expansión se configuró un nuevo personal académico con condiciones laborales segmentadas y diferenciadas, y dificultades para su formación/capacitación en la docencia y en la investigación educativa. Los trabajadores académicos emergieron de la instauración de formas de autorreclutamiento de los egresados de las instituciones como una mera necesidad, imperiosa, de cubrir la demanda de profesores de las escuelas masificadas.

Lo anterior conlleva problemas agudos de competencia pedagógica y científica del nuevo cuerpo docente. A pesar de la propagación del campo educativo y de los expertos en tecnologías educativas y sistematización de la enseñanza, es notoria la ausencia de políticas eficaces y adecuadas para el desarrollo de nuevos procesos educativos acordes con el aumento de la matrícula. Esto tiene el significado de una

relajación de las estructuras institucionales frente a la avalancha de los cambios, y de una inercia de desgaste y abandono de los parámetros académicos y del rigor científico en la transmisión y creación de los conocimientos. Ello es un signo del cambio y desajuste de la misión académica, científica y humanística, de las universidades modernas propiciadas por los adelantos tecnológicos y la impronta de reconvertirlas en productoras de técnicos–profesionales y capital humano.

Un ejemplo de los efectos de las nuevas formas de estructuración institucional en los perfiles académicos lo encontramos en las universidades francesas en las que, como dice Bourdieu, los criterios antiguos de reclutamiento del profesorado no fueron sustituidos por un nuevo sistema de evaluación de la competencia pedagógica y científica de los recién contratados, éstos se fueron incorporando a las diferentes instituciones, facultades y escuelas en función del crecimiento de las clientelas estudiantiles. Los nuevos contratados estaban desprovistos de los antiguos títulos canónicos y ofrecieron, como derecho de entrada, no una nueva forma de producción más conforme a las exigencias de la cientificidad, sino una forma aligerada y disminuida de la antigua tesis que no garantiza ni la adquisición de una competencia específica ni de las disposiciones para adquirirla. [cf. Bourdieu, 1984]

Tras la expansión, a finales de la década de los setenta se instaura en nuestro país la política de planeación de la educación superior. Esta política no servirá para planear el crecimiento puesto que ya se ha dado, tampoco para resolver las problemáticas estructurales de las instituciones a que ha dado lugar la política de expansión. El sentido de la planeación será la regulación y el control gubernamental de la educación superior a través de la consolidación del poder del funcionariado tecnoburócrata en las instituciones.

2. La planeación (1978–1983)

Desde los sesenta la planeación educativa se había convertido en una noción paradigmática de los organismos internacionales, difundida y expandida en América Latina como el esquema para la modernización administrativa de las instituciones educativas; ello implicaba la constitución y el afianzamiento en el poder de un

funcionariado tecnócrata encargado de erigir el aparato de control y de gestionar los ajustes de la educación superior conforme a los fines de las políticas gubernamentales de planeación del desarrollo económico y a los avances tecnológicos y productivos.

La expansión de la educación superior fue financiada principalmente por el gobierno central o federal con lo que adquirió una presencia relevante en la dirección y control político del llamado sistema de educación superior.

“En 1970 el gobierno federal participaba con un 23% del gasto total en educación superior, cifra que para 1976 aumentó a un 53%. La mayor parte de las universidades estatales recibe subsidios de sus gobiernos. Tales subsidios representaban en 1970 el 57%, seis años después tal proporción bajó a un 39%. Por su parte, los ingresos propios, es decir, lo que se percibe por cuotas a estudiantes, pago por derecho a examen, certificados, etc., pasaron de un 20% a un 8% en el mismo periodo. Esta información considera únicamente a las universidades de provincia. Cuando incluimos a las instituciones del Distrito Federal la situación (...) se vuelve más concentradora porque el gobierno federal absorbe el 83 % de los ingresos totales. A los gobiernos estatales corresponde el 12% y sólo el 6% para el renglón de los ingresos propios.” [Pescador Osuna, 1981, p. 167]

Los fines, la organización interna y los quehaceres académicos van a definirse y orientarse en gran medida por designios políticos y de regulación financiera del gobierno central. En las universidades *tradicionales* el control por parte del gobierno tenía implicaciones serias en relación con su carácter autónomo y de libertad de cátedra, y obviamente suscitó conflictos que fueron *canalizados* mediante un manejo tecno-político, es decir, instaurando la lógica de la modernización de la gestión de las instituciones y del trabajo académico.

La modernización o *racionalización operativa* fue obra de la tecno-burocracia que es un nuevo sector político hegemónico surgido de la necesidad de organizar el control de las instituciones masificadas y establecer estructuras operativas y de regulación de sus actividades. Se trata de gestores o administradores *académicos* que utilizan los criterios de eficiencia y calidad como criterios de control operativo o administrativo de los recursos y la aprobación de proyectos académicos acordes a las políticas gubernamentales. Como decía Wright Mills:

“(...) Sus reputaciones académicas descansan en su poder académico: son miembros de la Comisión, forman parte del Consejo de Directores; pueden dar trabajo y becas de viaje y de investigación. Son una nueva y extraña clase de burócratas. Son los ejecutivos de la inteligencia, hombres de relaciones públicas especializados en esas funciones. Para ellos, como

para cualesquiera promotores y ejecutivos, el memorándum sustituye al libro (...) y administran la producción (y la publicación) de 'libros'..." [Mills, 1961, p. 119]

El tecnócrata es un experto en los paradigmas de la racionalidad instrumental, como hemos visto en el capítulo I, lo que no implica que tenga amplias competencias en los conocimientos requeridos para la toma de decisiones, competencias que exigen un pensamiento holístico, comprensivo o complejo de las interrelaciones de los procesos y fenómenos de las instituciones, los actores, la política y la sociedad.

La tecnoburocracia es un cuerpo de funcionarios *académicos* expertos reproduciendo prácticas burocráticas tradicionales y en relación simbiótica con los procedimientos y proyectos de control político del régimen.

La capacitación, la consolidación y la expansión del poder de los expertos tecno-burócratas en las instituciones de educación superior fue una cuestión de Estado a cargo fundamentalmente de la mancuerna SEP/ANUIES, especie de corporativo de la política de educación superior integrado a los dictados y orientaciones de la política mundial hacia este nivel de enseñanza.

La ANUIES y la Subdirección de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP configuraron el llamado Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior cuyos diversos órganos de coordinación y gestión afianzaron su poder de reorientación y redefinición de los fines de las instituciones, de la organización y la pertinencia de los proyectos académicos. Los órganos participativos de gobierno y de dirección académicos fueron paulatinamente asumiendo las *políticas*, acciones y metas planteadas por los cuerpos técnicos-directivos.

Lo anterior representa una tendencia pronunciada de las universidades a regirse por criterios administrativos y a relegar lo que les es esencial: la transmisión y creación de los conocimientos científicos y humanísticos, la formación profesional, el desarrollo de la inteligencia y de la cultura. De ahí la crisis de identidad de una enseñanza superior limitada por un aparato tecno-burocrático que, además, tiene más de burocrático que de técnico habida cuenta de las limitaciones ostensibles en infraestructura técnica: equipo computarizado, programas para la elaboración y actualización de bases de datos, recursos humanos capacitados, etcétera, limitaciones

que son parte de su persistente ineficacia e ineficiencia en los resultados de sus planes y programas de mejoramiento institucional y académico.

Los aspectos nodales de la política de planeación fueron: la búsqueda de la *eficiencia* de los recursos financieros y humanos a través de la *racionalización* operativa de las instituciones; las relaciones de las universidades con el Estado, sobre todo en los temas de autonomía y de legislación laboral, esto último en el sentido de establecer homologaciones de categorías, salarios y prestaciones de todos los profesores de educación superior del país; las fuentes de financiamiento de las instituciones, y la vinculación de la educación superior con los requerimientos de los sectores productivo y gubernamental.

La política de educación superior ya no aparece ligada a las necesidades del desarrollo científico y tecnológico del país. Su utilidad, eficacia y pertinencia fueron resignificadas en un sentido profesionalizante de capacitación de recursos humanos para insertarse en el mercado laboral. El problema del desempleo de los egresados fue interpretado por la tecno-burocracia, y también por el empresariado, como un efecto de las deficiencias de la formación profesional recibida en las universidades públicas autónomas, que seguían concentrando su matrícula de licenciatura en carreras tradicionales, como medicina, derecho, contaduría y administración, consideradas poco útiles para los supuestos requerimientos de las empresas tecno-productivas modernas transnacionales.

Para vincular al sector empresarial con la política de planeación de la educación superior se planteó su participación en la definición de las carreras acordes a las necesidades de capital humano para la expansión de sus empresas. Sin embargo, el empresariado siguió reacio a participar arguyendo prejuicios ancestrales y modernos acerca de las universidades públicas como *nidos de revoltosos*; este desdén por la educación superior no hacía más que mostrar un rasgo más del retraso cultural del sector empresarial respecto de la importancia productiva y competitiva que el empresariado mundial y las agencias internacionales daban a la investigación tecnológica. Ello es parte también de la estructura de dependencia tecnológica del país, que ya abordamos en el capítulo I.

Aunque la propia ANUIES enfatizó la falta de compromiso empresarial en la planeación de la educación superior, su política trazada con la *doxa*^{*} del saber experto mundial se empeñó en poner a la educación al servicio del empresariado.

El Programa "Vinculación del sector productivo con el sistema formador de profesionistas" se propuso las siguientes metas: *establecer comunicación* con los empresarios y *diagnosticar* sus relaciones con la educación superior; elaborar catálogos de perfiles profesionales que se requieren; *formular* cuadros de demandas profesionales regionales y sectoriales para vincularlos a los programas de enseñanza media terminal, de apertura de nuevas carreras y de orientación vocacional.

Ello condujo a un ajuste de los objetivos y estrategias de la tarea docente, los cuales girarían no en torno de los problemas del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje, sino de las respuestas a las demandas empresariales cuantitativas y cualitativas de la capacitación de recursos humanos. Conforme a esto se diseñaron los programas de la función docente relativos a la orientación vocacional, las reformas curriculares, las nuevas licenciaturas y posgrados, las carreras cortas y la formación y actualización de profesores.

En noviembre de 1978 en su XVIII Asamblea, la ANUIES aprobó el documento *La Planeación de la Educación Superior en México*, que sirvió de eje para la creación de varias entidades de planeación institucional, regional y nacional. A partir de ese documento se elaboró también el Plan Nacional de Educación Superior de la SEP y de la ANUIES, que se propuso convertir a este nivel de enseñanza en un sistema de *racionalización operativa* en el manejo de los recursos presupuestales. La eficiencia, concepto nodal del sistema, se definió como hacer más y mejor en ambientes escolares empobrecidos y masificados:

"(...) a pesar de que se retrasó y después se estancó el financiamiento universitario, no se intentó frenar drásticamente el ingreso a la licenciatura y se optó por limitar el acceso en el nivel medio superior, particularmente en las instituciones más grandes (...) Esta política de restricción selectiva se complementa con la decisión de mantener bajos los costos de operación, mediante el congelamiento de los salarios de maestros y trabajadores. Cuando la movilización sindical de los universitarios amenazó con romper las normas del control salarial y con desatar

* Retomamos el término *doxa* del sentido que le asigna Pierre Bourdieu a esos discursos expertos técnicos con pretensión de sabiduría, que se difunden ampliamente y refuerzan su carácter de verdades en la adhesión prerreflexiva e inconsciente a ellas de la llamada opinión pública. Los *doxósofos* son aquellos profesionales de la techno-política que prefieren hablar de gestión que de autogestión y que para darse la apariencia de científicos utilizan el lenguaje de la racionalidad económica.

una imprevisible reacción en cadena en los sectores laborales, la respuesta del estado fue la represión frontal, tal como se manifestó en la UNAM en julio de 1977.” [Fuentes Molinar, 1982, p. 240]

El Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior fue el eje de la política de este nivel educativo en el periodo 1978–1982. Esta política se encaminó centralmente al establecimiento de principios rectores de funcionamiento que deberían ser adoptados por cada una de las instituciones buscando su eficiencia interna y externa. Estos principios fueron trazados por un organismo planificador central, el Consejo Nacional de la Planeación de la Educación Superior (CONPES) formado por el Consejo Nacional de la ANUIES y por los funcionarios de la SEP.

“(…) este mecanismo de coordinación nacional –constituido en ese momento por nueve rectores y el secretario general ejecutivo de la ANUIES, más los representantes del gobierno federal– tendría en sus manos la posibilidad de definir, vincular, evaluar, promover, apoyar y orientar todo lo referente a la educación superior en los niveles institucional, estatal, regional y nacional...” [Villaseñor García, 1988, p. 111]

Junto con el CONPES, el aparato tecno–burocrático de control de la educación superior se conformó con las Unidades Institucionales de Planeación, las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y la Comisión Regional de la Planeación de la Educación Superior (CORPES) en conjunción con los consejos regionales de la ANUIES.

Las instituciones a través de las Unidades de Planeación deberían adecuar sus estructuras orgánicas y su normatividad para hacerlas acordes con la política, el sistema y el Plan Nacional de Educación Superior. Estos cuerpos técnicos de planeación se encargaron de establecer las regulaciones de las funciones institucionales de docencia, investigación y difusión, a las que quedaron subsumidas las definiciones y decisiones sobre los proyectos académicos.

Para impulsar y legitimar la política de planeación se realizaron reuniones regionales y nacionales de *representantes* de las instituciones, seleccionados por las autoridades, con lo cual se conformó el personal académico de apoyo para operar los cambios e implantar los criterios de la nueva gestión entre los profesores e investigadores.

“Aun cuando en el esquema y explicaciones que se ofrecían en todo tipo de folletos y publicaciones de la SEP y de la ANUIES se reiteraba el carácter democrático de la planeación que se proponía, ya que supuestamente las Unidades Institucionales de Planeación (UIP) en

cada centro de estudios, elaborarían planes y programas de desarrollo institucional de acuerdo a sus necesidades, y constituirían el soporte de todo el sistema de planeación nacional, lo cierto fue que los lineamientos trazados siempre fluyeron y han fluido hacia abajo, es decir, de la coordinación nacional que preside el Secretario de Educación Pública hacia cada institución, independientemente de su estructura real." [Yen Fernández, 1991, p. 99]

A la planeación de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura se añadió la de la función administrativa; ésta apareció de pronto como una función básica y no de apoyo a las funciones académicas. Los sentidos académicos de las instituciones van a pasar a depender de la lógica tecnoburocrática.

"(...) al intentar planear de manera global las actividades de las universidades públicas, la SEP y la ANUIES subvierten diversos principios liberales en varios aspectos relativos a las libertades individuales, de cátedra y de investigación (...) al promover el establecimiento de métodos burocráticos de la *administración científica* que otorga prioridad a los administradores sobre los académicos y que perfilan una jerarquía sofisticada que dificulta la comunicación entre diversos sectores de la universidad e impulsa el establecimiento de tareas rutinarias y estandarizadas que paulatinamente invaden la academia..." [Ornelas Navarro, 1991, p. 12]

En el marco de la planeación del sistema nacional de educación superior, la tecnoburocracia estableció una regulación de la carrera académica para todas las instituciones públicas del país, que contempló las formas de reclutamiento y contratación y marcó las trayectorias de la carrera académica jerarquizando al personal en diversas categorías y niveles de ingresos. Estos criterios normativos y de racionalidad operativa adquirieron primacía en la determinación de las condiciones y trayectorias del trabajo académico.

Este control normativo del trabajo académico se dio en el contexto de las luchas de los sindicatos de profesores y trabajadores administrativos a favor de su reconocimiento como interlocutores en la definición de los derechos y condiciones laborales de sus agremiados. Luchas que dieron lugar también a la constitución de un Sindicato Nacional Único de Trabajadores Universitarios, académicos y administrativos (SUNTU), que demandó la reglamentación de las peculiaridades del trabajo académico, como el concurso de oposición abierto para el ingreso, el establecimiento de los requisitos académicos por parte de los cuerpos colegiados competentes para la promoción de los trabajadores docentes y de investigación, la vigilancia y acuerdo de los criterios académicos por medio de comisiones mixtas de

autoridades y sindicato, y la seguridad en el empleo. En contraste con esto, la ANUIES se opuso a toda intervención de los sindicatos en esas cuestiones que consideró de exclusiva competencia de los órganos académicos de cada institución de educación superior públicas y autónomas.

La concepción del trabajo académico, y su control, fue objeto de un fuerte debate entre las posiciones de las autoridades (ANUIES/SEP) y los sindicatos universitarios. Fue notoria la contraposición de dos ideas sobre la *profesión académica*, una cercana al valor de lo académico en sí, esgrimida por las autoridades, y otra corporativa de tipo laboral, de los sindicatos, que asimilaba cabalmente los derechos de los trabajadores académicos a los de los demás trabajadores al servicio del Estado.

“Desde una cierta perspectiva, lo académico es algo que tiene razón de ser por sí mismo y que por ende es valioso en sí; así, no tiene porqué relacionarse con otros ámbitos (como el laboral o el político) que desvirtúan, contaminan, degradan y entorpecen lo académico (...) Se necesita, pues, no sólo un grupo de personas que se propongan esta preservación de lo académico, sino incluso buscar medidas institucionales que coadyuven a ello. Ese aspecto institucional estaría encarnado en la universidad y en sus autoridades (...) Sin embargo –según postula una visión distinta–, la operación de lo académico, si bien goza de un cierto margen de autonomía para su producción y reproducción, está realizada por personas concretas (...) que forman parte de conglomerados con características y tendencias peculiares (...) en las actuales circunstancias universitarias quienes operan lo académico tienen la impronta irrenunciable de trabajadores y asalariados (...) No es posible que lo académico se opere o entienda como algo distinto o separable de lo laboral...” [Villaseñor García, 1988, p. 130]

La lucha política por el control del trabajo académico entre las autoridades tecnoburócratas y los sindicatos dejó traslucir la dificultad de definir el nuevo carácter de la *profesión académica* resultante de la expansión de la matrícula, de las instituciones y del mercado académico. Por un lado, la tecnoburocracia modernizante esgrimió ideas tradicionales, anacrónicas, sobre la especificidad de la misión del académico como si continuara existiendo en tanto catedrático; para obtener el control político y laboral del nuevo personal académico la tecnoburocracia, instalada en la paradoja, trajo a colación nociones arcaicas de lo académico. Y aunque se colocó fuera de la realidad, tuvo consigo el poder institucional y gubernamental para imponer su (im)postura.

Por el lado de los sindicatos, los académicos tampoco se encontraron plenamente identificados, pues su quehacer docente y de investigación es obviamente

distinto al de un empleado de oficina o de la industria. Es un trabajo que tiene otras tradiciones de organización corporativa: colegios, seminarios, academias, asociaciones profesionales, etcétera, que por los influjos de las políticas modernizadoras iban perdiendo fuerza cohesiva, al tiempo que el poder de la tecnoburocracia les restaba a esos organismos presencia política en las decisiones académicas. Este desgaste de los cuerpos académicos, la presencia de un gran número de profesores universitarios con diversas trayectorias, intereses y adhesiones políticas tornaron difícil la conformación de corporaciones sindicales fuertes que pudieran cohesionar los atributos profesionales y los derechos laborales de los trabajadores académicos.

El desenlace del conflicto mostró la ambigüedad de la profesión académica: el control político-administrativo del quehacer académico quedó en poder de la tecnoburocracia junto con su facultad de resolver las demandas de carácter laboral a través de la negociación con las asociaciones gremiales de cada institución. En 1979 mediante una reforma al artículo 3º. Constitucional para legalizar la nueva autonomía universitaria se otorgó a las instituciones (autoridades) el atributo de fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y en 1980 mediante una adición a la Ley Federal del Trabajo quedó regulada la sindicalización y la contratación colectiva del personal académico.

El control administrativo y laboral del trabajo académico establecido de esa manera pone en duda su carácter de profesión en el sentido clásico de corporación de oficios o especialistas. Los académicos no tienen independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas, que son las que controlan su ingreso, permanencia y desempeño, es decir, no son un grupo profesional autónomo que tenga la prerrogativa de establecer las normas de su quehacer, de la certificación y evaluación del mismo y de la distribución de prestigios; tampoco definen como grupo especializado de lo académico la ética profesional y las responsabilidades institucionales y sociales de su labor.

Otro aspecto importante es la heterogeneidad disciplinaria del campo académico que le otorga una gran diversidad de lenguajes, normas, procesos, relaciones, modas y prestigios que hacen difícil el establecimiento de lo que sería común a la profesión educativa. Por ello se alude más que a una profesión a un campo

académico producto de las transformaciones del sistema educativo; las relaciones y prácticas diversificadas del académico, y los criterios para su contratación quedaron estipuladas en normas técnicas y burocráticas de la planeación.

En lo que respecta a la profesionalización del académico, hacia 1977, el recién creado CISE impulsó una nueva concepción de la docencia universitaria incorporando perspectivas teóricas y prácticas desde diversas vertientes sociológicas, psicológicas, antropológicas, que superaran el enfoque hegemónico de la tecnología educativa sobre la capacitación docente. La docencia adquiere el estatus de una especialidad, y de lo que se trata no es de capacitar sino de formar profesionalmente al profesor universitario, para lo cual se elaboró un Programa de Especialización de la Docencia. [Cf. Esquivel, J. Y Chehaibar, L., 1991]

El programa del CISE es relevante no sólo por la ampliación de la concepción de formación docente, sino porque conlleva la idea de que la profesionalización del académico consiste en su incorporación a programas de estudios especializados y avanzados en docencia y en educación que, además, le otorguen certificados, diplomas y títulos que le beneficien en su estatus laboral y salarial.

Ello se corresponde con las estrategias para elevar la calidad de la educación del Plan Nacional de Educación Superior, que dieron lugar a la expansión de programas de maestrías en educación y de desarrollo de la investigación educativa encaminados, como veremos, a la propagación de expertos en planeación educativa y, en general, a la tecnificación de los discursos y del campo educativo.

Hacia 1979 existían 17 programas de maestría en educación en diversas universidades del país, que ascendieron a 44 en 1984. Estos programas se abrieron con la finalidad, siempre, de elevar la calidad de la educación a través de una mejor formación de los docentes de educación superior.

Lo paradójico fue que las maestrías en educación no centraron sus programas curriculares en los problemas de la práctica docente, sino en lo que podría catalogarse como la *ciencia educativa* conformada por diversas disciplinas técnicas modernas. Es decir, se privilegió el tratamiento de la educación como un problema técnico a través de nociones como planeación, evaluación, curriculum, objetivos, bajo la idea hegemónica de hacer eficiente la actividad docente. Lo que caracterizó a estos

programas curriculares de *formación y profesionalización docente* fue un tratamiento superficial de conceptos educativos de diversas teorías educativas difíciles de integrar en las prácticas de enseñanza.

En términos de cobertura, las maestrías en educación no lograron atender la demanda potencial del profesorado en virtud de su matrícula restringida y su permanencia institucional vulnerable, sujeta a decisiones de carácter político de los funcionarios de las instituciones. Y todo ello no hace más que expresar el origen tecno-burocrático-político y no científico-disciplinario de las *maestrías* en educación.

A causa de dicho origen, esos programas fueron asumidos por los profesores, y lo siguen siendo, como oportunidades de ascenso laboral y mejora salarial y no tanto como espacios de investigación e innovación de sus prácticas educativas. Tal situación es una expresión del credencialismo, fenómeno propiciado por la devaluación de los títulos de licenciatura concomitante a su expansión, que dio lugar a la regulación burocrática de las jerarquías y trayectorias académicas basada en la obtención de certificados y títulos de grados de estudios*.

El credencialismo y la burocratización de las maestrías en educación se relacionan, también, con su endeble estructura científica y académica:

“En los posgrados en educación referidos exclusivamente al saber educativo, éste puede expresar las más diversas perspectivas teórico-metodológicas, abordar los más diversos aspectos de la realidad (...) educativa. Baste para ello recorrer los nombres de las especialidades de posgrado: docencia universitaria, educación especial, tecnología educativa, administración educativa, evaluación educativa, desarrollo curricular, educación media, pedagogía, ciencias de la educación, etcétera (...) Los mismos nombres de los cursos y de las especialidades de posgrados en educación, su dispersión, su falta de consolidación y su búsqueda de cientificidad expresan los problemas propios del campo educativo...” (Aguirre, 1991, p. 81)

La falta de claridad sobre el carácter científico de la educación y de los programas de maestría condujo a una situación aberrante desde el punto de vista académico en la cual no necesariamente forman para la docencia universitaria ni para la investigación científica de la educación. La pertinencia de estos posgrados se encuentra, más bien, en el ámbito político-administrativo pues se convirtieron en

* El credencialismo implica una demanda de requisitos educativos mayores de los estrictamente necesarios para desempeñar el puesto que se ocupa, una exigencia de diplomas que tiende a despegarse del proceso de capacitación real del trabajador.

espacios de capacitación y especialización de expertos y funcionarios para la planeación educativa:

“(...) se hizo evidente la importancia de indagar acerca del tipo de especialista que se está formando –más allá de la docencia o de la investigación– (...) es previsible que buena parte de estos graduados pase a ocupar, merced al grado obtenido, posiciones de cierta importancia en el sistema educativo. Puede suponerse, asimismo, que tendrán algún tipo de incidencia en niveles de decisión, programación o ejecución de las políticas del área a corto y mediano plazos.” [Ezpeleta y Sánchez, 1982, p. 20]

Otro rasgo característico de las maestrías en educación es el de los desniveles académicos entre las diversas instituciones que las han ofertado y que son visibles en las diferencias de requisitos de ingreso y de permanencia, en cuanto a la duración y la calidad de los programas, y a la preparación y experiencia de los docentes e investigadores que conducen estos programas.

En suma, la mayoría de las maestrías en educación, de calidades y finalidades diversas, encontraron dificultades organizativas y cognoscitivas para atender los problemas de la calidad de la docencia en la educación superior, y para consolidarse como espacios de investigación sistemática, analítica y crítica de la realidad educativa mexicana.

Otra estrategia de la política de planeación para mejorar la calidad de la enseñanza fue el impulso a la investigación educativa protagonizada por los expertos que habían sido convocados desde 1974 por el CONACYT. Estos expertos provinieron del Centro de Estudios Educativos, A. C., cuyo fundador, Pablo Latapí Sarre, se convirtió en el director del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1978–1982).

En este programa se establecieron las directrices y criterios normativos para la regulación, eficiencia y eficacia de un posible sistema nacional de investigación educativa, con pautas precisas acerca de los objetivos prioritarios y la pertinencia temática y conceptual de este quehacer.

En dicho programa se estableció, además, que la investigación educativa estaría dirigida a dos tipos de usuarios: por un lado, a los funcionarios encargados de las decisiones de planeación educativa y, por otro lado, a los maestros de todos los niveles del sistema educativo. En realidad más a los primeros que a los segundos:

“(Una) forma de comunicación entre la IE y la toma de decisiones políticas es el tránsito de investigadores hacia puestos de la administración pública. Este fenómeno se ha dado con cierta intensidad en los últimos años, con efectos positivos considerables (...) La IE se concibe a sí misma (sic) como una actividad profesionalizada, en la que participan sólo personas muy especializadas. En consecuencia, se desvincula de la práctica educativa que constituye su razón de ser. La participación de maestros y otros educadores de base en proyectos de investigación es excepcional. Por otra parte, la difusión de los estudios rara vez alcanza a los maestros, por el lenguaje que se utiliza y los mecanismos que se emplean.” [Latapi, 1994, p. 36]

Así, lejos de vincularse al estudio y a la generación de alternativas para superar la problemática de la calidad de la enseñanza, la investigación educativa oficial, es decir, la que contó con apoyos financieros para su realización devino un asunto técnico-político de expertos abocados a estudios instrumentales: diagnósticos, evaluaciones y prospectivas. Se trata de una investigación técnica operativa cuya finalidad es suministrar información estadística necesaria para la gestión de las instituciones y para la formulación de las políticas gubernamentales de planeación de la educación superior.

El campo educativo se plagó de estudios de corte empírico cuantitativo sin sustento científico teórico-conceptual. Sin embargo, tampoco se propició un real desarrollo de las estadísticas educativas nacionales e institucionales, y a la fecha no ha sido posible contar con bancos de datos fiables al respecto. Un ejemplo de ello es la información oficial insuficiente, imprecisa y hasta divergente de la ANUIES y de la SEP acerca del personal académico, de sus rasgos generales, de sus condiciones laborales, de sus trayectorias, de sus niveles de ingreso, etcétera, que pudiera servir para un seguimiento cuantitativo de los cambios del personal académico y para la formulación de planes y programas que fueran más realistas abocados seriamente a enfrentar sus problemáticas.

El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1978-1982) del CONACYT se elaboró considerando las necesidades de la planeación, que no eran científicas sino políticas. Con el objetivo de legitimar el tipo de investigación educativa oficial y los recursos a ella aportados se establecieron sus prioridades nacionales en el llamado *Plan Maestro de Investigación Educativa, 1982-1984*, documento de carácter *prospectivo* que pretendió ser técnicamente inobjetable como instrumento de planeación, evaluación y regulación continuas y permanentes de ese quehacer. Entre

las prioridades anotadas en este documento se encuentran: la educación y el mercado de trabajo, la educación y el desarrollo regional, las políticas de asignación de recursos para la educación, la planeación educativa, y la formación y actualización de profesores [Vid. CONACYT, Plan Maestro de Investigación Educativa. Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, México, 1981]

Para darle fuerza política a ese instrumento ante la proximidad del cambio de administración gubernamental, se promovió la realización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981. En las diversas reuniones regionales preparatorias de este congreso se conjuntaron documentos base de diversos rubros de la investigación educativa, uno de ellos fue la Formación de Trabajadores para la Educación, en el que se plantearon, entre otros, los problemas principales de la condición profesional de los académicos y de los programas de capacitación docente:

- La falta de definición de los perfiles profesionales de los maestros
- Las condiciones de trabajo poco propicias para la profesionalización docente: la excesiva carga de trabajo en horas-clase, la contratación por horas, la gran movilidad de los profesores.
- La ausencia de una organización eficaz para la capacitación continua del profesorado. Con frecuencia los programas de capacitación no responden a las necesidades de los profesores; la mayoría de los cursos es ofrecida sin previa consulta a los directamente interesados y están desvinculados de las prácticas reales. [Cf. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981]

Podemos ver en esos problemas las limitaciones de la política de planeación en el campo académico: el control tecno-burocrático del ingreso, permanencia y promoción del personal académico no conllevó una ordenación y estructuración del quehacer académico adecuada a las nuevas situaciones impuestas por la política de expansión; la llamada racionalización operativa de las instituciones no condujo a una mejor manera de organizar las tareas académicas; los programas establecidos para mejorar la calidad de la enseñanza mostraron su poca incidencia en tal objetivo.

El Plan Nacional de la Educación Superior no cumplió sus objetivos y metas programadas de conformar un sistema nacional con planes de desarrollo

institucionales de todo el país porque simple y sencillamente no se contempló lo esencial para lograrlo: los recursos económicos y los recursos humanos capacitados, mucho menos se consideró necesario el consenso de las comunidades académicas.

Las deficiencias de la tecnoburocracia deben relacionarse con el hecho de que sus discursos, planes y programas son modelísticos, es decir, una aplicación de los cánones hegemónicos en el nivel mundial impulsados por los organismos internacionales. De ahí que las medidas administrativas no surjan del reconocimiento de las problemáticas educativas internas y por lo tanto se presente una especie de desdoblamiento entre lo que proponen los planes y programas y lo que no se hace para hacerlos efectivos. Esa simulación desde la estructura de poder instalada en las instituciones y en el conjunto del poder gubernamental encubre con la doxa del experto su falta de compromiso y de responsabilidad hacia la misión educativa de formar profesionales y de crear conocimientos en todas las ramas del saber que aporten beneficios a la sociedad.

La política de planeación sí cumplió su objetivo de crear un aparato tecnoburocrático de control de las instituciones de educación superior, centralizado en la corporación SEP/ANUIES, que tomó el control de la organización institucional y restó autonomía y libertad para el desarrollo de los proyectos académicos al implantar la lógica de la racionalización operativa en el conjunto de las actividades académicas.

La política de planeación a la legitimación del discurso técnico sobre lo educativo y orientó los procederes de muchos sujetos a la búsqueda de objetivos no netamente académicos, sino burocráticos y políticos: el arribo a puestos diversos creados por la tecnoburocracia: comisiones, coordinaciones, jefaturas de departamentos, direcciones de áreas, fue para muchos el afán de su tarea educativa. El meollo de la política académica fue la reproducción de los feudos o camarillas de tecnoburócratas. Todo ello profundizó la tendencia hacia la pérdida de rigor en la academia y el desprestigio de los profesionales y de la educación superior pública masificada y burocrática.

El crecimiento permanente de la matrícula en el nivel de licenciatura y las restricciones financieras gubernamentales dieron continuidad a la precariedad de la condición laboral y pedagógica del trabajo académico.

"(...) Para la atención y formación impartida en la educación superior se contaba con aproximadamente 64 mil docentes, de los cuales había en 1989 un 70% de maestros por horas (con la mayor parte de su tiempo consagrada a compromisos particulares de su profesión); sólo un 19% servía a tiempo completo y un 11% a medio tiempo. Esto habla de alguna manera acerca de la eficiencia y la calidad de la enseñanza, de la improvisación y de la escasa vinculación entre la docencia y la investigación en este nivel educativo." [Didriksson, 1991, p. 47]

La simulación se introdujo en las relaciones pedagógicas: alumnos que no tienen tiempo de aprender porque trabajan, pero que necesitan *pasar la asignatura*, profesores que no tienen el soporte académico suficiente ni las condiciones propicias para enseñar a grupos numerosos, que trabajan en diversas instituciones o que están encargados de realizar otras actividades institucionales. La docencia, sobre todo en licenciatura, devino un trabajo de rutina, un empleo burocrático cada vez más desvalorizado socialmente tanto por los bajos salarios como por el debilitamiento intelectual y cognoscitivo de esa tarea y la pérdida de significación institucional de la misma al quedar sujeta a los cánones de la administración técnica del trabajo.

La política de planeación de la educación superior fue parte del llamado Plan Global de Desarrollo elaborado por un régimen en el que, a contrapelo de las nociones de eficiencia, eficacia y calidad que sustentaron sus planes y programas, ha sido uno de los más corruptos en la historia de la corrupción de la vida política mexicana.

En 1982 fue claro que el país estaba en desgracia económica: gigantesca deuda e(x)terna, fuga de capitales, nacionalización de la deuda de los banqueros privados, especulación financiera, caída de la producción agrícola e industrial, desempleo, carestía. ¿La *solución*? Más planes y programas restrictivos de *desarrollo nacional* ahora con mayor incidencia y control de los organismos financieros internacionales. El discurso experto mundial de *modernización* pasó del desgastado desarrollismo al neoliberalismo, el Estado *ajustó* los financiamientos para la educación que pasaron de la racionalización al racionamiento, y la tecnoburocracia educativa pasó del control de la planeación al de la evaluación.

3. La política de racionamiento (1983-1990)

A principios de los ochenta se instauró el modelo neoliberal, que, como hemos visto en la primera parte de este trabajo, conlleva una reforma del Estado conservadora

y reaccionaria orientada cabalmente a la derecha, que privilegia la expansión del empresariado transnacional y multinacional y se sustenta en una visión del mundo como un mercado, racionalizada y difundida por los organismos de la tecnocracia mundial.

En el marco de la recesión e inestabilidad de la economía mundial, el gobierno firmó en 1982 una Carta de Intención dictada por el FMI en la que se comprometió a impulsar políticas de cambio estructural y garantizar el pago de los servicios de la deuda externa. Estos compromisos se expresaron en el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) cuyas medidas fueron la privatización de las empresas estatales, la disminución del gasto público y de los sueldos y salarios de los trabajadores, entre ellos los académicos.

La instauración de esa nueva forma de gestión privatizadora de los gobiernos neoliberales en beneficio del gran capital se legitimó con el discurso experto mundial de la eficiencia, calidad y excelencia asimilado por los funcionarios tecnócratas en *prestigiadas* universidades estadounidenses, como Harvard o Yale”.

Esa gestión gubernamental privatizada de tipo gerencial, es decir, orientada a la protección de los intereses y negocios de empresarios privados –de la que ya hicimos mención en el capítulo I– se planteó en nuestro país como una reforma de la administración pública fundada en nuevos instrumentos y criterios *racionales* de control y ejecución de las tareas gubernamentales. Es un cambio tecno-político desde el poder ceñido a la búsqueda pragmática de eficiencia política o gobernabilidad, en el marco de la sujeción tributaria externa, el estancamiento económico y productivo y la crisis laboral y social.

” Miguel de la Madrid Hurtado fue el primer presidente mexicano (1982–1988) egresado de la universidad de Harvard. Durante su gobierno instauró el modelo neoliberal e impulsó el envío de funcionarios de alto rango a escuelas estadounidenses como Harvard y Yale, donde también se entrenaron Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo en cuyos mandatos presidenciales, en los noventa, se aplicó con ortodoxia el modelo de la globalización neoliberal. Como se ve, un aspecto importante del poder mundial es la preparación de cuadros tecnócratas para gobernar nuestros países. Es una forma de penetración política sustentada en la legitimidad que le da el prestigio del saber hegemónico representado por esas instituciones educativas. Esto nos ayuda a comprender la prepotencia y el cinismo con la que dichos gobernantes neoliberales socavaron la soberanía nacional y propiciaron, con su ortodoxia ciega y sorda, el estancamiento y la crisis productiva y social de amplios grupos de la sociedad mexicana.

Los tópicos de la reforma del Estado desde el poder del Estado fueron: la *renovación moral* contra la corrupción institucional y social en general, la *descentralización de la vida nacional* contra el centralismo político, administrativo y productivo, la *reconversión industrial* contra el atraso tecnológico industrial y la *revolución educativa* contra la ineficacia y falta de calidad de la educación pública.

Para la educación superior el discurso de la revolución educativa planteó “la adopción de modelos de enseñanza e investigación que permitan lograr la máxima calidad para un número creciente de estudiantes (...) Se ofrecerá particular apoyo a los cambios que sean necesarios en la estructura de carreras, la actualización del currículum y la vinculación de la investigación con la enseñanza”. [Cf. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984–1988, p. 48]

En los hechos, los apoyos a la educación superior pública, sobre todo a las universidades, fueron bastante restringidos. La instauración del modelo neoliberal se expresó en una política de racionamiento o de recorte de los recursos financieros gubernamentales tanto de los destinados a la expansión de este nivel de enseñanza en general, como de los necesarios para el desarrollo de los proyectos académicos de las instituciones existentes.

“El aspecto que tuvo mayor impacto sobre el sector educativo y científico fue la disminución del presupuesto federal asignado al desarrollo social. Las cifras son elocuentes: en 1975 la proporción del gasto social en el presupuesto total era de 21.1%, y en 1981 ya había descendido hasta representar el 16.6% para llegar al 13.1% en promedio durante el periodo 1982–1988. Estas tendencias generales se manifiestan con crudeza en el sector educativo, de forma tal que como porcentaje del PIB, el gasto educativo del año de 1986 fue el más bajo de los últimos 11 años.” [Loyo, et. al., 1992, p. 12]

Según la ANUIES hacia 1984 los recursos financieros otorgados a la educación superior representaban, a precios constantes, un 23.3% menos que en el periodo 1979–1982.

La penuria económica profundizó el empobrecimiento de las instituciones de educación superior públicas y condujo al estancamiento de los proyectos académicos. A ello hay que agregar la disminución drástica de los salarios reales del profesorado a causa de la política de topes salariales pactada entre las corporaciones empresariales, el gobierno y *sus* corporaciones obreras, en medio de una situación económica hiperinflacionaria.

La política de racionamiento o austeridad en el gasto público no se dirigió, obviamente, a *ajustar* el oneroso e ineficiente aparato del funcionariado tecnócrata institucional sino, por el contrario, a afianzar su poder tecno-político de control del trabajo académico y de supeditación de la educación superior a los programas gubernamentales de *revolución educativa*. Estos programas obedecieron, a su vez, al proyecto global del BM tendiente a la privatización de las universidades públicas.

Ese proyecto le asigna a la educación superior la función social prioritaria de formar recursos humanos acordes a los requerimientos del sector empresarial moderno el cual, como hemos advertido, no demanda en nuestro país personal altamente calificado en la tecnología, sino cuando más personal técnico-profesional egresado de instituciones de bachillerato terminal como el CONALEP, el Colegio de Bachilleres y otros centros de capacitación técnica. Este ámbito educativo conforma lo que los expertos de organismos internacionales llaman educación postsecundaria o terciaria, y que contemplan como parte de la educación superior en tanto estudios técnicos-profesionales.

A raíz del crecimiento de la población estudiantil de las universidades y de la expansión de instituciones de educación superior, los expertos de los organismos internacionales han planteado la diferenciación del sistema de educación superior en dos redes: la relativa a la formación técnico-profesional para los grandes contingentes de jóvenes de las clases populares, llamada terciaria o postsecundaria, y la de excelencia, bastante selectiva y privatizada, centrada en los estudios de posgrado y en la investigación tecnológica y dirigida a la formación de cuadros dirigentes empresariales y gubernamentales.

El modelo neoliberal de reorganización/diferenciación de la educación superior está en la base de las políticas de reforma de las universidades públicas tendientes a desmasificarlas, privatizarlas y convertirlas en centros de excelencia. Como parte de ello, en el Programa Nacional de Educación Superior, 1984, se reiteró la necesidad de desincorporar a los bachilleratos de las instituciones de educación superior. La restricción del acceso a las licenciaturas serviría también para disminuir los presupuestos regulares otorgados a las instituciones, mismos que se establecen a partir de la matrícula escolar.

Según la *doxa* de los expertos, la educación superior debía hacerse *flexible*, y responder adecuadamente a las necesidades cambiantes del sistema productivo y del mercado laboral, lo que implica que los programas de formación profesional e investigación de las universidades públicas *ajusten* sus objetivos a la demanda de capital humano capacitado.

El acento se puso en la vinculación universidad– empresario–mercado de trabajo, de ahí la proliferación de estudios relativos a la oferta educativa en los ámbitos regional y nacional, a las demandas de los empleadores de profesionales universitarios y a la incorporación de los egresados al mercado de trabajo.

Perdió importancia el fomento de la investigación aplicada en los centros de estudios superiores. En su lugar se implantó la restricción del progreso científico y tecnológico nacional que, chocantemente, se sustentó en un discurso sobre los centros académicos de *excelencia*.

La excelencia, al igual que la calidad, es un término de la administración científica de las organizaciones empresariales y se utiliza para *estimular* el aumento de la productividad mediante el premio a la realización, a la iniciativa y a la capacidad emprendedora de cada individuo.

Como hemos visto en el capítulo anterior, desde el discurso internacional de la modernización de la educación superior se plantea la estrategia de apoyar técnica y financieramente la constitución de centros de excelencia en diversos países y regiones. Según el BM la función de esos centros es la preparación de los dirigentes de los ámbitos empresarial y gubernamental que demandan los sectores económicamente privilegiados de la sociedad, por lo que deben ser privados, es decir, cobrar cuotas de inscripción y colegiaturas y buscar fuentes alternas de financiamiento*.

En nuestro caso, como parte de la política de racionamiento, la excelencia significó el establecimiento desde el poder gubernamental de una selección arbitraria, denominada control de prioridades, para el apoyo financiero a programas académicos: posgrados e investigaciones en algunas áreas tecnológicas modernas e ingenierías aplicadas como la microelectrónica, las telecomunicaciones, las químico–farmacéuticas, las de biotecnología y de alimentos.

* Vid. *Supra*, p. 150, Las experiencias del Banco Mundial y su marco coherente de políticas.

Estas áreas formaron parte del proyecto gubernamental de *reconversión industrial*, mismo que consistió medularmente en ajustar los discursos del poder a los intereses de las corporaciones empresariales. La política industrial de este periodo, como la de los anteriores y las de los siguientes, no fue producto de un diagnóstico serio ni de un interés auténtico de llevar a cabo una modernización tecnológica de los sectores productivos nacionales. Esta circunstancia llevó a que los programas académicos llamados de excelencia tampoco tuvieran un desarrollo importante en el ámbito industrial quedando ceñidos a financiamientos gubernamentales extraordinarios.

Así por ejemplo en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), 1983–1985, se planteó la constitución de centros regionales de investigación para impulsar la educación e investigación tecnológica en las áreas prioritarias de reconversión industrial a través de un financiamiento extraordinario otorgado a las universidades de los estados por la SEP. Sin embargo, una de las mayores dificultades para la concreción de ese proyecto fue la política de recortes presupuestales: en 1984 el PRONAES contó con alrededor de 7,300 millones de pesos, mismos que se redujeron en más del 50% al año siguiente cuando sólo se dispuso de 3,100 millones de pesos. [Cf. Silva Ruiz, 1991]

La política de racionamiento y de exclusión tuvo el sentido también de orientar la oferta y la demanda educativa a las carreras consideradas útiles para su empleo en los sectores empresariales tecno-productivos y de servicios. En un estudio sobre la evolución de la matrícula del periodo 1980–1990 en relación con diversas áreas de conocimiento y carreras profesionales se ofrecen los siguientes datos de la ANUIES:

Por áreas de conocimiento, las ciencias de la salud pasan de absorber más del 20% de la demanda total en 1980, al 11% en 1989; las ciencias agropecuarias del 9% al 6%; las ciencias exactas del 3.1% al 2.6%; las ciencias sociales en su acepción de ciencias administrativas, se incrementan del 37% al 46.4%; las ingenierías en tecnologías de punta avanzan del 28% al 30%; la educación y las humanidades aumentan del 1.2% al 3.2% de cobertura de la demanda.

Por carreras profesionales, la proporción de la demanda captada al inicio y al final de la década fue como sigue: Contaduría y Sistemas de Computación tuvieron un

aumento considerable. La primera creció a un ritmo de 17% e incrementó su nivel de captación de la matrícula total aproximadamente del 4.7% al 6.1%; las ingenierías en sistemas y computación incrementaron su matrícula casi 10 veces en el periodo, su captación de la matrícula creció del 1% al 5%; otros casos de crecimiento importantes son las carreras de administración, derecho, ingeniería electrónica y ciencias de la comunicación. [Rodríguez Gómez, 1994]

Por otro lado, la restricción de la inversión estatal en la construcción y creación de nuevas universidades alentó el aumento de la demanda y el crecimiento del sector privado:

“ (...) De acuerdo con la clasificación de la ANUIES, mientras que el sistema público creció por el lado de desarrollar el conjunto de instituciones tecnológicas (entre 1985 y 1989 se abrieron siete nuevos planteles contra una sola universidad), el sector privado lo hizo a través del desarrollo de sus universidades, de la apertura de nuevas unidades de carácter universitario y de la transformación en universidades de algunas escuelas que antes figuraban en el rubro de instituciones de enseñanza superior. Entre 1985 y 1989 el sistema privado incorporó 13 nuevas universidades y siete instituciones de enseñanza superior {la mayoría de ellas} gobernadas por una lógica de rentabilidad en el corto plazo y que acogen (...) el interés de la demanda centrado en una formación netamente instrumental y directamente asociada a las oportunidades inmediatas de empleo.” [Rodríguez Gómez, 1994, pp. 186 y 187]

La tendencia a la privatización de la educación superior encontró su legitimidad en una ideología utilitaria e individualista. La calidad de la enseñanza, la validez de los títulos en el mercado ocupacional y en general la valoración social de la educación superior y el prestigio de las instituciones pasó a depender de la utilidad de su oferta educativa y, sobre todo, del dinero, del monto cobrado por colegiaturas, que para muchas familias integrantes de los estratos medios y acomodados de la sociedad garantiza automáticamente ambientes sanos o *decentes* para la preparación profesional de sus hijos y su incorporación a mejores puestos laborales.

Las escuelas más caras son, según esta ideología, las de *excelencia*, las de mayor prestigio. Algunas de ellas, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Tecnológico Autónomo de México, centran su oferta en carreras *útiles* derivadas de las tecnologías avanzadas como las ingenierías de sistemas computarizados y la administración empresarial. Otras, de tradición confesional, como las universidades Iberoamericana, Anáhuac y La Salle, derivan su

prestigio del poder de *enseñanza moral* atribuido históricamente a las congregaciones religiosas a las que pertenecen.

Esos centros educativos *prestigiosos* son accesibles sólo para un sector reducido de la juventud mexicana, pero con el régimen de privatización instaurado ampliaron sus clientelas provenientes de los sectores profesionales los cuales por razones prácticas buscaron enfrentar los efectos del proceso de desclasamiento* de las universidades públicas y del desplazamiento de los prestigios hacia estas escuelas particulares, que devinieron los núcleos de reproducción y posicionamiento de los cuadros dirigentes del orden estatal privatizado.

La trayectoria académica de las universidades públicas y su relevancia social, científica y cultural para la sociedad y la nación dejaron de considerarse como aspectos esenciales constitutivos de la calidad y la excelencia educativas. Desde los parámetros utilitarios de mercado, se enfatizó la ineficiencia y el atraso de las *universidades de masas* convertidas en productoras de profesionales desempleados y frustrados por la devaluación de sus títulos en el mercado laboral.

En este marco de interpretación, la reforma universitaria impulsada por la tecnoburocracia, buscará hacer funcionales o *ajustar* a las universidades públicas a las condiciones de excelencia y de mercado, a través de la implantación de sistemas de competencia por los recursos y los prestigios entre instituciones y trabajadores académicos.

Con base en criterios de eficiencia, calidad y excelencia se *diagnosticó* que uno de los principales problemas de las universidades públicas era su masificación, es decir, un crecimiento extraordinario de la matrícula no acompañado de las correspondientes reestructuraciones organizacionales. Esta ausencia de respuestas institucionales al

* Tomamos este término de Pierre Bourdieu. El desclasamiento es un efecto del crecimiento de la población estudiantil universitaria y de la devaluación de los títulos escolares. Se presenta un desfase estructural entre las aspiraciones instituidas e inscritas en las posiciones y títulos del estado anterior del sistema de enseñanza, que ofrecían realmente oportunidades correspondientes, y las oportunidades efectivamente aseguradas por esos títulos y posiciones en las nuevas circunstancias. Este desclasamiento generalizado es particularmente intolerable para los sectores sociales más favorecidos, que buscan mantener y reproducir su estatus social en las nuevas condiciones. [Cf. P. Bourdieu, *Homo Academicus*]

aumento de la demanda social de educación superior se vio como producto de las resistencias internas a la modificación de la concepción tradicional de universidad*.

A partir de ese *nuevo* diagnóstico, carente de visión histórica del proceso de modernización de las universidades, se establecieron los planes y programas nacionales e institucionales con los que se suponía se alcanzaría la eficiencia, la calidad y la excelencia de este nivel de enseñanza.

En la XXI Asamblea de la ANUIES de 1983, la SEP planteó un programa para elevar la calidad y la eficiencia de la educación superior. Todas las instituciones públicas debían adherirse a este programa mediante la formulación de programas de desarrollo institucional como condición para la obtención de recursos.

Las líneas de acción institucionales fueron establecidas por la SEP/ANUIES en el Programa Nacional de Educación Superior (1984–1985) y en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1985–1988). Entre esas líneas de acción se encuentran los apoyos a los posgrados de excelencia, a la formación de profesores hasta el grado de doctorado, a la ampliación de la planta de profesores de carrera, a la innovación de la enseñanza, a los programas de formación y actualización de profesores y a la vinculación de la investigación con la docencia.

Esas líneas de acción fungieron como puntos básicos a contemplar en los llamados programas de desarrollo institucional, y como mandatos a cumplir por las instituciones para poder ser seleccionadas en la competencia por los magros recursos.

Los programas de desarrollo institucional fueron implantados por la tecnoburocracia en condiciones autoritarias y restrictivas y significaron la sujeción de los proyectos académicos al arbitrio gubernamental. En las instituciones, las tareas y programas académicos debieron ajustarse a las nuevas regulaciones para conseguir los

* Según los expertos la universidad tradicional es aquella que es pública y central, es decir, que históricamente ha servido de modelo para la configuración del sistema universitario nacional imprimiendo a las demás instituciones las tradiciones de sus formas de gobierno colegiadas y sustentadas en la autonomía y la libertad de cátedra. La Universidad tradicional se distingue también por el peso que en ella se da a las carreras profesionales libres, como leyes, medicina, odontología, herencia del modelo francés *–napoleónico–* de universidad copiado e implantado en muchos países latinoamericanos, como el nuestro, desde el siglo XIX. Al atribuir los problemas de las universidades a la persistencia de estas tradiciones, parece que los expertos ignoran los cambios organizativos ocurridos desde los setenta tendientes, como hemos visto, a copiar e implantar el modelo *moderno* estadounidense fundado en la modalidad departamental.

subsidios y para no ser consideradas ineficientes, causantes de su estancamiento y de su baja calidad educativa junto con sus profesores e investigadores.

Se desplazó, así, la responsabilidad del gobierno a las instituciones, y de éstas a los sujetos. El problema de la calidad educativa devino un asunto de gestión interna de las instituciones, no atinente, ni siquiera relacionado, con las deficiencias de las políticas de expansión y de planeación educativa de los setenta; mucho menos se avizoraron los efectos perniciosos para la vida académica de la política de racionamiento y de excelencia: refuerzo del control tecnoburocrático del quehacer académico, profundización de la pérdida de autonomía universitaria, estancamiento y empobrecimiento institucional e intelectual.

La formulación y aplicación de los programas de desarrollo institucional fue una atribución de los grupos de directivos y funcionarios que establecieron instrumentos de control de los resultados de los programas académicos sobre la base de la eficiencia o austeridad operativa de los limitados recursos económicos. La programación implantada verticalmente, la escasa comunicación y participación de los cuerpos colegiados en las definiciones de los criterios para el desarrollo institucional generaron ambientes académicos cada vez más burocráticos, de tensión y de confusión acerca de los objetivos y los medios para la realización de las funciones universitarias de docencia, investigación, difusión y extensión.

Un ejemplo notorio de lo anterior fue la confusión y el rechazo que generó la idea de articular las funciones de docencia e investigación en un solo sujeto: el docente-investigador.

La figura del docente-investigador pareció no contemplar el carácter multifuncional y flexible del trabajador académico. Como vimos, desde los setenta el profesor de carrera de las universidades modernizadas realiza funciones diversas: docencia en licenciatura y en posgrado, programación curricular, investigación, difusión y gestión. Por otra parte, desde el punto de vista de los puestos, no se explicitó que lugar ocuparía el docente-investigador en la amplia gama de los estatus y de los ingresos del personal académico relacionada con la diversidad de nombramientos y tipos de contrataciones de la planta académica: puestos de confianza de directivos, profesores contratados por interinatos en plazas de diversas categorías, desde la de

asistente a la de titular; nombramientos de profesores–investigadores, técnicos–académicos, programadores y asesores.

En virtud de esa complejidad y diversidad del personal académico, la figura del docente–investigador fue objeto de rechazos y críticas de varios estudiosos del ámbito académico en el sentido de ser un mero formalismo, un *voluntarismo modelístico* no sustentado en una definición y delimitación claras de lo que es la docencia y la investigación. La figura docente–investigador pretendió convertirse en un principio general aplicable al conjunto de los académicos, independientemente del campo del saber, del nivel de estudios en que éstos participan y de sus características de formación previas. [Cf. Casillas, Gil, Grediaga, Pérez, 1988–1989]

El discurso experto de la excelencia privilegió la investigación y la docencia en posgrados, de tal suerte que la manera de elevar el estatus y el prestigio intelectual del profesorado de licenciaturas fue distinguirlo con el perfil de docente–investigador, vinculado a los programas de formación y superación académica para la obtención de grados de maestría y doctorado.

El modelo del docente–investigador proviene de la organización departamental del trabajo académico que se supone permite la articulación de las funciones de docencia e investigación. El espacio privilegiado para la fusión de la docencia y la investigación es el de los estudios de posgrado, en donde se supone que el académico da clases de lo que investiga a un grupo reducido de investigadores en formación. El sentido del modelo del docente–investigador sería el de promover este nivel de la enseñanza universitaria considerado por los expertos como constitutivo de los centros educativos de excelencia.

Los programas de excelencia como el Programa Nacional de Posgrado y el Sistema Nacional de Investigadores fueron considerados prioritarios en el financiamiento gubernamental no regular o extraordinario hacia la educación superior. Con el primero se propició la expansión de programas de especialización, maestrías y doctorados en múltiples áreas temáticas. Muchos de ellos surgieron casi espontáneamente, es decir con poco sustento científico y disciplinario, como una forma de las instituciones para allegarse recursos. El Programa Nacional de Posgrado

apoyó también la formación y superación profesional del profesorado mediante el otorgamiento de becas-crédito para estudios avanzados.

El Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984, es un programa gubernamental a cargo del CONACYT orientado a recompensar económicamente la investigación de *excelencia* bajo un esquema de financiamiento extraordinario externo a las universidades. Es un sistema de selección/diferenciación individual de ingresos en forma de becas asignadas a los investigadores solicitantes a partir de índices e indicadores que tasan en puntajes su rendimiento o productividad anual y los clasifican en distintos niveles de *excelencia* y *prestigio* (desde Candidato a Nivel III).

La implantación de dicho mecanismo de *estímulos a la productividad* tuvo efectos nocivos en las comunidades de investigadores pues generó malestar por los resultados obtenidos y desmotivación hacia el trabajo científico. La competencia por la obtención de puntos condujo al enrarecimiento de los espacios colegiados de discusión y de rigor académico y estableció comportamientos individualistas, prácticas burocráticas y de simulación del trabajo.

El Sistema Nacional de Investigadores implicó la implantación de un aparato tecnoburocrático de evaluación dedicado a la aplicación de instrumentos de medición o cuantificación de la producción de investigadores adscritos tanto a instituciones públicas como privadas.

Uno de los ítems nodales de esos instrumentos de medición fue el número de publicaciones de artículos en revistas incluidas en padrones de excelencia; de ahí que el investigador se vea compelido, para permanecer en el sistema y no bajar de nivel, a desarrollar temas que encuentren espacios de publicación en los tiempos breves (de uno o dos años) establecidos para la evaluación de los resultados. El trabajo de investigación se desvirtuó al pasar a depender de los tiempos y exigencias del aparato tecnoburócrata de evaluación.

“(…) La ampliación del currículum y no del entendimiento ocupa progresivamente la atención del científico (...) El desplazamiento de intereses implica varios peligros. El más inmediato es del de confundir el número con la calidad de las publicaciones (...) Presionados por la próxima y más demandante evaluación, los investigadores tratamos de volver a publicar obras arcaicas apenas disfrazadas de novedad (refritos) (...) A tal grado sustituyen los indicadores de la ciencia a la ciencia misma que no es raro oír a directores disputar el liderazgo de su institución solamente con base en el indicador de rendimiento (total de publicaciones/total de investigadores/tiempo) sin nombrar y hasta desconocer los

conocimientos concretos obtenidos (...) Las evaluaciones (...) van seguidas de remuneraciones personales y de financiamientos adicionales para realizar más proyectos científicos del mismo corte, para reproducir la conducta que logró tan alto puntaje (...) Esta pesadilla skinneriana, en currículos, se convierte en científicos sin investigación que los respalde (...) es decir, en simuladores (...) científicos de alto puntaje que (...) son de muy bajo nivel académico aunque hayan encontrado formas eficientes de llenar el curriculum, sin ser responsables del conocimiento logrado y sin siquiera haber beneficiado a la institución nacional." [Larralde, 1993, pp.71-73]

Tal sistema de evaluación sirvió para justificar la política de racionamiento de recursos gubernamentales para el desarrollo de la investigación científica haciendo aparecer como posible la creación de productos de excelencia sin recursos suficientes para ello. Se instauró un círculo perverso de selección/exclusión consistente en exigir excelencia del trabajo individual para retribuirlo económicamente, y de excluir de ella a la investigación no considerada de excelencia porque para serlo requiere de recursos económicos y ambientes académicos de colaboración y no de competencia. La simulación no es sólo un efecto sino un fundamento de este sistema de evaluación porque dice lograr la excelencia académica y lo que hace es trastocar las condiciones que la harían posible, es una violencia simbólica que rompe las percepciones, las identidades, las subjetividades del trabajador académico sobre los valores, los principios, los fines y los medios de su quehacer profesional.

Muchos investigadores asumieron esta forma de trastocamiento y sometimiento de su trabajo como una manera de obtener un mejor ingreso en el contexto de los bajos salarios, del estancamiento de los proyectos y la precariedad y la restricción de los apoyos institucionales.

La política de racionamiento y su discurso de excelencia produjeron mayores estragos entre los académicos dedicados a la docencia en licenciaturas, tarea que fue catalogada por ese discurso como de menor calidad y prestigio que la función de investigación y docencia en posgrado.

Las precarias condiciones laborales e institucionales orillaron a muchos profesores a buscar fuentes adicionales de ingresos en otras instituciones e incluso en otras actividades. Algunos de ellos abandonaron la educación pública atraídos por los mejores salarios y prestaciones de las escuelas particulares. Entre los que permanecieron de tiempo completo en sus instituciones hubo quienes buscaron dejar la

docencia en licenciatura y colocarse en las áreas de investigación y posgrado, de mayor prestigio. Otros restaron tiempo y dedicación a la docencia para dedicarse a estudios de superación profesional, otros más obtuvieron becas para estudiar doctorados en el extranjero. Algunos de ellos se hicieron expertos en conseguir becas y se convirtieron por varios años en profesores–estudiantes, es decir, sin realizar actividades docentes, pero en perenne superación profesional. Otros buscaron vincularse directamente a los grupos de poder tecnoburocráticos.

El campo académico profundizó su carácter heterogéneo, diversificado y diferenciado en función de las instituciones, de las disciplinas, de las categorías y niveles de ingresos, la distribución de los recursos, de las responsabilidades y de los prestigios según las formas de ejercicio del poder internas.

Todo ello muestra una tendencia pronunciada a la diferenciación y diversidad de las prácticas y las trayectorias profesionales de los trabajadores académicos, y una profesión académica con endebles identidades éticas y con cada vez menos autonomía en la definición de las mismas que han sido copadas por la tecnoburocracia gubernamental e institucional.

Ésta, como hemos visto, instrumentó cambios institucionales a través de programas de excelencia y calidad de cuyo diseño y dirección fueron marginados los académicos. Los cambios fueron planeados e implantados de manera cupular, autoritaria y vertical, sin verdadero involucramiento del sector académico.

La vida académica perdió terreno. Las relaciones pedagógicas tendieron a la rutinización concomitante a la precariedad del entorno escolar para las actividades de enseñanza y aprendizaje y al abandono paulatino de las autoridades escolares preocupadas centralmente en cuestiones administrativas y de control instrumental refinado de los procesos académicos.

“(…) Son contados los rectores y directores de escuelas que no se asumen como funcionarios, en lugar de concebirse como organizadores de la vida académica preocupados por captar y consolidar cuadros académicos, desarrollar bibliotecas y laboratorios, diversificar opciones académicas, y proporcionar servicios escolares eficientes. El hecho de que este tipo de dirigentes sea la excepción va de la mano con un discurso educativo abstracto e incluso ideologizado cuyos interlocutores no son los profesores, investigadores y estudiantes, sino los demás agentes de la clase política universitaria y estatal.” [Kent, 1988–1989, p. 14]

El discurso educativo de la gestión escolar se llenó de vocablos de corte tecno-administrativo, tales como calidad, excelencia, eficiencia, mercado, empleo, competencia, evaluación, y se dejaron en segundo término las preocupaciones concernientes al apoyo y el fomento de aspectos académicos fundamentales como: formación, estudio, disciplina, comprensión, conocimiento, comunicación, diálogo, participación, equipos, grupo, enseñanza, aprendizaje, formación, futuro.

El desastre académico y pedagógico, la burocratización y la entronización de la hegemonía política de la tecnoburocracia, son los resultados de la revolución educativa para la excelencia y la calidad.

La política de racionamiento no consistió meramente en un recorte coyuntural de recursos a la educación superior pública, sino que introdujo *mecanismos de ajuste* de las relaciones Universidad pública-Estado privatizado y privatizador, que serán el soporte de la política de evaluación de la calidad educativa instaurada desde los noventa y vigente hasta la fecha.

4. La política de evaluación de la calidad educativa (1990)

La política de evaluación es parte constitutiva de las reformas estructurales del Estado iniciadas en los ochenta y que en los noventa se vieron reforzadas con la expansión y hegemonía mundial del discurso neoliberal sobre la *globalización de la libertad del mercado y del individuo*.

El soporte de la política de evaluación es una visión empresarial y de mercado de la educación, que conduce a la privatización de instituciones educativas que pasan a ser regidas por criterios gerenciales de calidad, productividad, competitividad, eficiencia.

“La privatización provoca males innegables a la población nacional y por un mínimo sentido común debería ser detenida; pero tras ella se encuentran grandes intereses que han expresado sus proyectos privatizadores por todos los medios y en todos sus lenguajes escritos y electrónicos, a través de sus expertos de la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO, y a través de científicos sociales y publicistas afamados que dan cátedra en las grandes universidades y publican sus artículos y libros en revistas y periódicos como *The Economist*, *Scientific American*, *Financial Times*, *New York Times*, o en las más notables editoriales. Precisar algunos de esos planteamientos permite comprobar el carácter universal y compulsivo de un fenómeno que generalmente se presenta como un proyecto propio de la modernización o actualización del sistema educativo frente a ideas obsoletas y populistas que se rechazan dizque sobre bases científicas, objetivas...” [González Casanova, 2001, p. 27]

La evaluación de la calidad educativa es uno de los productos de esa gran vulgata planetaria que el machaque mediático ha transformado poco a poco en sentido común universal, como dice Bourdieu*. Es un artilugio del poder simbólico y material geopolítico para imponer como legítima una definición externa de los criterios de valoración y de los principios de jerarquización en el campo académico –institucional, docente y de investigación.

La evaluación representa un sistema de poder global–local–institucional ya que conjuga varios niveles de sujeción: la de los gobiernos privatizadores y tecnócratas a los designios de los organismos financieros internacionales, la de las instituciones a los designios de esos gobiernos y la de los procesos y productos del trabajo académico a la administración gerencial tecnoburocrática de las instituciones.

Los gobiernos articulados al sistema de poder global están condicionados a la aplicación de las medidas de evaluación ya que deben rendir cuentas de los recursos financieros que reciben de los organismos internacionales. Así, por ejemplo, el Banco Mundial condiciona su asistencia técnica y financiera a aquellos países *clientes* que cuenten con organismos de fiscalización y acreditación externos a las instituciones universitarias.

La evaluación se ha erigido como el eje de las estrategias globales de modernización o privatización y elitización de la educación universitaria: involucra cuestiones de financiamiento, de gobierno interno con la redefinición de los principios de autonomía y de libertad de cátedra; de control administrativo gerencial de las instituciones y del trabajo académico; de cambios curriculares en función de estándares mundiales de calidad de la formación profesional; del desarrollo de centros de posgrado e investigación de excelencia.

Para volver legal y legítima la implantación de esa modernización, se aludió a un cambio de la relación Estado–Universidad tendiente a superar la *visión tradicional*, y constitucional, del deber del Estado de garantizar financieramente el crecimiento y el funcionamiento adecuado de las instituciones de educación superior.

“(…) habiéndose agotado el dinamismo de esa estructura tradicional de relaciones entre la educación superior, la sociedad y el Gobierno sólo cabe pensar en su sustitución mediante

* Cf. Pierre Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, 2000

cambios que, de ser adoptados, conducirían a establecer un *nuevo contrato social* entre las partes. Dicho pacto incluye dos ejes para la organización de esas relaciones: Por un lado, busca sustituir un cuerpo de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que todo, como una relación de evaluación. Por otro lado, busca sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja, donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenidos." [Brunner, 1993, p. 45]

La política de evaluación se estableció sobre la base del compromiso gubernamental de apoyar con recursos financieros *adicionales* a aquellas instituciones que establecieran medidas eficaces para elevar su calidad. Esas medidas implicaron la rendición de cuentas sobre la utilización de los recursos, la incorporación de instrumentos de racionalización operativa de su gasto o disciplina financiera, el logro de una actividad académica de mayor calidad y la generación de fuentes alternativas de financiamiento.

La *nueva* relación entre el gobierno y las instituciones de educación superior se pactó, como siempre, entre las cúpulas del poder tecno-burócrata, SEP y ANUIES, y dio como resultado el acuerdo para la realización de los proyectos y actividades del Programa de Modernización Educativa (1989-1994) en el que se contemplaron los siguientes lineamientos estratégicos:

*Evaluación de los logros y procesos de la educación superior; *Impulso a reformas institucionales tendientes al establecimiento de servicios académicos de calidad; *Evaluación del desarrollo institucional para mejorar la eficacia y eficiencia de las instituciones; *Fortalecimiento de la profesionalización del personal docente a través del fomento de actividades de actualización permanente y la formación en estudios de posgrado; *Elevación del prestigio social del personal docente mediante el establecimiento de estímulos y reconocimientos; *Modernización de la normatividad de la educación superior para la regulación de las actividades de concertación, evaluación, descentralización; fijación de criterios académicos, de financiamiento y de acreditación.

En este documento se planteó que el acuerdo sobre los criterios de asignación de recursos y de evaluación se haría mediante un mecanismo de concertación permanente

entre el gobierno y las iniciativas provenientes de las instituciones de educación superior. Fue un mecanismo de concertación y participación acotado en el que sólo se tomaron en cuenta las propuestas de los expertos. Como lo expresó un funcionario de la SEP:

“(...) los mecanismos de reforma deben asegurar que la participación sea la de las opiniones informadas, la de los juicios apoyados en el conocimiento riguroso, la de las propuestas estructuradas, la de los intereses legítimos (...) La concertación debe respetar (...) el florecimiento de múltiples opciones siempre y cuando conlleven el rigor y la calidad que corresponda a la ciencia y a la cultura más avanzadas.” [Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Gago, 1992, p. 15]

Acotada de esa manera a la participación de los que desde el poder se autoproclaman sabios, se llevó a cabo una consulta nacional cuyo resultado fue el acuerdo de los participantes sobre la necesidad de realizar una reforma integral del sistema de educación superior para ajustarlo a los cambios estructurales del país (los de la globalización neoliberal inspiración de los del liberalismo social del régimen salinista). Los ejes de esta reforma serían los de la pertinencia y la calidad de los programas académicos, la congruencia interna de los insumos y procesos; la eficacia interna de los programas; la eficiencia de los procesos institucionales y su impacto social.

Según el funcionario citado, los criterios para la asignación de recursos a las instituciones universitarias que se establecieron en la consulta fueron los de la pertinencia; de lo bien hecho; de lo demostrado como bueno, y de lo que puede ser bueno potencialmente; lo prometedor e incluso lo riesgoso, cuando se enfrenta con seriedad y rigor; y los de la calidad a través del establecimiento de instancias de evaluación institucional

Pero ¿quién y cómo define “lo pertinente, lo bueno, lo riguroso”, y bajo qué parámetros se evalúa a las instituciones y a los productos del trabajo académico?

Quienes se arrogaron automáticamente el poder de evaluar, vigilar y controlar son los mismos *sabios* que mantenían el poder de convocar, de participar, de concertar y de decidir y definir esos criterios. La evaluación, aunque tremendamente política, adquirió un halo técnico, un asunto para iniciados, expertos de la tecnoburocracia.

“El mecanismo para generar y adoptar políticas de la educación superior ha seguido en México una lógica administrativa de jerarquías formales que, de alguna manera, ha excluido la

participación de los académicos. Las instancias de consenso están constituidas por altos funcionarios de la administración pública y por los rectores de las universidades que apoyados por administradores y planeadores en calidad de expertos, discuten y asumen decisiones..." [Arredondo, 1995, p. 166]

La evaluación institucional fue un atributo de la tecnoburocracia asentada en el poder desde finales de los setenta cuando creó el llamado Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior dirigido por la corporación SEP/ANUIES a través de la Comisión Nacional para la Planeación de Educación Superior (CONPES) [Vid. *Supra*, 2. La planeación, 1978–1983]

Con ese mismo esquema, la SEP y la ANUIES conformaron a fines de 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) con el fin de instaurar un proceso nacional de evaluación.

La SEP/ANUIES en su forma de CONAEVA acordaron una estrategia operativa –y burocrática– de evaluación cuya meta sería el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación, con tres procesos de evaluación relacionados entre sí, pero con propósitos específicos para cada uno de ellos, a realizarse en forma paralela y simultánea: a) Procesos de evaluación institucional a cargo de las propias casas de estudio; b) Evaluación del sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de la ANUIES y la SEP, y c) Procesos de evaluación interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior, mediante el mecanismo de evaluación de pares (miembros reconocidos de la comunidad académica nacional en áreas específicas), a cargo de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. [Cf. Casillas, 1992]

La CONAEVA se convirtió en el espacio de dirección y establecimiento de los marcos normativos y de los procesos de la evaluación institucional. Como parte de ello, se implantó en 1990 el Programa de Becas a la Productividad y al Desempeño Académico.

Según la ANUIES el descenso significativo del gasto público en educación superior del periodo 1982–1990 y el deterioro salarial del personal académico que perdió su poder adquisitivo en 50%, repercutieron gravemente en la vida institucional, sobre todo por el desmantelamiento de la planta académica debido al éxodo de profesores a otras instituciones y sectores mejor remunerados.

La respuesta del gobierno a esa situación fue el establecimiento de programas de *estímulos* al trabajo académico, que emergen de lo que se denomina políticas de financiamiento flexible, es decir, un financiamiento desregulado, diferenciado, individualizado, otorgado a sujetos y proyectos académicos evaluados como de excelencia. El ingreso se personaliza en función del rendimiento y la productividad individual y de la disponibilidad de recursos. Se instaura una deshomologación o estructura flexible y diferenciada de ingresos extraordinarios otorgados mediante esquemas de evaluación.

“(…) Con ello se desplaza el peso del salario tabular base a otro tipo de ingresos bajo procesos competitivos de selección. En la situación extrema, es decir, en aquellos pocos casos en donde se obtiene el conjunto de ingresos adicionales contemplados en los programas de deshomologación, el salario tabular base puede llegar a representar únicamente 23.2% de los ingresos del profesor; el otro 76.8 % se encuentra sujeto a procesos de evaluación periódica que ponen en cuestión la estabilidad económica del académico, generando muchas veces simulación en el trabajo, ansiedad y estrés.” [Ibarra, 1997, p. 73]

En el entorno de la falta de criterios claros de evaluación, los ingresos de los trabajadores académicos quedaron sometidos a los arbitrios del funcionariado tecnoburócrata gubernamental e institucional y sus políticas de *excelencia*, como podemos ejemplificar con la siguiente noticia:

“Las reducciones a estímulos y becas para personal académico de la UAM fueron aprobadas por los rectores de las unidades y el rector general, debido a los recortes al presupuesto de esa casa de estudios, confirmaron fuentes confiables (...) ‘Se redujo el estímulo a la docencia y la investigación que se otorga anualmente, a una, dos y tres quincenas’, cuando [en principio] era de tres, cinco y siete quincenas, ‘y se redujo el monto de estímulo a los grados académicos para profesores y técnicos académicos que cuentan únicamente con el grado de licenciatura, quedando iguales los montos correspondientes a los grados de maestría y doctorado’ (...)” [Académicos inconformes. Escaso presupuesto motivo de recortes a estímulos en la UAM. La Jornada, 18 de enero de 2002]

Como vimos, la evaluación de la calidad del trabajo académico fue inaugurada en nuestro país en 1984 por el Sistema Nacional de Investigadores, que es un sistema de selección/diferenciación individualizada de los ingresos y prestigios, externa a los grupos de investigadores y a las instituciones. Este sistema de evaluación es una resultante de la política de racionamiento y sus programas de excelencia, un sistema de competencia bastante perverso en sus efectos de fractura de los equipos de investigación, de individualismo y de premio a la simulación, al egoísmo y pedantería de algunos sujetos que por este medio adquirieron *prestigio científico* y estatus político.

En el marco del Programa de Modernización Educativa, este sistema fue reforzado con un aumento de recursos y consolidó a una elite de científicos *de excelencia* de las ciencias exactas y naturales, que fueron juez y parte en la evaluación de los investigadores y que, además, ampliaron su poder al volverse funcionarios importantes de la educación superior y directivos de las instituciones.

Asimismo, los criterios y la pertenencia a ese sistema se convirtieron en el referente del padrón de posgrados de excelencia del CONACYT conformado por programas cuya planta académica está adscrita al S N I, que tiene doctorado y que publica en revistas con arbitraje nacional e internacional. En su conjunto, toda esa parafernalia burocrática-científica es parte constitutiva del proyecto global-gubernamental de configurar los llamados centros de excelencia dedicados a preparar cuadros de alto nivel para la dirigencia gubernamental-empresarial y su competitividad internacional.

En el caso de la evaluación del desempeño académico docente, los recursos para la aplicación de los programas quedaron bajo el control de la administración interna sobre la base de la reglamentación de la CONAEVA y de las regulaciones presupuestales del gobierno. En tal reglamentación se estipuló que el monto de los recursos correspondería solo al 30% de los profesores de tiempo completo y de medio tiempo. A partir de ese marco, cada institución fue *libre y autónoma* para definir los mecanismos, características e instrumentos a aplicar para la evaluación.

Lo anterior conllevó también una diferenciación en montos y en ingresos del profesorado beneficiario de estos *estímulos* según las condiciones y los términos específicos de evaluación en cada institución. Por ejemplo, la UAM y la UNAM establecieron una escala de niveles de puntajes con base en los salarios tabulares del profesorado, a diferencia de otras instituciones, como por ejemplo la Universidad Pedagógica, que tasaron sus niveles de la escala en salarios mínimos, y de otras, como la Universidad de Puebla, en la que los recursos no se aplicaron a programas de estímulos académicos. Los ingresos del profesorado quedaron supeditados a las modalidades de instrumentación de la evaluación por parte de los funcionarios de las instituciones en las que labora, sin importar que tenga los mismos títulos y realice, en términos generales, las mismas actividades.

La evaluación del desempeño docente se organiza a través de Comisiones de Evaluación donde participan representantes elegidos por los académicos. Estos representantes obtienen puntos por serlo, lo que hace que se asuman como parte de un equipo o *staff* de expertos evaluadores encargados de definir los puntajes y actividades del instrumento de evaluación. Los cambios al inventario de actividades (si se privilegia a la investigación o a la gestión en la asignación de puntos) las hace el *staff* generalmente sin informar, mucho menos sin consultar, a los representados que los han elegido. Como vemos, se reproduce en este nivel el mecanismo gubernamental *de concertación permanente y participación democrática* bajo el control y la dirección de la tecnoburocracia.

La docencia es una actividad cuyos resultados no son directamente convertibles en cantidades para la medición de rendimientos; por ello los instrumentos de evaluación se componen de diversas actividades tasadas en puntajes aparte de la de dar clases, como la dirección de trabajos recepcionales, la investigación, la superación académica, los programas de servicio social, la elaboración de materiales didácticos, la presentación de ponencias, la publicación de artículos y libros, las actividades de gestión.

La escala de actividades tasadas en puntos es completamente arbitraria. Nunca se sabe porqué se le da más valor a la labor de investigación o de gestión que a las labores de docencia y difusión, ni porqué tiene más puntos un reporte o informe de investigación que un material didáctico para un curso, sobre todo tratándose de programas de estímulo del desempeño docente. Como se señala en un estudio de la UNAM:

“ (...) El poco significado que le otorgan estos programas al trabajo docente ha reforzado la premisa de que solamente son significativas en este programa las tareas de investigación y que ésta es la única actividad lo suficientemente valorada como trabajo académico. *‘La docencia no es algo que realmente sea bien visto (...) la gente que hace docencia y no hace investigación pues ya se podrá morir de hambre (...) yo soy gran partidaria de la investigación pero no creo que todas las personas puedan hacerla o deban hacerla, o tengan las herramientas para hacerla’*. {Entrevista a una profesora del área de Ciencias, titular B, 27 años de antigüedad, nivel I S N I, nivel V {sic} en PRIDE}” [Inclán, 1997, pp. 57-58]

La arbitrariedad de estas valoraciones/devaluaciones de las tareas académicas docentes reside en que la definición de los criterios de asignación de los puntajes es una

atribución de un poder no sujeto a discusión académica que maneja un aparato de evaluación sin reglas claras y procedimientos sujetos a cambios discrecionales por los funcionarios institucionales. A ello hay que añadir que este aparato de asignación y diferenciación de estatus, ingresos y prestigios entre las tareas académicas, que desvalorizan la labor docente, se maneja también conforme al proyecto privatizador de *excelencia*, fundado en el modelo departamental de investigación y posgrados con su figura del docente–investigador a la que nos referimos en el apartado anterior.

La evaluación no es una valoración sino una cuantificación y en términos de su operación consiste en lo siguiente: primero, una revisión de documentos para comprobar la veracidad de la producción reportada por el solicitante en formatos *ad hoc* y en los tiempos estipulados por la administración; segundo, una calificación del desempeño resultante de la aplicación de un modelo matemático de ponderación y cálculo de los puntos obtenidos; y tercero una clasificación en un determinado rango de una escala de niveles que representan cantidades de dinero a recibir como *estímulo*; entre más puntos se sumen, mejor nivel y más pagos extra por la producción anual reportada.

Es obvio que la acción del profesorado con derecho a ingresar a este sistema de competencia ha sido la acumulación de puntos, para lo cual debe abocarse a la búsqueda del mayor número de constancias sobre actividades académicas diversas. Cada individuo queda en *libertad* de participar en la competencia y de buscar sus puntos, de ser autogestivo, productivo y excelente para obtener una buena calificación y un monto mayor de ingresos, como en los mejores tiempos de Taylor.

Por ello, hay que analizar a estos procedimientos de evaluación de la calidad del trabajo académico como sinónimos de control de la productividad, y como una extrapolación, bastante grosera, del proceso de trabajo industrial al proceso de trabajo académico*.

* El control de calidad proviene de la producción industrial. En Japón, los empresarios reorganizaron los procesos de trabajo e implantaron la calidad total que se refiere no sólo a los productos, sino a los procesos basados en estándares de operación flexibles de trabajadores multifuncionales. Es un movimiento de racionalización del trabajo en el que, al igual que el taylorismo, se tiene el objetivo de disminuir el poder del obrero sobre la producción y de incrementar la intensidad, la productividad, del trabajo. Calidad y productividad se asemejan. Vid. Benjamin Coriat, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, México, Siglo XXI, 1998

Los mecanismos e instrumentos de evaluación del trabajo académico tienen el objetivo político de convertir a las instituciones en empresas culturales de productividad elevada y alta calidad, con sus trabajadores flexibles, multifuncionales y sometidos a procesos de control de calidad y competencia individual por los ingresos.

Esta política de estímulo al aumento de la productividad o de explotación intensiva de la fuerza de trabajo logró imponerse gracias a un entorno de restricción del financiamiento a la educación superior, de desempleo y de precariedad laboral, y también a la ausencia de organización y de unidad del profesorado que desde los setenta, como hemos visto, vive un proceso de diferenciación de sus trayectorias profesionales, de sus ingresos y de sus compromisos institucionales.

“En buena medida, este grupo laboral va construyendo sus referentes mientras desarrolla sus actividades. Mientras crece y se desarrolla, tiene a su propio trayecto como referencia, y este trayecto ha sido accidentado: en ciertos periodos, al prestigio de su ocupación se le asociaron ingresos altos, pero posteriormente los ingresos se derrumbaron y el prestigio social de la ocupación fue cuestionado hasta arribar a condiciones en las cuales hay que demostrar, cada año, que se es merecedor del salario y algo más merced a la productividad.” [Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, 1994, p. 87]

Las nuevas regulaciones y clasificaciones externas tienden a disolver los criterios y acuerdos de competencia y prestigios internos, dando lugar a comportamientos individualistas y a reacomodos de los poderes al interior de los grupos académicos.

Frente a esos mecanismos de evaluación que vulneran la dignidad y la autonomía del trabajo académico, no hubo ninguna manifestación conjunta y bien argumentada; algunos, quizás la mayoría, los consideraron perversos pero se vieron en la necesidad de aceptarlos ya que no hubo otra manera de aumentar los ingresos; otros más sí se sintieron estimulados y se entregaron de lleno a la competencia para obtener prestigios e ingresos por la vía de los puntos.

La competencia de productores-académicos en busca de puntajes contribuyó a la fractura de los cuerpos colegiados que eran el sostén de la autonomía del trabajo académico. Las relaciones entre profesores empezaron a mediarse por la obtención de puntos: participo en el proyecto o en el seminario si me da puntos, me alejo si no me apuntas para los puntos. Los seminarios no dan puntos y los trabajos en equipo no convienen porque hay que prorratear los puntos.

Hay ahora agrupaciones de académicos que se inventan proyectos para obtener puntos; hay profesores expertos en puntajes, algunos de los cuales también se sienten expertos en evaluación y pugnan por formar parte de las comisiones institucionales instauradas para tal fin. Todo esto hace a una gran simulación, a un retorcimiento de la acción académica en función de la obtención del mayor número de puntos en el año.

Los programas de evaluación de la calidad académica ejercen una fuerte presión de tiempo sobre los sujetos en su afán de acumular puntos. Dar más cursos, dirigir más trabajos recepcionales en menos tiempo, escribir más ponencias, artículos y reportes de investigación, participar en más eventos académicos, hacer maestrías y doctorados. Es un uso compulsivo del tiempo, un productivismo estéril, frágil intelectualmente y académicamente, incapaz por tanto de impulsar el desarrollo educativo, formativo, creativo e innovador.

Para esto último, por desgracia, cada vez hay menos tiempo, y es ostensible la indiferencia del profesorado hacia los problemas pedagógicos crecientes en ambientes educativos burocratizados y fragmentados, de ausencia de comunicación entre los diferentes sectores, desacuerdos y hasta desinterés sobre los propósitos y objetivos formativos, curriculares e institucionales, y lo que es peor, una falta de compromiso y un desafecto por la labor de educar, de la docencia, como si no fuera eso lo que en esencia le da sentido social a la existencia de las instituciones educativas.

La mediocridad intelectual, la falta de rigor académico, la búsqueda de certificados y no de conocimientos, la simulación de la enseñanza y del aprendizaje, todos estos rasgos nocivos que ya se presentaban en los ambientes escolares se han visto profundizados por los programas de evaluación de la calidad académica.

La evaluación impuesta no consiste en una valoración académica del trabajo, ni de la cualidad de la labor docente, ni del conocimiento, ni de la profundidad de razonamiento, ni de la fineza del análisis, la redacción coherente o la sustentación documental. Se da un fenómeno de *vaciamiento académico* y de *rebosamiento burocrático* que genera un ambiente escolar de desánimo y de apatía hacia la misión formativa y las tareas pedagógicas sustanciales a la educación universitaria.

Pero toda esta problemática se vuelve nimia y prácticamente se ignora frente al *gran* proyecto global que desde los ochenta está haciendo transitar a nuestra educación

superior hacia la excelencia. Con más fuerza a partir de nuestra *integración* en 1994 al Tratado de Libre Comercio con América del Norte, se tiene el proyecto de *homologarnos* en las competencias profesionales del mercado laboral *acercándonos* a los parámetros de países desarrollados, sobre todo del estadounidense cuyo sistema universitario, como ya vimos, es departamental y de *excelencia*, es decir de estudios de posgrado conformado por un profesorado con grado de doctorado y contratado en su mayoría de tiempo completo, con niveles muy altos de ingresos.

*Mientras que en Estados Unidos hay más de 300 mil académicos con grado de doctorado en México sólo hay cerca de 8,000.

*En Estados Unidos dos terceras partes del total del personal académico son de tiempo completo, mientras que en México cerca del 70% está contratado de forma temporal. En Estados Unidos, más de la mitad de ellos tiene doctorado, mientras que en México sólo 3% lo tiene.

*En México el salario anual medio de los profesores para el periodo 1993–1994 fue de menos de 9 mil dólares, en Estados Unidos el monto medio fue de 47 mil dólares. [Cf. Didriksson, 1997]

Estas distancias que separan a nuestra educación superior de la de los países desarrollados y que tienen relación estrecha con las relaciones históricas de dependencia e imperialismo, se vuelven para los expertos anomalías o *asimetrías* que pueden irse *armonizando* mediante la *gestión* de programas que promuevan la reorganización institucional hacia metas de excelencia y calidad. La gestión consiste en el establecimiento de una serie de acciones tecno–políticas de acercamiento de las instituciones a los escenarios prospectivos diseñados con base en parámetros mundiales estándares estipulados por los organismos internacionales.

Esos programas son financiados por esos organismos internacionales que los ofertan a sus clientes o gobiernos, éstos los compran a crédito y los vuelven políticas públicas. Tal es el caso del Programa de Mejoramiento del Personal Académico de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) del gobierno federal (SEP) 1996–2006.

El PROMEP convierte al financiamiento público en un instrumento de reorganización académica del sistema de educación superior a través del

establecimiento de cuerpos académicos, que son las nuevas unidades de competencia por los recursos. La entrega de fondos se sujeta a una evaluación de la pertinencia y de los resultados de los proyectos y programas de cada cuerpo académico. La evaluación corre a cargo de comités conformados por autoridades de la institución, quienes establecen a partir de los proyectos evaluados favorablemente un proyecto de desarrollo institucional para el cual solicitan recursos a la SEP.

“(…) en el caso del Promep la entrega de fondos depende de la evaluación que, en último término, hace la entidad financiadora, en este caso, la SEP (…). Así, en el Promep la ‘solicitud’ de fondos viene a ser la presentación, por parte de cada institución, del ‘Proyecto de Desarrollo de las Dependencias de Educación Superior’, es decir, de las metas y acciones a desarrollar por todas y cada una de las facultades, centros, divisiones. A partir de la revisión –y eventual modificación– de ese proyecto, se procede o no a la firma de un convenio entre la SEP y la institución de educación superior concreta (…). al término del convenio se evalúan los resultados alcanzados, y esa evaluación pesa de manera importante en la posibilidad de establecer un nuevo convenio (…). La relación de subordinación y de control sobre los más detallados procesos de la institución es obvia.” [Aboites, 1997, p. 6]

Las instituciones universitarias devienen *dependencias educativas* encargadas del desarrollo de proyectos específicos de docencia o de investigación, o de ambos, y que cuentan con un personal académico ideal: de tiempo completo, con niveles formativos de posgrado y con determinado número de alumnos por profesor, según las especificidades o tipología de los programas de estudio establecidas arbitrariamente (sin fundamento alguno ni científico, ni cultural, ni pedagógico, solamente por el poder que se tiene de definir y clasificar desde el poder).

La tipología consiste en lo siguiente: programas *científico-prácticos*, CP (como el caso de medicina, ingeniería); *prácticos muy individualizados*, PMI (música); *prácticos a secas*, P (derecho, contabilidad, administración); *básicos*, B (física, matemáticas, antropología, historia, filosofía), e *intermedios*, I, es decir, los que tienen rasgos de los científico-prácticos y de los básicos. Para cada uno de estos programas se establece el número deseable y mínimo de alumnos por profesor de tiempo completo, por ejemplo, para los programas prácticos el número deseable es de 80 alumnos y el mínimo 40, y para los programas básicos la relación alumnos/profesor de tiempo completo es de 15 y la mínima de 10.

El PROMEP tiene el pretendido objetivo de acercar a la educación superior a los criterios estándares de excelencia internacionales a través de apoyos al profesorado

para que realice estudios de posgrado. Este tipo de profesorado es el que integraría el cuerpo académico al que idealmente se define con rasgos de excelencia: sus integrantes deberán buscar su pertenencia a redes nacionales e internacionales, altos niveles de reconocimiento, publicaciones internacionales, productividad; están acreditados por evaluaciones externas y sus programas e investigaciones son fuente de innovación para los procesos productivos.

Las metas del PROMEP son las de aumentar al 70% la proporción de profesores de tiempo completo, de la cual el 29% deberá tener el grado de doctor y la proporción restante la maestría o especialización. Los doctores se dedicarían preferentemente a la investigación y los demás a la formación de profesionales de alta especialización, y a la *innovación aplicativa del conocimiento*, es decir, a la docencia en licenciaturas.

“Para alcanzar esas metas, el PROMEP estima necesario: a) casi cuadruplicar el número de PTC {profesores de tiempo completo} con doctorado en el año 2006, es decir, pasar de 4,000 a 15,000, un crecimiento medio anual de 14%; b) duplicar el número de PTC (profesores de tiempo completo) de 33,000 en 1995 a 68,000 en el 2006, todos con el perfil deseable; c) reducir el número total de profesores con asignatura, y d) formar con maestría o especialización a 39,000 PTC que no las tienen.” [De Vries y Álvarez, 1998, p. 171]

Este escenario prospectivo no es realista pues aparte de utilizar cifras poco claras y fiables no contempla las características específicas de nuestro sistema de educación superior en cuanto a la diversidad de la constitución de las plantas académicas en las diferentes instituciones y de trayectorias profesionales de los académicos, la contratación masiva de personal por tiempo parcial (71%) y las características propias del sistema de contratación y los tabuladores de sueldos y prestaciones del personal académico, la composición de la matrícula, etcétera.

“Las propuestas del PROMEP de aumentar el número de tiempos completos y doctores chocan con el hecho de que el sistema (...) sigue contratando personal de medio tiempo y de asignatura. Si bien el porcentaje de tiempos completos aumentó dentro del total, en números absolutos se contrata más personal por horas (...) en 1995 el 63% del profesorado tenía contratos por horas y el 8% de medio tiempo, es decir, el 71% de la planta nacional estaba contratada por tiempo parcial (...) En general, el subsidio que se usa para sueldos no ha aumentado mucho en el sector público, y los principales incrementos han provenido de diferentes programas de estímulos a la productividad. El programa de becas de desempeño ha producido efectos desiguales dentro del mismo sector público...” [Idem. P. 174]

Esos y otros rasgos de la diversidad del campo académico no son contemplados por el PROMEP el cual tampoco aclara aspectos importantes como los sueldos que

recibirá el nuevo perfil del profesorado, las categorías y niveles de los futuros doctores de tiempo completo y exclusivo en el ámbito académico y que ahora dedican parte de su tiempo al ejercicio de la profesión inicial, la circunstancia de que hay profesores con posgrado que trabajan en diferentes instituciones educativas. Otro aspecto importante dejado de lado es la posibilidad real de que un número considerable del profesorado se interese en estudiar posgrados dada la gran proporción (alrededor del 50%) que está próxima a la jubilación y las expectativas poco claras de mejorar sustancialmente sus condiciones laborales y de ingresos en las circunstancias, ya históricas, de la estrechez económica, de espacios y de insumos de las instituciones para realizar un trabajo educativo de *excelencia*.

En suma, el PROMEP no funda sus metas y objetivos en diagnósticos de la realidad educativa interna, por lo que cabe preguntarnos de dónde sale y porqué se impone. Evidentemente es un ejemplo de que las políticas educativas internas se diseñan, y no sólo se financian, por organismos internacionales. Es un signo de la era de la globalización neoliberal en la que el gobierno, los funcionarios y expertos tecnoburócratas funcionan como especies de gerentes o empleados de alto nivel encargados de la administración del negocio–mercado–país, cuyas empresas educativas deben funcionar con criterios de calidad y excelencia.

El PROMEP sigue claramente las recomendaciones y los diagnósticos y estrategias del BM y de la OCDE, en el sentido de un *control total* del gobierno sobre la regulación y la reorganización del sistema de educación superior, de las instituciones, de los programas académicos, y de los sujetos. Por ejemplo:

“(...) en 1990, el Banco Mundial no dudaba en afirmar que en México y en otros países latinoamericanos uno de ‘los obstáculos más significativos para mejorar la eficiencia incluía (...) el énfasis en la autonomía que rechaza las directivas de política [educativa] del gobierno...’ [D. Winkler, *Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity*] Frente a esa autonomía, el Banco Mundial señalaba que ‘la debilidad gubernamental respecto de las universidades públicas se había traducido en la creación de consejos interuniversitarios, constituidos por rectores pero que este tipo de organizaciones no ‘han tenido éxito en términos de generar una planeación integral para la educación superior’ y citaba como ejemplo el caso de ‘México donde la asociación voluntaria de universidades (ANUIES) no ha sido muy efectiva debido a su oposición a que participe en ella el gobierno, a pesar del hecho de que no puede darse una planeación coordinada sin la presencia de la fuente dominante de recursos. El Banco Mundial también describía cómo los consejos universitarios y los procedimientos de elección de autoridades constituían un claro obstáculo a la creación de un ambiente de mayor eficiencia en el trabajo universitario. Recomendaba, finalmente, que los cambios no se

intentaran mediante el enfrentamiento con estos formidables obstáculos sino buscando vías alternativas para conseguir los mismos fines." [Aboites, 1997, p. 5]

Esas opiniones del BM nos dejan claro que los programas de los expertos se basan en la ignorancia. El fundamentalismo de mercado, la verdad duradera de la libertad individual frente al Estado, lleva a lo opuesto: la imposición autoritaria de políticas educativas y un control total gubernamental de la educación superior y del trabajo académico enmascarado con el neolenguaje de la calidad y eficiencia total(itaria).

El PROMEP se basa también en los diagnósticos y recomendaciones de la política de educación superior de México realizados por los expertos de la OCDE*.

En 1996, a petición del gobierno mexicano la OCDE realizó un examen de la situación de la educación superior basado en las estadísticas oficiales, a partir del cual propuso los lineamientos a seguir para una *reforma a fondo* de este nivel de enseñanza.

Por principios de cuenta le recomendó al gobierno la necesidad de instaurar la democracia moderna, es decir, el pluralismo de partidos y la alternancia del poder como un requisito para terminar con la centralización estatal y el proteccionismo que, en la opinión de esos expertos, habían conducido a nuestro país al aislamiento y al desequilibrio económico y a la crisis financiera de 1982. Esta crisis se repitió con mayor estrépito en 1994, pero esa circunstancia fue significativa para esos expertos sólo porque restaba confianza de la sociedad respecto de las políticas nuevas y las concepciones distintas (de la globalización neoliberal) que había impulsado el gobierno salinista.

"(...) Tenemos la sensación muy clara de que los acontecimientos de 1994 tendrán también repercusiones profundas. La anterior administración (la de Salinas) había puesto en marcha políticas nuevas, entre el público se habían difundido concepciones distintas y (...) surgía una nueva confianza; ahora todo parece volver a replantearse en pocas semanas. Comprendemos que muchos mexicanos hayan resentido esta nueva crisis como una vuelta atrás, un regreso a 1982 o incluso antes. Muchos artículos en los periódicos han planteado la pregunta acerca de la pertenencia de México al primer mundo o al tercer mundo; muchos se preguntan acerca del interés del modelo liberal para los países en vías de desarrollo y si no sería oportuno un regreso a los conceptos políticos anteriores, considerados más atentos a la

* La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) agrupa a los países más desarrollados del mundo. Por manejos meramente discursivos, que proliferaron durante el gobierno de Salinas de Gortari, sobre la inminencia de nuestro paso al llamado primer mundo como resultado de nuestra conversión en *país socio* de la potencia estadounidense, nuestro país fue admitido en ese organismo en 1994. México es el único país de América Latina que pertenece a este organismo.

protección social. La confianza no se ha perdido, pero se ha apuntalado (sic).”[OCDE, 1997, p.153]

El régimen de Salinas no contó desde el principio de su gestión con la confianza de muchos mexicanos debido a las maniobras oficiales de fraude electoral que le dieron el triunfo, y mucho menos después, cuando en enero de 1994 el movimiento del EZLN en Chiapas nos sacudió la conciencia y evidenció la realidad del México profundo, en el preciso momento en que según la vulgata oficial entraríamos a formar parte del primer mundo tras la firma del oneroso TLCAN. Al descrédito de ese régimen contribuyeron también los asesinatos políticos y la corrupción narco-política, coronados con la crisis financiera de 1994.

Pero para *apuntalar la confianza* en los discursos y las políticas globalizadoras del régimen salinista los expertos de la OCDE recomendaron a los *responsables políticos*, o sea a la administración en turno (la de Zedillo), la implantación de reformas de fondo en las instituciones para hacerlas acordes con la *evolución política* del país hacia la democracia moderna, significada por el pluralismo de partidos y una *sociedad civil emergente*. Esta sociedad civil está compuesta, dicen los expertos, por *nuevas clases medias* que deben ser promovidas como soportes de la estabilidad del Estado. Esa *promoción* incluye la de las calificaciones o competencias de nivel medio que son requisitos para garantizar la competitividad del país en el ámbito global.

De ahí que una de las claves principales para las reformas de fondo sea la educación, y particularmente el desarrollo del sistema de formaciones técnicas profesionales. Para la OCDE en 1996, como para la CEPAL en 1992, la formación de recursos humanos debe convertirse en una *prioridad nacional*, es decir, aumentar los niveles de inversión en la educación pero sobre la base de una reorganización del sistema de enseñanza superior centrada en la formación técnica de los trabajadores.

El diagnóstico de la OCDE sobre la política de educación superior planteó la existencia de cuatro tipos de crisis:

*Crisis de crecimiento: la matrícula creció hasta 42 veces de 1960 a 1994, sin que se hayan modificado las estructuras universitarias ni su misión de formar elites.

*Crisis de confianza: las universidades públicas y tradicionales (tipo UNAM) llevan a muchos estudiantes al fracaso porque la duración y la calidad de sus estudios no concuerdan con el empleo.

*Crisis financiera: ha habido una merma en los ingresos de los docentes y de las instituciones, que ha obstaculizado la renovación de la enseñanza y el desarrollo de la investigación.

* Crisis de identidad: ante la *evolución* de la sociedad, las necesidades de la economía y las perspectivas del empleo no se observan cambios en el proyecto *populista* de este nivel educativo.

Como podemos apreciar, este diagnóstico es superficial e impreciso si tomamos en cuenta la trayectoria de la modernización de la educación superior que hemos venido trazando, y por lo demás es una muestra del obsesivo discurso circular de los expertos que vienen realizando los mismos planteamientos desde finales de los setenta, pero que los presentan siempre como novedosos, ya que no se molestan siquiera en documentarse sobre los resultados de diagnósticos, estrategias y políticas anteriores. De ahí que sus programas adquieran el carácter de *refritos*. Buena manera de simular y ganar dinero.

A partir de ese diagnóstico las *recomendaciones* de la OCDE a los *responsables políticos* del país fueron las siguientes:

- Que las instituciones universitarias transformen sus *tabúes* sobre la autonomía, el financiamiento privado, el incremento de cuotas, el pase automático, la universidad de masas, la calidad y la tecnología, es decir, que se avengan de lleno a la modernización diseñada por este tipo de expertos para quienes la autonomía de las universidades públicas es "fuente de iniquidad" entre los aspirantes a ingresar en virtud de la existencia del pase automático del bachillerato a los estudios profesionales.
- Que para terminar con "la desorganización de las instituciones de nivel medio superior" se cree un sistema nacional de enseñanza media que permita una admisión equitativa de todos los candidatos, con reglas comunes en todo el país.
- Que para otras instituciones de educación superior públicas, como las tecnológicas, se amplíe la *autonomía en su administración*.

- Que se haga progresar a las universidades públicas, pero *sin autonomía* porque ella es un obstáculo para su integración a la política *nacional* de reorganización institucional y académica de la educación superior.
- Que tal política *nacional* sea una política de la oferta de formación, es decir, que tenga incidencia directa con el mercado de empleo, lo cual implica una educación más racional y eficaz, con una mejor distribución de los recursos y con el patrocinio de las empresas, mediante programas de inversión y de becas.
- Que se impulse la preparación tecnológica de los jóvenes en el ciclo de bachillerato y que se desarrolle el nivel técnico superior (universidades tecnológicas)
- Que se aplique a todos los aspirantes a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva basado en un examen y en los resultados del bachillerato.
- Que se disminuya la duración de los estudios de licenciatura y se dejen de lado *trabas* como el examen de tesis para obtener el título de licenciatura.

En cuanto a la calidad, el informe de la OCDE plantea como algo esencial la evaluación o la certificación de la calidad profesional de los egresados, a través de exámenes institucionales complementados con otro tipo de exámenes estándares de competencias, a cargo de centros de evaluación externos.

“La cuestión de la confiabilidad de los diplomas es, en efecto, sumamente seria: ahí se juega su valor en el mercado de trabajo, y también su reconocimiento por parte de otras instituciones de educación superior para permitir la movilidad de los estudiantes. Esta cuestión tiene también una dimensión internacional, en particular para favorecer la movilidad de los diplomados contemplada en el Tratado de Libre Comercio. Es un requisito para la modernización de las técnicas de revalidación: por ejemplo, implantar un sistema de créditos sin garantía de calidad equivaldría a la falsificación de dinero.” [OCDE. p. 209]

Esos planteamientos fueron el sustento de los exámenes generales de calidad profesional o de egreso de la licenciatura a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), acordados en la XXVIII Asamblea de la ANUIES en noviembre de 1997, y que deberían ser incorporados como un requisito en los reglamentos de titulación de las instituciones. Estos exámenes fueron el objeto del rechazo de estudiantes, y también de académicos, de varias universidades dado que constituían un

filtro más para el egreso, elaborado, además, por un centro privado que cobraría por aplicar esos instrumentos sobrepuestos a las normas internas de titulación.

“La institución que aplicará los exámenes generales de carrera profesional será el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) que, por recomendación de la ANUIES, reducirá la cuota que cobra por hacer la prueba (...) La prueba tendrá el propósito de medir los conocimientos, habilidades y destrezas que requiere un joven para el ejercicio de su profesión, sin importar dónde estudió, explicó el secretario general de la ANUIES {dijo también} que en algunas empresas como ICA piden este documento y, con ello, está propiciando que las escuelas y facultades se preocupen por formar mejores profesionales; de esta forma adquiere un *valor social* el reconocimiento obtenido mediante este certificado de calidad profesional (...) El director del CENEVAL, Antonio Gago Huguet {el mismo que era subsecretario de educación superior e investigación científica durante el gobierno de Salinas} indicó que la presentación del examen será un requisito para la titulación, y dependerá de las instituciones si lo emplean como modalidad única para otorgar el título o siguen utilizando otros procesos para certificar sus estudios, tales como la tesis...” [*Requisito para la titulación a nivel licenciatura. Aprueba la ANUIES aplicar el examen de calidad profesional*, La Jornada, 19 de noviembre de 1997]

En el caso de la evaluación de la calidad del personal académico, los expertos de la OCDE perfilaron la constitución de los cuerpos académicos del PROMEP al subrayar la importancia de la profesionalización docente a través de estudios de posgrado o programas de formación pedagógica, así como la necesidad de contar con plantas académicas permanentes reservadas a profesores con posgrado organizados en equipos y dedicados en partes iguales a la docencia y a la investigación; proponen crear *bonos* destinados a premiar a estos equipos de profesores-investigadores que hayan comprobado el aumento de su rendimiento de trabajo docente.

“(…) También habría que privilegiar el trabajo en equipo, que resulta deficiente en las instituciones educativas mexicanas. El hecho de que los bonos que se añaden al salario sean determinados con base en el desempeño individual no mejora la situación: ¿Por qué no crear bonos destinados a un equipo que presente un proyecto para aumentar el rendimiento de su trabajo con los estudiantes, y luego de haber alcanzado sus objetivos?” [OCDE, 1997, p. 216]

Las recomendaciones de la OCDE se volvieron lineamientos gubernamentales para la *reforma a fondo* de la educación superior. Los *responsables políticos* de la reforma, la SEP, deberían rendir cuentas sobre la misma al Comité de Educación de la OCDE, y así lo hicieron:

“En un documento titulado Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: la educación superior en México (...), la SEP cumple con el compromiso de ‘presentar un informe de seguimiento sobre la utilidad y el efecto de las recomendaciones hechas, dos años después de haberlas recibido’ (...) En el documento se procura demostrar la coincidencia entre las estrategias de política educativa de la SEP y las recomendaciones emitidas por la OCDE. Así, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) aparece

como 'el pivote de las nuevas políticas federales para promover la calidad y la importancia de la educación superior (...) e inducir a todas las universidades públicas a adoptar las normas internacionales sobre la preparación del personal académico (...)' [Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado No 32, La OCDE y las universidades*, La Jornada, 19 de mayo de 2000]

Las reformas de la educación superior de la administración de Zedillo inspiradas en las recomendaciones de la OCDE y del BM dieron lugar a fuertes rechazos, sobre todo de diversos sectores de las universidades públicas autónomas y tradicionales afectados por los aparatos y mecanismos impuestos de evaluación, certificación, selección, exclusión y diferenciación.

El "Plan Barnés-Zedillo" de restringir el pase automático del bachillerato a la licenciatura, de imponer filtros de selección a la entrada y al egreso de la universidad, como los exámenes de CENEVAL, de aumentar cuotas por colegiaturas y servicios mediante la reforma al reglamento de pagos, motivó un paro estudiantil en la UNAM de casi un año, que desembocó en la renuncia del rector, en la apertura del diálogo para la reforma universitaria, en la ocupación policiaca de la universidad y en la represión de grupos de activistas radicalizados.

Este movimiento fue una expresión de la demanda de participación de los estudiantes excluidos de las decisiones que, con halo técnico, se venían tomando autoritariamente. Fue también el exponente de un fuerte rechazo a la política de privatización de las universidades públicas por parte de amplios sectores de la sociedad mexicana.

Otras manifestaciones de rechazo a las reformas fueron los movimientos de los sindicatos universitarios opuestos a la política de topes salariales y a la instauración de los programas de bonos y estímulos o de ingresos 'compensatorios' de los raquíticos aumentos a los sueldos regulares.

Menos evidentes fueron las posiciones del sector académico. Algunos profesores se manifestaron en diversos encuentros universitarios en contra de las regulaciones del trabajo impuestas porque tienden al desmantelamiento de los colectivos y a convertir a las universidades en corporaciones burocráticas descapitalizadas social y culturalmente.

Los nuevos programas de pagos por acumulación de puntos de productividad dejaban prácticamente sin relevancia alguna a las negociaciones bilaterales de los salarios académicos a través de las asociaciones gremiales y sindicatos, con lo cual los trabajadores académicos quedaron sujetos a los dictados de la administración gerencial tecnoburócrata en cuanto a las percepciones económicas, a las formas de contratación y a los controles de calidad o productividad de su quehacer. Esos programas de deshomologación inducen la simulación, fomentan la corrupción y el credencialismo, desarticulan a las comunidades académicas que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta. [Eduardo Ibarra Colado, "Crece la descapitalización cultural de las universidades", *La Jornada*, 18 de julio de 2000]

Lo que se puso en realidad en cuestionamiento fue la tensión sobre el papel social o misión de la universidad: una institución pública autónoma al servicio de la sociedad o una institución capacitadora de recursos humanos, controlada por el gobierno y al servicio de los intereses particulares del empresariado, y de su *libertad* de mercado.

"A esta concepción del hombre y de la libertad únicamente puede corresponder una universidad 'rentable', en la que sobren las carreras de las humanidades, cuyos beneficios no pueden contabilizarse en términos de mercado. Como sobra también la investigación científica 'pura' que no asegura esa 'rentabilidad'. Ciertamente, la UNAM no tiene nada que ver con semejante tipo de universidad tan ansiada por los grupos empresariales." [Adolfo Sánchez Vázquez, entrevista para *La Jornada*, 28 de agosto de 2001]

En medio de tensiones y rechazos, la política de evaluación se ha ido incorporando y normalizando en las universidades públicas que han pasado a ser dependencias educativas con empleados académicos flexibles, multifuncionales y en competencia por los recursos, ingresos y prestigios que les otorgan los programas de control y estímulos a la productividad.

Podríamos decir que a raíz de esos mecanismos e instrumentos de *racionalización operativa* y de control de su trabajo el campo académico se ha ido desprofesionalizando y perdiendo los referentes de su labor y de su pertenencia y compromiso institucional y gremial. Es una especie de enajenación de su trabajo que se inicia a finales de los setenta con la emergencia del poder de la tecnoburocracia institucional pero que alcanza su climax en nuestros días con la política de evaluación y la burocratización extrema. El trabajo académico ha sido copado por la lógica de la

gestión evaluadora, en un entorno de ausencia de normatividad institucional, de simulación, de mediocridad intelectual, de ruptura del trabajo colegiado. La academia desmoralizada, desmotivada y burocratizada es parte de la catástrofe, la tragedia o el vacío de sentido de las instituciones universitarias.

Todo ello hace a una crisis pedagógica, de la docencia y del aprendizaje, concomitante a la precariedad económica de las familias, de las escuelas, de los maestros. Lejos de haber convertido a la educación universitaria en la punta de lanza de la competitividad internacional, los expertos, los gobiernos y los tecnoburócratas la han conducido a la desesperanza, a la limitación de sus finalidades, a la incertidumbre de sus misiones.

La política de evaluación ha significado una lucha sin cuartel contra la autonomía universitaria, contra el pensamiento crítico, contra el desarrollo del conocimiento y de la cultura de nuestra sociedad, enmascarada por una retórica, que ya raya la esquizofrenia, acerca del alto valor que el aparato de poder le otorga a la educación como factor imprescindible para ser competitivos e integrarnos a la sociedad global del conocimiento. A diez años de ese discurso y de reformas tecnócratas todavía, dicen los expertos del BID, nos falta como un siglo para alcanzar al mundo desarrollado. La condición de ello sigue siendo mejorar drásticamente los sistemas educativos y la calidad de las instituciones.

El proyecto modernizador global/gubernamental de la educación superior sigue su curso. El *gobierno del cambio* a partir del año 2000 se planteó dar continuidad, consolidar y afinar la política global de evaluación y el *pacto social* instaurado desde hace diez años entre el Estado evaluador y las instituciones de educación superior.

Por ejemplo, el PROMEP continúa siendo la política gubernamental de la calidad de la educación superior. En el Subprograma de Educación Superior del Programa Nacional de Educación 2001–2006 se establecen acciones (retos) para consolidar los cuerpos académicos vinculados al aparato de evaluación y certificación de la calidad de la educación, como:

- La ampliación y el fortalecimiento de los cuerpos académicos en cada una de las dependencias de educación superior de acuerdo con su perfil y apegados a los programas integrales de fortalecimiento profesional.

- La consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamental, sustentado en pares académicos de reconocido prestigio y solvencia moral, que provea de referentes a las instituciones para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y coadyuve con la rendición de cuentas de las IES a la sociedad.
- A finales del 2000 se constituyó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con el propósito de regular los procesos de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel apreciable de desarrollo y consolidación.

La política del control, autoritaria y corporativa, que desgasta la autonomía universitaria y la libertad necesarias para la creación y transmisión del conocimiento, y que somete a las instituciones y a los sujetos a la mirada del poder de fiscalización y control, una especie de red totalitaria (global-gubernamental-institucional) tipo Gran Hermano de los relatos orwellianos, es signo de la democracia del *gobierno del cambio*, que más bien ha revelado ser un caso más de gatopardismo: un cambio del poder para no cambiar la estructura del poder, un *ajuste* a la derecha para el afianzamiento del conservadurismo neoliberal globalizado con su estado privatizado y sus formas retorcidas y perversas de restringir el desarrollo educativo de la mayoría de la sociedad y orientar a sus intereses de reproducción a las instituciones universitarias.

"(...) No se prevé, no hay visos de ello, una voluntad de gobiernos, de empresarios, de los ricos con extrema riqueza, de países industrializados, de organismos multinacionales o de la acción concertada de otros grupos de la sociedad civil para atender los reclamos de una estrategia económica diferente que priorice la educación, la cultura o la ciencia de utilidad social para nuestros países (...) el efecto de la tecnología para la enseñanza, como la computadora y la informática, los satélites y las telecomunicaciones, tenderá a formalizar aún más a la enseñanza, a estandarizarla y a eliminar su parte crítica, creativa, grupal y participativa, para favorecer el individualismo, la competitividad, las actividades relacionadas con el empleo y la movilidad ocupacional, el éxito económico y la subordinación a los valores de la empresa." [Didriksson, 1996, p. 59]

Hasta ahora, la ideología hegemónica de los expertos mundiales y de la tecnoburocracia gubernamental e institucional ha reducido el problema de las misiones y los sentidos o identidades de la enseñanza superior a cuestiones de gestión, de masificación, de arcaísmos organizativos y cognoscitivos en función del cada vez más escaso y precario mercado de empleo y de la integración mercantil y tecnológica global. El sistema de control del desarrollo académico llamado de evaluación de la

calidad educativa, ha tenido efectos perniciosos: la ruptura del trabajo colegiado, el desaliento a la innovación educativa y al desarrollo de programas sostenidos y cooperativos de investigación. Ello propicia el surgimiento de ambientes de simulación: con la implantación de los *estímulos* dinerarios por desempeño o productividad individual, los maestros tienden a preocuparse primordialmente por la realización de aquellas actividades que les otorguen mayores puntajes, entre las cuales no se encuentra la docencia; los investigadores se preocupan primordialmente por publicar el mayor número de artículos aunque sean “refritos”; la preocupación de los estudiantes es “pasar” los cursos y obtener certificados escolares; y las autoridades escolares están dedicadas a la operación de engorrosos procedimientos e instrumentos para medir la calidad mediante los cuales se diferencian los ingresos y los prestigios de los profesores.

Junto a la simulación se extiende la indiferencia hacia la formación del intelecto, del pensamiento:

“(…) Mientras los modelos tratan de modelar la realidad a su semejanza, en ésta, la indiferencia se extiende, se arraiga, se construye, quizás, como una nueva identidad. La indiferencia es hoy la expresión común de muchos estudiantes, profesores y formadores de profesores. Ciertamente no es absoluta, pero sí cada vez más generalizada. Me refiero a la indiferencia de carácter intelectual, que se manifiesta como: desinterés por el porvenir de la formación, pereza y renuncia ante los discursos complejos, rechazo a la reflexión crítica, subordinación del pensamiento a las lógicas del poder, ingenuidad en el consumo de saberes; hipervaloración de la teoría y de la práctica, subordinadas ambas a los valores de la formación instrumental (útil, eficaz, inmediata, práctica, técnica y empírica)”. [Carrizales, 1991, p. 57]

La problemática de la formación profesional y del conjunto de la educación pública está lejos de resolverse con políticas de gestión y de competencias excluyentes y restrictivas. El debate sobre la calidad y la significación social de la educación pública de todos los niveles y grados trasciende los aspectos burocráticos hacia las cuestiones de fondo de carácter político, filosófico, ético y cultural.

El problema de las insuficiencias y deficiencias del sistema educativo nacional es de índole política y no puede desvincularse de las mutaciones del Estado, entendiéndose por esto no sólo la emergencia de los regímenes neoliberales sino las transformaciones de la sociedad y de la cultura política de las clases y grupos sociales que luchan por abrirse espacios de participación y decisión para enfrentar las exclusiones propias del

modelo neoliberal de inserción *asimétrica*, o más bien neocolonial, al sistema económico, político y cultural global.

El desafío, y lo que le otorga sentido al esfuerzo y la tarea educativa, es el de la configuración de un nuevo Estado democrático nacional y plural, en el que se establezcan políticas autónomas de cooperación, de comunicación y de integración a la *globalización* de los derechos sociales, de la justicia, del bienestar de los pueblos, lo que incluye el respeto y la conservación de la naturaleza. La reforma de la educación para ese propósito implica el desarrollo de espacios y de experiencias de formación sólida de profesionales, sobre todo de los profesionales de la educación, con conocimientos y responsabilidad ética, que sean capaces de inscribir sus prácticas educativas en las luchas y resistencias de los pueblos frente a los graves problemas que viene profundizando y generando el actual sistema capitalista neoliberal-global; un sistema global tremendamente excluyente, cuya garantía de reproducción es la generación de profundas desigualdades sociales, deterioros ambientales y pobreza espiritual de la humanidad.

El tránsito hacia nuevas formas de civilización, de organización social y de relación del hombre con la naturaleza requiere evidentemente de una nueva cultura profesional –del magisterio en primer lugar– que ponga todos los esfuerzos pedagógicos en la motivación del estudiante por su formación, en el desarrollo de sus potencialidades creativas y capacidades intelectuales, en la creación de ambientes escolares y formas de vida dignas, solidarias, cooperativas, bellas y armónicas. Una nueva cultura de la formación profesional, desarrollada desde la enseñanza básica, fundada en el compromiso ético de poner la inteligencia, los conocimientos científicos y tecnológicos al servicio del bienestar social y del desarrollo del ser humano.

REFLEXIONES FINALES

“Hombres somos y no vamos a querer gobiernos de tijeras y figurines, sino trabajo de nuestras cabezas, sacado del molde de nuestro país”.

José Martí

“Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha...”

Paulo Freire

El propósito de este trabajo ha sido analizar los significados de la influencia determinante de los organismos internacionales en las políticas educativas de los países de América Latina, y particularmente de México, sobre todo en lo que se refiere a la problemática de la modernización educativa y de la profesión docente desde la década de los setenta.

Los organismos internacionales se presentan como promotores del progreso, de la modernización, en los países que han sido catalogados como pobres, atrasados, subdesarrollados o en desarrollo. Su acción reviste un carácter de asistencia financiera y técnica especializada en promover el bienestar y la mejora de la sociedad, pero su trasfondo es apoyar la expansión y penetración política, cultural y económica de las potencias y consorcios empresariales que dominan el mundo. El saber racional instrumental de los expertos o tecnocracia mundial forma parte de un modo de dominación mundial complejo y refinado. Su saber legitima los poderes mundiales, al tiempo que éstos validan ese saber como *verdades duraderas universales*.

En el capítulo I he aportado datos sobre los procesos geoeconómicos y geopolíticos y de los poderes simbólicos, o del conocimiento, que contextualizan las políticas y modelos de modernización educativa de los organismos internacionales. Según lo encontrado en esta investigación, esas políticas se vinculan orgánicamente al proceso de reestructuración del sistema mundial, imperialista, de los últimos treinta años hegemonizado por las potencias altamente tecnologizadas y sus corporaciones

empresariales transnacionales, proceso al que se la ha dado el nombre de globalización.

La globalización, como he intentado esclarecer con este análisis socio-histórico, no es producto de una evolución natural, ineluctable, de la humanidad hacia relaciones de interdependencia y comunicación más estrechas, sino un proyecto geopolítico que emerge del cambio de las bases tecnológicas del sistema industrial capitalista occidental y que entraña mutaciones importantes en el sistema de relaciones económicas y políticas entre las naciones que se había creado tras la Segunda Guerra Mundial.

Las naciones, en tanto unidades básicas del entramado mundial de intercambios comerciales, tienden a perder presencia ante el empuje expansivo de las corporaciones empresariales transnacionales y multinacionales de las potencias tecnolizadas. Éstas utilizan todo su poder mundial, bélico, económico, político, tecnológico, ideológico y mediático, para abrir las fronteras nacionales y garantizar su libertad de mercado, de expansión de sus negocios y de explotación de los recursos humanos y naturales del orbe. La competencia monopólica de corporaciones transnacionales, y de las potencias, y su reparto del mundo, se reorganiza a través de acuerdos cupulares de *libre comercio* y de la conformación de bloques comerciales regionales.

Los nacionalismos se van volviendo anacrónicos frente a lo mundial o global. Desde la ideología empresarial hegemónica se habla de un mundo interdependiente, de socios comerciales, de un mundo convertido en un mercado, y unido por las empresas de tecnologías informáticas y de telecomunicaciones que hacen posible una sociedad global interconectada e intercomunicada.

Tecnologías y mercado son los componentes de la globalización y, como hemos visto, ambos han quedado bajo el control del empresariado mundial y de las potencias tecnolizadas, sobre todo de Estados Unidos que es el líder del orden económico global y que tiende a constituirse como un pernicioso imperio, con su fuerza bélica, su expansionismo mercantilista, de sus *verdades duraderas* de la libertad individual y de la democracia, de su cultura de consumo y de entretenimiento banal, así como de su racionalidad instrumental del cálculo económico, pragmática y utilitaria. Todo ello

hace al llamado pensamiento único empresarial conservador neoliberal, que se *universaliza* y que se ha implantado en nuestros países a través de las macro-políticas de *ajuste estructural* asumidas por los gobiernos *nacionales*, encargados de la operación de los programas de asistencia técnica y financiera de la tecnocracia mundial, FMI y BM.

Esa tecnocracia hegemoniza un metarrelato de la globalización como un destino automático y unidireccional de los derrotados de las naciones, de las sociedades, los pueblos, las comunidades y los individuos hacia el crecimiento económico, el bienestar y el éxito, por vías del *libre* mercado, al que se considera como el regulador de todas las actividades económicas, oponiéndose al Estado y propiciando el socavamiento de las estructuras políticas, jurídicas e institucionales con sus reformas de privatización de la esfera pública. Convierte al mercado, que no es para nada libre, en una razón ecuménica que entrelaza las culturas, los saberes, la política, los gustos, a los cánones de libertad, de competencia, de beneficio egoísta y espíritu de lucro de la oligarquía capitalista mundial. La tecnocracia mundial ha sido un vehículo relevante de la *liberalización* de las economías nacionales, de la conversión de los países en mercados abiertos a la explotación de los recursos naturales, materiales y humanos del orbe por esa oligarquía. Esa tecnocracia se presenta como baluarte de la lucha contra la pobreza, pero en este trabajo hemos mostrado que su papel es el de ayudar a propiciarla y racionalizarla.

La globalización, presentada como lo más avanzado de la modernidad capitalista, es un concepto totalizador y homogeneizante, pero excluyente. Opera con indicadores mundiales de lo estándar, de lo medible, de lo cuantificable y digitalizable, establecidos arbitrariamente desde los parámetros de las potencias occidentales. No comporta la diversidad de naciones, pueblos y culturas del orbe, mucho menos su historia, su memoria. Deja fuera a la mayoría de la humanidad, pero expande su dominio sobre ella en los planos económico, político y cultural. Encubre, asimismo, las relaciones dialécticas imperialistas, de dependencia y de dominio, entre los países periféricos y las potencias, o entre los países del Tercer Mundo y los del Primer Mundo.

Desde ese discurso hegemónico, la globalización es un fenómeno o hecho ineluctable. Una forma única y *normal* de ser del mundo –occidental, liberal, democrático– en la que deben converger e integrarse todos los países, sus economías, sus instituciones políticas, sus culturas, su educación. Un mundo competitivo, tecnoproductivo, eficiente, gestionado racionalmente por técnicos expertos o tecnocracia. Un mundo, también, de cultura *light*, de consumo, de entretenimiento, de pantalla. Podríamos decir, en fin, un mundo feliz... a lo Aldous Huxley y bajo el control del Gran Hermano que dice Orwell.

Según los datos aportados en este trabajo, la globalización o *nuevo* orden económico global hace a un mundo tremendamente polarizado, en el que un grupo de oligarcas mundiales obtiene el poder de apropiarse de la riqueza terrena, mientras la gran mayoría de la población del planeta sufre el desempleo, la explotación y la pobreza extremas, el desarraigo, la violencia, la ignorancia. Un mundo deshumanizado regido por el poder del dinero y por la técnica, legitimado y racionalizado por la tecnocracia mundial.

Ese *orden* global emerge de un proceso de cambio neoconservador, paradójico y contradictorio, desencadenado por la revolución tecnológica y la crisis de la civilización industrial moderna de los setenta. En ese decurso se ha ido instaurando un sistema de poder mundial oligárquico, empresarial y tecnocrático, en el que, además de los organismos de la ONU, diversas entidades supranacionales de tipo económico: OMC, FMI, BM, OCDE, van adquiriendo supremacía en la toma de decisiones políticas *universales* de diversa índole: económicas, sociales, laborales, educativas, a ser asumidas y *aplicadas* en las naciones, sobre todo las del Tercer Mundo. Tal es el caso de las políticas educativas globales de modernización o reforma educativa.

Como hemos visto en el capítulo II, la instauración de esas políticas mundiales o globales se da en el marco de una fuerte tensión mundial sobre los derroteros de la civilización humana frente a los cambios económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales resultantes de la dinámica acelerada de la ciencia y la tecnología.

Diversas fueron las expresiones de esa tensión mundial. El movimiento de los países No Alineados del Tercer Mundo se pronunció a favor de nuevo orden económico internacional basado en la cooperación tecnológica y el apoyo para la

creación de bases científicas y tecnológicas apropiadas al grado de desarrollo y a las culturas de las diversas naciones y poblaciones. Desde el lado socialista se planteó una encrucijada de la civilización mundial, que podía dirigirse hacia el caos económico y el desempleo, o hacia la planificación mundial de la economía para orientar las fuerzas productivas al bienestar de la humanidad. Desde el Club de Roma se habló de la problemática mundial ecológica que entrañaban las tendencias de crecimiento económico y demográfico, la sobreexplotación de los recursos naturales y la expansión industrial.

Por su parte, las potencias económicas y tecnológicas y de los grupos de magnates financieros y corporaciones empresariales de la Comisión Trilateral, proyectaron un orden económico global basado en la transnacionalización del capital, y en el mercado y la libertad de comercio como regulador de las relaciones económicas internacionales, proyecto geopolítico que se ha ido imponiendo por todos los medios: violencia bélica, económica, mediática y simbólica, sobre todo esta última, en la que ubicamos a la educación y al conocimiento, y que ha sido un factor importante de la integración mundial al nuevo orden dominante.

Como parte de ese proyecto geopolítico se encuentra el discurso sobre la *evolución* hacia el universalismo que representa una sociedad global unida por la información y de una educación tecnológica global abierta organizada en redes de informaciones, educación que sería el vehículo para la integración de todas las regiones y continentes en una civilización mundial con la hegemonía tecnológica y cultural de Estados Unidos. En ese tenor, la UNESCO planteó que no obstante la diversidad de culturas, de grados de desarrollo y de opciones políticas de las naciones, la *humanidad* podía dirigirse hacia un mismo destino: una nueva civilización global tecnológica del hombre *universal*.

La modernización educativa impulsada por ese organismo en la década de los setenta adquirió desde entonces un carácter global. Involucró no sólo a los países capitalistas desarrollados sino a los del bloque socialista y a los países del Tercer Mundo. En los países latinoamericanos, la asistencia técnica y financiera de organismos internacionales se incluyó como un aspecto esencial de la modernización de los sistemas educativos nacionales. Ésta se planteó como un eje del desarrollo

tecnológico y económico nacional y de *adaptación* de las sociedades a los nuevos valores culturales de consumo de que son portadoras las tecnologías.

A la globalización del mercado y de la tecnología informática se articula orgánicamente la globalización de la educación, expresada en las políticas y modelos de modernización educativa, de carácter mundial, aplicables en diversos países del orbe, diseñados por los organismos internacionales: la UNESCO en los setenta, el BM desde los ochenta. En los noventa, otros organismos de tipo económico formulan también estrategias de reforma educativa a ser aplicadas en los países latinoamericanos, como la CEPAL, y en México además la OCDE.

Como hemos podido advertir en el estudio de su trayectoria desde la década de los setenta, las políticas educativas globales han sido diseñadas con criterios y sentidos economicistas: tecnicistas y mercantilistas, y sobre la base de las condiciones educativas de países desarrollados, que se vuelven los referentes de los estándares mundiales de calidad educativa. El objetivo de esas políticas ha sido el de adecuar a la educación a los adelantos tecnológicos y a los requerimientos de trabajadores técnicos-profesionales del sector empresarial moderno, del mercado laboral, y de la competitividad tecnológica global.

La estrategia de modernización educativa expandida en los setenta bajo la égida de la UNESCO se caracterizó, como hemos visto, por una impronta de tecnificar el ámbito educativo en su organización, contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la instaurada en los ochenta y los noventa, bajo el liderazgo del BM, se centra en la privatización y mercantilización de los servicios educativos.

Desde ambas perspectivas, la función social de la educación es la de capacitar técnicamente a los recursos humanos, al capital humano en el caso de los centros universitarios, para su inserción productiva en el mercado laboral, es decir, en las empresas tecno-productivas modernas. La educación, su utilidad, su eficiencia, su eficacia, se relacionan directamente con los requerimientos y los intereses empresariales.

El desarrollo de las tecnologías es un factor relevante de la competencia de las empresas transnacionales por los mercados y de la hegemonía mundial de las potencias económicas y militares, por lo que la inversión de gobiernos y empresarios en capital

humano se vuelve prioritaria en los países centrales. Los empresarios pugnan por el control y la orientación de los descubrimientos científicos y los desarrollos tecnológicos. Los proyectos y metas del trabajo científico se subsumen a las demandas empresariales y se insertan en la lógica de la competencia, con lo cual adquieren un carácter pragmático, instrumental, para la producción de mercancías e insumos tecnológicos.

La importancia económica que adquiere el saber tecnológico lleva a plantear la emergencia de sociedades del conocimiento, postindustriales y posmodernas, caracterizadas por la hegemonía de la producción automatizada y nuevas formas de organización de los procesos productivos y procedimientos gerenciales refinados para aumentar la productividad o explotación del trabajo (flexibilidad de trabajadores multifuncionales y control o evaluación de la calidad).

El nuevo sistema técnico-productivo y los mecanismos tayloristas-toyotistas de control de la productividad entrañan la deshumanización del trabajo al propiciar la competencia y atomización de los trabajadores, ello en un contexto de desempleo estructural y precariedad laboral (contratación temporal y pérdida de derechos sociales), al tiempo en que requiere de nuevos trabajadores técnicos-profesionales.

La educación como preparación de una elite de científicos y tecnólogos, y como espacio de capacitación y de certificación de trabajadores técnicos-profesionales *flexibles* adquiere un papel relevante para la reproducción de las empresas y de la economía global.

La modernización de los sistemas educativos ha estado en función de ese vínculo *sistémico* de la educación al servicio de la competitividad económica de las corporaciones empresariales. Es esa competencia la que impele a la conversión de los centros educativos en empresas productivas, rentables y eficientes en la producción de recursos técnicos-profesionales innovadores, flexibles, multifuncionales, y la que lleva, también, a tecnificar la educación. El conocimiento informático deviene el fundamento de todo aprendizaje significativo de los individuos, y es lo que se conoce en el discurso de los expertos internacionales como sociedad global del conocimiento.

En América Latina, la modernización de los sistemas de enseñanza en el sentido de la preparación de los recursos técnicos-profesionales y del capital humano,

se ha considerado desde el discurso internacional como un factor esencial para *cerrar las brechas tecnológicas e integrarnos* a la competitividad mundial y a la sociedad global del conocimiento informático.

Mientras en los países centrales la modernización de la educación es un ajuste o una adecuación a los adelantos científico-técnicos y productivos, en los países periféricos los expertos mundiales le otorgan a las reformas educativas globales el carácter de motor del desarrollo productivo y tecnológico. La cooperación, ayuda o asistencia técnica y financiera ha sido el mecanismo idóneo para esas reformas, que han sido adoptadas por los gobiernos y las han convertido en políticas educativas internas y en lineamientos de acción para las autoridades tecno-burócratas, quienes las han aplicado en las instituciones.

Como hemos puntualizado en el capítulo III, en el periodo de la aplicación de las reformas educativas globales, la tecnológica de los setenta y la neoliberal mercantil desde los ochenta, se ha presentado en nuestro país una crisis de la educación pública en todos sus niveles y sentidos. Los gobiernos, han adoptado los postulados y programas de asistencia de los organismos internacionales, y la situación en lugar de mejorar ha ido empeorando, según muestran sus evaluaciones estándares mundiales de los últimos tiempos.

Las políticas y modelos son *buenos* dicen los expertos internacionales, lo que falla es la *eficiencia* en su operación, es decir, los funcionarios y expertos *nacionales*. No, dicen éstos, el problema es el sindicato corporativo, clientelar y corrupto. No, dicen el sindicato, el gobierno, los expertos mundiales y locales, los responsables son los maestros, por sus resistencias al cambio, por su falta de capacitación y de ética profesional, por sus ausentismos e improductividad, es decir, por la crisis de la profesión docente desencadenada desde la aplicación modelística de las reformas tecnológicas de los setenta.

Y los maestros no dicen nada, y cuando dicen ni quien los escuche y haga caso; resistan estoicamente, o ruidosamente y con estrépito cada año, ganándose la reprobación del gobierno, de los líderes corruptos –pero morales– del sindicato, de los expertos y de la opinión pública, el resultado es el mismo: no hay respuesta política, compromiso real con la mejora de la educación y la dignificación de la profesión

docente. Lo único que hay es el control del trabajo o programas de diferenciación/exclusión focalizados, para compensar con dinero, o *estimular*, la productividad individual de algunos maestros. Programas de evaluación de la calidad de la enseñanza tal y como rezan las políticas educativas globales de los expertos mundiales, que se siguen aplicando aunque sus efectos sean los contrarios a lo que se pretende alcanzar: la calidad de la enseñanza.

En la educación superior, lo mismo. Las universidades públicas están en crisis de identidad, de sentidos, de recursos. El problema, dicen los expertos, es que son tradicionales, masificadas, ineficientes, burocráticas. Lo que hay que hacer es *modernizarlas*, reformarlas, reestructurarlas, convertirlas en empresas productivas y competitivas, de calidad y hasta de *excelencia*. ¿Cómo? Diversificando sus financiamientos, eufemismo de privatización, y *racionalizando* su operación, es decir, instaurando la gestión gerencial de control de la calidad de los proyectos y del trabajo académico.

Las *empresas* universitarias deben reorganizarse y funcionar con criterios de racionalidad económica. Nociones como productividad, competencia, eficiencia, flexibilidad, oferta educativa, mercado educativo, capital humano, recursos humanos, usuarios, calidad, entre otras, son parte del nuevo lenguaje normativo de los sentidos y las formas de las prácticas educativas.

Los objetivos institucionales prioritarios no son la formación de los educandos, la enseñanza y la investigación científica y humanística, la difusión de la cultura y el servicio a la sociedad. Lo esencial es cubrir las normas, y llenar los formularios de acreditación de calidad para recibir los financiamientos gubernamentales, que a la vez deben acreditar la calidad y eficiencia de la gestión de los programas de asistencia técnica y financiera de las agencias mundiales. La racionalidad de las prácticas educativas, su utilidad y su eficiencia, se expresa y ratifica también en instrumentos de clasificación y medición o evaluación de la calidad educativa.

La organización colegiada y los sentidos de cooperación y comunicación de las prácticas académicas se diluyen, y en su lugar se establecen sistemas de competencia individual por los ingresos, por los *prestigios*. La racionalidad de las acciones educativas, su utilidad y su eficiencia, se expresa y ratifica en instrumentos de

clasificación y medición o evaluación de la calidad educativa, eufemismo de aumento de la productividad del trabajo académico: realización de más cantidad y variedad de actividades de docencia, investigación, gestión, superación profesional, publicaciones, etcétera, en el mismo lapso de tiempo para poder acceder a los *estímulos* dinerarios, y compensar los salarios perennemente deprimidos.

Se ha instalado un sistema institucional, funcional, de simulación. La acción educativa se dirige a llenar informes, formularios, currículos, a maquillar cifras para mostrar la eficiencia de los recursos, la pertinencia y utilidad de los proyectos educativos, y seguir en la carrera de la competencia en el vacío. Todo ello expresión de un poder arbitrario, abstracto y totalizante anclado al control de las normas comerciales de calidad estándar mundial de las competencias y servicios profesionales, estipuladas ya en la OMC para la apertura del mercado educativo global.

En medio de tanta calidad, la educación ha sufrido un proceso progresivo de burocratización–mercantilización, proceso en el que se han ido dejando de lado los principios humanistas civilizatorios que estuvieron en el origen de la educación pública. Tampoco se le otorga ya la educación un papel prioritario en el desarrollo económico científico y tecnológico nacional, desarrollo perimido frente a la expansión de empresas maquiladoras transnacionales y la emergencia de la economía informal. Se desgasta, asimismo la función de la educación como factor de movilidad social ascendente y se deja sin vigencia el principio de igualdad de oportunidades en el acceso al servicio educativo. En su lugar, se instrumentan programas focalizados excluyentes e insuficientes de equidad para *asistir* a grupos en extrema pobreza, al tiempo que se racionaliza el racionamiento de la inversión estatal destinada a la educación pública de todos los niveles, y de manera muy acusada a la enseñanza universitaria.

En los últimos tiempos neoliberales globalizados la educación se ha ido privatizando, es decir, ha dejado de ser paulatinamente un derecho social de todos los ciudadanos. Ello ocurre en nombre de la libertad y de la democracia que son los baluartes del nuevo Estado gerencial al servicio de la oligarquía empresarial y financiera mundial. Las políticas de ese Estado hacia la educación pública son las del racionamiento presupuestal y las del control tecno–burocrático de las instituciones. En el nivel institucional esas políticas adquieren un carácter de racionalización operativa

para alcanzar la *eficiencia y la calidad*, que son nociones empresariales, de mercado, de racionalidad económica, pragmática y utilitaria, que se expande a la educación a través de los programas de asistencia técnica y financiera de los organismos internacionales.

Son políticas reaccionarias y restrictivas del desarrollo educativo de la sociedad, y científico y tecnológico del país, que someten a la educación pública a estancamientos y dificultades extremas, financieras, organizativas y de sentidos, pero que se presentan como modernizadoras, democráticas, liberales. Cambios regresivos de grupos conservadores, que suscitan resistencias de sectores estudiantiles y magisteriales a los que los tecnócratas modernizantes consideran arcaicos o tradicionales.

La modernización educativa ideada por expertos mundiales y aplicada modelísticamente o mecánicamente por los funcionarios gubernamentales e institucionales es problemática y conflictiva. En este trabajo he hecho un esfuerzo por evidenciar los mecanismos de poder que subyacen a esta situación paradójica de modernizarse para seguir en el estancamiento o de plano para embarcarse en el retroceso, en ambientes cada vez menos académicos y cada vez más burocráticos, con regulaciones técnicas instrumentales *racionales* del quehacer docente y de investigación hostiles al trabajo educativo, al desarrollo del pensamiento humanístico y del conocimiento científico.

Unas políticas de modernización educativa no centradas en las necesidades nacionales, ni en la historia y dinámica propia de las instituciones, ni en la problemática de la formación y condición profesional del profesorado, ni en sus experiencias y propuestas, ni mucho menos en lo fundamental, básico, elemental, netamente educativo: la formación o desarrollo de las capacidades intelectuales, éticas y técnicas de los estudiantes. Todo se centra en la tecnificación, la mercantilización, la capacitación rápida de recursos humanos técnicos, operativos, para un mercado de empleo escaso y precario. Hay un proceso de alienación y cosificación de la educación, correlativo al abandono de la cultura, de la historia, de la filosofía, de la epistemología y hasta de las ciencias. Los contenidos escolares significativos, básicos o más bien

mínimos, se limitan a los aprendizajes técnicos funcionales al mercado: lecto–escritura, operaciones matemáticas, técnicas de computación e inglés.

A más de treinta años de aplicación de las políticas mundiales de modernización educativa no hemos logrado tener un sistema educativo minimamente honorable, dedicado con honestidad a su tarea de educar. Se han aplicado programas de tecnificación, de planeación, de racionalización, de evaluación de la calidad, con las que no se han podido sortear la burocratización, el estancamiento, la precariedad de una enseñanza mínima no sólo insuficiente sino totalmente ineficiente.

Así, paradójicamente, lo que hoy se echa de menos en la educación es el conocimiento y el pensamiento netamente educativo sobre la formación del profesorado y del estudiantado. Esa preocupación no aparece en la formulación de las políticas educativas, ni en las reformas académicas y de gestión de las escuelas supuestamente en pro de la calidad educativa. Estamos frente a una modernización de la educación abstracta, sin conocimiento, burocratizada, vacía, sin sentido.

El único sentido es la racionalización del costo–beneficio, de los medios–fines. Racionalización de los recursos asignados, de los programas *prioritarios*, de la gestión. Una progresiva racionalización instrumental que conlleva la abstracción y reducción de la realidad bajo el signo del dominio del poder. Un uso de la razón como control y no como conocimiento.

La eficiencia, la productividad, la gestión, la calidad, la evaluación son expresiones en la educación de esa racionalización progresiva que, como decía Max Weber, lleva a las sociedades occidentales a una jaula de hierro, a una pérdida de sentido y de libertad, o como planteó M. Horkheimer, a una barbarie técnica, a una deshumanización y a la destrucción de la naturaleza, signos de los actuales tiempos globales–neoliberales, con sus incertidumbres y vacíos postmodernos y su cultura de la fealdad, de la violencia, del miedo, de la guerra.

Mis reflexiones en este trabajo se han orientado a mostrar cómo los modelos globales de modernización educativa son un ejemplo y un emblema de ese proceso progresivo de cosificación y de regresión de lo humano, proceso más claro ahora con el dominio de la racionalidad económica de mercado de la tecnocracia mundial y de la derecha en el poder, de la privatización del Estado y del advenimiento de sociedades

tecnocráticas, llamadas del conocimiento o de la información, en las que el conocimiento no está en el hombre sino en las máquinas, donde el conocimiento es la información y ésta la base del poder del saber instrumental del mundo programado, de estímulos al comportamiento como lo plantea el conductismo, que es la base de la educación tecnológica programada, del aprender a aprender, del dominio de la máquina en la educación del hombre, que no es educación sino capacitación o instrucción técnica para el mercado, la productividad y la calidad profesional medida y estipulada por un poder simbólico arbitrario expresado en instrumentos e indicadores estándares mundiales.

Todo ello hace al poder/saber del experto de la tecnocracia mundial y sus políticas globales de modernización y reforma educativa que para nosotros son, además, signos de un conocimiento colonial e imperial, dispositivos colonizadores del saber, del pensamiento, del intelecto, para racionalizar y normalizar nuestra condición subalterna en el mundo y la impronta de *integrarnos* o subsumirnos económica, política e ideológicamente a la dinámica global, productiva, tecnológica, moderna.

Así, no es sólo el poder del saber instrumental del experto. La crítica de ese saber no sólo contempla su carácter instrumental, tal y como la expusieron los teóricos clásicos de la Escuela de Frankfurt, sino también es preciso reflexionarlo como un poder de la colonialidad del saber como lo plantean los estudiosos latinoamericanos críticos del eurocentrismo.

Ese colonialismo enmarca el vacío de proyectos educativos propios. Hay un mero remedo de programas y objetivos educativos diseñados a partir de los cánones y necesidades de reproducción social y de dominio de grupos oligárquicos mundiales-nacionales, o globales, y una desvinculación de la educación con las necesidades nacionales, sociales, populares y de la cultura de las poblaciones.

Y tendríamos que preguntarnos ¿qué propuestas, proyectos, programas propios y adecuados a nuestras estructuras sociales y políticas podrían formularse en pro de un auténtico desarrollo educativo, científico, humanístico que nos coloque en posibilidades reales y efectivas de crear alternativas a los graves problemas sociales y ecológicos que genera el actual proceso de globalización mercantil y tecnológica?

La respuesta a esa interrogante pasa por la descolonización del intelecto, por una actitud epistemológica de la identidad y del reconocimiento de nosotros mismos, por un esfuerzo intelectual comprometido con la superación de los esquemas de conocimiento establecidos como de validez universal, por la recuperación y el fortalecimiento de una razón científica, objetiva, autónoma, que contemple la resignificación de nuestra historia y de nuestras potencialidades y posibilidades de organizar, construir, innovar y crear programas adecuados de desarrollo educativo, formativo. No es una tarea sencilla, sobre todo ahora en que se percibe un vacío de espacios para el pensamiento, la reflexión y la crítica, y los esfuerzos intelectuales no encuentran, ni siquiera en el ámbito académico, cauces de florecimiento propicios. Pero eso no es un hecho ineluctable, simplemente es un desafío intelectual-político-cultural de la necesaria transformación educativa en el contexto de las luchas de los pueblos contra la exclusión y por la creación de formas de organización social incluyentes, participativas, democráticas, a las que se integra la transformación educativa en el sentido de una formación amplia de todos los ciudadanos en los campos de las ciencias, las humanidades, las técnicas y las artes.

Desde la perspectiva de su necesaria transformación, en la educación hay mucho por hacer y por reflexionar. En primer lugar, hay que dar una lucha por el conocimiento dada la supremacía del poder del saber instrumental de los expertos mundiales y locales. Hay que deconstruir el lenguaje técnico impuesto, un lenguaje engañoso que nombra lo que no es, o dice con el mismo vocablo una cosa contraria a su significado. Por ejemplo, la calidad educativa, que es una noción gerencial y de mercado, que no tiene nada que ver con lo propiamente educativo, lo formativo, o la palabra autonomía que significa lo contrario: la sujeción a criterios de fiscalización externos a las dinámicas, funcionamiento, prácticas y sentidos de las instituciones universitarias, y tantos otros vocablos técnicos y mercantiles, meramente funcionales de que está lleno ahora el ámbito educativo.

Las reflexiones de cambio en la educación se sitúan, primero, en el orden de la conciencia, de la ética, de la responsabilidad y el compromiso magisterial frente a las condiciones y obstáculos institucionales de la propia tarea. Por ejemplo, pensar colectivamente en las alternativas para superar el sistema burocrático de simulación

establecido, para trascender las relaciones de competencia, la atomización y el individualismo y reorganizar las experiencias académicas, docentes y de investigación sobre la base de la cooperación, el diálogo, el respeto, centradas en la problemática de la formación íntegra de la persona, y no una mera capacitación técnica de un recurso humano. La reorganización institucional sobre la base del trabajo académico colegiado orientado a la formación científica, humanística, cultural de los educandos es una estrategia educativa para contrarrestar los efectos perversos de los controles de calidad/productividad hoy establecidos.

La construcción de formas de vida democráticas en las escuelas es fundamental. En los ámbitos educativos campean el verticalismo y el autoritarismo tecnoburocrático, lo cual no se corresponde con la cultura política de los diversos grupos y actores que buscan abrirse espacios de participación en las decisiones, e incluso de organización de autonomías. Es necesario discutir ampliamente los significados de la democracia y la libertad en las prácticas institucionales y fomentar un trabajo educativo que estimule la participación y la responsabilidad política y social.

Esa lucha democrática se vincula con el movimiento social por la democracia y a favor de un Estado nacional democrático, plural, incluyente, en el que la educación sea también democrática, es decir para todos, y para la formación íntegra de la persona, lo que conlleva a una reorganización del sistema educativo y de la formación del profesorado como un actor intelectual transformativo.

La formación del profesorado es un desafío que exige superar la condición de precariedad salarial y laboral y la elevación del nivel académico de la formación inicial, la ampliación, pertinencia y calidad de la actualización permanente, aspectos fundamentales para un ejercicio profesional ético, científico, humanístico, creativo, crítico y reflexivo.

La necesaria dignificación de la labor magisterial comprende una elevación del nivel cognoscitivo y cultural de su formación vinculada orgánicamente con los centros universitarios. Ello puede impulsarse mediante la apertura de redes de formación y actualización permanente del profesorado. Las redes podrían utilizarse también de manera más generalizada como medios de intercambio de experiencias de

transformación educativa de maestras y maestros en los ámbitos institucional, nacional, regional e internacional.

Son los maestros en tanto actores intelectuales transformativos los que estarán en posibilidades de impulsar la reorganización de las escuelas como espacios de formación y desarrollo de potencialidades y de experiencias creativas y significativas de aprendizaje. La acción magisterial, y no las computadoras, debería por tanto contemplarse como el fundamento de una educación de calidad.

Las computadoras no son la base del aprendizaje, son herramientas útiles para obtener información. La información no es el conocimiento, éste es una operación compleja que involucra una labor de formación metódica y sistemática de las capacidades de discernimiento, deducción, inducción, abstracción, comprensión, que se facilita con la observación y experimentación, con la cooperación y el diálogo. El conocimiento está vinculado a la experiencia humana, y debe servir a la sociedad, a la vida humana, y no a las ganancias de magnates y empresarios.

La educación es válida y tiene utilidad porque permite desarrollar las capacidades potenciales de los educandos y contribuye a la formación de personas íntegras, éticas y con conocimiento. Esas personas son indispensables para superar la destrucción del hombre y de la naturaleza ocasionada por gente con dinero y sin escrúpulos. La educación de los niños y jóvenes en los principios y valores humanos, el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de sus potencialidades creativas de formas de vida armónicas, es el fundamento de una política educativa dirigida a la edificación de entornos sustentables de vida tanto en las comunidades indígenas y campesinas como en las ciudades.

La transformación educativa requiere también de un cambio de los contenidos curriculares vinculados orgánicamente a una nueva visión del desarrollo de nuestras sociedades, que contempla la construcción de proyectos propios y apropiados, acordes con las culturas, las necesidades de las comunidades y localidades, y la conservación de los recursos naturales y del medio ambiente. El tránsito hacia nuevas formas de organización social y de relación del hombre con la naturaleza requiere evidentemente de conocimientos profesionales adecuados y útiles a la creación de alternativas viables de vida dignas y armónicas con el entorno.

El conocimiento científico y tecnológico debe orientarse al rescate y la conservación de la naturaleza y de los derechos humanos. Las políticas encaminadas a la formación humanística-científica, holística, relacional, interdisciplinaria y transdisciplinaria para el desarrollo sustentable, siguiendo las propuestas de la UNESCO para el actual milenio, resultan imprescindibles para desarrollar en el hombre las capacidades de creación de estrategias inteligentes con las cuales hacer frente a los riesgos de la vida natural y humana que genera el uso abusivo, arbitrario, poco ético, de la ciencia y la tecnología regidas por el sentido universal del mercado. En este sentido, la lucha por la reorientación ética del conocimiento, de la formación, de la educación, es más importante que nunca.

Es indispensable dejar de ceñir a la educación superior a las necesidades empresariales de recursos humanos capacitados y contemplarla ampliamente como un derecho humano de todo individuo y de la sociedad, en la medida en que sus cometidos formativos de la personalidad y de la cultura son fundamentales para el desarrollo productivo, creativo y social de cualquier nación. En ese sentido, la educación es un aspecto esencial que debe garantizarse, tanto en cantidad como en calidad, por un Estado democrático de participación de las organizaciones ciudadanas, que propenda a la ampliación de oportunidades de vida digna para todos.

La democracia requiere ser comprendida, asimilada, como una forma de vida, y no sólo como un derecho de voto. En esa comprensión de la democracia, la educación juega un papel importante. La transformación cultural, política y ciudadana requiere que las instituciones educativas y los actores involucrados en ellas cambien sus relaciones autoritarias, burocráticas, atomizadas, por interacciones y actitudes democráticas fincadas en la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y el diálogo respetuoso y fructífero para dar espacio, como decía Freire, al aprendizaje conjunto y la transformación positiva de nuestro mundo.

Esto es ya un lenguaje de la esperanza, de la posibilidad, situado en el orden de la utopía si se le considera desde el lado de los enfoques globales hegemónicos de la modernización educativa. Y justamente en el Foro Social Mundial realizado en Porto Alegre, Brasil, en el 2001, se planteó dentro de su plan de acción entre otros aspectos, el establecimiento, como utopía pedagógica, de una Escuela Ciudadana, garantizada

por el Estado, con un currículum inter-cultural; el desarrollo y apoyo a todas las formas de movimientos por la educación popular y la configuración de ciudades educadoras.

El lenguaje de la posibilidad y el principio de esperanza resultan esenciales a la hora de preguntarnos sobre la educación y el desarrollo de los pueblos latinoamericanos en los tiempos de la globalización/exclusión. Es una cuestión actual del debate en América Latina que conjunta aspectos como el de las misiones y funciones de la educación, las nociones de la calidad de la enseñanza y la formación y condición profesional del magisterio, la educación en y para la democracia, las propuestas y experiencias de transformación educativa.

La interrogación e inquietud profesional por comprender los cambios o *ajustes* en las prácticas, las relaciones, los sentidos o misiones de la educación de la cual ha surgido este trabajo se inscribe en ese debate. Mi intención ha sido no tanto explicar o desentrañar *verdades duraderas*, como participar en la discusión documentada e interesada en el esclarecimiento de los derroteros de las reformas educativas en curso, de los desafíos y problemáticas que enfrenta la tarea educativa en la actualidad. Resta acercarse con detalle y profundidad al desarrollo, también en curso, de las estrategias de resistencias activas y de las experiencias de organización de prácticas docentes y espacios educativos más cercanos y acordes a las necesidades actuales de desarrollo social, nacional, local, comunitario y personal de las gentes y pueblos que somos.

ANEXO

REFERENCIAS GENERALES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID):

Organismo financiero con sede en Washington creado en 1959 para contribuir al desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. Sus fondos se destinan a proyectos y programas diversos, entre los cuales está la educación.

Los programas de financiamiento educativo de este organismo se han centrado en la construcción o ampliación de recintos universitarios, equipamiento de edificios, fortalecimiento de la administración, capacitación de docentes y funcionarios, otorgamiento de becas de estudio de posgrado.

El Banco se propone contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación y fortalecer la planeación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación con el fin de fomentar una mayor integración entre las actividades educativas y las estrategias nacionales de desarrollo en América Latina. Apoya proyectos que fortalecen el desarrollo de los recursos humanos, la investigación científica y tecnológica y programas de extensión relacionados con la vinculación de la educación superior con la industria. [*El Banco y la Universidad*, BID, Washington, s/f]

BANCO MUNDIAL (BM):

Nació junto con el FMI en Bretton Woods en 1944. El Grupo del Banco Mundial tiene como objetivo luchar contra la pobreza y mejorar el nivel de vida de los habitantes del mundo en desarrollo. Proporciona financiamiento, asesoramiento en materia de políticas, asistencia técnica y servicios de intercambio y de conocimientos. Se compone de 184 países miembros que están representados por una Junta de Gobernadores y por un Directorio con sede en la ciudad de Washington, y las decisiones se toman por los principales países accionistas. Los Estados Unidos cuentan con la cuarta parte de los votos, mientras los veintidós países de América Latina apenas reúnen menos de la décima parte. Los presidentes de este organismo han sido desde 1946 hombres de negocios, principalmente directores de corporaciones privadas estadounidenses.

El Grupo del Banco Mundial (compuesto por entidades como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y la Asociación Internacional de Fomento) es el principal proveedor de asistencia para el desarrollo. La mayor parte de sus préstamos se dedica a la construcción de carreteras y otras vías de comunicación y al desarrollo de las fuentes de energía eléctrica. Estas obras de infraestructura facilitan el acceso de las materias primas a los mercados mundiales. A partir de 1968, el Banco Mundial ha derivado en gran medida sus empréstitos a la promoción del control de la natalidad, los planes de educación, los negocios agrícolas y el turismo.

Desde 1982, el BM junto con el FMI ejerce presiones cada vez más intensas para que los países latinoamericanos remodelen su economía y sus finanzas en función del pago del servicio de la deuda externa. En 1991 fue partícipe de la formulación de las políticas económicas globales establecidas en el Consenso de Washington.

En el área educativa, el Banco Mundial es participe en la actualidad de las acciones del Foro Mundial de Educación para Todos, realizado en Senegal en el año 2000, que tiene como objetivo asegurar a todos los niños y niñas el acceso a una educación completa y de calidad en el año 2015. Asimismo, el organismo desarrolla un programa de Educación para la Economía del Conocimiento, con el objetivo de ofrecer opciones políticas prácticas y sustentables a los países en desarrollo. [www.worldbank.org]

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL):

Forma parte de la ONU. Fue fundada el 25 de febrero de 1948 con los objetivos de elevar el nivel de la actividad económica en América Latina y el Caribe, realizar investigaciones y estudios de las condiciones socio-económicas de los países de la región para orientar a los gobiernos en la toma de decisiones y formular estrategias y programas de integración económica interamericana y de vinculación a la economía mundial.

En la actualidad la Comisión realiza actividades de investigación, asesora a gobiernos, organiza y realiza conferencias, seminarios y reuniones de capacitación de expertos latinoamericanos en problemas del desarrollo.

Se compone de 47 miembros: 33 países de América Latina y el Caribe; ocho países fuera de la región y seis miembros asociados.

El sistema de la CEPAL se integra con el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) y el Centro Latinoamericano de Documentación Económica y Social (CLADES). [www.eclac.org]

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO):

Se constituyó en la Conferencia de Londres de la ONU en noviembre de 1945 y entró al siguiente año. En la actualidad cuenta con 189 Estados miembros. Su principal objetivo es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Para cumplir ese mandato, desempeña cinco funciones principales:

*Estudios prospectivos, es decir, las formas de educación, ciencia, cultura y comunicación para el mundo del mañana. * El adelanto, la transferencia y el intercambio de los conocimientos, basados primordialmente en la investigación, la capacitación y la enseñanza. * Actividad normativa, mediante la preparación y aprobación de instrumentos internacionales y recomendaciones estatutarias.

*Conocimientos especializados, que se transmiten a través de la 'cooperación técnica' de los Estados Miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo.

*Intercambio de información especializada.

Es un organismo multilateral en el que participan todos los países sin excepción. Convoca y conjunta a los representantes de los gobiernos de los países a reuniones mundiales y regionales sobre diversos aspectos del ámbito educativo. Las decisiones sobre los programas y los presupuestos se toman en la Conferencia General que se

realiza cada dos años. El Director General es nombrado cada seis años por recomendación del Consejo Ejecutivo compuesto por 58 miembros y encargado de la realización del programa adoptado en la Conferencia General.

Cuenta con 55 oficinas afiliadas en diferentes partes del mundo, y desde 1946 ha establecido más de 100 comités consultivos, comisiones internacionales y consejos intergubernamentales para la realización y gestión de los programas. Atrae a intelectuales de diversas partes del orbe y promueve la preservación del patrimonio cultural así como el desarrollo mundial de la cultura científica y tecnológica. [www.unesco.org]

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE COMERCIO (OMC):

Creada en 1985, incluye a 145 países. Su sede está en Ginebra, Suiza. Impulsa políticas en materia de comercio, inversiones y desregulación. Administra y ejecuta alrededor de 20 acuerdos comerciales distintos, entre ellos el Acuerdo sobre la Agricultura y el Acuerdo sobre los Aspectos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio. Está bajo el control de los países del Norte industrializado y de corporaciones transnacionales. Las disposiciones vigentes de este organismo se acompañan con los programas de reforma estructural del FMI y BM.

En este organismo el voto por mayoría es posible, pero nunca ha sido utilizado. Las resoluciones se toman por consenso y a partir de las negociaciones y acuerdos previos de los representantes de los países miembros. [www.wto.org]

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE):

La Organización para la Cooperación Económica Europea (OEEC) fue fundada en abril de 1948 por 18 países de Europa occidental. Esta organización tuvo el objetivo de lograr una mayor integración económica europea y de servir de medio de distribución de la ayuda contemplada en el Plan Marshall. Estados Unidos y Canadá fueron miembros asociados de este organismo.

En 1960, la OEEC fue reconstruida por iniciativa de Estados Unidos y dio lugar a la creación de la OCDE a la que se integraron en esa década países como Japón, Finlandia, Australia y Nueva Zelanda.

Los objetivos de la OCDE fueron contribuir a una mayor expansión económica y del comercio mundial, a la apertura del mercado del empleo, a la estabilidad financiera de los estados miembros.

La OCDE amplió sus actividades a los asuntos científicos y tecnológicos, a la organización del trabajo, a la salud y a la educación. El trabajo de la OCDE ha contribuido a resaltar el significado de la ciencia y la tecnología, de la educación, de la investigación y la innovación en el progreso económico.

La OCDE ha celebrado numerosas conferencias sobre las tendencias mundiales de la economía, la educación, la ciencia y la tecnología y ha auspiciado la formación de equipos internacionales de expertos en evaluación e implantación de proyectos educativos y de capacitación técnica de recursos humanos. [Pereyra, comp. 1996]

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI):

Se creó en 1944 en una Conferencia de las Naciones Unidas celebradas en Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, por acuerdo de 45 gobiernos interesados en el establecimiento de un marco de cooperación económica destinado a evitar que se repitieran las desastrosas políticas económicas que contribuyeron a provocar la Gran Depresión de los años treinta. En el Artículo I del Convenio Constitutivo se establecen las principales actividades: * Fomentar la cooperación monetaria internacional. *Facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional. *Fomentar la estabilidad cambiaria. *Coadyuvar a establecer un sistema multilateral de pagos. *Poner a disposición de los países miembros con dificultades de balanza de pagos (con las garantías adecuadas) los recursos generales de la institución, funcionando como un fondo al que puede recurrirse para facilitar la recuperación.

La asistencia financiera se otorga con el fin de dar a los países miembros una oportunidad para corregir sus problemas de balanza de pagos. Las autoridades nacionales, en estrecha colaboración con el FMI, formulan un programa de políticas respaldado financieramente por el organismo, y la continuación del financiamiento está sujeta a la implementación eficaz de este programa.

El FMI realiza también (de manera independiente y en colaboración con el Banco Mundial y otras organizaciones) una enérgica labor destinada a reducir la pobreza en países de todo el mundo. Brinda asistencia financiera en virtud de su servicio para el crecimiento y la lucha contra la pobreza y para el alivio de la deuda a través de la Iniciativa para los países pobres muy endeudados. En la mayoría de los países de bajo ingreso, esta labor de asistencia está fundamentada en los documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP). Estos documentos son preparados por las autoridades de los países con el fin de describir un marco de política económica, estructural y social de gran alcance que se aplique para fomentar el crecimiento y reducir la pobreza en el país.

La autoridad máxima del FMI es la Junta de Gobernadores, que está integrada por representantes de los 184 países miembros. La Junta se reúne una vez al año con ocasión de las reuniones Anuales del organismo y del Banco Mundial. El Director General es el jefe del personal del FMI y el presidente del Directorio Ejecutivo conformado por 24 miembros.

Los recursos del FMI son suministrados por sus países miembros, principalmente por medio del pago de cuotas, que, en general, guardan relación con el tamaño de la economía del país. El monto total de las cuotas es el principal factor determinante de la capacidad de concesión de préstamos del FMI. Los gastos de administración se cubren principalmente con la diferencia entre los ingresos derivados de los intereses (sobre los préstamos pendientes de reembolso) y los pagos por concepto de intereses (correspondientes a los "depósitos" de cuotas). [www.imf.org]

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, Hugo, "El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental", en: *Viento del Sur*, No. 10, verano de 1997.

ADORNO, Theodor, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993

AGUIRRE LORA, María Esther, "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", en: María Teresa Bravo Mercado (coord.), *Estudios en torno a la formación de profesores*, CESU/UNAM, 1991, Cuadernos del CESU 24.

AGUDELO VILLA, Hernando, *La revolución del desarrollo. Origen y evolución de la Alianza para el Progreso*, México, Roble, 1966

ALVAREZ MENDIOLA, Germán y GONZÁLEZ RUBÍ, Mario, "Las políticas de educación superior y el cambio institucional", en: *Sociológica*, Año 13, enero-abril, 1998, México, UAM-A.

ANUIES, *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C.*, XXIV Reunión Ordinaria de la Asamblea General, Ciudad de Veracruz, Ver. 7 de noviembre de 1991.

APPLE, Michael W., *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996

ARNAUT, Antonio, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en: Pablo Latapi Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México*, T. II, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998

ARNDT, Heinz W., *Desarrollo económico. La historia de una idea*, Argentina, Rei, 1992

ARREDONDO GALVÁN, Víctor Martiniano, "El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior", en: J. Larrondo (coord.), *La Universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas*, México, ANUIES/UNAM, 1995.

BÁEZ, René, "Las empresas trasnacionales y América Latina", en: BERNAL SAHAGÚN, Víctor, et. al., *Las empresas trasnacionales en México y América Latina*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 1982

BAGÚ, Sergio, *Catástrofe política y teoría social*, México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1997

BANCO MUNDIAL, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, Washington, 1995

BANCO MUNDIAL, *De la planificación centralizada a la economía de mercado. Informe sobre el desarrollo mundial, 1996*, Banco Internacional de reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington, 1996

BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Washington, 1996

BANCO MUNDIAL, *Informe sobre el desarrollo mundial. El Estado en un mundo en transformación*. Banco Mundial, Washington, 1997

BANCO MUNDIAL/UNESCO, *Higher Education in Developing countries: Peril and Promise*, BM, Washington, 2000

BARROW, Clyde W., "La estrategia de la excelencia selectiva: Rediseñar la educación superior para la competencia global en una sociedad posindustrial", en: *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, Vol. XIX, Nos. 76/77, 1997

BELL, Daniel, *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza, 1976

BERNAL SAHAGÚN, Victor, "Empresas transnacionales y acumulación de capital en México", en: Bernal, et. al. , *Las empresas transnacionales en México y América Latina*, México, UNAM, 1982.

BERTALANFFY, Ludwig Von, *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976

BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, París, Minuit, 1984

BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1999

BOURDIEU, Pierre, *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama, 1999

BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, 2000

BOURDIEU, Pierre, *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Anagrama, 2001

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert, *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981

BRAVERMAN, Harry, *Trabajo y capital monopolista*, México, Nuestro Tiempo, 1975

BRUNNER, José Joaquín, *Universidad y Sociedad en América Latina*, México, UAM-A/SEP, 1987.

BRUNNER, José J., *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990

BRUNNER, José Joaquín, "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato", en: J. Balán. C. Cox. , R. Kent, L. Klein, R. Lucio, S. Schwartzman, M. Serrano, H. Courard (ed.), *Política comparadas de Educación Superior en América Latina*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1993.

BRUNNER, José Joaquín, "Educación superior, integración económica y globalización", en: *Perfiles educativos*, 3ª. Época, Vol. XIX, No. 76/77, 1997

CAREAGA, Gabriel, *Mitos y fantasías de la clase media en México*, México, Cuadernos de Joaquín Mortiz, 2ªed, 1975.

CARRIZALES RETAMOZA, César, *El filosofar de los profesores*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1991

CASILLAS, Miguel Angel, GIL ANTÓN, Manuel, GREDIAGA, Rocio y PÉREZ FRANCO, Lilia, "Mitos y paradojas del trabajo académico", en: *Universidad Futura*, Vol. 1, No. 1, noviembre 1988-febrero 1989.

CASILLAS GARCÍA DE LEÓN, Juan, "Los compromisos de las instituciones de educación superior", en: *Universidad Futura*, Vol. 4, No. 10, verano de 1992, México, UAM-A.

CHOMSKY, Noam, "Poder en el escenario mundial", en: *New left review*, No.0, enero 2000, Madrid, Akal, pp. 232-262

CLARK, Burton, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Coordinación de Humanidades, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, 1997.

CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1992

COLOM, Antoni J., MELICH, Joan Carles, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994

CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, *Documento Base: Formación de Trabajadores para la Educación*, Javier Olmedo y María Elena Sánchez Sosa, coordinadores, México, 1981.

COOMBS, Philip, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971

CORAGGIO, José Luis, "Investigación educativa y decisión política: el caso del Banco Mundial en América Latina", en: *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, Vol. XX, Nos. 79-80, 1998, pp. 43-57

CORAGGIO, José Luis, "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?", en: José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial*, Madrid, Pedro Miño, 1999

CORIAT, Benjamin, *El Taller y el Robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, México, Siglo XXI, 1996

CHOMSKY, Noam, "Democracia y Mercados en el nuevo orden mundial", en N. Chomsky, et. al. *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortiz/Plantea, 1996

DE IBARROLA, María, SILVA RUIZ, Gilberto y CASTELÁN CEDILLO, Adrián, *¿Quiénes son nuestros profesores?*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997

DE IBARROLA, María, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en: Pablo Latapi Sarre, (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998

DE VRIES, Wietse y ÁLVAREZ, Germán, "El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?", En: *Sociológica*, año 13, no. 36, enero-abril 1998, México, UAM-A.

DELORS, Jacques, *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Rapport a l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siecle, présidée par..., UNESCO/Odile Jacob, Paris, 1996

DÍAZ BARRIGA, Angel, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU/UNAM, Cuadernos del CESU No. 20, 1990.

DÍAZ BARRIGA, Angel, *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU/UNAM, Miguel Angel Porrúa, 1995

DÍAZ BARRIGA, Ángel y PACHECO MÉNDEZ, Teresa, (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU/UNAM, 1997.

DIDRIKSSON, Axel, "Las universidades y afanes planificadores: norma y control", en: A. Didriksson y Carlos Ornelas (comps.) *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, México, CISE/UNAM, 1991.

DIDRIKSSON, Axel, "Escenarios de la universidad en México y en América Latina", en: Raquel Sosa Elizaga (coord.), *América Latina y el Caribe: Perspectivas de su reconstrucción*, México, Asociación Latinoamericana de Sociología/ UNAM, 1996

DIDRIKSSON, Axel, "Educación superior, mercado de trabajo e integración económica del Merconorte: el caso de México", en: *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, Vol. XIX, No. 76/77, 1997.

DIETERICH, H, y CHOMSKY, N., *La Sociedad Global*, México, Joaquín Mortiz, 1995

DOS SANTOS, Theotonio, "El nuevo carácter de la dependencia", en: Ruy Mauro Marini y Mária Millán (comps.), *La teoría social latinoamericana. Textos escogidos*, T. II La teoría de la dependencia, México, UNAM/FCPyS, Coordinación de Estudios Latinoamericanos, 1994

DRUCKER, *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999

ELÍAS, Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994

EQUIPO INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGADORES SOBRE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS, *Los rasgos de la diversidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1994.

ESQUIVEL, Juan Eduardo y CHEHAIBAR NADER, Lourdes, *Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*, México, CESU/UNAM, 1991.

ESTAY, Jaime, GIRÓN, Alicia y MARTÍNEZ, Osvaldo (coords.), *La globalización de la economía mundial. Principales dimensiones en el umbral del siglo XXI*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas/Miguel Ángel Porrúa, 1999

EZPELETA, Justa y SÁNCHEZ, María Elena, *En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México*, México, IPN/CINVESTAV, Departamento de Investigaciones educativas, 1982.

FAURE, Edgar, et. al. *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973

FERRER, Aldo, *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999

FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, UNAM/ENEP-I/Paidós, 1990

FLORES OLEA, Víctor y MARINHA FLORES, Abelardo, *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999

FROBEL, F., HEINRICH, J., KREYE, O., *La nueva división internacional del trabajo. Paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo*, México, Siglo XXI, 1981

FUENTES MOLINAR, Olac, "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización", en: Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984.

GALBRAITH, J. K., *El nuevo estado industrial*, Barcelona, Ariel, 1972

GALEANO, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 1977

GALEANO, Eduardo, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 1999

GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993

GÓMEZ, Víctor Manuel, *Acreditación educativa y reproducción social*, en: González Rivera, G. y Torres, Carlos A. (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, México, Centro de Estudios educativos, 1981

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *La democracia en México*, México, Era, (1ª. Ed. 1965), 12ª. Ed. 1980.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "Educación, trabajo y democracia", en: *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, vol. XX, Nos. 79-80, 1998

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001

GRAY, John y FLORES, Fernando, "El trabajo en el ocaso de las carreras", en: *Nexos*, año 23, Vol. XXIII, mayo de 2000, pp. 40-53

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, (comp.) *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen, 1981.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (coord.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992

HAYEK, Friedrich, *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza Editorial, 2000

HICTER, Marcel, "Las reformas para la educación, vistas por un educador extraescolar", en: UNESCO, *El devenir de la educación*, T.III, Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, SEP/Setentas, 1974

HINKELAMMERT, Franz J., "América Latina y la globalización de los mercados", en: H. Dieterich (coord.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1997

HOCHLEITNER, R., "Planeamiento de la educación", en: UNESCO, *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, París, 1965

HOPENHAYN, Martín, *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995

HORKHEIMER, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1969

IANNI, Octavio, *La sociedad global*, México, Siglo XXI

IBARRA COLADO, Eduardo, "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", en: Guillermo Villaseñor (coord.) *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU/UNAM, UAM-X, UAQ, 1997.

INCLÁN ESPINOSA, Catalina, "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM.", En: A. Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM/CESU, 1997.

JAIM ETCHEVERRY; Guillermo, *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 7ª. Reimp. 2000

KENT SERNA, Rollin, "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta", en: *Sociológica*, año 2, número 5, otoño de 1987, México, UAM-Azcapozalco.

KENT SERNA, Rollin, " En torno a mitos y paradojas del trabajo académico", en: *Universidad Futura*, Vol. 1, No. 1, noviembre 1988-febrero 1989, México, UAM-Azcapozalco.

KROTSCH, Pedro, "La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur", en: *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, Vol. XIX, Nos. 76/77, 1997

KURI CANO, Alfredo y FOLLARI, Roberto, "Elementos para una crítica de la tecnología educativa", en: *Simposio sobre alternativas universitarias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1980

LANDER, Edgardo, editor, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000

LARRALDE, Carlos, "La evaluación de la ciencia y el control de plagas", en: Luis F. Bojalil (comp.), *Universidad y conocimiento*, México, UAM-Xochimilco, 1993.

LATAPÍ SARRE, Pablo, *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

LEFF, Enrique, "Dependencia científico-tecnológica y desarrollo económico", en: Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy*, México, Siglo XXI, 1982

LEHER, Roberto, "Projetos e modelos de autonomia e privatizacao das universidades públicas", en: Pablo Gentili (organizador), *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*, Sao Paulo, Cortez editora, 2001

LENIN, Vladimir Ilich, *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, en: Obras escogidas, T. I, Moscú, Progreso, 1979

LEVY, Daniel, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Miguel Angel Porrúa, CESU/UNAM, FLACSO, 1995

LÓPEZ SEGRERA, Francisco, *Globalización y educación superior en América Latina*, UNESCO/Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Caracas, 2001

LOYO, Aurora y LUNA, Matilde, "El contexto de las políticas educativas y científicas en la década 1982-1992", en: *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*. Cuaderno 19, Políticas educativas y científicas. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1992.

LYOTARD, Jean F., *La condición postmoderna*, Barcelona, Planeta - De Agostini, 1993

MANACORDA, Mario, "Contenido, Metodología y Tecnología de la Educación", en: M. Manacorda y B. Suchodolsky, *La crisis de la educación*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1ª. Ed., 1975, 4ª. Reimp. 1984

MANDER, Jerry, *En ausencia de lo sagrado. El fracaso de la tecnología y la supervivencia de las naciones indias*, Palma de Mallorca, José J. De Olavieta editor, 1996

MARCUSE, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Joaquín Mortiz, 1973

MARIÁTEGUI, José Carlos, "El Iberoamericanismo y el Panamericanismo", en: *Textos Básicos*. Selección, prólogo y notas de Aníbal Quijano, México, Fondo de Cultura Económica, 1995

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume, *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila, 1998

MARTÍNEZ DELGADO, María Teresa y NEGRETE ARTEAGA, Teresa de Jesús, *La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía/UNAM, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, febrero de 2001.

MARX, Carlos, *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Fondo de Cultura Popular, 1970

MARX, Carlos, *El Capital. Crítica de la Economía Política*, T. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1971

MARX, Carlos y ENGELS, Federico, *Ideología alemana*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1972

MATTELART, Armand, *La comunicación - mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, México, Siglo XXI, 1996

MEADOWS, Donella y Dennis, RANDERS, Jorgen, *Más allá de los límites del crecimiento*, Madrid, El País/Aguilar, 1993

MERCADO, Ruth, "Formar para la docencia: un reto de la educación normal", en: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional, 1993*, México, Fundación SNTE, 1995, T. II

MILLS, Wrigth, *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

MIKLOS, Tomás, "La calidad educativa y la carrera magisterial", en: *¿Hacia dónde va la Educación Pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, septiembre-diciembre 1993*, Tomo I, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995

MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO DEL MAGISTERIO, *La Reforma Educativa. Tesis del Movimiento Revolucionario del Magisterio*, México, Movimiento, 2ª. Ed., 1972

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. II, No. 4, 1972.

MUÑOZ NAVA, José Refugio, *Dilemas en la formación de los profesores universitarios en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidades 291, Tlaxcala, Tlax. y 211, Puebla, Pue. , 1994.

NORIEGA CHÁVEZ, Margarita, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*, OCDE, París, 1997

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, "Educación, Desarrollo y empleo", en: UNESCO, *El devenir de la educación*, T.III, Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, SEP/Setentas, 1974

OLMEDO, Javier y SOSA, Ma. Elena, (coords.), "Documento - base. Formación de Trabajadores de la Educación", Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981.

ORNELAS NAVARRO, Carlos, "La metafísica de la planeación ¿Por qué metafísica?", en: A. Didriksson y C. Ornelas (comps.), *La metafísica de la eficiencia*.

Ensayos sobre la planeación Universitaria en México, México, UNAM/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1991.

PADUA, Jorge, *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, México, El Colegio de México, 1984.

PARSONS, Talcott, *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1974

PAZ, Octavio, *El ogro filantrópico*, Barcelona, Seix – Barral, 1983

PEREZ ROCHA, Manuel, *Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México, Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, 1983.

PEREYRA, Miguel A., GARCÍA MÍNGUEZ, J., GÓMEZ, A., BEAS, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona, Pomares–Corredor, 1996

PESCADOR OSUNA, “La crisis fiscal y el financiamiento de la educación superior en México”, en: Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la educación superior en México*”, México, Nueva Imagen, 1981.

POLLAK, Michael, “Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica”, en: Fernando Álvarez–Uría y Julia Varela, editores, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, Las ediciones de La Piqueta, 1986

PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1989

QUIJANO, Anibal, “Colonialidad del poder, globalización y democracia”, www.iade.org.ar/FSM/articulos/2000/QUIJANO.DOC.

RAMOS SÁNCHEZ, Daniel, *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Politécnico Nacional, 1998

RENDÓN ESPARZA, Juan Manuel, “La política educativa y la educación normal”, en: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional 1993*, México, Fundación SNTE, 1ª. Ed. 1994, T. II

Revista *El Maestro*, No. 1, julio de 1969, México, SEP, Dirección General de Divulgación

REYES HEROLES, Jesús, *Educación para construir una sociedad mejor*, México, SEP/CONAFE, 1985, Vol. II

RICHTA, Radovan, *La civilización en la encrucijada*, Madrid, Ayuso, 1974 (1ª edición en checo, Praga, primavera, 1968)

RIUS, *El fracaso de la educación en México*, México, Grijalbo, 2001

RIVERO, Oswaldo de, *El mito del desarrollo. Los países inviables en el siglo XXI*, Lima, Fondo de Cultura Económica, 2001

ROLDÁN DÁVILA, Genoveva, "Globalización y derecho al desarrollo como derecho humano", en: Estay, Jaime, et. al., *La globalización de la economía mundial. Principales dimensiones en el umbral del siglo XXI*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas/Miguel Ángel Porrúa, 1999

RODRÍGUEZ, Eufrosina y ZAPATA, Oscar A., "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa", en: VARIOS, *Tecnología Educativa: Aproximaciones a su propuesta*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, "La modernización de la educación superior en perspectiva", en: R. Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU/UNAM, 1994.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, "Desafíos, mitos, avances y posibilidades de la educación básica en la próxima década", en: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre política educativa nacional 1993*, México, Fundación SNTE, 1994

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos, (Síntesis documental)*, México, SEP/Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1984

SPENCER, Herbert, *Ensayos sobre Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983

SILVA RUIZ, Gilberto, "Análisis de una experiencia concreta de planeación. El Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES 1983-1985)", en: A. Didriksson y C. Ornelas (comps.), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación universitaria en México*, México, UNAM/CISE, 1991.

SMITH, Adam, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984

SOLARI, Aldo, "La desigualdad educacional en América Latina", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 1, 1980, pp. 1 – 56

SONNTAG, Heinz R., y VALECILLOS, Héctor, *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1982

SOTELO VALENCIA, Adrián, *Globalización y precariedad del trabajo en México*, México, El Caballito, 1999

STEGER, Hanns-Albert, *Universidad e industrialización*, México, CESU/UNAM, 1992.

SUCHODOLSKY, Bogdan, "La escuela y la civilización contemporánea", en: M. Manacorda y B. Suchodolsky, *La crisis de la educación*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1ª. Ed. 1975, 4ª. Reimp. 1984

TEDESCO, Juan Carlos, "Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª. Sesión de la Conferencia Internacional de Educación", en: *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 54, Vol. XXI, 7ª. Época, diciembre de 1998

TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, Losada/UNICEF, 4ª. Ed. 1995

TIRADO SEGURA, Felipe, "La evaluación del desempeño ante la carrera magisterial", en: *¿Hacia dónde va la Educación Pública?* Memoria del seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, septiembre-diciembre 1993, Tomo I, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995

TORRES, Rosa María, "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", en: José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, Pedro Miño, 1999.

TROCMÉ-FABRE, H., "Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía", en: G. Avanzini (coord.), *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998

UNESCO, *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, París, 1965

UNESCO, *La política científica en América Latina -2, Estudios y documentos de política científica, No. 29*, Montevideo, 1971

UNESCO, *El devenir de la educación*, T. III, México, SEP/Setentas, 1974,

UNESCO, *El mundo en devenir, Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*, UNESCO, París, 1976

UNESCO/ International Association of Universities, *New trends and new responsibilities for universities in Latin América*, París, UNESCO, 1980

UNESCO, *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas*, UNESCO, París, 1981

UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, UNESCO, París, 1998; en: *Perfiles Educativos*, Tercera época, Vol. XX, Nos. 79 y 80, 1998

UNESCO, *About UNESCO, Contributions of Member States*, en: <http://www.unesco.org/2000>

UNESCO, "Se vende enseñanza superior", en: *Educación hoy*, Boletín No. 3, octubre-diciembre, 2000, <http://www.unesco.org.cl/07.htm>

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo, *Estado y Universidad, 1976-1982*, México, UAM-Xochimilco, 1988.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo, "La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982", en: Axel Didriksson T. y Carlos Ornelas N., (comps.), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre planeación universitaria en México, México*, UNAM/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1991

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo (coord.), *La identidad de la educación superior en México*, México, CESU-UNAM, UAM-X, UAQ, 1997

WALLERSTEIN, Immanuel, "¿El fin de qué modernidad?", en: *Sociológica*, año 10, no. 27, enero-abril de 1995.

WALLERSTEIN, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Siglo XXI/UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1996

WEBER, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Premio, 8ª. Ed., 1989

YEN FERNÁNDEZ, Mauricio, "De la planeación a la revolución educativa", en: A. Didriksson y C. Ornelas (comps.), *La metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación Universitaria en México*, México, UNAM/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1991.