



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN EN
AMÉRICA LATINA. UN SISTEMA EXCLUYENTE:
El caso de los exámenes de ingreso a la universidad
(el CENEVAL en México y el *Vestibular* en Brasil)**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

ISABEL SANGINÉS FRANCO

TUTOR: DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE DE 2007



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.

DEDICO ESTA TESIS

*CON TODO EL AMOR Y EL AGRADECIMIENTO POR SU
PERMANENTE APOYO Y PRESENCIA*

A MIS PADRES:

*HÉCTOR SANGINÉS GARCÍA
Y GLAFIRA FRANCO FRANCO*

Y A MIS HERMANOS:

*FRANCISCO JAVIER Y
CELIA ESPERANZA*

AGRADECIMIENTOS

Con este trabajo concluyo mi formación como maestra en Estudios Latinoamericanos, esto no habría sido posible sin el solidario apoyo de todas las personas que han estado a mi lado en estos años.

Quiero dar por tanto un agradecimiento especial al tutor principal de esta tesis, el Dr. Rodrigo Páez, y a mis maestros, lectores de este trabajo, Dr. Eduardo Ruíz Contardo, Dr. Lucio Oliver Costilla, Dr. Severo de Salles Albuquerque y Dr. Miguel Concha Malo. Y a mis profesores y compañeros del posgrado. A todos ellos gracias. Y una mención especial a “Manco” y al “Peque” a quienes tanta lata les di con la corrección de estilo de este trabajo.

Hago mención también del Programa de Becas de Maestría del CONACYT, que me mantuvo durante dos años; y al Sub-proyecto de investigación: Diversidad, Identidades Colectivas y Globalización, del proyecto: Diversidad Cultural y Democracia en el marco de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales frente a los desafíos del Siglo XXI, del Programa Transdisciplinario de Investigación y Desarrollo, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se desarrolla en el Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Con una muy especial mención a la Maestra Claudia Bodek, coordinadora del sub-proyecto, quien me dio la oportunidad de ser parte de este equipo.

Quiero agradecer también, a mi familia y amigos, quienes han sido la más sólida presencia en este camino de vida.

A mis compañeros de lucha, por la terquedad en construir un otro mundo muy distinto, justo y digno. Por que aún nos resta largo trecho.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. La Educación Superior.....	15
1. La Educación.....	15
1.1. La educación como un proceso de formación social de individuos.....	16
1.1.1. Un poco del desarrollo de la educación en América Latina.....	22
1.2. La educación como una institución social.....	24
1.3. Importancia y función de la educación.....	28
2. La educación superior y su importancia sociopolítica.....	33
2.1. La Universidad como parte del Sistema de Educación Superior.....	37
2.1.1. Sobre la autonomía universitaria.....	43
2.2. Algunos elementos de las Instituciones de Educación Superior no Universitarias.....	45
2.3. Un pequeño comentario comparativo entre la Universidad y las Instituciones no Universitarias.....	48
Capítulo 2. La Globalización y el Neoliberalismo Como sistema excluyente.....	51
1. La globalización económica del capital.....	51
1.1. Sobre el capitalismo y su historia de dominación: para desmitificar a la globalización.....	51
1.2. La globalización (actual) del capital.....	54
1.2.1. Las nuevas formas de producción de ganancia.....	56
1.3. Consecuencias sociales de la globalización.....	62
1.3.1. La globalización de la pobreza.....	66
1.3.2 La globalización y la pérdida de sentido.....	68
1.4. La globalización y la regionalización del mundo.....	69
2. El Estado Neoliberal.....	72

2.1. El Estado neoliberal: su origen y sus principios.....	72
2.2. El Estado neoliberal en América Latina.....	80
2.3. Los derechos humanos y sociales en el Estado neoliberal.....	88
2.3.1. Las obligaciones del Estado en materia de Derechos Humanos según los Tratados Internacionales.....	90
2.3.2. La educación vista como un derecho humano y social fundamental.....	92
3. Cambios en la estructura del trabajo en la globalización y el Estado neoliberal.....	94

Capítulo 3. Los Organismos Internacionales y su influencia

en las políticas de educación en América Latina.....	101
1. Los Organismos Internacionales y su papel en América Latina: los casos del BM y la OCDE.....	101
2. Las políticas educativas recomendadas por los organismos financieros internacionales para América Latina.....	105
2.1. El BM y la educación.....	108
2.2. La OCDE y la educación.....	118
2.3. La UNESCO y la educación.....	125
2.3.1. Los Objetivos del Milenio y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.....	129
3. Elementos centrales de las Reformas en materia de educación.....	133
3.1. La privatización.....	134
3.2. La descentralización.....	142
3.3. La calidad.....	144
3.4. La evaluación.....	150
3.4.1. El control mediante el financiamiento y la autonomía.....	155
3.4.2. El control de ingreso y egreso de los estudiantes.....	157
3.4.3. Las evaluaciones externas e internas.....	159
3.4.4. La evaluación en América Latina	161

Capítulo 4. Las políticas educativas bajo el neoliberalismo en América Latina:

los casos de Brasil y México.....	163
1. Las reformas educativas en México.....	170
1.1. Las políticas de diversificación de la Educación Superior y su significado.....	181
1.1.1. Las Universidades Tecnológicas ¿nuevo paradigma de universidad?.....	184
1.2. Las políticas y programas de Evaluación.....	188
2. Las Políticas de Educación en Brasil.....	196
2.1 Surgimiento de la Universidad en Brasil.....	196
2.1.1 Sector privado y sector público en la educación superior brasileña.....	200
2.2 La educación brasileña en la dictadura y el neoliberalismo.....	205
2.3 Las políticas de evaluación en Brasil bajo el neoliberalismo.....	211

Capítulo 5. Los exámenes de ingreso a las universidades

como mecanismos de exclusión: el CENEVAL y el Vestibular.....	217
1. Sobre una definición de exclusión.....	219
2. Los exámenes como mecanismos de exclusión.....	228
2.1 Los exámenes de ingreso a la Educación Superior en México.....	235
2.1.1 El CENEVAL.....	241
2.1.1.1 Los EXANI.....	248
2.2 El mecanismo de ingreso a la universidad en Brasil: El <i>Vestibular</i>	251
2.2.1 El <i>Vestibular</i> y su primera etapa: eliminación del 70%.....	257
2.2.2 Profundización de la discriminación como resultado de la prueba de redacción o segunda etapa del concurso.....	261
2.2.3 Los <i>cursinhos</i> o <i>pre-vestibulares</i> y su impacto en la sociedad brasileña.....	266
3. Los mecanismos de legitimación de la exclusión contenidos en los exámenes de ingreso a las universidades en México y Brasil.....	269

A manera de conclusión: Sobre las resistencias a la exclusión y algunos elementos para esbozar una propuesta incluyente.....	281
Anexos.....	305
Datos estadísticos educativos en México y Brasil.....	305
Algunos datos estadísticos en relación a los exámenes en México y Brasil.....	319
Un ejemplo de las Redacciones del <i>Vestibular</i>	327
Cartas en defensa de la educación liberadora, popular y ciudadana del Foro Mundial de Educación...	333
Relatoría de la mesa de educación del Primer Diálogo Nacional, México, noviembre de 2004.....	345
Declaración de Querétaro, México, 2005.....	353
Convocatoria al Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura, México, abril de 2005.....	361
Carta del 5° Congreso Nacional de Educación: Educación, Democracia y Calidad Social, Recife, Pernambuco, Brasil, 2-5 mayo de 2004.....	371
Fragmento del Plan Nacional de Educación de la Sociedad Brasileña: Aos que lutam e lutaram pela educação pública, gratuita, de qualidade, para todos.....	375
Bibliografía.....	391

INTRODUCCIÓN

Son muchos los motivos que me han llevado a escoger desarrollar esta tesis, uno de ellos y podría decir el más importante es meramente personal y tiene que ver con un profundo compromiso con la transformación de la realidad y, en particular, con la transformación de la realidad latinoamericana. Así pues, el primer motivo de la elección del tema no ha sido “científico” sino “político”, y está profundamente vinculado con mi militancia; es decir que no soy imparcial sino parcial, mas no por eso menos seria en el intento de develar la realidad en toda su complejidad, mediante las herramientas teórico metodológicas exigidas por un trabajo académico. ¿Qué sentido tendría el conocimiento si no es para buscar construir “un mundo en donde quepan todos los mundos”, un mundo con justicia, en el que la dignidad y la vida sean lo más valioso?

Sin embargo lo dicho arriba no explica porqué la preocupación de hacer efectivo el derecho social a la educación universitaria. Podríamos haber elegido estudiar alguna de las tantas experiencias de transformación existentes en nuestra América Latina: la experiencia Boliviana a partir del triunfo electoral de Evo Morales; la construcción del socialismo bolivariano en Venezuela; los polémicos gobiernos de izquierda en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Ecuador; los vigentes movimientos sociales antiimperialistas y anticapitalistas en el continente y la importancia del factor indígena en ellos; México y el debate por la construcción de un nuevo proyecto de nación anticapitalista, de izquierda y antiimperialista impulsado por el EZLN y la otra campaña o en la discusión de los Diálogos Nacionales y la Promotora por la Unidad Nacional contra el Neoliberalismo; o

quizá, los esfuerzos por construir la unidad latinoamericana que mediante un proyecto político, social y económico, no basado únicamente en las “leyes del mercado”, que tiene su mayor empuje con la presencia de la Revolución Cubana e implica una lucha frontal contra el imperialismo estadounidense.

Sin embargo, ante todos los importantísimos problemas, que no terminaríamos de enumerar nunca aquí, al final decidí desarrollar esta tesis porque el sistema neoliberal vigente hoy en la mayoría de nuestros países y el capitalismo imperialista en el mundo, está lejos de ser un monstruo muerto y desde mi perspectiva, ningún proyecto civilizatorio y societal distinto será viable si no mantenemos permanentemente la crítica y el análisis sobre el estado de lo vigente, y si los proyectos que buscamos construir no parten, como dice el EZLN, de abajo y a la izquierda pero, ¿cómo construir esos proyectos “desde abajo y a la izquierda” con un pueblo ignorante de su propia historia; de su propia fuerza transformadora?

Es en este punto, en el cual no podemos olvidar la importancia de la función social que debería tener la universidad pública y sus universitarios, y de que la universidad no lo sea de élites sino del pueblo, y para eso, tiene que ser pública e incluyente. Esto precisamente es lo que defendemos en este estudio a partir del análisis de uno de los mecanismos más eficientes que tiene el sistema actual para excluir a miles de jóvenes de las aulas universitarias, a saber: los exámenes de ingreso.

A lo largo de los diferentes seminarios que tuve oportunidad de cursar en el posgrado de Estudios Latinoamericanos, me armé de las herramientas teóricas de análisis útiles para mi trabajo de investigación, principalmente en los

planteamientos críticos sobre la globalización, el neoliberalismo, los derechos humanos, o la dependencia que experimentan nuestros países, desde una perspectiva histórica, crítica y dialéctica.

El punto de partida de esta tesis es que la Educación es una institución social, cuya influencia en los individuos es histórica, cultural y política. Siguiendo a Marx¹ cuando dice en la *Introducción a la crítica de la economía política de 1857* que “en todas las formas de sociedad hay una determinada producción que asigna a todas las demás, y por tanto a sus relaciones, su rango y su influencia”. Lo primero que quiero plantear es que a lo largo de la historia, la educación ha sido un componente esencial de todo sistema político y social y por tanto, en todo momento de la historia la sociedad ha desarrollado un tipo de institución educativa: la escuela; por lo tanto no puede ser neutral y en el marco del sistema capitalista es un aparato de Estado con una doble función: en un primer momento formar conciencias adaptadas a una situación social determinada y en un segundo momento, producir la fuerza de trabajo necesaria en la sociedad.

Según Pierre Bourdieu², la educación sustituye el uso de la fuerza física, por la violencia simbólica, cuyo monopolio detenta el Estado y la cual, por sus propias características simbólicas se sustenta en una relación de comunicación. En una formación social determinada, el sistema de enseñanza manejado por el Estado, se produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de

¹ MARX Karl, *Introducción a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*, 1857, pp. 20.

² BOURDIEU Pierre, Jean Claude Passeron, *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, Barcelona, España, 1998, tercera edición, pp. 45-47.

reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza. Para Bertrand Russel³, la existencia de masas ignorantes en una población constituye un peligro para la sociedad y afirma que toda la educación tiene un fin político dirigido a reforzar, frente a otro, un determinado grupo social.

Respecto de lo económico, una de las funciones esenciales del sistema de enseñanza es la formación de sujetos (objetos) con la calificación técnica necesaria para insertarse en el mercado de trabajo. La escuela, en su relación con “el mercado”⁴, se encarga de producir y garantizar individuos calificados y en este sentido, adaptados a las demandas del capital. Uno de los conceptos fundamentales para explicar esta relación entre economía y educación, es el de capital humano. En un sentido estrictamente económico, la función de la escuela es formar el capital humano necesario para la producción, desde esta perspectiva, la educación tiene por objeto y fin aumentar la productividad de la fuerza de trabajo, para de esta manera hacerla más redituable al capital. La escuela es una inversión redituable en cuanto que crea fuerza de trabajo moderna y al mismo tiempo, individuos resignados, pasivos y fácilmente adaptables a los cambios tecnológicos y sociales.

³ En AZEVEDO Fernando de, *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973⁹, pp. 377, pp. 299.

⁴ Recordemos que al hablar de “el mercado” no estamos pensando en que éste sea un ente autónomo y oscuro que actúa no se sabe por qué fuerzas, no identificables ni localizables. Estamos pensando, más bien, en el mercado funcionando a partir de relaciones de poder y de clase en el marco de los Estados y por lo tanto de sus instituciones y sus definiciones políticas. Como dice Díaz Polanco, citado por John Saxe-Fernández y por Gian Carlo Delgado en el artículo *Banco Mundial y Desnacionalización Integral de México*: “no es el libre desarrollo del mercado el que determina las políticas, sino que son las políticas (utilizando la formidable arma del estado-nación), las que definen el sentido y el comportamiento de los mercados. No son fuerzas inevitables e impersonales, sino poderosos grupos de interés, con sus fines humanos y contingentes, los que deciden, proyectan y aplican las estrategias del capital”. Saxe-Fernández John y Gian Carlo Delgado-Ramos, “Banco Mundial y Desnacionalización Integral en México”, en SAXE-FERNÁNDEZ John (coord.), *Tercera Vía y neoliberalismo*, Siglo XXI, México, 2004, pp. 283.

Por medio de la educación la sociedad se reproduce a sí misma a lo largo del tiempo pero también se transforma, por lo tanto, no podemos pensar en la educación como una cosa neutral y mucho menos aún abogar por la neutralidad del Estado en la educación. La educación siempre será un acto político. Algunos autores, de pensamiento radical, consideran que negar la relación intrínseca entre el Estado y la educación sería “sustraer al niño de la verdadera realidad social [ya que] nunca dejará de ser la escuela el arma y medio; instrumento y aparato de dominio a favor de las clases gobernantes”.⁵ Otros, como Gramsci, piensan que el Estado tiene una misión educativa y formativa, con una doble finalidad: ideológica y técnica, creando “nuevos y más elevados tipos de civilización” y adecuando “la civilización y la moralidad de las masas populares más vastas a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, y por lo tanto de elaborar incluso físicamente tipos nuevos de humanidad”⁶. Asimismo considera que es un derecho, junto con la escuela y otras instituciones, el instrumento del Estado para lograr “crear y mantener cierto tipo de civilización y de ciudadano (por lo tanto de convivencia y de relaciones individuales)”⁷.

Por otro lado, hay que mencionar que en el sistema capitalista, así como “las necesidades del consumo determinan la producción”,⁸ es el proceso económico el que determina, en gran medida, la distribución de las posibilidades educacionales de una sociedad en virtud del papel que atribuye a cada individuo dentro de las relaciones sociales de producción; proporciona los medios materiales para la

⁵ CARRILLO José, “Por una educación democrática”, en CARRILLO José, *Dos ensayos: Por una educación democrática y falsedad de la doctrina y místicas raciales*, México, 1947, pp. 59.

⁶ Véase GRAMSCI Antonio, *Obras de la Cárcel*, Tomo 5, Cuaderno 13, México, Era, 1999, pp. 21.

⁷ *Ibid.*, pp. 25.

⁸ MARX, *op.cit.*, 1857, pp. 15.

ejecución del trabajo educativo, su extensión y profundidad y dicta los fines generales de la educación en función de las necesidades de la producción.

Pero sería una injusticia y una falsedad afirmar que ésta es la única posibilidad que existe en la escuela y en la educación. Por lo que también afirmamos como punto de partida en nuestro análisis que, como la dominación nunca puede ser total o absoluta, también en el sistema educativo se juega con la correlación de fuerzas existente en la sociedad, y también ahí está presente “el otro lado”. Es decir que también en la escuela tenemos una importante herramienta de liberación. Citemos en este sentido y para hacer más contundente esta idea el Manifiesto del Partido Comunista redactado por Marx y Engels:

Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.⁹

Es decir, que las posibilidades de la educación no terminan en la mera reproducción de valores y estructuras sociales establecidas y definidas por el grupo o grupos en el poder, ya que también tiene un fuerte potencial transformador. Si no fuera por esta posibilidad transformadora, la educación sólo sería la repetición eterna del saber considerado definitivo y la anulación de toda

⁹ MARX K., F. ENGELS, “Manifiesto del Partido Comunista”, en MARX, Karl, F. Engels, *Obras Escogidas en dos tomos*, tomo 1, Progreso, Moscú, 1977, pp. 36.

posibilidad de creación y de progreso de la cultura, tal como aparentemente pasaba en la Edad Media.

Para Paulo Freire la educación no sólo consiste en aprender cosas, la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” y siguiendo a este autor y su definición, la educación que no permita un proceso real de reflexión o que inhiba de una u otra forma la capacidad de análisis y pensamiento autónomo del ser humano no puede ser considerada como tal. La definición que Freire hace de la educación me parece importante, ya que sólo comprendiendo su potencial transformador es que podemos pensar en ella como una herramienta no sólo de dominación, sino también de liberación y transformación radical de la organización social, en la que: “tienen que intervenir directamente las masas, tienen que haber comprendido ya por sí mismas de qué se trata, por qué dan su sangre y su vida. Esto nos lo ha enseñando la historia... y para que las masas comprendan lo que hay que hacer, hace falta una labor larga y perseverante”, según opinión de Engels.¹⁰

Desde mi perspectiva, la educación es parte fundamental de esa larga y perseverante labor; si no existiera tal concepción, el trabajo que aquí se presenta carecería completamente de sentido.

A partir de este punto de partida, siendo congruentes con el planteamiento mencionado sobre la politicidad innegable de la educación, es que se estructura la totalidad de esta tesis.

¹⁰ ENGELS F., “Introducción a la Lucha de Clases en Francia de 1895”: en MARX K., *op. cit.*, idem, pp. 120.

En el contexto de la globalización, que implica una nueva forma de relación entre los Estados Nacionales y la economía internacional y supranacional, la educación no ha quedado al margen de los cambios del nuevo escenario mundial.

Tales transformaciones están mediatizadas por aquello que –en términos Gramscianos- definiríamos como la *ideología hegemónica* de nuestro tiempo: el pensamiento neoliberal; y en términos de Germán Gutiérrez, el pensamiento cínico. Éste ha fomentado un resurgimiento de las fuerzas del libre mercado y de la economía de la oferta (monetarismo), las políticas de privatización de los servicios públicos, el refuerzo y la extensión de la ideología de mercado y los cambios en la estructura y el papel del Estado. En ese contexto, la educación se cuenta entre los servicios públicos que, en la mayoría de los países, tiende a privatizarse.

Según Martín Carnoy,¹¹ este impacto de la globalización en el terreno educativo tiene al menos tres dimensiones diferentes. En primer lugar, tiene un impacto en términos financieros; es decir, la presión sobre los gobiernos para reducir los gastos sociales afecta los presupuestos para educación y obliga a buscar otras fuentes de financiamiento para cubrir gastos de la expansión y mejora de los sistemas educativos. En segundo lugar, la globalización también tiene efectos sobre la educación en términos de las nuevas exigencias del mercado laboral, lo que implica la necesidad de una mano de obra altamente calificada que obliga a potenciar la educación superior y los conocimientos

¹¹ CARNOY M. “Globalización y reestructuración de la educación”, en GRIERA María del Mar, Cecilia Peraza Sanginés, Judit Rifa, “Globalizació, educació i el discurs de la qualitat: les últimes reformes educatives a Mèxic i espanta”, en BONAL Xavier, Jordi Planas, *Seminari: Globalizació i Educació, Programa de doctorat en Sociologia*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2002.

tecnológicos. Y finalmente, en términos de calidad, la educación ha pasado a ser objeto de comparaciones internacionales que obligan a los estados a implantar cambios para mejorar los indicadores con más peso a escala internacional, con tal de tener un sistema educativo más atractivo para un mercado de competencia.

Bajo esta lógica y a pesar de los tratados internacionales, que suscriben los Estados, en los que la educación en todos sus niveles es un derecho social y humano en tanto proceso de formación integral de los ciudadanos, e indispensable para la consecución de otros derechos fundamentales y de una vida digna, la educación es considerada como un servicio público subordinado a las exigencias del mercado global como, una mercancía a la que tiene acceso quien puede comprarla.

Dicho sea de paso y como nota al margen, ya que no es el tema de la tesis, ésta es una de las razones por la que diversos sectores sociales se han organizado para exigir un cambio en el rumbo que han tomado el diseño y la implementación de las políticas educativas en los últimos decenios. Por ejemplo, en el Foro Social Mundial de Porto Alegre del año 2001, se reivindicó con especial énfasis *otra educación posible*, y se intentó consolidar una serie de alternativas a través de la creación del Foro Mundial de Educación, cuya primera versión se llevó a cabo en octubre de 2001 en la misma ciudad brasileña. A través de la *Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos*, las cerca de 15 mil personas, representantes de diversas instituciones y organizaciones de más de 100 países de todos los continentes, dejaban ver su preocupación “por la necesidad de reflexionar sobre los límites y las potencialidades, sobre los retrocesos y los

avances, sobre las dificultades y las victorias de una educación liberadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa intermulticultural y planetaria”¹².

Esta tesis se propone atender esa preocupación en la medida de lo posible y reflexionar desde una perspectiva sociológica, política y de derechos humanos sobre dichos aspectos, a partir de la lógica estructural del sistema, como un sistema excluyente y de uno de los mecanismos más efectivos de exclusión, a lo largo de sus diferentes capítulos: 1) La educación superior; 2) La globalización y el neoliberalismo como sistema excluyente; 3) Los Organismos Internacionales y su influencia en las políticas de educación en América Latina; 4) Las políticas educativas bajo el neoliberalismo en América Latina: los casos de Brasil y México; y, 5) Los exámenes de ingreso a las universidades como mecanismos de exclusión: el CENEVAL y el *Vestibular*.

En el primer capítulo sobre la educación superior el objetivo es aproximarnos a una comprensión cabal de la complejidad de los sistemas de educación superior en América Latina, entendiéndola como un proceso de formación social de individuos. Nos asomamos también, a vuelo de pájaro, al desarrollo histórico de la educación en América Latina, entendida como una institución social, y su importancia y función.

En la segunda parte del capítulo nos preocupa dejar clara la importancia sociopolítica de la educación superior y sus diferentes modalidades, entre las que encontramos la universitaria.

¹² Foro Mundial de Educación, 2002.

Como no podemos analizar de manera fragmentaria o descontextualizada los fenómenos sociales; es que nuestro segundo capítulo se centra en el estudio de la globalización y el neoliberalismo como sistema excluyente. No podemos entender las tendencias actuales de la educación en América Latina, ni sus procesos de privatización o sus mecanismos de exclusión, sin entender que éstos se encuentran insertos en un sistema socio-político, económico y cultural determinado, que en el momento actual está regido por la globalización y el neoliberalismo.

Este capítulo lo dividimos en tres grandes temas, que como acabo de mencionar, no tiene por objetivo fragmentar la realidad sino explicarla de una manera más sencilla. El primer apartado define lo que es la globalización económica a partir del proceso estructural de expansión del capitalismo, desmitificándola y exponiendo las consecuencias sociales que ha generado en los últimos 20 años.

Seguimos nuestro análisis con el estudio sobre el Estado neoliberal, que es la forma que adopta el Estado nacional en la etapa actual de desarrollo del capitalismo. Y quiero resaltar que aquí dedicamos algunas páginas a las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos y los tratados internacionales con respecto al tema. Porque desde mi creer, es indispensable tener presente el enfoque de los Derechos Humanos como herramientas útiles, no sólo en y para la lucha de los pueblos por su liberación, sino en los análisis y las propuestas que de ellos se desprenden para contribuir a la transformación de un mundo que cada vez trae más miseria y opresión a los pueblos del mundo.

Por último, dedicamos un pequeño apartado de este segundo capítulo a las transformaciones que ha sufrido la estructura del trabajo en la globalización y el Estado neoliberal, por estar vinculado éste directamente con las funciones sociales asignadas a la educación superior.

En el tercer capítulo comenzamos a, como dice Marx en su *Introducción a la crítica de la economía política del 57*, elevarnos de lo abstracto a lo concreto. Para lo cual analizamos cuál es el papel y la influencia de los organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, en el capitalismo global de fines del siglo XX y principios del XXI, y más en concreto aún en la reforma de las políticas educativas de los países latinoamericanos, que han tenido como eje discursivo la privatización, la descentralización, la calidad y la evaluación.

En el capítulo cuarto estudiamos las transformaciones que en Brasil y México se han vivido en materia de política educativa, bajo las “recomendaciones” de los organismos internacionales, la orientación de los gobiernos a partir de la década de los años ochenta (y en Brasil un tanto cuanto desde la época de la dictadura militar) y por la correlación de fuerzas existente en el seno del Estado. Damos a este capítulo una importancia y un peso preponderante a las transformaciones y políticas en materia de evaluación, ya que es en este rubro que podemos encontrar la justificación y el porqué de los exámenes de ingreso a las universidades.

Y ya en el capítulo cinco, por fin aterrizamos en el análisis, estudio y crítica de los exámenes, no sin antes aventurar una definición de lo que estamos entendiendo por exclusión, que pueda reforzar desde una perspectiva teórica nuestro análisis tanto de lo que son el Ceneval en México y el Vestibular en Brasil,

como de sus efectos principalmente sobre los jóvenes que desean y no consiguen ingresar a las universidades. ¿Cuáles son los mecanismos mediante los cuales excluyen los exámenes? Es esta la pregunta central de nuestro último capítulo.

Quiero mencionar aquí, en esta introducción, que para tratar de matizar el sesgo que pudiera parecer que contiene la tesis en cuanto a la idea de una dominación aplastante y, por lo tanto, para ser congruentes con lo planteado en los primeros párrafos de la introducción, planteo a manera de conclusión, propuestas que desde las resistencias a la exclusión educativa se han planteado tanto en Brasil como en México. Son estos elementos de lo que podría ser un primer esbozo de propuesta alternativa para la inclusión educativa.

Finalmente, me gustaría adelantar una conclusión: desde el posicionamiento político y teórico de nuestro examen, no es posible hacer efectivo el derecho social y humano a la educación pública y universitaria para todos en el marco del sistema capitalista; sin embargo, es dentro de éste que se expresan las resistencias a la exclusión y se comienzan a proponer y gestar las alternativas de “eso otro” que queremos.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR

He decidido comenzar este trabajo de tesis dedicándole un primer capítulo a la definición de educación superior y su importancia social, política y económica; así como a la definición de universidad y sus diferencias con otras instituciones de educación superior, como pueden ser las escuelas superiores tecnológicas, las universidades tecnológicas o las escuelas aisladas, por poner sólo algunos ejemplos.

Estas primeras definiciones nos servirán para guiarnos más adelante en el por qué defendemos a la universidad como institución rectora de la educación superior en América Latina, el por qué de la defensa del derecho social a la educación superior, y el por qué de la defensa del derecho de todos los jóvenes a ingresar a la universidad, y no solo a la educación superior. Esta discusión la daremos a lo largo del presente trabajo de tesis; pero antes comencemos definiendo los elementos mencionados.

1. Definición de Educación

Entendamos la educación en dos acepciones que, hay que decir, no están separadas la una de la otra. La primera como un proceso de formación social de los individuos y la segunda, como una institución social.

1.1. La educación un proceso de formación social de los individuos

La educación desde esta perspectiva ha sido estudiada por muchísimos pensadores a lo largo de la historia, filósofos, pedagogos, sociólogos, etc., ya que, podemos decir, casi no hay actividad humana que no integre en sí misma algún tipo de acción educacional.

Aristóteles afirmaba que el fin último y principal de la educación era el cultivo del intelecto; lograr la excelencia intelectual y el conocimiento de sí mismo con el objetivo de participar sabiamente en la sociedad. Rousseau pensaba de manera similar, cuando al educar a “Emilio”, su objetivo era perfeccionarlo en todas sus facultades, hacer de él un hombre.

Para Stuart Mill¹ la educación “es todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza [...] por medio de las leyes, de las formas de gobierno, de las artes industriales y hasta de los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la situación local”.

José Ortega y Gasset exclamó alguna vez que la educación implicaba la transformación de la realidad y en ese sentido, la pedagogía era la ciencia de transformar sociedades.²

Para Lutero y Juan Calvino, los Reformadores del siglo XVI, la educación era la preparación de los cristianos y cristianas “para la gloriosa vida del más allá”. Lo lograrían mediante la instrucción obligatoria (todos debían asistir a la escuela) y en

¹ Mill en DURKHEIM Émile, *Educación y Sociología*, Colofón, México, s.f., pp. 55.

² Citado en CARRILLO José, *Dos ensayos: Por una educación democrática y falsedad de la doctrina y místicas raciales*, México, 1947, pp. 123.

ellas se debería instruir a los individuos en los deberes para con el hogar, el Estado y la Iglesia; integrando como valores la inteligencia, la virtud social y la piedad individual.³ De hecho, históricamente es importante esta concepción de los Reformadores debido a que siembran en Inglaterra y en Alemania, “las semillas del control estatal de la educación”.⁴ En las escuelas protestantes de este tiempo se enseñaba a los individuos qué pensar y qué no; no era una educación para la libertad (como diría Paulo Freire). Y sin embargo; es el primer paso dado en la era moderna para consolidar, posteriormente, la idea de la educación como un derecho social y la obligatoriedad del Estado sobre ésta.

Ya en el siglo XVIII,⁵ por primera vez, en Prusia (1717) se establece un sistema escolar obligatorio y público. El Estado se hace responsable de él y comienza a hablarse de la educación laica, a impulsar el desarrollo de escuelas normales para la formación de maestros, a intervenir en los principios y creación de planes de estudio. Se publican “una serie de decretos imponiendo la asistencia obligatoria a clase y dictaminando cómo debían construirse las escuelas, pagarse a los maestros” y otras leyes que otorgaban al Estado el control del sistema educativo en su conjunto. Federico el Grande (1712-1786) “puso los cimientos de un auténtico sistema estatal de escuelas públicas elementales” y en 1787, un año

³ Es interesante ver como estas concepciones llegan aún hasta nuestros días, por ejemplo en los grupos de escultismo (scouts), cuyo alcance es internacional, se ejerce una acción educacional sobre los niños y los jóvenes en la cual uno de los ejes fundamentales es instruirles en los deberes para con el hogar, el Estado y Dios, y guiados por principios éticos y morales como la inteligencia, la piedad y el honor.

⁴ ATKINSON Carroll, Eugene T. Maleska, *Historia de la Educación*, Ediciones Martínez Roca, Pensamiento e Historia, Barcelona, 1966.

⁵ Podemos afirmar que el siglo XVIII es el siglo político y educativo por excelencia, no nos olvidemos del filósofo Johan Bottlieb Fichte quien tuvo una gran influencia en la reforma pedagógica prusiana; o de Rousseau, el gran pedagogo francés del siglo XVIII; o de los grandes acontecimientos políticos como la Revolución Francesa o la Revolución Alemana, que en caso de aceptar que existen los paradigmas históricos, podemos afirmar que rompen con los viejos paradigmas y dan pie al inicio de otros nuevos.

después de la muerte de este gobernante se creó el Ministerio de Educación Nacional que regulaba y controlaba todo el sistema escolar prusiano, desde las escuelas básicas hasta las universidades;⁶ sin embargo, ésta aún era una educación elitista; se hablaba de educación básica obligatoria para todos pero, sólo una élite podría aspirar a la educación superior.⁷

En 1789 pone en tela de juicio la Revolución Francesa el control del mundo por parte de la nobleza y el Estado absolutista; cuestiona todo el sistema de privilegios e inaugura la época de los derechos humanos; también la transición de un grupo de poder a otro, el grupo dominante será ahora la burguesía y no ya la nobleza.

En materia de educación, los revolucionarios franceses suprimen la escuela católica y confiscan sus propiedades; implantan un sistema escolar nacional y nacionalista, centralizando el control de la enseñanza en el Estado y el gobierno revolucionario. Para ellos la educación se convertiría en el medio de propaganda más efectivo para que todo el pueblo francés adquiriera la ideología nacionalista y republicana de la revolución y se convenciera del derecho a las libertades cívicas recién conquistadas cuya permanencia había que garantizar y defender ante los todavía permanentes ataques de la vieja nobleza francesa y de los otros Estados absolutistas europeos.

Los revolucionarios franceses se dan cuenta de que “la educación es un agente de socialización y una manera a través de la cual el Estado tiene un control político de la sociedad siendo la educación a la vez un agente de integración

⁶ ATKINSON, *op.cit.*, pp. 73-74.

⁷ GADOTTI Moacir, *Historia de las Ideas Pedagógicas*, Siglo XXI, México, 1998, pp. 82-83.

política de una Nación y de un Estado”.⁸ En la Constitución de 1791 se garantiza la “instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita respecto de aquellas partes indispensables para todos los hombres”,⁹ pero al igual que en Prusia, la educación superior sigue siendo únicamente para las élites. En la Constitución de 1791 la educación básica es gratuita y obligación del Estado pero, la educación superior no tiene razón de ser gratuita, es únicamente para las élites de clases altas.

A partir de este momento es imposible negar el estrecho vínculo de la educación y el Estado; de la educación y el poder; de la educación y la ideología. Se asume que la educación es un hecho político y la escolarización de las masas, reforma fundamental de la modernidad, es asumida por el Estado.

Socialmente se le pide a la educación que forme individuos que integren la sociedad como hombres y mujeres capaces de integrarse a ella con valores éticos y morales determinados por el tiempo histórico concreto en el que viven, como ciudadanos responsables. Por lo tanto, podemos concebirla como un proceso que forma a la mujer y al hombre en su tiempo, y en este sentido, podemos entenderla como un hecho no sólo político sino, como un hecho histórico; un hecho histórico en dos sentidos: primero porque representa la historia individual de cada ser humano y, segundo porque está vinculada al desarrollo societal.

⁸ Véase MIZERIT Kostelec Marcos, *Crisis de la Universidad Pública Latinoamericana. En el contexto Neoliberal. Caso UNAM*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Latinoamericanos, FCPyS-UNAM, 2005, pp. 103.

⁹ *Ibid.*, pp. 102.

Se entiende la educación como, el proceso mediante el cual una comunidad integra a sus miembros dentro de sí y los socializa. De esta manera, la educación es un fenómeno cultural, social, político y económico.

Álvaro Vieira Pinto, nos define a la educación como un proceso que refleja la totalidad cultural que la condiciona y que al mismo tiempo, en una relación dialéctica, es un proceso generador de cultura.¹⁰

Por otra parte, un elemento importante a mencionar es que, con el desarrollo y predominio del capitalismo, ya en los siglos XIX y XX, se le atribuye al proceso económico ser el “que determina la distribución de las posibilidades educacionales en la sociedad, en virtud del papel que atribuye a cada individuo dentro de la comunidad; proporciona los medios materiales para la ejecución del trabajo educativo, su extensión y su profundidad; dicta los fines generales de la educación, que determina si en una comunidad dada se formarán individuos de niveles culturales diferentes de acuerdo con su posición en el trabajo”,¹¹ Por ejemplo según Carnoy,¹² en Estados Unidos, a principios del siglo XX:

...la educación estandarizada estaba hecha para diferenciar a los niños según la ocupación que de adultos podrían desempeñar... Una de las consecuencias más importantes de la alianza entre los reformadores de la enseñanza y los hombres de negocios –alianza que se debía a la visión común a los dos grupos acerca del progreso social y a sus valores comunes de clase (que databan de 1830 y tantos o 1840 y tantos)— era el interés en la eficiencia escolar y la introducción de estudios orientados hacia los negocios en las secundarias. En las escuelas se interpretaba la eficiencia como la buena labor realizada en la preparación de los niños para el trabajo futuro. Concibiéndose la escuela como preparación para el trabajo, los docentes recurrían a los estudios y modelos de eficiencia en las fábricas para organizar las escuelas. Los

¹⁰ Véase VIEIRA Pinto Álvaro, *La Cuestión de la Universidad, siete lecciones sobre educación de adultos, ciencia y existencia*, 1982.

¹¹ GADOTTI, *op.cit.*, pp. 275.

¹² Sic CARNOY Martín, *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, 1982⁴, pp. 236.

mismos inspectores de escuelas se consideraban gerentes de fábrica y se proponían tratar la educación como un proceso de producción en que la materia prima eran los niños.

Tal predominio de lo económico para determinar la esfera educativa se da también en el pensamiento y los sistemas socialistas del siglo XX, asignándole también un papel preponderante a lo político. Lenin, por ejemplo, atribuye a la educación una gran importancia en el proceso de transformación social y afirma que la educación pública debería ser eminentemente política y formar hombres cultos que participen en la lucha para liberarse de los explotadores.¹³

Con todo lo anterior, estamos afirmando que la realización de la educación depende de situaciones históricas objetivas en las cuales existen conflictos y contradicciones, relaciones de fuerza, grupos diferenciados e intereses de poder. Afirmamos con esto que no podemos discutir algún tipo de cuestión educativa como un hecho abstracto y aislado de la realidad concreta en la que se ejecuta, a menos que queramos jugar (conciente o inconcientemente) como legitimadores del orden establecido mostrando el proceso educativo como algo que está *ahí y de esa manera por naturaleza*, porque no tiene otra forma de ser, porque no es una construcción humana conciente y por lo tanto susceptible de ser transformada. Citando a Giroux afirmamos que es necesario analizar la educación “en su especificidad histórica y relacional, y señalar la posibilidad de intervenir y modelar los resultados” de ésta.¹⁴ Tenemos que ver a la educación y a la escuela (como la

¹³ En GADOTTI, *op.cit.*, pp. 136

¹⁴ GIROUX Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrurtu, Buenos Aires, 2003, pp. 204.

expresión más acabada de la institucionalización de la educación) como una institución social.

1.1.1 Un poco del desarrollo de la educación en América Latina

Antes de continuar con nuestra definición de educación como una institución social, y ya que hemos mencionado un poco de historia de la misma algunas páginas atrás, me gustaría mencionar algunos elementos del desarrollo histórico de la educación en América Latina.

Durante la época colonial, la mayor parte de la educación era aristocratizante y exclusiva, era una educación de élite y un privilegio, vedada a las clases populares y patrimonio de las clases dominantes.¹⁵ No obstante, desde el siglo XVI, y aunque no era generalizada, algunas comunidades pertenecientes a los estratos inferiores de la sociedad comenzaron a recibir algún tipo y grado de educación de manos de las órdenes religiosas.

Fueron principalmente los jesuitas quienes se erigieron como los grandes pedagogos latinoamericanos desde el siglo XVI y hasta su expulsión en 1759. La educación ofrecida por los jesuitas se destinaba principalmente “a la formación de las élites burguesas, para prepararlas para ejercer la hegemonía cultural y política”.¹⁶

Sin embargo también se hicieron cargo de la educación de los grupos indígenas cristianizados mediante las misiones; por ejemplo en la frontera del

¹⁵ CARRILLO, *op.cit.*, pp. 99.

¹⁶ GADOTTI, *op.cit.*, pp. 65.

Uruguay y el Brasil. El objetivo de esta educación era cristianizar y civilizar a los indios, integrar a los individuos socialmente a la nueva estructura societal impuesta por españoles y portugueses.

Ya en el siglo XIX, la mayoría de las independientes naciones latinoamericanas, se esforzaron por crear, sobre la base de las viejas estructuras coloniales, sistemas públicos de instrucción. Los grupos liberales “trataron de convertir a la escuela en una institución de público tratamiento, que la sustrajera del dominio privado o eclesiástico y la situara en el terreno de la política”.¹⁷

Era necesario que mediante la educación se formara a los ciudadanos de las nuevas repúblicas, ya bajo los ideales ilustrados de igualdad ante la ley y libertad individual.¹⁸ En México por ejemplo, se publica el 2 de diciembre de 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública, redactada por Gabino Barreda durante el gobierno de Benito Juárez y se crea la Escuela Nacional Preparatoria.¹⁹ Mediante la instrucción pública se buscaba conseguir la homogeneización cultural, política e ideológica de las sociedades latinoamericanas; estos objetivos nunca fueron posibles durante el siglo XIX, pero se mantuvieron como una utopía al tiempo que se profundizaban las desigualdades económicas y sociales.²⁰

¹⁷ LOZANO Claudio, *La educación en los siglos XIX y XX*, Síntesis, Madrid, 1994, pp. 37.

¹⁸ Quiero mencionar que es en este siglo y bajo estos discursos que empiezan a surgir en América Latina los grandes pedagogos y educadores de nuestro continente, cuyo mayor representante es el maestro Simón Rodríguez (1771-1854). Él pugnaba por una educación republicana y social, decía que la formación de los pobladores de América, de los futuros ciudadanos de las repúblicas hispanoamericanas, era condición indispensable para la estabilidad y futuro político de estas naciones: había que convertir a sus habitantes en ciudadanos y eso sólo se podía lograr mediante la escuela... *Escuela y Taller* radicalmente; esto es, la escuela ha de enseñar a pensar, a ser original pero, además ha de crear una conciencia social. En LOZANO, *op.cit.*, pp. 38.

¹⁹ ANUIES-UPN, *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, ANUIES-UPN, México, 2004, pp. ii.

²⁰ Mizerit, *op.cit.*, pp. 109.

1.2. La educación como una institución social

Algunos teóricos de la ciencia política, como Humberto Cerroni,²¹ argumentan que las instituciones surgen en el momento en el cual se vuelve necesaria la estandarización social de algún tipo de comportamiento humano, o alguna actividad, de tal manera que se convierten en el medio por el cual los integrantes de una comunidad determinada se unen entre sí y en la “garantía”²² de reproducción de la misma.

En una sociedad determinada “los procesos de institucionalización y las instituciones sociales que originan, se constituyen como mecanismos de control ejercido, desde el orden social, sobre sus participantes... Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización como tal, previo o aislado de cualquier mecanismo establecido específicamente para el mantenimiento de una institución.”²³ Estos mecanismos existen en la totalidad del conglomerado de instituciones que denominamos sociedad, es decir, que toda actividad humana institucionalizada, está sometida a control social. Siguiendo a Berger y Luckman²⁴ podemos decir que cuanto más institucionalizado está el comportamiento, más previsible y por lo tanto, más controlable se vuelve.

²¹ CERRONI Humberto, *Política: método, teorías, procesos, sujetos...*, Siglo XXI, 1997.

²² Escribimos “garantía” (entre comillas) debido a que no pretendemos entender que mediante la institucionalización la sociedad esté libre de conflictos y contradicciones que en determinado momento permitan su transformación. “Los sujetos reales que componen una comunidad institucional no están igualmente dispuestos o interesados en aceptar el lugar y la función que el documento prevé para ellos, no miran del mismo modo aquellos aspectos de su saber y de su hacer, de su papel en el proceso... que el proyecto considera valioso y, por tanto, objetos de respeto y promoción”. DE LA TORRE GAMBOA Miguel, “La conversión de un derecho en mercancía”, en GLAZMAN NOWALSKI Raquel, *Las caras de la evaluación educativa*, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA, UNAM, México, 2005, p. 54.

²³ BARREIRO Julio, *Educación Popular y Proceso de Concientización*, Siglo XXI, 1977⁴, pp. 102.

²⁴ BERGER Peter L., Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrotu, Buenos Aires, Argentina, 1999¹⁶.

Sin embargo, para que una institución cumpla su función social, necesita de lo que estos mismos autores llaman “mecanismos conceptuales contruidos para resguardar el universo oficial contra el desafío de grupos heréticos”; es decir, de legitimidad.²⁵

De hecho, es ante la presencia de estos grupos “heréticos”, que discrepan de las definiciones tradicionales de la realidad establecida, que las legitimaciones institucionales se hacen más necesarias dentro de una sociedad. Ante estos grupos, los gobiernos, que suelen ser las autoridades encargadas de mantener el orden institucional y producir sus diferentes legitimaciones, pueden o desarrollar e inventar nuevos argumentos legitimadores (por ejemplo actualmente ante los intentos de privatizar la educación pública se dice que ésta es de mala calidad); o imponerse por medio de procedimientos represivos, los cuales, a su vez, tienen que ser legitimados (por ejemplo durante la huelga de la Universidad Autónoma de México (UNAM) de 1999-2000 se presentaba a los estudiantes huelguistas como delincuentes y pseudos-estudiantes). El hecho de que estos mecanismos conceptuales, encargados de mantener los diversos universos simbólicos (o legitimaciones) se transformen, no implica la alteración de las instituciones, sino precisamente, su preservación.

Según Barreiro,²⁶ existen tres niveles de legitimación: “al nivel de conocimiento teórico de interpretación: lo que es la institución, qué significa en sí misma y en la sociedad total; al nivel de valor social: cuál es el significado de la institución como factor de producción de relaciones y comportamientos, y qué

²⁵ BERGER, *op.cit.*, pp. 137.

²⁶ *Op.cit.*, pp. 106.

atribuciones se debe dar a las acciones sociales que se ligan a una institución legitimada; a nivel de norma controladora: quién puede practicar que tipo de acción social, en qué circunstancia, de qué modo y con qué límites”. El grado último de cualquier legitimación es la creación de universos simbólicos,²⁷ éstos proporcionan la legitimación definitiva de cualquier papel u orden institucional. Por ejemplo, podemos afirmar, junto con Labarca,²⁸ que gran parte de la educación tiene un valor simbólico, ideológico, que en un Estado capitalista, contribuye a mantener la división del trabajo en términos políticos y de poder.

En el caso de los sistemas educativos y las escuelas, la legitimidad es particularmente importante ya que “es un vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos.”²⁹ Una de las ideas comunes en la sociedad moderna y que legitima de manera importante la educación es, que mediante ella se pueden superar y neutralizar las inequidades sociales y acceder a los lugares más elevados de la jerarquía social. La escuela como mecanismo de movilidad social ascendente.

A partir de lo dicho, afirmamos que la educación al ser una institución social cuya expresión más acabada es la escuela,³⁰ adquiere las características mencionadas: es una institución que controla el comportamiento, lo regulariza y lo estandariza, que requiere de legitimaciones y que implica la reproducción de las estructuras dominantes (tal como lo proponen los teóricos de la reproducción:

²⁷ Sobre los universos simbólicos véase BERGER y Luckmann, *op.cit.*, pp. 124 y ss.

²⁸ LABARCA Guillermo, et. al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México, 1989⁷, pp. 255.

²⁹ CARNOY, *op.cit.*, pp. 12.

³⁰ Me gustaría comentar, como información liminar, que la palabra escuela, por su origen etimológico significa “lugar de ocio”. En la Grecia antigua, podían asistir a “la escuela” únicamente aquellos que por su posición en la escala social tenían suficiente tiempo de ocio; es decir, tiempo no dedicado a la producción, por lo que denominaron a los lugares de enseñanza, como “lugares de ocio”. Véase BRUBACHER John S., *Filosofías Modernas de la Educación*, Editorial Letras, Ciudad de México, 1964, pp. 178-179.

Bourdieu, Passeron, Bowles, Althusser, y otros). Empero, también a partir de lo ya dicho, tenemos que concebir la educación como un espacio complejo, siguiendo a Giroux, quien supera las proposiciones de los teóricos de la reproducción y nos recuerda que además de esto, e incorporando las categorías teóricas de Gramsci, la educación es también un espacio de resistencia, un espacio de conflicto y de posibilidad de transformación contra-hegemónica.³¹

Esto quiere decir que al interior de las escuelas se reflejan la pugna de intereses, las contradicciones y los conflictos sociales que existen en la sociedad en un contexto determinado y que un aparente mismo tipo de educación, una “misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política”,³² depende del contexto histórico concreto.

La escuela, como espacio institucionalizado debe contar con objetivos y fines. En palabras de Freire, con “métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la

³¹ Dice Giroux: “Si bien la idea de reproducción apunta de manera acertada a las diversas ideologías e intereses económicos y políticos que se reconstituyen dentro de las relaciones de enseñanza, carece de una comprensión teórica generalizada que explique cómo esos intereses se ven mediados, reabajados y producidos subjetivamente”. Cfr. GIROUX, (2003), pp.196. Y en otro texto pero, siguiendo con esta idea afirma: “Bajo el enfoque de las escuelas como, principalmente, espacios de reproducción, los educadores radicales no han sido capaces de desarrollar una teoría de la escolarización que ofrezca una posibilidad viable de lucha contra-hegemónica y de contestación ideológica. Dentro de este discurso, las escuelas, los maestros, y los estudiantes son vistos con frecuencia, implícitamente, como extensiones de la lógica del capital solamente. En vez de luchar con las escuelas como espacios de contestación, de negociación y de conflicto, los educadores radicales tienden a reproducir una sobresimplificada versión de la dominación, que sugiere que las escuelas no pueden ser vistas como espacios que ofrezcan la posibilidad de intervención y cambio constructivo”. Cfr. GIROUX Henry y Peter McLaren, “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”, *Sociedad, Cultura y Educación*, Miño y Dávila editores, Madrid, 1998, pp. 140.

³² FREIRE Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, 1979²³, pp. 56.

opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.”³³

1.3. Importancia y Función de la Educación

Es un hecho que a lo largo de la historia se ha asignado un papel fundamental a la educación dentro de la sociedad y que su importancia por sí misma no es cuestionada; y al mismo tiempo, que la educación siempre tiene una finalidad.³⁴

Una de las tareas que se le asigna a la educación a través de la escuela, y que defenderemos en este trabajo, es formar en los niños y las niñas una conciencia social más allá de ellos mismos, de su entorno inmediato y de su grupo social; desarrollar en ellos una conciencia de “lo otro”, lo diferente, de realidades que están más allá de su inmediatez y, en este sentido, darles las herramientas para desarrollar en ellos una capacidad crítica y de reflexión.

Según Durkheim,³⁵ “debe darse al niño el sentido de la complejidad real de las cosas, y ese sentido debe llegar a ser orgánico, natural para que forme una categoría en su espíritu”.

³³ Idem, *Política y Educación*, Siglo XXI, 1999, pp. 77.

³⁴ Dice CARRILLO, *op.cit.*, pp. 20-21: “Bien en la Esparta clásica proponiéndose el logro de un ciudadano leal y siervo diestro del Estado, hábil para su defensa armada, todo lo cual vertebraba un sistema educativo, capaz de arribar a la conquista de aquel fin; bien los hijos de Ignacio de Loyola utilizando una muchedumbre de métodos para la obtención de caudillos del catolicismo; bien los Estados fascistas de Italia y Alemania o el sedicentemente samurai del Japón, degradando la escuela y prostituyendo el maestro, al convertirlo en un instrumento diabólico de sus doctrinas antihumanas de hegemonía universal, negadoras del humanismo, al trocar el hombre en autómata de la barbarie; bien la democracia socialista de la URSS, logrando la plenitud del espíritu humano al redimirlo de secular servidumbre, o ya las democracias burguesas progresistas de Estados Unidos y México, preparando individuos conscientes de su amplia militancia ciudadana; revelan en fin, cómo una finalidad meridianamente determinada, estructura todo el carácter de un sistema educativo”.

³⁵ DURKHEIM, *op.cit.*, pp. 289.

En el trabajo hablaremos de dos elementos centrales de la importancia y la función que tiene la educación en la sociedad capitalista: primero, la importancia económica; y segundo, la importancia ideológica.

Según Hopenhayn y Ottone³⁶ son tres los grandes objetivos que la modernidad ha impuesto históricamente a la educación: “la producción de recursos humanos, la construcción de ciudadanos para el ejercicio en la política y en la vida pública, y el desarrollo de sujetos autónomos [...] crecer en productividad, en ejercicio ciudadano y en autonomía personal”. Podemos decir que en el capitalismo, uno de los elementos que le da mayor importancia al proceso educativo es la formación una ciudadanía económica; es decir, de ciudadanos que acepten las instituciones establecidas y de capital humano productivo.

Hay autores como Martín Carnoy que afirman que en el sistema capitalista, la principal función de la escuela es preparar a los niños para ser empleados, para ser dominados y explotados; despojarlos de su tiempo, su libertad y su capacidad de decidir y evitar que cobren conciencia de su situación de oprimidos, para que no se rebelen contra el sistema que los oprime. Afirma: “lejos de obrar como liberadora, la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista.”³⁷ Y más adelante: “sería una ingenuidad suponer que las escuelas son tan sólo lugares para crear destrezas vocacionales”,³⁸ y sostiene que la principal función de la escuela es ideológica y de clasificación de los

³⁶ HOPENHAYN Martín, Ernesto Ottone, *El gran eslabón*, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular 575, Buenos Aires, 2000, pp. 102.

³⁷ CARNOY, *op.cit.*, pp. 13.

³⁸ *Ibid.*, pp. 21.

individuos en función de los papeles que jugarán dentro de las estructuras económicas, políticas y sociales del sistema capitalista.

Si bien podemos estar de acuerdo con estas afirmaciones de Carnoy, también, siendo críticos, también debemos insistir en la complejidad intrínseca al sistema escolar, dentro del cual es posible “la formación de ciudadanos democráticos [...] que extiendan de manera radical los principios de justicia, libertad y dignidad a las esferas públicas constituidas por la diferencia y múltiples formas de comunidad [...] como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de la solidaridad y la unidad, y no de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación.”³⁹ Si negáramos esta posibilidad ¿qué sentido tendría defender la educación como un derecho social para todos? ¿Si negáramos la función ideológica y de dominación que en el sistema capitalista tiene la educación, o si negáramos la posibilidad liberadora de la acción pedagógica, qué sentido tendría este trabajo?

Frente a esta situación, lo que cabe preguntarnos cuando hablamos de, función de la educación y, cuando sabemos que no únicamente tiene fines económicos y productivos es ¿a quién sirve la educación en un momento histórico determinado, en función de su estructura, de las relaciones de fuerza sociales, de los grupos de poder? Así Guillermo Villaseñor hablando de la función social de la educación superior formula: “¿para los objetivos de quiénes, para servicios de

³⁹ GIROUX, (2003), pp. 221-222.

quiénes, con los criterios de calidad de quiénes, con las orientaciones básicas según quiénes, deberá actuar la educación superior?”⁴⁰

Ahora bien, dentro del capitalismo se entiende la educación como una inversión productiva cuya finalidad es inculcar en los individuos saberes y habilidades que los hagan competitivos y eficientes;⁴¹ de tal manera que las propias sociedades puedan ser competitivas a nivel internacional.

La educación no sólo debe redituarse al individuo y permitir que se desarrolle íntegramente como ser humano en lo general y como ciudadano en lo particular sino, sobre todo a la sociedad, ya que ésta es una inversión que la sociedad toda realiza.

En este sentido económico, la educación está intrínsecamente ligada a la estructura productiva y laboral de la sociedad. Según el informe Aylwin,⁴² mediante la educación se debe “elevar la producción de los pobres. Se trata de capacitar a los trabajadores, de fomentar la reconversión laboral, de ampliar el acceso al crédito, a la asistencia técnica y a los sistemas de comercialización y distribución”.

Hasta la década de los años ochenta del siglo pasado, la educación se consideraba valiosa no sólo por su función económica sino porque era el medio a través del cual se podían solucionar los grandes problemas nacionales; permitía la cohesión social y la construcción de una identidad nacional (la nación, su construcción y fortalecimiento eran el centro de lo político y lo económico y la base

⁴⁰ VILLASEÑOR GARCÍA G., *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, UAM-X, UNAM, CESU, Universidad Veracruzana, México, 2003, pp. 143.

⁴¹ Véase GLAZMAN R., “Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación”: en GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, Facultad de Filosofía y Letras,-DGAPA-UNAM, México, 2005, pp. 46.

⁴² Citado en FUENTES Carlos, *Por un Progreso Incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, pp. 76.

del desarrollo del capitalismo). Asimismo, aunque fuera en veces un discurso meramente retórico, se le asignaba a la educación una “importancia fundamental en la tarea de impulsar el cambio social y humano hacia la libertad, el progreso, la democracia y la justicia social.”⁴³

Actualmente, bajo el capitalismo monopólico transnacional cabe preguntarnos si es real que la mayor importancia de la educación sea la formación y capacitación de fuerza de trabajo competitiva y eficiente, sobre todo después de que hemos analizado su función ideológica y la necesidad de entender el sistema educativo según el momento histórico y la sociedad concreta en la que se desarrolla. Si seguimos a Dieterich los cambios en la estructura productiva y los avances tecnológicos de los últimos 25 años nos llevan:⁴⁴

hacia un mundo en el cual un muy pequeño porcentaje de trabajadores trabaja en la manufactura, alguna proporción de la población estará trabajando en empleos de conocimiento (*knowledge work*) y el resto en servicios, dice el economista J. A. Eisenach. La consecuencia educativa de este desarrollo consiste en que, según una publicación de la *Mobil Corporation*, a inicios del siglo XXI, el 70 por ciento de los puestos de trabajo en Estados Unidos no requerirá personal con educación superior.

⁴³ DE LA TORRE Gamboa, *op.cit.*, pp. 46. También véase Ornelas Carlos, “La educación mexicana y la cohesión social: una evaluación”: en SÁNCHEZ Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma*, Planeta (Temas de hoy), México, 2001, pp. 175.

⁴⁴ Véase DIETERICH Steffan Heinz, “Globalización, Educación y Democracia en América Latina”: en CHOMSKY Noam, Heinz Dieterich Steffan, *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz, Contrapuntos, México, 1998 pp. 109.

Como dice Pablo González Casanova,⁴⁵ “mucho de lo que se entiende tradicionalmente por educación no se necesita para mejorar la productividad de las empresas y su objetivo central: la maximización de utilidades.”

En la etapa actual del capitalismo monopólico cobra gran importancia la función ideológica y legitimadora del sistema existente que tiene la educación, al igual que su papel como clasificadora de individuos según el papel económico que les toque desarrollar en la sociedad.

En estas funciones que hemos atribuido a la educación, en el momento actual del desarrollo social, la educación superior tiene una importancia fundamental, la cual trabajaremos a continuación.

2. La Educación Superior y su importancia socio-política

El día de hoy ocupa un lugar predominante la educación superior en la agenda de asuntos prioritarios a nivel mundial. Se considera como un aspecto estratégico del desarrollo y se asigna a las Instituciones de Educación Superior por un lado, el papel de formar los recursos humanos del más alto nivel, competitivos y eficientes; por el otro, producir los conocimientos científicos y tecnológicos, con diversos grados de aplicación, que contribuyan al desarrollo y al progreso.

Según las definiciones aceptadas internacionalmente, la Educación Superior es toda aquella educación formal que se encuentra después de la educación básica, secundaria y media. Es decir, para que una persona pueda ingresar a la

⁴⁵ GONZÁLEZ Casanova Pablo, *La Universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, 2001, pp. 29.

educación superior necesita haber concluido satisfactoriamente la educación básica, secundaria y/o media, según sea el sistema educativo de cada país. En México por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dice que la Educación Superior es el “nivel posterior al bachillerato o equivalente, que comprende la licenciatura y los estudios de posgrado, así como opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.”⁴⁶

Así, la educación superior incluye la educación universitaria y no universitaria, de ciclo corto o largo; la educación tecnológica de nivel superior; la educación escolarizada y presencial o a distancia; los sistemas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). Tiene una amplia gama de posibilidades educativas, que en cada país dependen de la amplitud que tenga su sistema de educación superior.

Desde la perspectiva internacional se promueve la aceptación, en todo el mundo, de la idea de que la educación superior es toda aquella educación postsecundaria, la cual debe estar integrada como un subsistema completo. “La Comisión Carnegie recomienda el reconocimiento de la educación postsecundaria como una sola en cuanto a su planteamiento y coordinación, sin perjuicio de reconocer y reforzar la identidad de cada una de las instituciones o modalidades que la formen.”⁴⁷

⁴⁶ ANUIES, *Anuario Estadístico 2003. Población escolar de licenciatura y técnico superior en Universidades e Institutos Tecnológicos*, ANUIES, México, 2004, pp. XII.

⁴⁷ TUNNERMANN Bernheim Carlos, *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, UDUAL, México, 2003, pp. 131.

La idea de plantear que toda la educación postsecundaria, independientemente de su tipo o modalidad, es educación superior, corresponde a las necesidades actuales del desarrollo del capitalismo y la necesidad de legitimarse socialmente. Se ha difundido el discurso de que la educación es la “llave maestra” para el desarrollo y, que a mayor educación menos pobreza, menos desigualdad, menos problemas sociales, menos conflictos.⁴⁸ En la sociedad sin clases, ahistórica que defienden los grupos de poder dominantes, el discurso de la educación para todos se ha convertido en una poderosa arma de legitimidad. Un ejemplo de lo anterior es la difundida idea que considera indispensable para la alta competitividad internacional un alto nivel educativo de la población. Según FUENTES:⁴⁹

...el secretario Rubin añade: El futuro de los Estados Unidos dependerá de la inversión en educación, entrenamiento y tecnología. Si estas áreas no son protegidas, no habrá aumento de la productividad. La calidad creciente de la educación y el acceso seguro a ella, desde la primaria hasta la educación superior, debe fortalecerse aún más con la educación vitalicia. Sin estos factores, los Estados Unidos dejarán de ser una nación competitiva.

Se reconoce y se afirma que la educación superior es “un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación; y la inteligencia individual y colectiva [...] para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento

⁴⁸ Véase FINKEL Sara, “El capital humano, concepto ideológico”: en LABARCA Guillermo, et. al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, 1989⁷.

⁴⁹ FUENTES, *op.cit.*, pp. 65.

de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento.”⁵⁰

Una de las críticas que hace Guillermo Villaseñor a las funciones que se le atribuyen a la educación superior es que, a pesar de la retórica acerca de su función para solucionar los problemas internos de los países, la realidad, es que el sistema en su conjunto se encuentra orientado por la política dominante de la globalización neoliberal (cuyas características definiremos en el siguiente capítulo) y que por lo tanto la función real de la educación superior queda subsumida y subordinada a los requerimientos de este sistema, que es la reproducción ampliada del capital.

En todo el mundo y en el caso particular de América Latina, cada vez el sistema de educación superior se encuentra más diversificado y atraviesa por transformaciones importantes, incluso en sus definiciones básicas (relación con el gobierno, función social, valores, etc.)⁵¹ e incluso, podemos reducirlo a tres grandes circuitos: el primero es un reducido grupo de instituciones de gran calidad y prestigio cuyo objetivo es preparar a la pequeña élite de científicos y políticos que requiere el Estado; en el segundo circuito encontraríamos un gran número de instituciones, también de buena calidad pero, con el objetivo de preparar a los profesionales y técnicos cuyo destino serían los escalafones medios del sistema productivo y administrativo; y el tercer circuito sería una amplísima gama de instituciones destinadas a la absorción de la demanda social de educación

⁵⁰ MIZERIT, *op.cit.*, pp. 306.

⁵¹ KENT Rollin, “Las políticas de evaluación”: en KENT Rollin (comp.), *Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina en los años noventa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

superior (muchas veces escuelas privadas baratas y de mala calidad), demanda que no tuvo lugar en el segundo y mucho menos en el primer circuito educativo.⁵²

Para fines exclusivos de este trabajo, hablaré única y brevemente de las universidades y su relación con otras instituciones del conjunto del sistema de educación superior.

2.1. La Universidad como parte del Sistema de Educación Superior

Partimos de la creencia que la universidad, desde su surgimiento y hasta nuestros días, es una institución social propia de la modernidad, aun a pesar de defender su autonomía y en ocasiones lograrlo, no está separada del resto de las instituciones sociales de su tiempo y su momento histórico. Es decir, la universidad no está en las fronteras de la sociedad, sino dentro de ella.

Hay que mencionar además que la universidad, como cualquier otra institución social, no es estática sino dinámica, está en constante transformación; en una relación dialéctica consigo misma y con los demás procesos sociales y políticos de su tiempo. Y podemos afirmar que actualmente son las universidades públicas la columna vertebral de todo el sistema de educación superior; ya lo veremos más adelante.

Los antecedentes o principios de la universidad los podemos encontrar en la Edad Media, con el escolasticismo y asociada a las escuelas monásticas y episcopales: es la universidad medieval. Los escolásticos exponían sus ideas en

⁵² ABOITES Hugo, “El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental”: en *Viento del Sur*, No. 10, México, Verano de 1997.

conferencias y las ponían por escrito (así podían ser leídos y copiados). Poco a poco la fama de los escolásticos más importantes comenzó a difundirse y a sus conferencias asistían grandes contingentes de estudiantes. Para poder crearse. Estos gremios eran estatuidos y protegidos por un rey, Papa o emperador, de tal manera que empezaron a distanciarse del control de la autoridad eclesiástica.

Las universidades estas gozaban de una posición independiente según quién y cómo las protegiera. Contaban con una carta fundacional que las organizaba en facultades (las cátedras de cada materia) y los estudiantes contaban con una serie de privilegios como, por ejemplo, no pagar impuestos, inmunidad al arresto (de ser el caso, eran juzgados en tribunales especiales, tenían una especie de fuero) o la no obligatoriedad del servicio militar.⁵³

A partir de estas *Universitas*, comienza a lo largo de los siglos a conformarse, mediante complejos procesos de crisis y transformaciones, las universidades tal como la conocemos hoy en día. Dice Bonvecchio:⁵⁴

Desde el Imperio Austriaco de José II y María Teresa, hasta el reino de Prusia, y un poco después en la Francia revolucionaria, la universidad se somete a una radical transformación: paulatinamente el Estado tiende a asumir el control directo y la organización del aparato universitario. Las facultades son reestructuradas racionalmente, las edades y normas de admisión establecidas rigurosamente, la asistencia estudiantil reglamentada, el título académico revalorado profesionalmente. Las materias de enseñanza –desde hacia siglos inmutables- y los programas son actualizados y enriquecidos con las disciplinas ahora consideradas indispensables desde la perspectiva de un saber moderno, socialmente útil. Así la universidad será

⁵³ ATKINSON, *op.cit.* pp. 80.

⁵⁴ BONVECCHIO Claudio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México, 1991, pp. 30.

acreditada como la sede de una racionalidad que adquiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación racional de la personalidad.

En la modernidad. Los filósofos ilustrados comienzan a analizar y hacer críticas de la universidad. Para Kant, el surgimiento de las universidades no es casual sino que son creadas como parte de una política o una estrategia de desarrollo. Las ve como instituciones “artificiales”.⁵⁵ Para Hegel la universidad es un “mito” que coincide plenamente con “la religión burguesa”, es el proceso dialéctico en el que la precisión de una parte, las ciencias, es la expresión particular de la totalidad, es decir del espíritu.⁵⁶

Para los “ilustrados” la universidad y el saber producido en ellas legitima el modelo de reproducción social asociado al naciente Estado moderno y al incipiente capitalismo, por lo que su alta selectividad de la clase docente y estudiantil, su centralización y el control que sobre ella ejerce el Estado sea algo natural. Según esta visión los profesores se convierten en los “grandes artifices” del proyecto burgués capitalista, moderno e ilustrado. Uno de los críticos de esta concepción de la universidad es Shopenhauer, quien dirige una fuerte crítica a “la filosofía universitaria, y a la hegeliana en particular, por servir de instrumento para los fines del Estado [...] Shopenhauer, sin tener la conciencia política de ello, ha demostrado por consiguiente cómo la filosofía, en tanto enseñada en la institución

⁵⁵ En CASILLAS Alvarado Miguel, Oscar M. González, et al., “Una propuesta metodológica para tratar la historia de las universidades: el caso de la UAM”: en CAZÉS Menache Daniel et al., *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, CIICH-UNAM (Colección Educación Superior), México, 2003, pp. 98.

⁵⁶ BONVECCHIO, *op.cit.*, pp. 39-40.

universitaria, constituye el conducto privilegiado del proceso de reproducción social y, a la vez, el medio más eficaz para su control.”⁵⁷

En América Latina, las primeras universidades son traídas e instauradas por la corona española desde el siglo XVI en el Virreinato del Perú y en la Nueva España; su objetivo era la formación de las élites coloniales, a estas instituciones se tenía derecho de ingreso demostrando la “pureza de sangre”, así que sólo podían asistir a ella los que demostraran ser no mestizos.

Ya en nuestros días. La universidad es definida como la institución de educación superior que cumple con tres funciones básicas: 1. docencia, en los niveles de licenciatura y posgrado; 2. investigación científica y humanística (tecnológica, aplicada y principalmente básica y heurística); 3. extensión y difusión de la cultura. Estas tres funciones deben realizarse en los distintos campos del conocimiento y estar estrechamente vinculadas entre sí, ninguno está por encima del otro. Mediante estas tres funciones, socialmente se le asigna a la universidad el papel de guardiana y cultora del conocimiento, su desarrollo y su difusión.

Zermeño amplía los papeles que le toca jugar a la universidad, y dice que al menos son cinco las funciones que debe tener:⁵⁸

- (1) La que nos imponen los imperativos del mercado en el marco de la competencia global;
- (2) la de la Universidad incluyente y democrática, comprometida con su entorno social y humano;
- (3) la de la amplia gama de disciplinas ligadas a las ciencias básicas, a las humanidades, a las artes, etcétera, que no se

⁵⁷ Ibid., pp. 45.

⁵⁸ ZERMEÑO Sergio, “La universidad de todos”: en CAZÉS Menache Daniel, et. al., *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIICH-UNAM, México, 2000, pp. 189.

reducen a los problemas de nuestro tiempo; (4) las de una profesionalización media ligadas a extensas necesidades contables, jurídicas, administrativas, computacionales clasificatorias [...]; (y 5) la Universidad de la paz social y la concordia, la que ha servido, a lo largo de muchos decenios, pero particularmente ahora, como una “playa de estacionamiento” para impedir que una parte de la juventud desempleada y damnificada por el acelerado proceso de globalización se desborde en un espacio de desorden, y en el extremo, de violencia, delincuencia y anomia generalizada.

Las funciones que asigna Zermeño a la universidad, además de las tres básicas ya mencionadas, son importantes, si entendemos que la universidad es también un espacio de socialización con un código simbólico particular y con valores y creencias específicas; de tal forma que contribuye a desarrollar en sus integrantes una representación determinada de la realidad y una identidad específica. Debido a esto argüimos que la universidad no debe ser únicamente un espacio en el cual se enseñan o desarrollan habilidades técnicas sino, uno que tras muchas luchas por conseguir ciertos grados de autonomía, es un espacio de formación de sujetos políticos, críticos.

El presente trabajo, se pronuncia contra la exclusión, los mecanismos de exclusión de las universidades y el porqué de la importancia de la inclusión de los jóvenes en las universidades. Ver a éstas como espacios de socialización, de creación de identidades y sujetos sociales es fundamental, mediante esta proposición estamos negando que la universidad tenga únicamente una función económica de reproducción de la fuerza de trabajo, por tanto, también estamos negando que la universidad deba estar restringida a aquellos que una vez concluidos sus estudios podrán ser absorbidos por el mercado laboral.

Ahora bien ¿a quién debe servir la universidad? ¿Quién determina y para qué, su función? La universidad como parte del mundo institucional, siempre ha sido cuestionada por los distintos actores sociales, políticos y económicos, en una relación, como ya dije anteriormente, dialéctica y que depende, en mucho de la correlación de fuerzas socio-políticas y económicas. Así Villaseñor,⁵⁹ quien dice que entre otros elementos, la función social originaria de la universidad estará determinada por “aquellos valores éticos, sociales, científicos, políticos, históricos, culturales, personales, entre otros, que sean más significativos para el sujeto que define la función social y los intereses y afinidades económico-políticos que los acompañan [...] la visión filosófica que tenga el sujeto social que busca la definición [...] las circunstancias históricas concretas del contexto integral... nacional y mundial” y también, muy importante, “la valoración que el sujeto definidor tenga [...] vinculada con la visión del mundo, del hombre y de la sociedad que tenga el sujeto que define.”

Actualmente a principios del siglo XXI y desde finales del siglo pasado, el proceso de globalización y mercantilización mundial; digamos, la actual fase de desarrollo del capitalismo monopólico, es quien se erige como el “gran sujeto definidor”,⁶⁰ ya no son el Estado y sus sujetos políticos y económicos los definidores. Surgen nuevos agentes, como el “empresariado global”⁶¹ y nuevos enfoques de lo que debe ser la universidad, por ejemplo: la universidad-empresa,

⁵⁹ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 93-94.

⁶⁰ Y no estamos hablando de un sujeto abstracto que no tiene nombres y apellidos, ni de “una mano invisible”, pero estas definiciones serán tema de los siguientes capítulos del trabajo.

⁶¹ Según definen Pablo González CASANOVA y John SAXE-FERNÁNDEZ a la nueva clase empresarial que gobierna y dirige el proceso actual de desarrollo capitalista globalizado.

en la cual “las enseñanzas deben responder a las necesidades debidamente comprobadas y proporcionar una renta segura.”⁶²

Este cambio es muy significativo ya que nos coloca ante un momento en el cual la universidad es redefinida y reconceptualizada en todos sus elementos. Según Mizerit⁶³ nos encontramos en un momento de crisis similar al que sufrió la universidad colonial cuando “con el surgimiento de las ciencias y la llegada de la modernidad al nuevo mundo” ésta ya no resultó funcional y se vio obligada a modernizarse.

Podemos decir que el día de hoy nos encontramos ante dos proyectos distintos e históricos de universidad, que más allá de la propia universidad, implican dos proyectos distintos de sociedad y desarrollo de la humanidad.

2.1.1 Sobre la autonomía universitaria

Ya desde los siglos XVII y XVIII existía una preocupación por la necesidad de la autonomía universitaria, se quería hacer de la universidad la “sociedad perfecta”,⁶⁴ sin que nadie externo interviniera en ella y además, existía el temor,

⁶² UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de Trabajo*, Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior 5 a 9 octubre, 1998, UNESCO, 1998, pp. 41.

⁶³ MIZERIT, *op.cit.*, pp. 113.

⁶⁴ Sobre esta idea de la “sociedad ideal” que es la universidad, traída a nuestros días, citado por PADILLA ARROYO Antonio, “La evaluación de la educación superior: entre la exigencia social y la imposición estatal”: en *Tiempo de Educar*, año/vol. 1, número 001, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Toluca, Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México, enero-junio 1999, pp. 34. Dice Córdoba: “los universitarios forman una comunidad de trabajo. Muchos de ellos ni siquiera se conocen. Muchos más viven con un montón de enemigos que, a veces no les han hecho nada ni les deben nada. Es sólo por costumbre o antipatías gratuitas. Los centros de trabajo universitarios a menudo son verdaderas jaulas de fieras. En todas hay peleas cotidianas y polémica permanente. Es natural en centros en los que precisamente, se producen ideas. Las ideas se elaboran en la contienda y se filtran hasta ser aceptadas, a través de una lucha continua en busca de la verdad. Eso no debería extrañar. Muchos niegan la existencia o cualquier posibilidad de una comunidad universitaria. En realidad, la comunidad universitaria nunca ha

por ejemplo expresado por Von Humboldt, de que si el Estado intervenía demasiado en ella, se corría el riesgo de frenar el desarrollo de las ciencias por preservar intereses políticos y económicos determinados.

En 1968, José Revueltas definió la autonomía universitaria como “una categoría gnoseológica que representa la libertad y la extraterritorialidad del pensamiento sin límites.”⁶⁵

La lucha por la autonomía de las universidades en América Latina ha implicado una permanente y fuerte lucha de éstas contra el Estado y los intereses económicos privados. Recordemos por ejemplo el Movimiento de 1918 en Córdoba en la Argentina, cuya repercusión tocó todo el sistema universitario latinoamericano; o la huelga estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México.

La *universidad autónoma* se ha constituido como el espacio social en el cual, junto con el conocimiento, la ciencia, la investigación y su difusión, se cultivan la reflexión social crítica acerca de la propia sociedad y sus estructuras de dominación y de resistencia; en su seno se confrontan y discuten la conveniencia o no, de mantener las estructuras existentes; se piensan y elaboran alternativas y se imaginan los cómo de su realización transformadora. Según Cazés Menache:⁶⁶

Una sociedad sin Universidad Autónoma sería una sociedad sin espacios para reflexionar sobre sí misma, sin referente cultural, sin dimensión educativa, sin arraigo

dejado de existir. Sólo se ha deteriorado y, también se ha devaluado. Perder la conciencia de pertenencia a la universidad sólo puede ocurrir a espíritus ofuscados [...] Pero habrá que aceptar también que si ese sentido de comunidad no se recupera, la propia universidad está en real peligro de desaparecer y con ella, el modo de vida, bueno o malo, de quienes trabajan en ella”.

⁶⁵ En CAZES MENACHE Daniel, et al., *loc. cit.*, (2000), Tomo I, pp. 16.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 17.

histórico, sin certidumbres de largo plazo, sin actividad científica ni artística ni humanística, sin posibilidades de equidad en el acceso a la información rigurosa y a la formación adecuada, sin la democracia educativa imprescindible para cualquier concepción de democracia.

En mucho, es la autonomía la que permite que la universidad pública y sus universitarios tengan un gran potencial transformador y liberador. En nuestras sociedades latinoamericanas, marcadas históricamente por el signo de la dependencia, la dominación y la explotación. Sin autonomía universitaria, difícilmente las universidades públicas seguirán siendo espacios en los cuales se permita imaginar horizontes utópicos que continuamente discuten y se confrontan con lo establecido.

2.2. Algunos elementos de las Instituciones de Educación Superior no Universitarias

La educación superior no universitaria incluye una gama enorme de instituciones de educación superior, casi en su totalidad de tipo tecnológico o técnico.

Estas instituciones tienen su origen en la necesidad que tiene el modo de producción industrial de una mano de obra calificada. De tal forma que al lado de la educación tradicional universitaria (destinada a la formación de intelectuales, científicos y políticos de alto nivel), surgen las escuelas profesionales destinadas a los hijos de los trabajadores, quienes debido al desarrollo tecnológico cada vez más acelerado, necesitaban de una mayor capacitación para insertarse en el

sistema de producción. Según Gadotti⁶⁷ el surgimiento de esta escuela técnica profesional “lo que puso en discusión es el propio principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanística de la cultura general en la tradición greco-romana” propia de las instituciones superiores de educación, que hasta ese momento eran únicamente las universidades⁶⁸.

Si aceptamos que la educación superior es toda aquella educación postsecundaria como lo promueven los organismos internacionales, podemos adoptar como definición de educación tecnológica superior la definición de la ANUIES sobre estos estudios: “...pueden abarcar desde la capacitación para el trabajo hasta la formación y preparación para el ejercicio profesional, en las áreas agropecuaria, del mar, industrial y de servicios.”⁶⁹

Conciben estas instituciones la educación superior únicamente como la adquisición de habilidades técnicas para el trabajo y su objetivo prioritario es la formación de fuerza laboral de alta calificación y competitividad y por ende según Baudelot y Establet,⁷⁰ estos estudios tienen dos características principales, la simplicidad y la flexibilidad. Según Pérez Rocha⁷¹ lo que se promueve es el “no pensar”, el inculcar en el estudiante “el pensamiento único” promovido por la

⁶⁷ GADOTTI, *op.cit.*, pp. 144.

⁶⁸ Con respecto a la eliminación del pensamiento humanístico de las instituciones de educación superior, y su reducción a escuelas de entrenamiento laboral, me gustaría citar a Cerón Aguilar, quien dice: “En el preciso momento en que los conocimientos técnicos ensanchan el horizonte del pensamiento y de la acción de los hombres, disminuyen en cambio la autonomía del hombre como individuo, la fuerza de su imaginación y su independencia de juicio. El progreso de los recursos técnicos que podrían servir para iluminar la mente del hombre se ve acompañado por un proceso de deshumanización, con lo que el progreso amenaza con destruir precisamente aquello que debería llevar a cabo: la noción de hombre”: CERÓN AGUILAR Salvador, *Un modelo educativo para México*, Santillana, México, 1998, pp. 31.

⁶⁹ ANUIES, *Anuario Estadístico 2003. Población escolar de licenciatura y técnico superior en Universidades e Institutos Tecnológicos*, ANUIES, México, 2004, pp. XII.

⁷⁰ BAUDELLOT Christian, Roger Establet, *La escuela capitalista, Siglo XXI*, 1981⁷, pp. 145.

⁷¹ PÉREZ Rocha Manuel, “Evaluación de la Universidad”: en CAZÉS MENACHE Daniel, et al., *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad...*, Tomo II, CIICH-UNAM, México, 2000, pp. 87.

ideología del empresariado capitalista global, que garantice la estabilidad del sistema, y en palabras de Marcos Roitman, garantice, mediante la inculcación en el individuo del “pensamiento sistémico”, el “social-conformismo”. Podemos, arriesgándonos a generalizar demasiado, afirmar que las instituciones de educación superior no universitaria están guiadas por los principios capitalistas de racionalidad instrumental, eficacia productiva y progreso técnico.

Una educación de este tipo es una educación a la que bien podríamos aplicar el concepto de “reproducción” trabajado por Bourdieu ya que sus objetivos y consecuencias son exactamente esas: reproducir al sistema de la manera más eficiente posible⁷². Apoyándonos, o mejor dicho parafraseando a Durkheim y su ya clásica obra *Educación y Sociología*, podemos decir que una educación que no propicia la reflexión, la crítica y el pensamiento libre es una educación que evita las posibilidades de transformación de una sociedad. Citamos: “Una educación empírica, maquinal, no puede dejar de ser opresiva y niveladora [...] El único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degenerare en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta,

⁷² Quiero comentar, al margen, una experiencia que me parece muy ilustrativa para comprender lo argumentado aquí. Una compañera de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, ya titulada y en búsqueda de trabajo, fue a una universidad privada (de esas que llamamos “patito”, pero que han tenido gran auge en el país), una vez ahí valoraron su currículum, su experiencia como docente (que no era mucha), la entrevistaron, le mandaron estudios médicos y otros requisitos más; al final, la contrataron como profesora pero antes de iniciar el período escolar le hicieron tomar un curso en el que les informaban (más bien ordenaban) sobre qué debían y qué no debían decir a los alumnos, se les entregaba un riguroso plan de estudios de la materia, el cual tenían que seguir sin ninguna posibilidad de modificación, les marcaban incluso las horas que debían destinar a cada tema y como abordarlo, la manera de corroborar, si este programa era cumplido cabalmente, era mediante exámenes departamentales a los alumnos, cada determinado tiempo. Y dicho sea de paso, le advirtieron que como venía de la UNAM no querían “tener problemas” con ella, porque sabían que los de esa universidad eran “demasiado políticos”.

mediante la reflexión [...] la reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es el obstáculo para los progresos necesarios.”⁷³

2.3. Un pequeño comentario comparativo entre la Universidad y las Instituciones no Universitarias

Empecemos diciendo que existe un debate actual acerca de la planificación del sistema de educación superior, universitario y no universitario, como un subsistema único, según Tünnermann⁷⁴ “se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario”.

Ahora bien, para evitar confusiones, quiero decir que desde nuestro punto de vista hay instituciones de educación superior que, por nombre, son universidades y por sus funciones, sin embargo, estructuras, objetivos y maneras de operar no lo son. Es el caso, por ejemplo de las Universidades Tecnológicas en México, de las que ya tendremos ocasión de hablar más adelante; o también el caso de las llamadas coloquialmente “universidades patito”. Estas “universidades” no pueden ser universidades puesto que: en primer lugar, no cumplen con las tres funciones básicas asignadas a la universidad que ya he mencionado anteriormente: **enseñanza, investigación y extensión y difusión**; y en segundo lugar, porque

⁷³ DURKHEIM, *op.cit.*, pp. 120.

⁷⁴ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 135.

sus objetivos son únicamente la formación de mano de obra calificada para la industria local.

Al respecto me permitiré citar *in extenso* al Ingeniero Salvador Zepeda Peña, Coordinador General de Universidades Tecnológicas en el año 2000, quien dice:

*La necesidad de personal en mandos medios dentro de las empresas ya no se puede cubrir con el desarrollo de curvas de aprendizaje prolongadas y costosas de personal de limitada formación académica y muchos años de experiencia, pero tampoco se puede despreciar tanto conocimiento acumulado en el diario vivir, aunque éste si se debe validar. Dicha necesidad tampoco se puede suplir con nuevas generaciones de grandes expectativas teóricas y poca experiencia de campo, por lo que el ofrecimiento que el sistema de Universidades Tecnológicas hace a la industria está sustentado en regresar estudiantes con un equilibrio entre educación, formación y experiencia de campo en un corto tiempo de estudio y gran intensidad, dando oportunidad a los dos grandes sectores demandantes de una carrera profesional: 1. Alumnos recién egresados de nivel bachillerato con poca o nada de experiencia en el trabajo y con deseos de ingresar a la Universidad. 2. Alumnos con experiencia en la industria pero con oportunidades limitadas de dedicar tiempo completo a los estudios profesionales.*⁷⁵

Con base en lo dicho hasta aquí, tenemos que diferenciar con un análisis profundo, riguroso y crítico el tipo de instituciones que encontramos dentro del Sistema de Educación Superior puesto que, no todo ese sistema tiene los mismos objetivos. Además, entendiendo estas dicotomías, podremos entender por qué el

⁷⁵ Ingeniero Salvador Zepeda: en SEP, *Memoria de la Reunión Anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación*, Nacional Financiera, Secretaría de Educación Pública (SEP), CONOCER, México, 2000, pp. 173. Los subrayados míos son mío IS.

feroz ataque que hacen los neoliberales actualmente a la universidad pública, de lo cual hablemos más adelante.

Todo lo que acabamos de mencionar no pretende demeritar en su totalidad al sistema de educación superior no universitario, reconocemos que existen instituciones no universitarias de gran calidad y cuyo papel en la sociedad es muy importante, aunque parcial.

Hay que decir, que la educación tecnológica, en efecto, es fundamental para el desarrollo social, no obstante, siguiendo a Freire afirmamos que ésta no puede, ni debe, limitarse a una “mera formación tecnicista de los técnicos, ni científicista de los científicos [...] la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres” y mujeres.⁷⁶

Una vez más, ésta es la posición que defenderemos a lo largo de este estudio y que será importante recordar cuando intentemos esbozar una propuesta inclusiva de acceso de todos a las universidades.

⁷⁶ FREIRE, *op.cit.*, pp. 204.

CAPÍTULO 2

LA GLOBALIZACIÓN Y EL NEOLIBERALISMO COMO SISTEMA EXCLUYENTE

Desde los años ochenta del siglo xx, con la caída del muro de Berlín en 1989 y la crisis del Estado de Bienestar (según definición de Joachim Hirsch, el Estado fordista del capital), el mundo ha vivido la época de la globalización económica y del neoliberalismo.

Estos procesos han acentuado las características predatorias del capitalismo, produciendo mayor violencia, explotación, dominación, exclusión en el mundo y sobre todo, en los países dependientes como los latinoamericanos. Basta con asomarnos a los informes internacionales sobre desarrollo humano, tanto los de los organismos financieros, como de los de derechos humanos para observar que estos fenómenos, a pesar de la retórica globalizante, están más presentes que nunca. Pero vayamos poco a poco y antes de hablar de sus efectos, definamos qué entendemos por globalización.

1. La Globalización Económica del Capital

1.1 Sobre el Capitalismo y su historia de dominación: para desmitificar a la globalización

Hay que mencionar coincidiendo con James Petras que desde los primeros tiempos del capitalismo su columna vertebral ha sido la expansión del capital a lo largo y ancho del mundo y “en el caso de Norteamérica y América Latina, el capitalismo,

'nació globalizado' en el sentido de que la mayor parte de su crecimiento temprano se basó en los intercambios con el extranjero y las inversiones".¹ Esto sin embargo, nunca ha sido lineal sino, que ha estado plagada de contradicciones y conflictos, de luchas entre clases y sectores sociales, de guerras civiles y enfrentamientos políticos y militares, además, la avidez y, por lo tanto, la competencia inmoderada constituyen uno de los aspectos inseparables y rasgos estructurales del desarrollo capitalista.

La expansión del capitalismo entonces es intrínseca a él mismo, es una de sus características estructurales; de hecho, a principios del siglo xx el capitalismo pasó por un "extraordinario proceso de expansión" internacional, cuyas similitudes con el momento actual son muchas y destruyen el mito de "la novedad de la globalización". Siguiendo a Carlos Vilas, mencionaré algunas de sus características similares: "formación de grandes corporaciones de carácter monopolístico u oligopolístico; predominio del capital financiero sobre el capital productivo; cartelización de los mercados; exportación de capitales hacia la periferia de Europa; expansión global del capital".²

La historia del capitalismo ha sido una historia de dominación, explotación y conquistas, siendo la guerra uno de sus componentes fundamentales. Como ejemplo, tan sólo durante la Guerra Fría, "desde el fin de la II Guerra Mundial hasta 1992, se han librado 149 guerras en todo el mundo. El resultado, 23 millones de muertos, no deja lugar a dudas de la intensidad de esta III Guerra Mundial",³ denominada la Guerra Fría y liderada por las dos potencias hegemónicas de ese momento, a saber, la URSS,

¹ PETRAS James, "La globalización: un análisis crítico", en SAXE-FERNÁNDEZ John, James Petras, et.al., *Globalización, Imperialismo y Clase Social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2001, pp. 36.

² VILAS Carlos, "¿Globalización o Imperialismo?": en *Estudios Latinoamericanos*, No. 14, julio-diciembre 2000, *Globalización, Imperialismo y Clase Social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2001, pp. 36 y 20.

³ SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, *Siete piezas sueltas del Rompecabezas Mundial* (El Neoliberalismo como rompecabezas), Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, México No. 3, 1997, pp. 2.

representante del bloque socialista y Estados Unidos, representante del bloque capitalista.

Al mismo tiempo el capitalismo representa “ante todo una relación de explotación y dominación; su forma política permanece marcada estructuralmente por la competencia y la escisión social –en especial por mecanismos de división recíproca de carácter nacionalista, sexista y racista. Y esto encuentra su expresión político-institucional en el sistema de estados nacionales que compiten entre sí”.⁴ A pesar del discurso actual que nos repite hasta el cansancio el mito de la desaparición del Estado nacional y el surgimiento de una “aldea global”.

Este capitalismo expansionista de principios de siglo entra en profunda crisis a partir de la década de los 1920 y hasta pasada la Segunda Guerra Mundial. En 1945, después de la crisis de 1929 y dos guerras mundiales, con la consecuente reestructuración del mundo, y la ruptura del “orden antiguo”, el derrumbe del nazismo y la constante “amenaza” que para el mundo capitalista representaban el socialismo y el comunismo, el sistema se instala en un proceso de reacomodo bajo el discurso que desea garantizar la paz entre las naciones, para lo cual se conforma la Organización de las Naciones Unidas (ONU), proteger mejor a los ciudadanos contra los riesgos del cambio económico y al mismo tiempo controlar las posibles explosiones sociales, principalmente de tintes comunistas o socialistas, creando un Estado paternalista o de bienestar, y prevenir a las naciones contra los excesos del liberalismo mal encaminado por medio de las nacientes instituciones de Breton Woods (Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), (GATT) General Agreement on Tariffs and Trade).

⁴ HIRSCH Joachim, *Globalización, Capital y Estado*, UAM-Xochimilco, Ciudad de México, 1996, pp. 60-61.

En realidad estas instituciones son creadas por iniciativa de Estados Unidos, no para impulsar estos desinteresados y humanitarios principios, sino “para colocar al resto del mundo bajo el dominio de principios institucionalizados alrededor de sus intereses empresariales y de seguridad, incluyendo el control de áreas o países geoestratégicamente relevantes”.⁵ En pocas palabras podemos decir que estos organismos fueron pensados desde su creación para fortalecer principalmente a la nueva potencia hegemónica después de la segunda guerra mundial: los Estados Unidos, y sus aliados imperialistas; y actualmente (lo veremos más adelante) juegan un papel central en la nueva estrategia de reproducción del capital.

1.2 La Globalización (actual) del capital

Globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al actual proceso de mundialización capitalista. La globalización es, como ya mencionamos, resultado de un proceso histórico y de una tendencia inherente al capitalismo desde sus inicios. De tal forma, la globalización es una etapa del desarrollo del capitalismo mundial, como una construcción económico-política que genera, y según Bauman⁶ está destinada, a la exclusión; y como una nueva forma de imperialismo, que “anula”, por decirlo de alguna manera, la capacidad decisoria de los gobiernos de los países dependientes. La globalización definida por Ianni⁷ es un “nuevo

⁵ SAXE-FERNÁNDEZ John y Gian Carlo Delgado-Ramos, “Banco Mundial y Desnacionalización Integral en México”: en SAXE-FERNÁNDEZ John (coord.), *Tercera Vía y Neoliberalismo*, Siglo XXI, México, 2004, pp. 283.

⁶ Cfr., BAUMAN Zygmunt, *La Globalización. Consecuencias Humanas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

⁷ IANNI Octavio, *Teorías de la Globalización*, Siglo XXI, México, 1999, pp. 11.

ciclo de expansión del capitalismo, como forma de producción y proceso civilizador de alcance mundial”.

Según Hirsch la globalización es:⁸

la decisiva estrategia del capital como solución a la crisis del fordismo [...] La globalización no es un proceso económico sencillo, ni tampoco señala una lógica inevitable del capital, sino que es una basta estrategia política. [...] La globalización actual es en esencia un proyecto capitalista en la lucha de clases. No es un mecanismo económico objetivo ni menos un desarrollo político cultural propio, sino una estrategia política. Lo que podemos derivar de la globalización es, en todos los sentidos, la vigencia del viejo capitalismo, es decir, una sociedad de clases que se basa en la explotación del trabajo vivo.

Frente a la crisis producida por el agotamiento del patrón de acumulación y de regulación social, que sustentó la explotación capitalista de posguerra, entre los años 1945 y 1980. Era el llamado Estado de bienestar (Welfare State), o Estado fordista de bienestar, según definición de Hirsh. La crisis de este modelo de desarrollo capitalista, a partir de los años 1970 del siglo xx, cuestiona profunda y radicalmente al sistema, lo desestabiliza y propicia su transformación.

Según el mismo Hirsch, citado en Gentilli,⁹ las crisis estructurales del capitalismo se explican entre otras razones por: a) la crisis de la organización taylorista del trabajo; b) la crisis del Estado de bienestar corporativista; c) la crisis del Estado intervencionista; d) la crisis ecológica; e) la crisis del “fordismo global”; y f) la crisis del “individuo fordista”. Históricamente estas crisis estructurales han ocurrido cuando, dentro del marco de un determinado modelo de acumulación (en este caso el modelo keynesiano)

⁸ HIRSCH J., *Globalización...*, (1996), pp. 89-90.

⁹ GENTILLI P., *op. cit.*, 2004, pp. 343-345.

y una determinada estructura hegemónica (para el caso el Estado de bienestar), ya no es posible movilizar suficientes tendencias contrarias a la caída de la tasa de lucro y por lo tanto la valoración del capital requiere de la transformación del sistema. En sentido *gramsciano* podemos nombrarlas “crisis del bloque histórico”; por lo tanto, es necesario modificar profunda y radicalmente la estructura en crisis para continuar con el proceso de acumulación.

Puesto en otras palabras podemos decir, que la globalización se refiere a “la liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales; a la internacionalización de la producción y también a la posición cada vez más dominante”¹⁰ de las corporaciones multinacionales. En la práctica, es el proceso mediante el cual las ganancias se desplazan a favor del capital, se desintegra el Estado social y sus compromisos sociales, y es “ante todo, un proyecto político en las entidades de poder, para reestructurar el capitalismo mundial y reorganizar el sistema de poder internacional”.¹¹

1.2.1 Las nuevas formas de producción de ganancia

En la etapa actual del capitalismo, al que llamamos globalización, la renta más productiva no se logra con la producción de bienes y servicios, sino por medio de la especulación financiera y de capital, de hecho, se calcula que el valor anual de las

¹⁰ HIRSCH J., *op.cit.*, (1996), pp. 85.

¹¹ OLIVER Costilla L., “Transformações do Estado e da sociedade civil na América Latina”: en BRAGA E., *América Latina. Transformações econômicas e políticas*, UFC, Brasil, 2003, pp. 251.

transacciones financieras en el mundo es entre 12 y 15 veces mayor que la producción mundial de bienes y servicios y exportaciones mundiales de los mismos.¹²

La “economía virtual” no se sustenta en la producción sino, en los sistemas informáticos. A través de los sistemas de información se mueven los capitales de un lugar a otro en cuestión de segundos. El riesgo constante de la fuga de capitales es visto por el Banco Mundial como “una fuente positiva para la disciplina gubernamental, que inhibe las políticas caprichosas e irresponsables”.¹³

De hecho, la aparente desterritorialización del capital, a causa de su gran libertad y flexibilidad de movimiento es una más de las características de la globalización y del imperialismo actual.¹⁴ Asimismo, herramienta fundamental en el control ejercido por las grandes potencias sobre los gobiernos de países dependientes. Dice Bauman: “La ‘economía’ –el capital; o sea, dinero y otros recursos necesarios para hacer las cosas– se desplaza rápidamente; lo suficiente para mantener un paso de ventaja sobre cualquier gobierno (territorial, claro está) que intente limitar y encauzar sus movimientos.”¹⁵

Hay que dejar en claro, sin embargo, que esta libertad de movimiento para el capital, no se traduce en libertad de movimiento para los grandes contingentes humanos, que en virtud de su condición de excluidos buscan mediante la movilidad integrarse al sistema. Siguiendo todavía a Bauman; “la anulación tecnológica de las

¹² VILAS Carlos, “Seis ideas falsas sobre la Globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología”: en SAXE-FERNÁNDEZ J., *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 1999, pp. 76.

¹³ Informe del Banco Mundial en 1997: en ANGLADE Christian, “El Estado del Banco Mundial”, pp. 135: en *Estudios Políticos*, No. 25, septiembre-diciembre 2000, pp. 61.

¹⁴ “El capitalismo, en su etapa monopólica disuelve las fronteras nacionales y se convierte en un sistema mundial. Las relaciones de producción capitalistas se diseminan por el mundo y las regiones atrasadas acumulan a ritmo acelerado. He ahí algunas de las claves de la interpretación clásica del imperialismo en lo que se refiere a la relación entre los países centrales y periféricos”, en GERCHUNOFF (1990): en MIZERIT, *Crisis de la...*, (2005), pp. 22-23.

¹⁵ BAUMAN, *op.cit.*, pp. 75.

distancias de tiempo y espacio”, en lugar de homogeneizar la condición humana, tiende a polarizarla, permitiendo a una muy pequeña porción de la población mundial *ser globalizada* y manteniendo a la gran mayoría en la esfera de lo local.¹⁶

La idea sobre la integración y la homogeneización que predicen los “arquitectos” del proceso globalizador, es una construcción ilusoria con objetivos ideológicos de legitimación. Ya que al contrario, la economía globalizada, por su grado de concentración de riqueza y consecuente exclusión social, está profundamente polarizada;¹⁷ por lo que tal polarización, favorece ahorrar sociedades cada vez más fragmentadas y un mundo cada vez más desintegrado. Una apostilla:¹⁸

...la globalización en Europa se llama el Tratado de Maastrich y va aparejada, por ejemplo, de la más absoluta libertad de tránsito entre las fronteras. A tal punto que un ciudadano español puede ser electo sin dificultad alcalde de París con sólo cumplir un requisito de residencia. Los sindicatos se sientan junto con gobiernos y empresarios a discutir a nivel de toda Europa las decisiones centrales y existe un Parlamento Europeo que plantea al menos la idea de un trato político, social y económico igualitario y equitativo. En México, por el contrario, la globalización se llama Tratado de Libre Comercio e implica precisamente lo contrario: que miles de mexicanos sean perseguidos y acorralados por la Border Patrol y otros muchos se ahoguen o literalmente se calcinen al sol del desierto en el intento de cruzar la frontera. Evidentemente acá no tenemos ningún parlamento o cosa semejante y los sindicatos son vistos con desdén.

En cuanto al sector productivo, son las grandes corporaciones multinacionales (CMN) las que se encargan de mantener todo el aparato productivo mundial,

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ DEL PINTO, “Política educacional, empleo e exclusão social”: en GENTILLI, *op. cit.*, CLACSO, Buenos Aires, 2001, pp. 75.

¹⁸ ABOITES H., *El Dilema. La universidad mexicana a comienzos del siglo*, UAM-X, UCLAT, México, 2001, pp. 148.

provocando la destrucción (ya sea absorbiéndolas o quebrándolas) de las compañías pequeñas y medianas. Esta situación acelera y favorece la concentración de capital en unas cuantas manos; y contribuye a la desterritorialización de la producción; ahora las cosas se producen por partes, en diferentes lugares del mundo, aquellos “donde la fuerza de trabajo es barata, en donde las regulaciones son mínimas, y en donde los gobiernos prohíben las organizaciones de los trabajadores”.¹⁹

Las CMN, siguiendo la definición que de ellas hace Saxe-Fernández, son:²⁰

...corporaciones de base nacional que operan internacionalmente y que se han forjado desde mediados del siglo XIX. En este siglo la sugerencia de Grahame Thompson y Paul Hirst diferenciando las CMN de las “transnacionales”, cuya característica central sería la de “stateless corporations”. Las CMN operan desde una madre patria, un Estado nación, que las regula, las protege internacionalmente y las subvenciona. Ella representan, abrumadoramente, la mayoría. Existen muy escasos ejemplos de verdaderas “stateless corporations”. La vinculación Estado-empresa ha sido y es fundamental, especialmente en la proyección del poder imperial.

Y alargando aún el argumento de Saxe-Fernández debemos aludir que el 75.5% de todo el comercio mundial está en manos de las CMN, sea mentado de paso, un documento de la ONU indica que las ventas de las 100 CMN del mundo, “encabezadas por firmas de capital estadounidense, alcanzaron el último año 3 billones 984 mil millones de dólares. De ese monto, 53.5% -esto es, 2 billones 133 mil millones de dólares- fue facturado en países distintos hacia donde estas empresas tienen su oficina

¹⁹ McLAREN P., “Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza”: en GIROUX Henry, Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila editores, Madrid, 1998, pp. 242.

²⁰ Véase SAXE-FERNÁNDEZ, “Globalización, poder y educación pública”: en CAZÉS Menache, Daniel Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo I, CIICH-UNAM, México, 2000, pp. 63.

matriz”;²¹ en América Latina, el 57% de todas las importaciones y exportaciones son comercio “intra-firma” realizados por empresas multinacionales.²²

Estamos hablando, de una nueva forma de organización del aparato productivo mundial, en el cual es el sector privado, liderado por las CMN, el que juega el principal papel en la toma de decisiones, protegido y avalado por las élites en el poder de los Estados nacionales. Por ejemplo, en el Foro de Comercio Hemisférico convocado para definir las relaciones económicas fundamentales del continente americano en el siglo XXI, el presidente de Estados Unidos dijo: “Entendemos plenamente que es el sector privado el actor real en la integración hemisférica”; en ese foro se identificó al libre comercio y la integración de los mercados del capital como el eje clave del crecimiento económico y la consolidación de las democracias. Al Foro, fueron invitados cientos de dirigentes del sector privado, junto con los representantes del gobierno de los países de América Latina, “con el expreso propósito de aprender de ustedes (los dirigentes del sector privado)... si los ministros y los gobiernos han de usar un camino hacia el libre comercio y la integración, son ustedes los que deben dibujar los mapas”.²³

²¹ Ibid, pp. 64. Véase nota siguiente.

²² Quiero continuar la cita del texto de SAXE-FERNÁNDEZ ya que me parece importante en la argumentación para desmitificar a la globalización. Dice nuestro autor (pp. 62-63): “El discurso globalista, que repiten como loritos incluso filósofos de cierto renombre, invisibiliza otros hechos... Se escriben ríos de tinta sobre el mercado global y sobre las exigencias del “mercado”, antropomorfizando los procesos económicos, por que los mercados no exigen, sólo los seres humanos, organizados institucionalmente lo hacen, y, en este caso, estamos hablando de las exigencias de los Chiefs Executive Officers (CEOS) de las corporaciones multinacionales (CMN), o de la cúpula directiva del BM o el FMI o directamente de la Casa Blanca como ocurrió en torno al mercado petrolero. Se opacan, por medio del biombo del “globalismo pop”, los hechos, como el que al tiempo que promueven y, desde las cartas de intención del FMI y las cartas de política del BM, auspician y defienden la eliminación de nuestras fronteras (de los países latinoamericanos) a la actividad económica, las cien compañías multinacionales más importantes del planeta, y no la mano invisible de Adam Smith, marcan las reglas de la llamada ‘liberación del comercio en el mundo’. La invitación de Washington a la adopción de “políticas de mercado”, se da muy en el espíritu del convite del tiburón a las focas a lanzarse a competir en las aguas del libre comercio y de la libre competencia. Como muy bien lo percibió Bismark, el libre comercio, la libre empresa y la libre competencia son la doctrina favorita de la potencia dominante, temerosa de que otros sigan su ejemplo.”

²³ DIETERICH Steffan H., “Globalización, Educación y Democracia en América Latina”: en CHOMSKY Noam, Heinz Dieterich S., *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Motriz, Contrapuntos, México, 1998, pp. 65.

Ora por otra parte, quiero señalar también que uno de los grandes negocios de “la globalización” es la guerra. Para darnos idea del valimiento de ésta, basta observar los presupuestos de los países. Pakistán por ejemplo, dedicó en 1991, el 28% de su gasto total a la Defensa, frente a 1.6% en educación y 1% en salud; Singapur, que no es un país en guerra, dedicó a la misma el 24%; y en la Junta Cumbre para las Naciones Unidas de 1990 se anunció que los gobiernos dedicaron a la guerra 800 mil millones de dólares al año. “Con 16% de ese gasto se podrían satisfacer las necesidades de educación y salud de los países más pobres de la tierra”.²⁴

De igual manera, la ONU tiene registrados al término de la Guerra Fría: 82 nuevos conflictos armados entre 1989 y 1994.²⁵ La industria armamentista por su parte, nutre tanto a un mercado regulado como a un mercado negro, el cual aporta grandes ganancias; así como el de las drogas.

En un libro titulado *The Next War* escrito por Caspar Weinberg y Meter Schweizer y prologado por Margaret Thatcher, se dice por ejemplo que el “mundo libre” nunca carecerá de agresores potenciales, y por lo tanto es necesaria la superioridad militar y tecnológica de los “Estados democráticos” sobre los posibles agresores. Margaret Thatcher al final del prólogo escribe:

“Una guerra puede ocurrir de muchas maneras diferentes. Pero la peor usualmente pasa porque un poder cree que puede alcanzar sus objetivos sin una guerra o al menos con una guerra limitada que puede ser ganada rápidamente y, en consecuencia, fallan los cálculos”.

En ese mismo sentido, en tal publicación se exhibe una lista de próximas guerras probables entre el “mundo civilizado” y sus agresores. Entre los agresores: Corea del

²⁴ GONZÁLEZ P., *La Universidad...*, pp. 125.

²⁵ Ibid.

Norte, China, Irán, Rusia, Japón; aquellos países que representan un “peligro” a los intereses económicos de los Estados Unidos y Europa.²⁶ Citando una vez más a González Casanova,²⁷ podemos decir que:

las “guerras humanitarias de intervención” facilitan el ataque a los pueblos con bajos costos para los agresores y con altos costos para los pueblos.

Ventajas que la han convertido en la nueva modalidad de intervención, junto con la “guerra de baja intensidad”, la “guerra sucia”, el golpe de Estado, la guerra civil, la “paz humanitaria” o la invasión a distancia y presencial.

1.3 Consecuencias sociales de la globalización

La globalización, que como ya dijimos, tiene su origen en la crisis del capital y busca la recuperación de la tasa de ganancia en beneficio de las élites, promoviendo una fuerte reestructuración de las relaciones de producción,²⁸ ha tenido graves implicaciones mundiales en los planos político y social, ya que, regida por la lógica del capital, “la llamada globalización que debiera significar un estadio de progreso para la humanidad, se halla secuestrada en beneficio de grupos reducidos, en vez de ser un signo alentador de universalidad y bienestar para el género humano”,²⁹ lejos de traer la prosperidad, la igualdad, la democracia, la paz, y en fin, “el sueño dorado de la sociedad ideal prometida por el capital”; lo que ha dejado consigo es la miseria de los

²⁶ Véase SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, *op.cit.*, pp. 27.

²⁷ GONZÁLEZ P., *op.cit.*, pp. 21.

²⁸ LEHER, “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação”: en GENTILLI, *A cidadania negada...*, CLACSO, Buenos Aires, 2001, pp. 155. También CHOMSKY en la tesis doctoral de MIZERIT ya citada antes en la página. 14.

²⁹ FLORES Olea, Víctor Abelardo, et. al, *Crítica de la Globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pp. 11.

excluidos que se extiende dramáticamente; el criterio reinante no es el de solidaridad y la primacía de los valores comunitarios, sino los valores del mercado que llevan a un individualismo exacerbado.

En general podemos decir que “la contemporánea globalización en manos del capital se distingue por ciertas características esenciales: la disminución de los niveles de empleo, el recorte de los gastos sociales, las políticas de austeridad y la consecuente disminución de los salarios”;³⁰ sea dicho de otro modo, se distingue por: la organización postaylorista del trabajo, que ha implicado un cambio radical del mercado de trabajo y de las formas “productivo-organizacionales vigentes” hasta ese momento; el carácter estructuralmente dual de la sociedad (sociedades de excluidos e integrados, de ganadores y perdedores); un nuevo Estado autoritario³¹ y un nuevo imperialismo que afecta a las naciones dependientes.³²

La agenda de prioridades de los dueños del capital no es la agenda de prioridades del resto y mayoría de la población mundial. Los primeros no toman en cuenta las aspiraciones, deseos, condiciones de vida del pueblo, sino los intereses de los grupos que poseen el dinero, las propiedades, el control sobre los territorios y recursos del planeta. Para los primeros que tienen riqueza, poder, escuelas, hospitales, trabajos, techos, libertad, justicia, nutrición, etcétera, los que no tienen nada o tienen menos, *son* sólo en la medida que sirven a sus intereses.

En los países dependientes, “los elegidos, los ricos, los poderosos, se sienten predestinados y muy superiores al resto de la población del país. Esas gentes [...] ya no

³⁰ Ibid., pp.148

³¹ HIRSCH: en “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”: en GENTILI P., *Pedagogía de la exclusión...*, UACM, México, 2004, pp. 346-347.

³² CHOMSKY: en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 14.

se identifican humana y socialmente con el resto de la población del país, sino que desarrollan crecientes identificaciones con las gentes, costumbres, formas e incluso el idioma, de los centros metropolitanos globales.³³ Sus hijos asisten a escuelas privadas donde no aprenden historia costarricense (o mexicana, o guatemalteca, o colombiana) sino de Estados Unidos, de Francia, de Inglaterra u otra potencia”.³⁴

Lo que hay, quiero decir y hay que tener presente es que tal transformación no sólo toca las estructuras económicas de lo social, sino la totalidad de ellas (culturales, ideológicas, políticas), y es el neoliberalismo (lo veremos más adelante) la “nueva estructura hegemónica político-ideológica”, compatible con el ciclo de reproducción capitalista que se inicia.

Mientras tanto, la pobreza crece y se globaliza junto con el capital. La mayor parte de los pobres se encuentra en los países en vías de desarrollo mas, en los países ricos también se ha precarizado la vida de amplios sectores, afectando, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “las capas medias y de los trabajadores asalariados. Muchos engrosan las filas de quienes tienen que realizar actividades de pequeña escala e informales para subsistir. Los jóvenes no obstante, su mayor nivel educativo, enfrentan ahora mayores dificultades para encontrar un empleo estable y protegido. Parte de ellos busca mejores oportunidades emigrando hacia otros países”.³⁵ Según datos de la misma OIT, en el mundo hay una población económicamente activa de 2,800 millones de personas, de las cuales 120 millones están desempleadas y 700

³³ Este aspecto es importante, porque es a través de estas élites, y gracias a su alianza con el gran capital internacional, que es posible la transformación del Estado, como todas las implicaciones que esta transformación tiene en sus países.

³⁴ Véase SAXE-FERNÁNDEZ, Christian Brügger, “La democracia en el globalismo neoliberal latinoamericano”: en SAXE-FERNÁNDEZ, *Globalización...*, pp.343.

³⁵ Organización Internacional del Trabajo, “La exclusión social en América Latina. Oficina Internacional del Trabajo (OIT) Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL). Foro regional Lima, Perú, 17-19 de enero de 1995”: en *Acta Sociológica*, No. 14, mayo 1995, pp. 238.

millones más están subempleadas; mientras 200 millones de niños trabajan.³⁶ En todo el mundo crecen los indicadores de desempleo, desigualdad y empobrecimiento al mismo tiempo que las concentraciones de riqueza y propiedad aumentan. La polarización económica se incrementa y, según el Banco Mundial, es América Latina la región “que presenta la más extrema polarización distributiva del mundo”.³⁷

En realidad, la pobreza es una de las características estructurales del capitalismo y según Jeremy Seabrook, ésta es incluso un síntoma de salud del sistema.

No se puede “curar” la pobreza porque no es un síntoma de capitalismo enfermo. Por el contrario, es señal de vigor y buena salud, de acicate para hacer mayores esfuerzos en pos de la acumulación [...] Hasta los más ricos del mundo se quejan de las cosas de las que deben prescindir [...] Hasta los más privilegiados están obligados a padecer el ansia de adquirir.³⁸

El mismo Banco Mundial acepta que la desigualdad entre naciones y entre sectores sociales sigue siendo una de las características significativas de la economía mundial y es muy probable que la disparidad entre ricos y pobres aumente en los próximos años, agudizándose la pobreza.

³⁶ GONZÁLEZ P., *op.cit.*, pp. 125.

³⁷ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 109.

³⁸ SEABROOK Jeremy, *The Race for Riches: The Human Cost of Wealth*, Bsingstoke, Marshall Pickering, 1998, pp. 15- 19: en BAUMAN, *op.cit.*, pp. 106.

1.3.1 La globalización de la pobreza

Ilustremos lo dicho con algunos datos del último informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de la ONU: “Informe 2006: Una alianza mundial para el desarrollo”.³⁹

Éste muestra que el 40% más pobre de la población mundial, los 2,500 millones de personas que viven con menos de dos dólares diarios, representa el 5% de los ingresos mundiales, en tanto que el 10% más rico representa el 54%. Al mismo tiempo, más de 800 millones de personas sufren a causa del hambre y la desnutrición; 1,100 millones de personas carecen de acceso al agua potable; 2,400 millones carecen de servicios de saneamiento básico y 1,200 niños mueren cada hora por enfermedades curables y prevenibles; en la década de 1990, 3.6 millones de personas perdieron la vida a causa de conflictos armados; y en 2005, los desastres naturales causaron 91,900 muertes en el mundo, pero el 85% de las personas en riesgo ante los desastres naturales viven en países con niveles de desarrollo humano mediano o bajo.

En el Informe del PNUD del 2002:⁴⁰ “Profundizar la democracia en un mundo fragmentado”, se afirma que entre 1970 y 1990 el mundo ha sido más desigual que en cualquier momento anterior de la historia; destacando por ejemplo que el 10% más rico de la población de Estados Unidos, genera tantos ingresos como el 43% más pobre de la población mundial; o podemos decir también, citando el informe, que los ingresos de los 25 millones de ciudadanos más ricos del mundo equivalen a los ingresos de 2,000

³⁹ KATTAN Emmanuel, *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Informe 2006: Una alianza mundial para el desarrollo*, Oficina de Comunicaciones, PNUD, Nueva York, junio 2006.

⁴⁰ PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2002: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, PNUD-ONU, New York, 2002.

millones de personas. Según el informe de 1998, en la tierra viven 5,770 millones de personas, de los cuales 1,150 viven en los países industrializados del Norte y 4,620 millones viven en los países pobres del Sur. De este total de 5,770 millones de personas, hay 1,600 millones cuyas condiciones de vida han empeorado en la última década y media (es decir entre los años 1982 y 1997, ya que hablamos del informe de 1998 –años que coinciden con la reestructuración del capital de la que hemos estado hablando, el “nacimiento” del neoliberalismo y el discurso de la globalización) y 1,442 millones viven por debajo de los niveles de pobreza, esto es, el 25% de la población mundial.

A nivel latinoamericano hay que mencionar que en 1990 el 46 por ciento de la población, es decir, 196 millones eran pobres, y se estimaba que para el año 2000 existirían 296 millones de pobres, lo que quiere decir el 56.3 por ciento de la población latinoamericana. Y “en una perspectiva pesimista, con un PIB estancado, en este año se contaría con 312 millones de pobres (59.3 por ciento)”,⁴¹ lo que no ha estado muy lejos de hacerse realidad. En la página del PNUD Brasil, se publica un artículo con fecha del 12 de febrero de 2007, en el cual se afirma que debido a la inflación, la proporción de pobres se duplicó en Brasil entre 1999 y 2006, o dicho con otras palabras, en Brasil, en los últimos ocho años, la cantidad de personas que vive por debajo de la línea de pobreza aumentó en 91.93%.⁴²

Todas las cifras que hemos mencionado tienen por base los estándares internacionales de medición de la pobreza (menos de dos dólares de ingreso diario, como el indicador más común), pero según el informe de Social Watch para 2005, si en

⁴¹ LÓPEZ Castellanos N., *Izquierda y neoliberalismo de México a Brasil*, P y V, México, 2000, p. 40.

⁴² INFANTE A., “Inflação fez pobreza dobrar entre 99 e 2006”, *Prima Pagina*, Brasilia, recuperado 12 de febrero, 2007: [http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2589&lay=pde].

lugar de utilizar estos indicadores, utilizáramos estándares nacionales, las cifras de pobreza aumentarían enormemente. Según ellos por ejemplo, “en la Unión Europea se contabilizaban como pobres unos 70 millones de personas, de las cuales sólo 5 millones están por debajo de la línea internacional de pobreza. En América Latina, según definiciones nacionales de pobreza, hay 200 millones de personas pobres más que las contabilizadas internacionalmente”.⁴³

1.3.2 La Globalización y la “perdida de sentido”

Según Zaki Laïdi, otra de las consecuencias importantes de la globalización es que deja sin sentido al mundo.⁴⁴

Nos encontramos en un mundo atomizado socialmente, el individualismo exacerbado prevalece y el hecho “de que el hombre llegue a definirse en relación consigo mismo y no en relación con un orden de valores colectivos genera una innegable pérdida de sentido. “Vivimos en la cotidianidad una cultura del caos y la incertidumbre. En un doble sentido. En el sentido de sobrevivencia cada día más dramática para la mayoría de la población y creciente inseguridad para los propios incluidos (miedo a la quiebra, a la pérdida de empleo, al robo, al futuro incierto para los hijos, a la vejez desamparada y cada vez más despreciada en la sociedad actual, etc.). Pero también caos e incertidumbre entendidos como pérdida creciente del sentido de socialibilidad y de orden social, que ponen en crisis los procesos de socialización de

⁴³ Social Watch, *Informe 2005, Rugidos y Murmullos, género y pobreza, más promesas que acciones*, Instituto del Tercer Mundo, Uruguay, 2005, pp. 15.

⁴⁴ LAÏDI Zaki, *Un mundo sin sentido*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pp. 21.

normas de convivencia y de referentes institucionales de protección del bien común y la vida propia”.⁴⁵

La pérdida de sentido se encuentra acentuada por el abandono de toda perspectiva teleológica. Como ya no habría fines, todo sería cosa de medios. Actuar sería la justificación última de las cosas, al grado de hacer incongruente la cuestión del porqué.⁴⁶

Para los ideólogos del “nuevo orden internacional” el capitalismo triunfó para siempre, ya no tendrá opositores y el progreso de la humanidad será lineal y constante. Decretaron la muerte de la historia y de cualquier otro “horizonte civilizatorio”. Según Lucio Oliver,⁴⁷ la política de la globalización tiene como particularidad que está acompañada de una ofensiva ideológica extraordinaria –el neoliberalismo, la modernidad y la tesis del fin de la historia-, para desarmar las resistencias nacionales y sociales y para obtener el apoyo de los sectores privilegiados de las clases medias y de los trabajadores calificados.

1.4 La globalización y la regionalización del mundo

Un aspecto importante que hay que destacar del momento actual del capitalismo es su fuerte regionalización. Según Hirsch, el liberalismo global y el libre comercio se unen con un proteccionismo regional cada vez más evidente.⁴⁸

⁴⁵ “Globalización y Liberación de los Derechos Humanos, una reflexión desde América Latina”, pp. 3. Tomado de GUTIÉRREZ Germán, *Globalización, caos y sujeto en América Latina*, Asociación Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José, Costa Rica, 2001.

⁴⁶ LAIDI Z., *op.cit.*, pp. 122.

⁴⁷ Cfr. OLIVER Costilla Lucio F., “Transformacoes do Estado e da sociedade civil na América Latina”: en BRAGA E., *América Latina...*, Brasil, UFC, 2003, pp. 252.

⁴⁸ HIRSCH J., *op.cit.*, pp. 110.

Esta regionalización del mundo en el contexto de la globalización, la entendemos en la medida en que entendemos los conflictos por la hegemonía existentes entre las potencias capitalistas. Desde la década de los setenta se observó la tendencia a la constitución de tres bloques regionales en constante conflicto por obtener la hegemonía mundial.

El primero, se encuentra encabezado por los Estados Unidos, país cuya área de influencia directa es el continente Americano. Este bloque tiene su actual manifestación bajo la forma del TLCAN, el cual en realidad va más allá de ser un tratado meramente económico y librecambista ya que, no sólo trata de aspectos comerciales sino también de temas como flujos de inversión, propiedad intelectual, servicios de educación y otros. Y como proyecto en desarrollo (y muy atorado por la actual correlación de fuerzas existente en América Latina) se encuentra el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

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

noventa (“para la cuenca del Caribe” durante Reagan, “para las Américas” durante Bush)”.⁴⁹

La segunda región económica que se ha conformado es la Unión Europea, encabezada por las principales economías de Europa Occidental: Inglaterra, Alemania, Francia. Al día de hoy, los países miembros de la Unión Europea han unificado su moneda a través de la creación del Euro, moneda que ya está disputándole fuertemente su hegemonía al dólar estadounidense. Esta unificación comenzó en 1999 y actualmente existe un parlamento europeo, con representantes de todos los países miembros, donde incluso se está discutiendo la posibilidad de alcanzar la unificación política del continente.

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

Sólo para darnos una idea del poder de la Unión Europea, Estados Unidos y Japón, mencionemos, citando a Petras que “casi un 48% de las mayores compañías y bancos en el mundo son de los EE UU y un 30% son de la Unión Europea, sólo el 10% son japonesas. En otras palabras, aproximadamente el 90% de las mayores corporaciones que dominan la industria, la banca y los negocios son estadounidenses, europeos o japoneses. El poder económico está en aquellas tres unidades geográfico-económicas, no en conceptos sin sentido como ‘imperio’ sin imperialismo o corporaciones multinacionales ‘desterritorializadas”.⁵⁰

⁴⁹ SAXE-FERNÁNDEZ J. *op.cit.*, pp. 299.

⁵⁰ PETRAS James, *Imperio vs Resistencia*, casa editora Abril, La Habana, 2004, pp. 11.

2. El Estado Neoliberal

Como ya revisamos, “el carácter de las diferentes formaciones que el capitalismo ha generado en el curso de su desarrollo histórico está definido por una determinada estrategia de acumulación, un modelo de acumulación y una estructura hegemónica correspondiente”.⁵¹ Desde esta perspectiva, entendemos el Estado Neoliberal como una estructura hegemónica correspondiente al actual proceso de desarrollo y acumulación capitalista y hay que resaltar, desde nuestra perspectiva, sigue siendo el Estado-nación, a pesar del discurso globalista que no se cansa de anunciar su desaparición, el principal instrumento político para la organización del capitalismo global y su expansión.⁵²

2.1 El Estado neoliberal: su origen y sus principios

El problema acerca de qué es el Estado y su definición, es un problema sobre el cual han reflexionado muchísimos teóricos sociales y filósofos. Weber, por ejemplo, definió al Estado como, “la agencia que reclama el monopolio de los medios de coerción y su uso dentro de un territorio soberano”; para Castoriadis, es una entidad

⁵¹ GENTILLI P., *op.cit.*, (2004) pp. 244.

⁵² Dice Saxe-Fernández: “...en la periferia capitalista es el Estado el centro articulador de los programas de ajuste estructural del BM, y el eje organizador de, por dar sólo unos ejemplos, la concreción del TLCAN, la UE, los acuerdos de la OMC [...] lo que hace el Estado tanto de la periferia como del centro, es mantenerse como el principal instrumento político para organizar la expansión capitalista a nivel internacional y esto, precisamente, se hace por medio de los tratados comerciales, los subsidios de un orden de magnitud desconocidos en la historia, como el FOBAPROA-IPAB en México que transfiere a favor de la cúpula bancaria-especuladora más de 110 mil millones de dólares, una cifra de por sí alarmante, pero cuyo impacto es todavía mucho mayor, ya que el PNB mexicano todavía no llega al medio billón de dólares [...] El Estado es el instrumento utilizado para ejercer los topes salariales y el control de la fuerza de trabajo, es el Estado el que organiza la intervención policiaco-militar, la promoción ideológica...” etcétera. *op.cit.*, pp. 67-68.

separada de la sociedad y se representa a través de un aparato institucional y es a través de éste que se ejerce el poder social, la coacción y el orden.⁵³

Es pues en el marco del Estado donde se llevan a cabo las políticas impuestas por la globalización, los conflictos entre élites de poder y las luchas sociales.

En este sentido podemos entender al Estado a la manera de Gramsci en sus reflexiones carcelarias. Es decir, como una dimensión en que los conflictos, las luchas y las demandas sociales se escenifican, se condensan, se institucionalizan y se resuelven. Se entenderá al Estado como una expresión de la vida social, es decir, que a pesar de personificarse en las instituciones de gobierno, éste no únicamente es “el conjunto de instituciones”, sino una manera de vinculación y relación compleja y conflictiva entre los seres humanos que habitan un territorio determinado. El Estado es “aquel vínculo que reconstituye, como *comunidad*, la unidad de una sociedad desgarrada por relaciones de dominio-subordinación”, en el marco de las cuales esa comunidad “se desdobra internamente en una relación vertical de mando-obediencia”⁵⁴ entre los que gobiernan (dominantes) y los gobernados (subordinados).⁵⁵

Entendiendo al Estado de esta manera, podemos afirmar, que al tiempo que éste puede ejercer el poder en función de intereses de grupos específicos de la sociedad, y en este sentido “reflejar un proyecto político específico, una alianza de clases y, por lo

⁵³ En BAUMAN, *op.cit.*, pp. 82-83.

⁵⁴ ROUX Rhina, *El Príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*, Editorial ERA, México, 2005

⁵⁵ Recordemos los “criterios metódicos” de Gramsci, cuando nos dice que: “La unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, y la historia de esas clases es esencialmente la historia de los Estados y de los grupos de Estados. Pero *no hay que creer que esa unidad sea puramente jurídica y política*, aunque también esta forma de unidad tiene su importancia y no es solamente formal: *la unidad histórica fundamental por su concreción es el resultado de las relaciones orgánicas* entre el Estado o sociedad política y la “sociedad civil”. Y continúa: “las clases subalternas (...) no se han unificado y no pueden unificarse mientras no puedan convertirse en Estado” pero, agrega: “la historia de las clases subalternas es necesariamente disgregada y episódica: hay en la actividad de estas clases una tendencia a la unificación (...) pero esa es la parte menos visible y que sólo se demuestra después de consumada. *Las clases subalternas sufren la iniciativa de la clase dominante, incluso cuando se rebelan*; están en estado de defensa alarmada”. (subrayados míos, IS) Vease. GRAMSCI Antonio, *Antología*, Siglo XXI, México, 1988¹¹, pp. 491; y GRAMSCI Antonio, *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 2, ERA, México, 1981, pp. 27

tanto, intereses económicos, sociales, culturales e incluso morales y éticos específicos”;⁵⁶ también puede aparecer como “una alianza o pacto de dominación”, y convertirse en un espacio en el cual “se materializan las oportunidades de resistencia por parte de los perdedores, los excluidos, de los relegados del juego ‘libre’ de las fuerzas del mercado”,⁵⁷ y en este sentido convertirse en un obstáculo para los grupos dominantes de la sociedad, en función de la correlación de fuerzas sociales dadas en un momento histórico determinado.

En efecto, la forma que toma el Estado nacional capitalista en el periodo que va del fin de la Segunda Guerra Mundial (1945), al fin de la Guerra Fría e inicio del neoliberalismo a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo xx, es la forma según Hirsch de un “Estado fordista de bienestar”, cuyas características principales son: la “producción en serie tayloriana” y el consumo masivo de bienes duraderos (el mejor ejemplo es la producción de ensamblado en línea de Henry Ford); una fuerte intervención estatal y regulación administrativa de la reproducción del trabajo en busca del pleno empleo y el crecimiento económico; y una política generalizada hacia el beneficio social (seguridad social, salud, educación, seguro de desempleo, relativamente altos salarios).⁵⁸ En este Estado se podía aspirar a niveles mínimos de bienestar social, que incluían una amplia gama de Derechos Sociales como educación, salud, seguridad social, vivienda, trabajo y salario.

⁵⁶ TORRES Carlos Alberto, “Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo”, en Gentilli, Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004, pp. 163

⁵⁷ COSTA Márcio da, “La educación en tiempos de conservadurismo”, en GENTILLI Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004, pp. 102

⁵⁸ HIRSCH J., *op.cit.*, pp. 37. Estas características son así, cuando menos en los países capitalistas desarrollados. En países como los Latinoamericanos el Estado también se define como, Estado de bienestar, aunque con algunas características distintas ya que, con el modelo de desarrollo impulsado y debido a su histórica condición de dependencia, nunca tuvo un sistema de seguridad social con las características y la cobertura del Europeo.

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

Con el objetivo de dismantelar el Estado de Bienestar y darle una nueva forma, fue construido un andamiaje completo de argumentos, que permitieran legitimar las nuevas políticas de reducción de las responsabilidades sociales y económicas del Estado al mínimo. Principalmente se criticó su carácter paternalista e interventor y la gran burocracia que hacía cargar a la sociedad, se acusó al Estado de ineficiente, despilfarrador de recursos; de manejar desordenadamente los bienes nacionales; de establecer relaciones de tipo corporativo con la sociedad que limitaban la libertad de los individuos.

Según Gentili⁵⁹ “lo que los neoliberales y conservadores combaten es la forma histórica específica que asume la intervención estatal en el periodo fordista, proponiendo, justo con eso, un nuevo patrón de intervención de carácter más autoritario y antidemocrático”, el mismo autor afirma que, sin embargo, éste es un proceso que se oculta mediante los discursos hegemónicos del Estado mínimo.

⁵⁹ GENTILLI, *op.cit.*, pp. 351-352.

La razón real para la reestructuración del Estado fordista de bienestar, fue la propia reestructuración del capital, como ya revisamos páginas atrás al hablar de la globalización. “La globalización capitalista significa al mismo tiempo una renacionalización de la política”⁶⁰ en el marco del Estado nacional, el cual desde luego, tendrá que pasar por una profunda transformación afín a las necesidades del capital. Podríamos decir que “el neoliberalismo, como antes el liberalismo, es un patrón ideológico-político necesario para el modelo de la llamada globalización de la economía”.⁶¹

Desde la perspectiva de Perry Anderson, el neoliberalismo es un movimiento ideológico a escala verdaderamente mundial, como el capitalismo jamás hubiera producido en el pasado. Se trata de un cuerpo de doctrina coherente, autoconsciente, militante, lúcidamente decidido a transformar todo el mundo a su imagen, en su ambición estructural y en su extensión internacional.⁶²

Hay que mencionar que el neoliberalismo como proceso de construcción hegemónica,⁶³ está orientado a la formación de nuevas identidades sociales y culturales, funcionales al sistema dominante y a la reproducción del capitalismo. Es decir que el neoliberalismo implica también una “guerra cultural” y una “guerra por el sentido común”,⁶⁴ es necesario que la sociedad toda acepte el cambio en los valores, conceptos y categorías con las que hasta ese momento se identificaban.

⁶⁰ HIRSCH J., *op.cit.*, pp. 92.

⁶¹ RODRÍGUEZ Araujo O., “Política y Neoliberalismo”: en SAXE-FERNÁNDEZ J., *Globalización...*, pp. 353.

⁶² PERRY Anderson, “Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda”: en *Viento del Sur*, No. 6, primavera 1996.

⁶³ LACLAU y MOUFFE, “Hacia una democracia radical” (1987): en SUÁREZ Daniel, “El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”: en GENTILI P., *Pedagogía de la exclusión...*, pp. 382.

⁶⁴ Creo que es importante mencionar que para los neoliberales, la sociedad es un “enorme agregado de individuos cuyo bienestar familiar e individual dependerá de su integración exitosa a un aparato productivo moderno y globalmente competitivo”. VILLASEÑOR G., *La función social de la educación superior en México...*, pp. 114.

Uno de los horizontes centrales de la ofensiva neoliberal conservadora es construir un consenso y una legitimidad que incorpore dentro de los valores sociales, los valores propios de la empresa privada: la competencia, el individualismo y el gusto por la ganancia. Esto quiere decir, que la modernización conservadora neoliberal requiere transformar la memoria colectiva y eliminar de ella conceptos como los de solidaridad, igualdad, bien común, y muy importante, la concepción y el concepto en sí mismo de los derechos sociales.

Esta lucha por el apoderamiento del “sentido común” de lo social la ha ido ganando el neoliberalismo, lo que dificulta que los excluidos y marginados de la globalización construyan e imaginen horizontes históricos alternativos, y más aún, esta “inculcación” del “nuevo sentido común” los convence de la justeza y la legitimidad de su exclusión.

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

Según Bentham, el hombre es un ser que anhela la felicidad en cualquier caso y situación “y continuará haciéndolo mientras siga hombre. En el curso general de la existencia, en todo corazón humano, el interés de la propia consideración predomina sobre todos los demás en conjunto [...] prevalece la propia estimación [...] La única causa eficiente de la acción es el interés [...] Únicamente por un sentido de interés, por

la eventual expectativa de placer o dolor, es como puede ser influida la conducta humana en cualquier caso”.⁶⁵

Con este pedestal filosófico de alabastro, uno de los ideólogos más importantes del neoliberalismo es Friedrich Von Hayek, quien en 1944 en su libro *Camino a la Servidumbre*, se opone a cualquier tipo de limitación que pueda tener el mercado por parte del Estado, argumentó que el Estado constituye una amenaza mortal a la libertad económica y política de los individuos. “El mensaje de Hayek es drástico: a pesar de sus buenas intenciones, la socialdemocracia moderada inglesa conduce al mismo desastre que el nazismo alemán: a una servidumbre moderna”.⁶⁶ La tesis primaria de Hayek es buscar la igualdad social que conduce a la servidumbre, y ésta, es el núcleo ideológico-teórico del neoliberalismo.

La idea orientadora de los teóricos neoliberales es que el Estado es responsable de la crisis y que el sector privado es sinónimo de eficiencia, calidad y equidad; de aquí la necesidad de un “Estado mínimo” y la supresión de los derechos sociales como la educación, la salud, el empleo o la vivienda, por mencionar algunos. Todos éstos pasan a ser parte de la implacable lógica del mercado. Los neoliberales abogan en sus principios por la “libertad y la igualdad” de los individuos y desde su perspectiva “las medidas estatales que apoyan la igualdad personal o la de oportunidades aumentan la libertad; las medidas estatales que pretenden lograr partes equitativas para todos reducen la libertad”.⁶⁷

En 1947, convocada por Hayek, nace la sociedad de Mont Pélerin, compuesta por los más férreos opositores al Estado de bienestar y el New Deal norteamericano.

⁶⁵ DIETERICH, *op.cit.*, pp. 137-138.

⁶⁶ PERRY Anderson, “Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda”, *loc. cit.*

⁶⁷ FRIEDMAN y Friedman (1980), en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 31.

Defienden un capitalismo duro y libre de reglas, consideran que la desigualdad es un valor positivo y atacan duramente al movimiento obrero y sindical; generando, al contrario de lo que discursivamente se empeñan en hacer creer, un Estado fuerte, mas no entrometido en los asuntos del capital.

Los neoliberales, en su discurso, son hostiles al Estado que interviene,⁶⁸ hacia él vuelcan los ojos como el origen de los problemas sociales y las crisis del desarrollo; para ellos, es mejor un mercado imperfecto pero autónomo, que un Estado interventor. Ellos reivindican la privatización, la liberalización, la actividad financiera especulativa y privada y la desregulación del mercado de trabajo. La única esfera que debe quedar en manos del Estado es la ley, la justicia, el orden y la seguridad.

Por otro lado, para el neoliberalismo no hay procesos sino hechos: acontecimientos que se ubican en un solo plano temporal. Puesto que la historia como lo declaró Fukuyama hace ya algunas décadas, ha llegado a su fin, y ya no existe otra alternativa que el sistema capitalista tal como se vive actualmente; al desaparecer la historia, maestra de vida, los teóricos del neoliberalismo no hacen otra cosa que borrar la identidad de los pueblos, su sabiduría, sus posibilidades de imaginar, de soñar con la posibilidad de otros mundos posibles; es parte importante de la batalla ideológica del neoliberalismo la desaparición de todo horizonte utópico del imaginario social y de la conciencia colectiva de los pueblos.

Siguiendo los preceptos de Hayek y otros teóricos liberales como Von Mises y Friedman, los candidatos de derecha triunfantes en las potencias occidentales (Margaret Thatcher en Inglaterra -1979-, Ronald Regan en Estados Unidos -1980- y

⁶⁸ Hay que decir que son hostiles al Estado que interviene cuando lo hace en contra de la tasa de ganancia de capital, mas no cuando el Estado interviene a favor del capital.

Köhl en Alemania -1982-) marcan el inicio formal del neoliberalismo a principios de los ochenta. El régimen neoliberal de Margaret Thatcher fue el que aplicó de manera más pura y radical los principios neoliberales.

2.2 El Estado Neoliberal en América Latina

En América Latina, casi todas las naciones están viviendo ahora bajo un Estado Neoliberal. Una de las características principales de éste, un híbrido que sirve a los intereses monopólicos de los capitales extranjeros es el papel disminuido del Estado (principalmente en lo económico) y el amplio espacio que se le da al espacio privado para sus actividades lucrativas.⁶⁹ Como ejemplo, podemos mencionar el caso de México, en el cual país para 1983, el Estado poseía 1,115 empresas que participaban en 63 de las 73 ramas económicas del país, ya para 1998, el Estado únicamente administraba 231 empresas, el resto habían sido transferidas al sector privado.⁷⁰

⁶⁹ Recordemos que cuando estamos hablando de disminución y transformación del Estado en sus funciones, no estamos aludiendo a una pérdida de su centralidad, como ya explicamos anteriormente. Son los Estados-nación latinoamericanos los que siguen fungiendo como mediadores en la relación capital-trabajo y no han perdido sus canales tradicionales de negociación-represión, incluso algunos de estos se han fortalecido. Según el BM, (Banco Mundial, *La Larga Marcha: una agenda de reformas para la próxima década en América Latina y el Caribe*, Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, Puntos de Vista, Banco Mundial, Washington, D.C., 1998, pp. 89-90.): la calidad del gobierno es la capacidad de las *entidades estatales* responsables y transparentes de aplicar la ley y el orden. Es justo a través del Estado y las élites que en ellos gobiernan, que el neoliberalismo ha logrado penetrar en nuestro continente y que se hacen realidad las reformas dictadas por el BM y otros organismos internacionales desde el centro del imperialismo mundial, léase Washington, son llevadas a cabo por los gobiernos latinoamericanos para, en palabras del propio BM (Ibid., pp. 82): “la protección y cumplimiento de los derechos de propiedad y los contratos, la eliminación de reglamentos “innecesarios”, la liberalización de los mercados laborales en la región, el cumplimiento de las leyes de competencia y el perfeccionamiento de las normas que facilitan la participación del sector privado en los servicios sociales y la infraestructura”. En otras y pocas palabras, lo que el BM está diciendo es: la obligación y responsabilidad del gobierno es permitir y ofrecer las mejores condiciones para la reproducción del capital privado, que en América Latina en su mayoría es extranjero y no ya nacional, si es que alguna vez lo fue en algunos países como Brasil, Argentina, México.

⁷⁰ Datos en GREDIAGA Kuri, Rocío, et. al., *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, ANUIES-UNAM, México, 2004, pp. 64.

Para lograr este cometido se fracturan lo que Bauman llama “las tres patas del trípode de la soberanía”.⁷¹ A saber, la autosuficiencia económica, cultural y militar. A lo que Saxe-Fernández menciona como “un ataque frontal contra los pivotes todavía frágiles del nacionalismo económico latinoamericano [...] desde el Río Bravo hasta la Patagonia”.⁷² El EZLN, alude a la pérdida de la soberanía de los Estados latinoamericanos con otras palabras, a través de su vocero el Subcomandante Insurgente Marcos:

En el cabaret de la globalización, el Estado realiza un Strip-tease y al final de la función sólo le queda lo mínimo: el poder de la represión. Destruída su base material, anuladas su soberanía e independencia, borrada la clase política, el Estado nacional se convierte en un mero servicio de seguridad para las mega empresas... Los nuevos amos del mundo no necesitan gobernar en forma directa. Los gobiernos nacionales están encargados de la tarea de administrar los asuntos en su nombre.⁷³

En este Estado neoliberal, el sistema de gobierno queda definido por Beatriz Stolowicz como una “democracia gobernable” (forma conservadora de administrar políticamente la reproducción del capitalismo); y por Lucio Oliver como Estados neoliberales que compiten entre sí para ofrecer las mejores condiciones de seguridad, rentabilidad, inversión, comercio y negocios al capital internacional y la particularidad latinoamericana del Estado de competencia, es la precarización de los propios Estados y sus instituciones.⁷⁴

Como ya mencionamos someramente, el Estado neoliberal, al contrario de lo que pregonan sus impulsores, es un Estado fuertemente interventor en lo económico y en lo

⁷¹ BAUMAN, *op.cit.*, pp. 86.

⁷² SAXE-FERNÁNDEZ J., *op.cit.*, pp. 56.

⁷³ SUPCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, *Siete Piezas...*, pp. 4-5.

⁷⁴ OLIVER Costilla, *op.cit.*, pp. 255.

social. Es el Estado quien lleva a cabo todas las reformas necesarias para la liberalización del mercado y establece las “condiciones óptimas” para el capital internacional del cual cada vez se hace más dependiente. Lleva a cabo políticas estatales que promueven la intensificación de las desigualdades, la desocupación y el marginalismo y por consiguiente, la conmoción social, las inconformidades, oposiciones al sistema y los más diversos movimientos o protestas sociales. El Estado se ve obligado a reforzar sus aparatos de dominación y represión, emergiendo como un Estado de Seguridad, el cual, para Hirsch, es un “Estado posfascista y posdemocrático”.⁷⁵

Por otro lado, tomemos en cuenta que el Neoliberalismo busca la consolidación de cinco monopolios centrales: 1) tecnológico; 2) mercados financieros mundiales; 3) acceso a los recursos naturales del planeta; 4) medios de comunicación; 5) armas de destrucción masiva.

Para lograr estos objetivos, notemos con apercibimiento como algunos de los rasgos duros de esta ideología neoliberal son las políticas de desmantelamiento de los sectores públicos de la economía y del abastecimiento estatal que se exige, así como la desregulación de los mercados financieros internacionales y nacionales, que le otorgan especial valoración al capital financiero sobre el productivo. Estas prescripciones son dirigidas por los Estados centrales y se aplican a los Estados periféricos, con el nombre de Programas de Ajuste Estructural, como los medios idóneos de implantar las condiciones favorables a sus inversiones. Dos de los sectores públicos que han sido más afectados por el neoliberalismo y la globalización son la educación y la salud.

⁷⁵ HIRSCH J., *op.cit.*, pp. 27.

Sin embargo, el abandono del intervencionismo estatal, según Schugerensky, no es total sino diferencial.

No se puede abandonar, por motivos simbólicos, sino más bien prácticos, todos los programas asistencialistas del Estado. Hay necesidad de pacificar áreas conflictivas y explosivas en materia de políticas públicas. Por eso, inician programas de solidaridad social en Costa Rica y en México y otros lugares de América Latina. En otras palabras, la modificación de los esquemas de intervención estatal no se hace indiscriminadamente, sino en función del poder diferencial de las clientelas, razón por la cual no sólo se llevan a cabo políticas de solidaridad con los más pobres, como también se incrementan subsidios y transferencias de recursos para los sectores medios y las clases dominantes- incluso yendo contra el principio que se opone al proteccionismo-. El Estado tampoco abandona los mecanismos de disciplina y coerción ni, especialmente durante las campañas electorales, las tácticas populistas de distribución de la riqueza (o promesas en este sentido) para obtener consenso electoral. Es decir, el desajuste de las políticas públicas del Estado de bienestar social no se hace indiscriminadamente, sino selectivamente, dirigiéndose hacia puntos específicos.⁷⁶

De hecho según el Banco Mundial, en un informe del 2006, los países “en desarrollo” deben de adoptar medidas en cuatro áreas estratégicas: mejorar el clima para el sector privado, fortalecer el sector público y mejorar la gobernabilidad, aumentar las inversiones en infraestructura y mejorar la eficacia de la prestación de servicios que inciden en el desarrollo humano.⁷⁷

Ahora bien, para implantarse en nuestros países y, como ya mencionamos antes, el neoliberalismo trae consigo una “guerra cultural y por el sentido común”, utiliza algunas armas, ideológicas, entre las que encontramos los discursos de la Modernidad

⁷⁶ TORRES C., *op.cit.*, pp. 171-172.

⁷⁷ Banco Mundial (en adelante BM). *Objetivos del Milenio*, “Temas”, diciembre 2006. Consulta en Internet 23 de febrero 2007: [<http://www.bancomundial.org/temas/omd/camino.htm>].

y de la Democracia Liberal que incluye la gobernabilidad. La Modernidad en la visión de los tecnócratas tiene que ver con movilidad, individualismo, secularismo, poder de consumo, acumulación, adaptación, y está conformada por medio de la matriz del poder, por los dueños de la propiedad y por su acceso a los mecanismos y a las estructuras de poder, situación que también significa la entrada al mercado mundial, esto implica ser globalizado, tener capacidad financiera especulativa y no limitarse al marco nacional o a una economía de subsistencia, esto implica ser retrasado; la modernidad implica creer en el poder del individuo sobre la comunidad, y no en la comunidad, la cooperación y la solidaridad, esto es ser retrasado; en la modernidad se instituyen nuevos fetiches: el dinero, la competencia, la ideología individualista.

La Democracia Liberal, por su parte, ha sido el arma ideológica y política más importante de la globalización, es el instrumento legitimador que utilizan las élites para contener las, cada vez más abundantes, protestas de las clases afectadas por la globalización debido a sus contradicciones ontológicas; y claro, junto con los aparatos represivos del Estado. Podríamos decir que con la legitimidad de la democracia, que se reduce a la celebración de elecciones “libres y competitivas” los gobiernos sienten tener libertad de actuar y apelan al apoyo de aquel sector de su población que ha sido dominando por el discurso sistémico y la abundante propaganda que lo transmite. De aquí se sigue que el aparato ideológico, de difusión y propaganda, combinado con las presiones políticas de los países centrales y la sumisión de las élites nacionales a éstos están detrás del éxito (desastre para la mayoría) de la globalización.

La democracia se ha entendido bajo este nuevo orden mundial como buen gobierno y el buen gobierno implica gobernabilidad; de esta manera, la democracia es convertida en una técnica de control político a manos de la nueva generación de

políticos tecnócratas y la gobernabilidad es un argumento de aplicación de las nuevas políticas de hegemonía del capital financiero.

La gobernabilidad es un concepto que se centra en el ejecutivo y que ha actualizado el Banco Mundial “aludiendo a la capacidad que deben tener los nuevos gobiernos para aplicar los programas de ajuste y las reformas estructurales de tipo neoliberal y a la vez mantener bajo control las protestas de la población”.⁷⁸ La gobernabilidad es una política propia y necesaria al tránsito del neoliberalismo e inserta en el discurso democrático como estrategia de dominación⁷⁹.

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

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

⁷⁸ OLIVER Costilla, “América Latina entre la gobernabilidad, la democracia y la nueva sociedad civil”: en *Dialéctica*, año 25, num. 33-34, primavera del 2001, División de Ciencias Sociales y Humanidades departamento de Filosofía-UAM.

⁷⁹ Para profundizar en los aspectos que hacen de la gobernabilidad un mecanismo de carácter conservador se puede recurrir a: RUIZ Contardo Eduardo, *El mito de la gobernabilidad*, Toama, Quito, 1996. Y STOLOWICZ Beatriz, “Gobernabilidad o democracia. Los usos conservadores de la política”: en *Revista Política y Cultura*, UAM-X, Ciudad de México, primavera 1997.

Según Saxe-Fernandez y Brügger:⁸⁰

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

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

⁸⁰ SAXE-FERNÁNDEZ, Christian Brügger, *op.cit.*, pp. 330. Sobre la neoligarquización como proceso político de las últimas décadas en América Latina. Cfr. también: RUIZ Contardo E., “Crisis, descomposición y neoligarquización del sistema político en América Latina”: en *Revista Política y Cultura*, UAM-X, México, Otoño 1995.

Estas reformas consisten, para el BM en mejorar los marcos normativos, establecer organismos reguladores autónomos y mejorar la distribución y la gestión de los riesgos vinculados a la inversión privada en proyectos de infraestructura; y afirma, que las autoridades de América Latina y el Caribe “harían bien en seguir adelante con su labor de reforma y estabilización, sin vacilaciones” a pesar de aceptar la posibilidad de “una reacción violenta” en contra de las reformas en la región.⁸¹

Todas estas reformas son impulsadas (no sin resistencia de las clases explotadas) por las clases sociales beneficiadas y defensoras de las mismas,⁸² entre las que encontramos a una generación de políticos tecnócratas formados en universidades estadounidenses e inglesas principalmente, quienes controlan y utilizan al Estado como un arma para la imposición de sus políticas en una sociedad que busca seguridad y orden, con miedo al cambio y despolitizada.

Dentro del programa de privatizaciones de la reforma del Estado, para los neoliberales no es suficiente privatizar las empresas que anteriormente administraba el Estado, también se busca privatizar los sectores estratégicos para llevar a cabo un desarrollo y crecimiento autónomos del país, como la tierra, el agua, las selvas, el petróleo y todo recurso natural existente en el territorio, junto con esto, se privatizan los servicios sociales como la educación, la salud, la vivienda, e incluso, el trabajo. Esto es importante mencionarlo, debido a que es la privatización de la educación, una de las recetas principales que el BM dicta a los países Latinoamericanos.

⁸¹ BM, *loc. cit.*, 1998.

⁸² Sobre este tema de la división de las clases sociales en la globalización, las defensoras, las opositoras y las ambivalentes, así como la utilización del Estado a favor de unas y perjuicio de otras, revisar, PETRAS J., *op.cit.*, pp. 41 y ss.

2.3 Los Derechos Humanos y Sociales en el Estado Neoliberal

En América Latina, como acabamos de revisar, los Estados neoliberales se configuran como verdaderas dictaduras de las clases en el poder sobre los pueblos del continente; por lo que ahora considero importante hablar un poco de los Derechos Sociales. Estas históricas conquistas de los pueblos son el blanco preferido de los ataques neoconservadores actuales; el concepto de *derecho* se cambia por el de *servicio* y los derechos sociales son convertidos en codiciadas y lucrativas mercancías.

Joseph Stiglitz, citado en el “Informe Anual sobre la Situación de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales”, del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.”,⁸³ señala cuatro áreas en las que las políticas neoliberales han afectado a los pobres y violado sus derechos económicos, sociales y culturales:

1) la privatización tiende a elevar los precios de bienes y servicios antes producidos públicamente, afectando sobre todo a los pobres; 2) la liberación del mercado de capital permite a los especuladores desestabilizar las economías nacionales; 3) el establecimiento de precios mediante mecanismos de mercado, lo que aumenta los costos de los alimentos básicos y del combustible para los pobres; 4) la apertura comercial, sin considerar que el ‘libre’ mercado se encuentra regido por las normas de la Organización Mundial del Comercio (OMC), las cuales suelen colocar en situación de peligrosa desventaja a los países más pobres.

Frente a un modelo de Estado de esta naturaleza, la respuesta de los gobiernos ante las obligaciones contraídas con la firma y ratificación de los tratados

⁸³ Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Informe Anual sobre la Situación de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales*, nov. 2003 - nov. 2004, México, pp. 16.

internacionales en materia de derechos humanos, y también como un importante mecanismo de gobernabilidad, es la implementación focalizada de políticas sociales de atención a la pobreza.

El modelo de Estado neoliberal está dominado, en materia de política social, por la asistencia social, y los derechos a la asistencia dependen de la demostración de necesidad. El individuo, para tener derecho a la asistencia, tiene que comprobar que está en situación de necesidad. Esto es resultado de las fuertes críticas a los programas universales con el argumento de que no canalizaban “eficientemente” los recursos, al filtrarse los beneficios a individuos que no merecían tal apoyo.

Cuando cambiamos el concepto de Derecho Social por el de Asistencia Social, estamos hablando, siguiendo a Pablo González Casanova, de “solidaridad humanitaria”, es decir, que estamos convirtiendo los “derechos sociales de los que no tienen en actos de caridad de los que sí tienen”.⁸⁴ Esto es importante porque en el plano ideológico se desvía la responsabilidad del Estado (como responsabilidad social) hacia el plano de la responsabilidad individual: cada individuo es responsable de adquirir los medios que le permitan integrarse en la sociedad y obtener los niveles de vida que desee; el poderoso, si es caritativo y por voluntad propia, decide si lleva a cabo o no actos de “solidaridad”. Podemos afirmar que al llegar la época del neoliberalismo, se acabó la época de los derechos humanos y los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos.

Todos los programas y la política actual del Estado neoliberal van en detrimento de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos, tema que trataremos brevemente en seguida.

⁸⁴ GONZÁLEZ C., *op.cit.*, pp. 34.

2.3.1 Las obligaciones del Estado en materia de Derechos Humanos, según los Tratados Internacionales

En los documentos y tratados internacionales, como la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o la Declaración de Quito, se establece cuáles son las obligaciones de los Estados nacionales y los gobiernos en materia de derechos humanos.

En estos documentos se establece que todos los derechos humanos, en su carácter de universales, indivisibles, inalienables e interdependientes y su igual importancia y urgencia, implican tres tipos de obligaciones generales para los Estados: respetar, proteger y *realizar*.

Respetar los derechos humanos implica que ningún gobierno puede adoptar medidas que obstaculicen o impidan el goce de estos derechos, como las que ya mencioné anteriormente, y que en efecto, adoptan los gobiernos bajo el neoliberalismo. Respetar los derechos humanos es una obligación negativa o de “no hacer”.⁸⁵

Protegerlos obliga al Estado a tomar medidas que eviten que terceros, por ejemplo los empresarios, violen los derechos humanos.

Realizarlos obliga al Estado y los gobiernos a promover y hacer efectivo cada uno de los derechos humanos, mediante diversos mecanismos, como pueden ser medidas legislativas, políticas públicas, asignación de recursos, etc.⁸⁶ La obligación general de

⁸⁵ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y DECA, Equipo Pueblo, A.C., *Manual sobre derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, México, 2004, pp. 35.

⁸⁶ SANDOVAL Teran A., *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, una revisión del contenido esencial de cada derecho y de las obligaciones del Estado*, Equipo Pueblo, A.C., México, 2001, pp. 20.

realizar, está dividida a su vez en dos obligaciones: la de promover y la de garantizar, ésta es una obligación positiva o de “hacer”.⁸⁷

Todo Estado nacional, cuando ratifica algún tratado internacional de derechos humanos, está obligado a tomar medidas que impliquen la mejora progresiva de las condiciones de vida de su población; y a no tomar medidas que puedan ir en detrimento de la dignidad de las personas que habitan su territorio, no importa si son nacionales o no, protegiendo así a los migrantes. “Los Estados deben abstenerse de adoptar cualquier medida deliberadamente regresiva, como podría ser la de recortar el presupuesto y reducir el gasto social”.⁸⁸ Sin embargo, como hemos visto y a pesar de los discursos y de la emisión, firma y ratificación de tratados y protocolos que “garantizan” y obligan a los gobiernos en materia de derechos sociales, el rumbo de las políticas públicas y la acción de los gobiernos bajo el neoliberalismo y la globalización van exactamente en sentido inverso a estos mandatos de tipo internacional.⁸⁹

Además de las obligaciones generales, los Estados que ratifican el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) tienen obligaciones particulares de naturaleza jurídica, que implican obligaciones de comportamiento y de resultado. Éstas están establecidas en los artículos 2 y 3 de este Pacto. Me parece importante mencionar que en el Pacto está establecido que alegar la insuficiencia de recursos no libera al Estado de sus responsabilidades.

⁸⁷ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y DECA, Equipo Pueblo, A.C., *op.cit.*, pp. 35.

⁸⁸ *Ibid.*, pp. 36.

⁸⁹ Dice Gentilli: “La educación como derecho social nos remite, de manera inevitable, a un tipo de acción asociada a un conjunto de derechos políticos y económicos sin los cuales la categoría de ciudadanía se reduce a una mera formulación retórica sin contenido alguno. Partiendo de una perspectiva democrática, la educación es un derecho apenas cuando existe un conjunto de instituciones públicas que garanticen la concreción y la materialización de tal derecho. Defender “derechos” olvidándose de defender y ampliar las condiciones materiales que los aseguren es poco menos que un ejercicio de cinismo. Cuando un “derecho” es apenas un atributo del cual goza una minoría (tal es el caso, en nuestros países latinoamericanos, de la educación, la salud, la seguridad, la vida, etcétera), la palabra más concreta para designarlo es “privilegio”. *Op.cit.*, pp. 367.

2.3.2 La educación vista como un derecho humano y social fundamental

En América Latina, a pesar de la ratificación de los tratados internacionales, como el PIDESC, en el cual se establece que la educación es un derecho humano fundamental, los gobiernos neoliberales de la región implementan toda una serie de políticas que van en sentido inverso de la progresividad en el cumplimiento de tal derecho, y que por lo tanto no están cumpliendo con sus compromisos adquiridos de respetar, proteger y realizar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los pueblos y los individuos.

Por esto creo de crucial importancia, y a pesar de sus limitaciones, recuperar y hacer valer los enormes avances que en materia de derechos humanos han logrado los pueblos con sus luchas. Estratégica y tácticamente es indispensable que los movimientos y organizaciones sociales obliguen a los gobiernos a cubrir cuando menos los umbrales mínimos de satisfacción de derechos establecidos por los tratados internacionales.

En materia de educación, la legislación internacional la protege y reivindica como uno de los derechos humanos fundamentales, indispensable para la consecución de otros derechos que permitan a la persona vivir con la dignidad propia del ser humano.

Este derecho está reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en la Convención sobre los Derechos del Niño; en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículos 13 y 14; en el Protocolo de San Salvador, artículo 13; y en las Observaciones Generales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, observación

número 13 sobre “el derecho a la educación”, y la observación número 11, sobre “planes de acción para la enseñanza primaria”.

Lo primero que se establece en estos documentos es que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales [...] la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos, religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.⁹⁰

Según lo establecido en el PIDESC, la educación en todas sus formas y niveles debe estar disponible para que todos los miembros de un Estado accedan a ella; debe ser accesible ¿qué quiere decir? Que no exista ningún tipo de discriminación y que tenga accesibilidad material, física y económica.

En materia de accesibilidad económica, el PIDESC establece que toda la enseñanza básica debe ser gratuita y que gradualmente se debe de implementar la enseñanza secundaria y superior también gratuita; esto me parece importante resaltarlo, porque el defender la educación como un derecho humano, cuyos fines no son sólo económicos sino, sobre todo, relativos a la dignidad de la persona humana, tenemos que defender la gratuidad como un principio y la obligatoriedad del Estado para impartir educación pública, humanista, científica y de calidad *en todos* sus niveles.

El PIDESC también establece que la educación debe ser aceptable en forma y fondo por los estudiantes y los padres; y adaptable, es decir, debe de tener la “flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades y

⁹⁰ Artículo 13, párrafo 1 del PIDESC, tomado de Sandoval Terán, op.cit., pp. 64

comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”.⁹¹

Si tomamos en cuenta estas consideraciones del PIDESC, y la descripción que se realizó sobre la globalización y el Estado neoliberal latinoamericano, podemos observar que los gobiernos han venido tomando medidas regresivas en relación con los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular, única manera mediante la cual es posible que, como países capitalistas dependientes, “cumplan sus compromisos” con el gran capital financiero transnacional.

Ante esto, es urgente que los pueblos se organicen para luchar, no sólo por la reivindicación de sus derechos humanos, y exigirle al Estado su cabal cumplimiento. En lo inmediato, por lo menos los umbrales mínimos establecidos en el PIDESC y otros tratados internacionales; y también luchar en contra del capitalismo por un mundo más humano, justo y digno, en el cual los derechos humanos, sociales, culturales, económicos y ambientales, sean una realidad, no sólo en términos de umbrales mínimos, sino máximos.

3. Cambios en la estructura del Trabajo en la Globalización y el Estado neoliberal

Último tema importante para ser desarrollado en este capítulo es el relativo a las transformaciones profundas en la división internacional del trabajo, debido a los cambios del proceso de reestructuración económica del capital a nivel internacional, que hemos definido como globalización.

⁹¹ Ibid., pp. 66.

Estas transformaciones en el ámbito del trabajo, y las necesidades que del mismo tiene el capital, son fundamentales para entender los tópicos centrales sobre los que discutimos en esta tesis, acerca de la educación superior.

Si como ya afirmamos anteriormente, el aspecto central de la globalización es recuperar la tasa de lucro y acumulación; y el del Estado neoliberal garantizar las condiciones para que esto suceda; éstos serán los elementos que guiarán las políticas estatales, incluyendo las de educación. Entendiendo esta intrínseca y perenne relación entre por ejemplo, la política económica y las políticas de educación, se comprenderán también, los discursos hegemónicos con respecto a las políticas públicas y los derechos sociales; los cuales, se encuentran cargados de una fuerte retórica legitimadora: la “preocupación por la reducción de la pobreza” o “la educación para todos”; pero que en términos de aplicación concreta, no es llevado a la práctica.

Lo real, es que vivimos en una sociedad fuertemente dividida, ya no sólo en términos de “burgueses y proletarios”, “clase dominante y dominados”, “trabajadores y empleadores”, etcétera. Ahora, también los trabajadores se encuentran fragmentados entre sí, una amplia gama de estos que están excluidos y explotados y aquellos “trabajadores privilegiados”. Según González Casanova, con esta situación “el concepto de ‘clases’ es disconformado en los hechos inmediatos de la existencia y de la conciencia de la no-clase obrera”.⁹²

No nos olvidemos que para el capitalismo es central la relación entre capital y trabajo y que por lo tanto, el control del trabajo es fundamental para el proceso de acumulación capitalista a tal grado que la dinámica de la lucha de clases por el control del trabajo y por el salario se torna vital en los proceso de producción. Según

⁹² GONZÁLEZ C., *op.cit.*, pp. 20.

Chomsky:⁹³ “la forma específica de automatización fue escogida, con frecuencia, más por razones de poder que de lucro o eficiencia. Ella fue pensada para profesionalizar a los trabajadores y subordinarlos a la gerencia.”⁹⁴ Con esto quiero decir que la educación es central no sólo para formar la fuerza de trabajo que necesita el capital sino también para controlarla.

Ahora bien, en el paso que se da de un modelo de producción de tipo fordista a uno postfordista o toyotista, se han modificado las formas de organización y el contenido del trabajo.⁹⁵ Podemos decir, junto con Antunes, que las características principales de esta nueva forma de organización del trabajo son: la producción vinculada a una demanda altamente heterogénea y variada; el trabajo en equipo y con variedad de funciones y ya no la banda de producción clásica del taylorismo-fordismo; el aprovechamiento total del tiempo y de los insumos; y, la producción por partes de la

⁹³ En DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 68.

⁹⁴ CHOMSKY, *op.cit.*, pp. 28.

⁹⁵ Esta transformación genera consecuencias en la demanda y oferta educativa. Si bien existe un sector de la economía, aquel que ha adquirido centralidad por las tecnologías de la información y la comunicación, que requiere de altos grados de calificación y educación, si es que se quiere tener un “buen trabajo”, es decir: bien remunerado; estas cada vez mayores necesidades de calificación, contrastan con la cada vez menor necesidad de trabajadores calificados. Expliquémonos. Según APPLE Michael W., “Educar de la manera ‘correcta’, las escuelas y la alianza conservadora”: en ALCÁNTARA SANTUARIO Ricardo, Pozas Horcadas, Carlos Alberto Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo, Siglo XXI*, México, 1998, pp. 274-275: “El mercado de trabajo asalariado (en los EUA) está enormemente dominado por bajos salarios, trabajo repetitivo en el sector de ventas al menudeo, el comercio y en el sector de los servicios... en el año 2005 se crearán más empleos para trabajar como cajero que empleos para científicos en computación, analistas de sistemas, terapeutas físicos, analistas de operaciones y técnicos radiólogos en conjunto. De hecho está proyectado que sea en el sector de los servicios donde se encuentre el 95% de todos los nuevos puestos. En general, este sector incluye cuidadores, auxiliares de la salud en el hogar, trabajadores sociales (muchos de los cuales ahora están perdiendo sus empleos debido a los recortes en el gasto social) trabajadores de hoteles, empleados de restaurantes, empleados en el sector transportes y servicios en negocios y oficinas. Para ser más claros, ocho de las diez principales ocupaciones que habrán de crearse en los siguientes 10 años incluyen: vendedores en almacenes, cajeros, ayudantes de oficina, conductores de camión, meseros (as), auxiliares de enfermería, asistentes de hospital, empleados para la preparación de alimentos y mozos”. La mayoría de este tipo de trabajos, no requiere para nada, de altos niveles educativos, cualquier persona con niveles básicos de alfabetización puede llevarlos acabo, y por lo tanto, ¿por qué o para qué tendrían que gastar, los dueños del capital internacional, o como lo dice González Casanova “el empresariado-mundial-local”: en *¿educación superior para todos?* Además, tomemos en cuenta que las anteriores son cifras que da Apple para el mercado laboral de los Estados Unidos; ahora, pensemos en el mercado laboral latinoamericano, en el cuál la situación es aun peor. Los grandes contingentes de trabajadores que son absorbidos por la economía formal, tienen como destino la maquila y los servicios ¿por qué estarían preocupados entonces por gastar altas sumas de dinero en una educación superior para los millones de jóvenes latinoamericanos, que no requerirán de esa capacitación?

mercancía, es decir, que dentro de una fábrica toyotista, se pueden producir únicamente chips electrónicos, los cuales son enviados a otras fábricas en donde éstos se unen a otros componentes para poder tener, por ejemplo, una computadora o cualquier otro objeto.

En el capitalismo contemporáneo por tanto, los mercados de trabajo no son homogéneos; están segmentados por lo menos en “cuatro grandes niveles de mercado: uno que responde a las demandas del capitalismo monopolista, a veces altamente transnacionalizado; un segundo que responde a las demandas de un capitalismo no-monopolista, representando un mercado de trabajo secundario; un tercero que corresponde al sector público, uno de los pocos mercados relativamente protegidos de la competencia internacionales”⁹⁶ y de la vorágine del capital; y, un cuarto mercado laboral que corresponde al trabajo informal, marginal, subterráneo (incluye desde aspectos como el narcotráfico hasta el trabajo del niño que vende chicles en la esquina de una calle), y dicho sea de paso, éste es el mercado laboral que crece de manera más acelerada en estos tiempos globalizantes y globalizados.

Algunas de las principales características hoy de los mercados laborales, y que se expresan también como un nueva lógica societal en la cual tiene prioridad el capital sobre la fuerza humana de trabajo considerada sólo en la medida exacta en que es imprescindible para la reproducción de éste mismo capital, son la desregulación, la flexibilización, la liberalización y la terciarización.⁹⁷

⁹⁶ TORRES, *op. cit.*, pp. 174-175.

⁹⁷ Tenemos que decir que por más que el capital desvalorice la fuerza de trabajo, intensifique su utilización, lo precarice, generalice el desempleo, etcétera; jamás podrá extinguirlo, dado que es indispensable para la existencia de sí mismo. Éste comentario viene a colación debido a que existen actualmente algunas corrientes del pensamiento posmoderno, representadas por ejemplo por André Gorz, que hablan del “fin de la sociedad del trabajo” e incluso “el fin del trabajo mismo” debido a la globalización y las transformaciones actuales de la economía mundial.

¿Qué significan en concreto estos elementos del recetario neoliberal con respecto al trabajo? Para enfrentar la caída de la tasa de lucro, el capitalismo en su etapa actual de reproducción recurre no únicamente al aumento de la productividad de cada trabajador y cada fábrica, o a la reducción de los costos de producción en sí mismos, sino también, a la localización de espacios en los cuales existan ciertas condiciones que le permitan su reproducción con mayor facilidad y sin obstáculos, esto es: áreas donde no se cobren impuestos a las industrias; lugares con mano de obra calificada y barata, en los cuales no existan sindicatos fuertes capaces de luchar y ganar beneficios para los trabajadores; espacios con un acceso barato, rápido y eficiente a los recursos naturales y económicos renovables y no renovables.

Para lograr estas condiciones, es que se aplica el recetario neoliberal (flexibilidad, liberalización, desregulación, etc.). Según el Banco Mundial, hablando de América Latina, estas reformas eliminarían “las distorsiones, que hacen que la mano de obra sea muy cara y riesgosa en relación con su relativa abundancia en la economía. Los mercados laborales no distorsionados se benefician de una mayor flexibilidad, la que permite que la economía se ajuste eficientemente a los cambios en la demanda agregada que provienen tanto de fuentes externas como internas”.⁹⁸ Para el mismo Banco Mundial, lo que significan estas reformas es la “flexibilidad en la contratación, la distribución y la negociación colectiva; la reforma de los sistemas de pagos por separación de servicio; y la reducción de los impuestos sobre utilización de mano de obra. El objetivo es mejorar la eficiencia de los mercados de trabajo y reducir las

⁹⁸ BM, *op.cit.*, pp. 41.

distorsiones en contra del empleo, que son resultado de una reglamentación inadecuada que impone costos y riesgos excesivos a los empleadores”.⁹⁹

En palabras menos oscuras, lo que el Banco Mundial y el recetario neoliberal están proponiendo a nuestros países, son reformas a las leyes nacionales de trabajo, que se han ido consolidando históricamente mediante la lucha de los pueblos trabajadores por sus derechos humanos, económicos, sociales y culturales, y con esto, un proceso aún más profundo de trabajo explotado y alienado, en el cual el trabajador debe pensar y hacer por y para el capital. Según Barman:¹⁰⁰

El trabajo verdaderamente “flexible” sólo se concibe si los empleados actuales y del futuro próximo pierden sus arraigados hábitos de trabajar todos los días, por turnos, en un lugar y con los mismos compañeros de labor; si no se habitúan a trabajo alguno y, sobre todo, si se abstienen (o si se ven impedidos) de desarrollar actitudes vocacionales hacia el trabajo actual y abandonan esa tendencia enfermiza a hacerse fantasías acerca de los derechos y las responsabilidades de la patronal. En su reunión de septiembre de 1997 en Hong Kong, los directivos del FMI y el BM criticaron duramente los métodos alemanes y franceses de dar trabajo a más personas. Tales esfuerzos eran contrarios a la “flexibilidad del mercado laboral”. Ésta requiere la derogación de leyes “demasiado favorables” a la estabilidad y el salario, la desaparición de todas las “distorsiones” que obstaculizan la competitividad pura y quebrar la resistencia del movimiento obrero a la pérdida de sus “privilegios adquiridos”, es decir, de todo lo relacionado con la estabilidad laboral y la protección de puestos de trabajo e ingresos.

⁹⁹ Ibid., pp. xiv.

¹⁰⁰ BAUMAN, *op.cit.*, pp. 146-147.

CAPÍTULO 3

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU INFLUENCIA EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

1. Los Organismos Internacionales y su papel en América Latina: los casos del BM y la OCDE

Hay que comenzar diciendo que actualmente, los organismos financieros internacionales tienen una gran influencia en la decisión de las políticas adoptadas por los gobiernos de los Estados neoliberales latinoamericanos. En este trabajo hablaré sobre todo, del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estos organismos, presionan enérgicamente sobre los Estados dependientes y les imponen condiciones, que en otra situación, no serían toleradas por estos; definen, por ejemplo: los criterios clave de los presupuestos y ajustes nacionales; las decisiones que se refieren a las reglas de comercio, la dirección de las inversiones, el status de las inversiones extranjeras y su movilidad; la situación de las corporaciones internacionales en cada ámbito estatal, frecuentemente discriminatorias de las empresas nacionales; los procesos de privatización y la extensión (casi siempre disminución) de los sectores públicos en la economía; las medidas fiscales para impulsar (casi siempre frenar) las medianas y pequeñas empresas y determinadas áreas de producción o desarrollo regionales. Todo esto, nos dice Flores Olea tiene fuertes implicaciones, casi siempre negativas, sobre las relaciones laborales, la protección del medio ambiente y las inversiones de

carácter social. Esta situación es mucho más grave en los países dependientes que en los países del centro desarrollado.¹

Los organismos financieros internacionales, históricamente fueron concebidos “en función del interés empresarial y de ‘seguridad nacional’ de Estados Unidos, como lo reconocen los mismos arquitectos –como Dean Acheson- de la estructura institucional de la *Pax Americana* que finalmente reemplazó al Imperio Británico en Breton Woods”.² Siguiendo a Saxe-Fernández, podemos afirmar que con Breton Woods el mundo entero quedó subsumido bajo el dominio y los intereses financieros y políticos de los Estados Unidos ya que como afirman Joyce y Gabriel Kolko:

...los arquitectos del FMI lo concibieron no para poner en funcionamiento meros principios desinteresados, sino para reflejar el control de Estados Unidos sobre la masa monetaria –oro- y para impulsar su capacidad de proveer gran parte del capital futuro del sistema monetario. El BM fue diseñado para proveer un marco de referencia gubernamental a fin de promover la inversión privada, mucha de la cual sería estadounidense.³

La manera como los países desarrollados, principalmente Estados Unidos, ejercen el control sobre estos organismos, es mediante el sistema de votación, y el derecho a veto, que tienen en los mecanismos de toma de decisiones dentro de ellos; es una práctica de poder extremadamente concentradora, en la que los países ricos, por contribuir más, cuentan con mayor poder de decisión. Esta

¹ FLORES Olea, *op.cit.*, pp. 147.

² SAXE-FERNÁNDEZ, *op.cit.*, pp. 52.

³ JOYCE y Gabriel Kolko, *The Limits of Power, the World and United States Foreign Policy, 1945-1954*, Harper & Row, Nueva York, 1972, pp. 16, en: SAXE-FERNÁNDEZ, *op.cit.*, pp. 57.

situación, los coloca en ventaja sobre el resto de los países del mundo. En el BM, desde su creación, quedó garantizado el control de Estados Unidos “por medio del sistema interno de votación que funcionó desde entonces bajo el principio de un dólar, un voto”,⁴ ya que es los Estados Unidos el país que más dólares aporta al financiamiento del BM. En este organismo las potencias capitalistas cuentan, aproximadamente, con el 50% de los votos: Estados Unidos tiene cerca del 20%, además del poder de veto; Inglaterra, 8%; Alemania, 5.5%; Francia, 5.5%; y, Japón, 7.5%.⁵

Por otro lado, los organismos financieros internacionales, a diferencia de los organismos de la ONU (como la UNESCO, el UNICEF o el PNUD), tienen la capacidad punitiva de imponer sus programas de reforma sobre los países dependientes mediante el condicionamiento de los préstamos y apoyos financieros. A nivel internacional, la estructura de poder existente en cada una de las naciones, se repite a través de los organismos supranacionales que mencionamos anteriormente, estos no sólo cumplen funciones de coordinación entre países sino, también, normativas y hasta, en voz de Dieterich, de “imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario”.⁶

Por ejemplo, la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) es, cuando así lo disponen las potencias que la integran, una fuerza militar unipolar del capital, es, podemos decir, el “gendarme” del mundo que puede pasar por alto las recomendaciones de los organismos internacionales y el derecho internacional en

⁴ SAXE-FERNANDEZ, (2004), pp. 284. En éste mismo artículo y en el artículo “The World Bank and the Privatization of Public Education: a Mexican Perspective”, del mismo autor y ya citado en este ensayo, se puede profundizar y obtener datos sobre el dominio de los Estados Unidos en estas instituciones.

⁵ FONSECA M., “El Banco Mundial y la educación: reflexiones sobre el caso brasileño”: en GENTILI P., *Pedagogía de la Exclusión...*, pp. 257.

⁶ DIETERICH, *op.cit.*, pp. 64.

materia de paz. Generalmente es a través de la OTAN, y con el respaldo del G-7, que los Estados Unidos llevan a cabo su política intervencionista.⁷ Los argumentos: la instauración de la democracia, la liberación de los pueblos, la lucha contra el terrorismo, la defensa de los derechos humanos, etcétera. Los objetivos: el Banco Mundial dice que tienen obligaciones con todos los países miembros, ya que son ellos los que proporcionan los recursos y por lo tanto es necesario homogeneizar las normas del Banco con las de cada uno de los países,⁸ Es muy claro entonces que el objetivo es ayudar a quien más ayuda al BM, a saber, las grandes potencias capitalistas.

Los jefes de Estado y de Gobierno de los países del G-7 se reúnen de manera bianual. En estas reuniones, se definen “las tasas de interés, se negocian los tipos de cambio, se formulan las proyecciones que inciden en las apuestas de los especuladores financieros, y se orienta indirectamente el movimiento del capital. Si se quiere simplificar una cuestión muy compleja, puede decirse que el G-7 es la instancia interestatal de gobierno colegiado de los mercados globalizados”.⁹ Recordemos que en el mundo globalizado actual, las relaciones de poder entre los distintos países están dadas de manera asimétrica por lo que bajo estos esquemas del ejercicio del poder político y económico, las potencias

⁷ Hay que recordar por ejemplo que la última intervención militar en Irak, en 2003, fue una intervención decidida unilateralmente por Washington, y que contó con el respaldo de algunos otros países como Inglaterra o España, mas no con el consenso de todo el Grupo de los 7, tenemos que recordar por ejemplo, la oposición importante de Francia a la intervención.

⁸ Banco Mundial (en adelante BM), “La distribución del ingreso después de las Reformas Educativas en México (resumen ejecutivo)”: en GRUPO DEL BANCO MUNDIAL, recuperado 22 marzo 2000, [www.bancomundial.org.mx/Resumen.pdf, pp. 249].

⁹ VILAS C., “Seis ideas falsas sobre la Globalización, Argumentos desde América Latina para refutar una ideología”: en SAXE-FERNÁNDEZ, *Globalización: crítica...*, pp. 95. Sobre el tema del gobierno mundial véase también CHOMSKY, *op.cit.*

económicas imperialistas garantizan su dominación sobre las naciones dependientes, que continuarán sumidas en el subdesarrollo y la pobreza.

2. Las políticas educativas recomendadas por los Organismos Financieros Internacionales para América Latina

En América Latina, las políticas que “recomiendan” los organismos internacionales como el BM y la OCDE, ya sean de orden económico, político o educativo, son prácticamente las mismas para todos los países de la región, y están orientadas por las necesidades que de mano de obra, recursos naturales y mercados que tienen las potencias capitalistas y sus CMN.

Según Bonal, citando a Gore,¹⁰ las políticas propuestas por estos organismos están orientadas principalmente a tres objetivos: 1) la estabilidad macroeconómica por medio de la reducción del déficit fiscal y el control de la inflación; 2) la apertura total de las economías a través de la concentración de capitales y la liberalización del comercio; y 3) la liberalización de los mercados mediante la privatización, la desregulación y la desnacionalización.

Para la consecución de estos objetivos (de acumulación y aumento de la tasa de lucro de los grandes consorcios productivos mundiales), los centros hegemónicos mundiales a través de los organismos financieros internacionales han ido construyendo, desde los años ochenta, una agenda de políticas que se ha

¹⁰ GORE: en BONAL Xavier, “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”: en *Revista Mexicana de Sociología*, No. 3, vol. LXIV, julio-septiembre, 2002, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México, pp. 6-7.

ido modificando con los años, según se vayan cumpliendo los objetivos, y que los gobiernos de cada país, afines a ellos, se encargan de ejecutar.¹¹

Ahora bien, la educación ha sido definida como un área estratégica en el proyecto de acumulación capitalista actual. El Banco Mundial en un documento de 1998 dice:¹²

“En los años venideros, la reforma educacional y de salud tendrá la máxima prioridad en la región de América Latina y el Caribe. Los estudios empíricos han confirmado que los indicadores de contribuciones a la educación y de sus resultados, como por ejemplo el acceso a la educación y el nivel de instrucción de la fuerza laboral, están relacionados con el crecimiento resultante. En la actualidad, existen pocas dudas de que el desarrollo del capital humano es uno de los más importantes determinantes, y quizá el más importante, en la competitividad y aumento de la productividad a largo plazo. Por ejemplo, los trabajadores saludables y bien educados pierden menos días por motivos de enfermedades, son más productivos en su trabajo, tienen mayor movilidad entre sectores y una vida más prolongada. Una fuerza laboral sana y bien educada es fundamental para elevar la productividad global”.

Los organismos internacionales que en América Latina tienen mayor influencia en materia educativa son: el Banco Mundial, la UNESCO, y en los casos de México y Brasil, también la OCDE. Su prioridad es que la educación, sobre todo

¹¹ Es importante tener en cuenta que para los gobiernos y grupos de poder dominantes en las sociedades latinoamericanas (y podemos decir en el mundo), la aplicación del “recetario” neoliberal no ha sido fácil, ni ha estado exenta de permanentes conflictos. Entendamos que los pueblos no son entes pasivos sobre los que puede existir una dominación total. Frente a este conflicto permanente, esta (aún no muerta, como quisieran los neoliberales y predicán incluso muchos teóricos de “izquierda”) “lucha de clases” explica la necesidad que tiene el neoliberalismo de promover Estados nacionales fuertes, que sean capaces de imponer los “recetarios neoliberales” y controlar, casi siempre mediante la represión, las luchas de resistencia, que por todos lados los acosan los movimientos sociales que cuestionan el proyecto que pretenden imponer y se atreven a pensar en la posibilidad de un proyecto societal diferente, más humano y más justo, en el que quepan, como dice el EZLN, todos los mundos.

¹² BM, *op.cit.*, (1998), pp. 69.

la superior, se adapte a las necesidades del mercado, defienden una educación centrada en las necesidades económicas de la globalización, y, según ellos, de no hacerlo los resultados serían una profundización de la crisis que viven las naciones latinoamericanas.

En realidad, si seguimos argumentaciones como las de Aboites, Villaseñor, Mancilla, Ibarra Colado, Gentili¹³ y otros, podemos afirmar que el proyecto educativo, que mediante las presiones financieras imponen estos organismos a los países latinoamericanos, tienen como resultado la profundización de la dependencia y la consolidación de las relaciones de dominación y explotación entre las naciones y dentro de ellas. Ya lo veremos en detalle a lo largo de este capítulo, por el momento sólo mencionaré que las “recomendaciones” y las líneas políticas que en materia de educación vienen dictadas desde los organismos financieros internacionales, no son estáticas, ni siempre las mismas; en la década de 1980 por ejemplo, el eje central de las políticas educativas, coincidiendo con las reformas impuestas en las otras áreas estratégicas para la reforma del Estado, estaban centradas en reformar los sistemas educativos, es decir: ajuste estructural, descentralización, focalización y reasignación del gasto público (léase también privatización). Muchas de estas reformas han sido acompañadas de modificaciones en los sistemas legales latinoamericanos; por ejemplo, en el caso de México la modificación del artículo tercero constitucional en 1993; o en Brasil, la Ley General de Educación de 1989. En la década 1990, el énfasis estuvo colocado en las reformas que propiciaran una “gestión eficiente” y en programas de

¹³ ABOITES, *op.cit.*, (2001); VILLASEÑOR, *op.cit.*, (2003); MANCILLA Vergara M., “Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México”: en GLAZMAN N., *op.cit.*; IBARRA C., *op.cit.*; GENTILLI, *op.cit.*, (2001).

organización de las instituciones educativas. Actualmente, el centro está colocado en la calidad y junto con ella: la evaluación.

2.1 El BM y la Educación

Actualmente, el Banco Mundial se jacta de ser uno de los organismos internacionales con mayor capacidad de influencia en la elaboración y diseño de las políticas públicas de los Estados. Esta gran capacidad de influencia ha sido determinada por dos factores. En primer lugar, la capacidad de imponer, junto con el FMI, sus propuestas de “reforma del Estado” y “ajuste estructural”, a todos los países endeudados con ellos, es decir, a los países dependientes, so pena de reducir o eliminar la “ayuda” financiera que les brinda. En segundo lugar, la capacidad de generar una gran cantidad de publicaciones con gran influencia en las élites políticas e intelectuales de los Estados.

Es en la conferencia de Tunez, en 1963, la primera vez que el BM se preocupa por el tema de la educación, pero es a partir de 1968, que comienza, bajo la presidencia de McNamara, a tener mayor interés e influencia en las políticas y programas sociales, la educación incluida, de los Estados nacionales. El argumento para su intervención era entonces, al igual que ahora, la necesidad de acabar con la pobreza.¹⁴ Con respecto a la educación superior, el BM elabora su primer documento de recomendaciones en 1970, ahí hace hincapié en la importancia de la enseñanza profesional para aumentar la calificación de la mano

¹⁴ MANCILLA V., *op.cit.*, pp. 137.

de obra y por consecuencia el aumento de la productividad y el desarrollo; todos estos, elementos capaces de “provocar efectos a largo plazo sobre la economía, especialmente en los sectores industriales y agrícolas más modernos, de fuerte utilización de capital y orientados a la exportación”.¹⁵ Y es a finales de la década de 1970, coincidiendo con las primeras aplicaciones prácticas del modelo neoliberal, que en el BM se crea un departamento de educación.

Durante los años ochenta y noventa este organismo experimenta una gran expansión en el terreno educativo y logra presentarse como el mayor “experto” en el tema y como la única institución con la suficiente capacidad, poder y recursos para coordinar a nivel internacional las iniciativas de desarrollo en el ámbito educativo. Tan importante es el tema para el BM que sólo en el periodo que va de 1980 a 1989, los “préstamos” educativos del Banco se mantuvieron constantes alrededor del 45% del total de “préstamos” que concedieron en todas las áreas¹⁶ y entre 1980 y 1990 los préstamos educativos aumentaron del 4 al 10% del total del presupuesto del Banco Mundial, alcanzando los 2 billones de dólares; el 25% del total mundial de la “ayuda en educación” provenía del Banco Mundial a mediados de los años 90. Hay que decir, que el día de hoy, el BM tiene mayor importancia que los organismos de la ONU, tales como la UNESCO, en la definición de las políticas educativas de los países, baste citar como ejemplo que en el año 2002 el Banco financiaba 164 proyectos educativos en 82 países.¹⁷

¹⁵ FONSECA M., *op.cit.*, p. 253.

¹⁶ TABARINI-CASTELLANI Clemente A., *Globalización, focalización educativa y lucha contra la pobreza. Estudio de caso del Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte*, Tesina para obtener el Certificado de Suficiencia Investigativa, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2005, pp. 26.

¹⁷ BONAL, *op.cit.*, pp. 3-4.

El departamento de educación del BM legitima sus propuestas y lineamientos de intervención, e inversión, en una supuesta “cientificidad”, sustentada y justificada en la teoría del capital humano y en la teoría del costo-beneficio aplicado a la educación. Con esta teoría construyen, por ejemplo, una “teoría algebraica” basada en relaciones de tipo insumo-producto.¹⁸ Como es necesario generar capital humano, entonces el BM puede dar financiamiento para la educación a los Estados, siempre y cuando estos se ajusten a sus recomendaciones.

Con base en tales teorías por ejemplo, el BM llega a la conclusión durante los años ochenta de que es más redituable, en términos económicos, invertir en educación básica que en educación secundaria y superior a la que actualmente vuelve a asignarle importancia central pero, hay que tener en cuenta también que en la retórica bancomundialista la preocupación central es la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales por tanto, también educativas, por lo que este interés en la educación básica, le permite presentarse como una institución preocupada por luchar contra las desigualdades educativas y así justificar los movimientos a favor de la privatización de los niveles educativos superiores.¹⁹

¹⁸ BIRGIN A., “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”: en GENTILI P., *A Ciudadanía Negada. Políticas de...*, CLACSO, Buenos Aires, 2001, pp. 223.

¹⁹ En documentos como *Priorities and Strategies for Education* (1995) o *Education Sector Strategy* (1999), el BM nos dice la importancia que tiene la educación en su agenda, entendida como una inversión estratégica para la competitividad, el crecimiento y el desarrollo económicos y también para la reducción de la pobreza y las desigualdades, veamos: “La educación produce conocimiento, habilidades, valores y aptitudes. Es esencial para el orden social y para la ciudadanía y para un crecimiento económico sostenible y para la reducción del a pobreza [...] Estos múltiples propósitos convierten a la educación en el área clave de la política pública en todos los países...” (Banco Mundial, 1995). Y en el documento de 1999 afirman: “Estamos todos de acuerdo en que el elemento más importante para el desarrollo y para la reducción de la pobreza es la educación [...] Hay varias razones para argumentar que la educación es importante para mejorar la vida de las personas y reducir la pobreza: ayuda a las personas a ser más productivas y a ganar más (como la educación es una inversión, refuerza sus habilidades y capacidades, su capital humano), mejora la salud y la nutrición, enriquece

Con la ingerencia del BM en la educación, como “institución central en la despolitización y positivización de la política educacional”,²⁰ el análisis económico y los principios neoclásicos de la economía, se han convertido en la metodología central para el diseño de las políticas educativas, reflejo de la perspectiva neoliberal y el proceso de globalización del capitalismo, para éstos la educación superior es un bien privado y debe ser manejado en el marco del mercado.

Esa visión sobre la educación tiene diferentes consecuencias, la primera: se ve a la escuela como una empresa y a los estudiantes como clientes; la segunda: introduce los valores del mercado capitalista en la esfera de la educación y la cultura. Estas dos situaciones transforman la concepción de la educación: de un *derecho* de todos los seres humanos, para impulsar su desarrollo, y por lo tanto un *bien público*, a una *mercancía* y un *servicio* a los ciudadanos, el cual redundará en el beneficio del mercado. Hay que decir también que el BM se ha ido dando cuenta que la educación, sobre todo la superior, puede ser un “jugoso negocio”,²¹ si es manoseada como tal.

Aquí el problema sobre la manera de *nombrar* no es menor. Si seguimos argumentos como los dados por el lingüista y filósofo Carlos Lenkersdorf,²² podemos decir, junto con él que: “según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos hablamos; y así también estructuramos nuestro idioma [...] Se trata, pues, de pasos bien interrelacionados: *ver* o *percibir* conduce a *nombrar*,

sus vidas y promueve el desarrollo social reforzando la cohesión social y dando a las personas mejores oportunidades” (Banco Mundial, 1999).

²⁰ TORRES, *op.cit.*, pp. 181.

²¹ Para decirlo en palabras de John SAXE-FERNÁNDEZ et. al.: en “The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective”: en *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 3, No. 1, March, 2005: recuperado en [<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=44>>].

²² LENKERSDORF, C., *Los Hombres Verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, Siglo XXI, México, 1996, p. 54.

que conduce a *hablar*, cada una de estas actividades implica el *estructurar*". El hecho de nombrar de una u otra forma, con una u otra palabra, implica una concepción específica de la realidad; el lenguaje, como práctica social productora de *significado*, representa un espacio de interacciones sociales en las cuales se produce *sentido*, relaciones sociales y relaciones específicas de poder. Según cómo nombremos, qué discurso educativo utilicemos estamos asignando a la educación superior una manera específica de entenderla y de sus funciones en la vida social ya que, el lenguaje no sólo refleja una manera de entender la realidad, como dijimos, sino *la construye*.²³

Ahora bien, como mencionamos, las propuestas del BM en materia de educación, no son siempre las mismas, cambian de orientación y de discurso según los análisis que van realizando de la realidad, y sus necesidades de legitimación ante el desastre social que ha significado la aplicación de las políticas neoliberales.

Según Bonal existen evidencias del cambio de discurso y estrategias políticas dentro del BM a partir de la década de los noventa; así, "bajo la presidencia de James Wolfensohn, el banco acuñó la noción de *Comprehensive Development Framework* para simbolizar un cambio en sus prioridades y estrategias. Lucha contra la pobreza, construcción y desarrollo de capital social o la imagen e impulso

²³ Lo que es reflexionado también en palabras de GIROUX y MCLAREN: "El lenguaje no es conceptualizado como una ventana transparente hacia el mundo; constituye más bien un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Así, el lenguaje es el primer medio a través del cual los individuos construyen socialmente su conocimiento de lo real, y los medios por los cuales son atrapados en una red de significados sociales. El lenguaje no es algo conducido hacia un inmutable orden de coherencia y estabilidad, sino que es generativo de la realidad que éste evoca y de lo que éste habla". *Op.cit.*, pp. 144-145.

del *Knowledge Bank* han sido algunas de las respuestas a los nuevos desafíos”²⁴ del desarrollo.

Empero, este cambio de discurso no necesariamente implica una transformación real en el objetivo de las políticas, sino únicamente una transformación retórica para su legitimación. En el documento *La larga marcha: una agenda de reformas para la próxima década en América Latina y el Caribe* del BM, mientras por un lado afirma: la educación debe ser “la piedra angular de la reducción de la pobreza”; “las personas con mejor educación tienden a participar en mayor grado en instituciones sociales y en la vida política que [...] están menos propensos a involucrarse en conductas antisociales, tales como crimen y violencia” y que “invertir cuantiosamente en la educación de los niños pobres asegurará que en sus años productivos ganarán más que si hubiesen recibido poca o ninguna educación”;²⁵ y sostiene por otro lado, la necesidad de reducir los costos educativos del gobierno, sobre todo en educación superior y proseguir con las políticas de privatización. Permítasenos una apostilla *in extenso* sobre este punto:²⁶

...es probable que las mayores ganancias en eficiencia que generen las reformas institucionales provengan de las universidades públicas e instituciones de capacitación vocacional financiadas por impuestos sobre las nóminas. Ambos tipos de instituciones normalmente tienen una administración deficiente y cuentan con pocos incentivos para mejorar su calidad o eficiencia. Ambos tienen una significativa autonomía, lo que significa que las políticas de reforma más productivas serán

²⁴ BONAL, *op.cit.*, pp. 28-29.

²⁵ Para dar fuerza a esta argumentación, el mismo BM cita un estudio que realizó en cinco países de América Latina (Brasil, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Venezuela), en el que *mostró que los ingresos promedio de la población urbana empleada, entre 15 y 24 años de edad, aumentaron en forma lineal con el aumento de años de educación terminados. En Brasil en 1990, el ingreso promedio de las personas con más de 10 años de educación fue 3.4 veces más alto que el umbral de pobreza, en tanto que el ingreso promedio de las personas con cinco o menos años de educación lo superaba sólo en 1.2 veces.* BM, *loc. cit.*, (1998), pp. 107.

²⁶ Idem, (1998), pp. 73-74. (Los subrayados son míos IS.)

aquellas orientadas a proporcionar los incentivos correctos [...] algunos países de la región podrían financiar estas políticas (1) *reasignando el gasto público de la educación superior a la básica* (2) abordando de inmediato los problemas de profesores fantasmas y *excesivos gastos* administrativos generales y (3) introduciendo *reformas de mercado*. Sin embargo, la reasignación de recursos de la educación superior a la básica a menudo es difícil en términos políticos (...) *la utilización del gasto público en este nivel se podría disminuir en el largo plazo*, si se estimula la prestación y calidad de las instituciones privadas postsecundarias y se crean mercados de capital para cubrir los costos de la matrícula privada y pública.

El objetivo del Banco en este estadio del capital sigue siendo adecuar la educación a las necesidades del mercado, gastando en ésta lo mínimo indispensable. Esto lo lograría a través de lo siguiente: primero, potenciar la educación primaria con fondos estatales; segundo, propiciar la expansión de la educación superior a partir de servicios privados; y tercero, incrementar la calidad de la educación a través de reformas centradas en la eficiencia, la evaluación, la acreditación y la descentralización.²⁷ Respecto a la educación superior, el BM encamina sus recomendaciones hacia cuatro grandes áreas: *financiamiento, calidad, equidad y evaluación*.

En el reporte *Making Services Work for Poor People*, publicado por el BM en el año 2004 se afirma que, la educación juega un papel importante en la reducción de la pobreza y que ésta es un elemento fundamental para la movilidad social ascendente. En aquel informe, el BM, parte de una fuerte crítica a la intervención estatal en la provisión de servicios públicos dado que, por su ineficiencia, éstos no llegan a los sectores más necesitados de la población, por lo que, dice el informe,

²⁷ CARNOY M. “Globalización y reestructuración de la educación”, citado en GRIERA, *op.cit.*, pp. 18.

hay que asegurar que los pobres tengan acceso a los servicios básicos de salud y educación, reestructurando la actuación del Estado y asegurando la intervención de agentes tales como la comunidad, el sector privado y los socios extranjeros.

Con esta lógica, el BM en el documento *Prioridades y Estrategias de Educación, Examen del Banco Mundial*, publicado en 1995, recomienda a los países *privatizar la educación superior*, dice que ellos darán preferencia crediticia a los países que asignen mayor importancia a la financiación privada de la educación superior, junto con esto, propone otorgar becas a los estudiantes con una posición social más desfavorecida, la creación de un nivel de educación postsecundaria, no universitaria, cuya orientación sean las necesidades del mercado y la separación de la investigación y la universidad, con la finalidad de reducir los costos de la universidad.

El BM pretende que se limite la presencia del gobierno a aquellas actividades para las cuales el sector privado muestra deficiencias considerables y que en materia educativa estas deficiencias se puedan subsanar mediante la descentralización con el objeto de permitir la participación de la “sociedad civil” en los asuntos educativos, la idea que prevalece en esta perogrullada es que el mercado funciona perfectamente cuando las personas pueden comunicarle “sus preferencias de consumo por medio de su disposición a pagar por los bienes que consume y así, se estimula a los proveedores de bienes. Pero esto no funciona bien cuando reciben financiamiento público”.²⁸

²⁸ MAGLIO F., “El Banco Mundial y el Concepto de Descentralización Educativa”, 2000, pp. 2, en: [www.intercom.com.ar/fmm/sisteduc/Banco/descentralización.htm].

Hay que decir pues, que el BM ofrece un asesoramiento en materia de educación que asimila la calidad y la eficiencia en relación con la rentabilidad económica. Esto quiere decir que la concepción de la educación que tiene el BM propugna por convertir el sector educativo en un sector mercantil, el cual logre con una mínima inversión, los mayores beneficios económicos. La calidad no está vinculada a la movilidad social, a la igualdad y a la capacidad emancipadora de la educación, sino a la expansión del mercado y a la imposición de la ideología neoliberal. El BM, por la vía de los hechos, concibe la educación no como un derecho, ni como una manera de realización de la persona, sino como una inversión, como la vía de construcción del capital humano necesario para el crecimiento económico.

En la primera conferencia del BM sobre el Desarrollo en América Latina y el Caribe, Juan Luis Londoño director del área de Recursos Humanos del Banco dijo que la debilidad de la economía latinoamericana, y por lo tanto, la miseria en la que viven sus habitantes se explicaba en parte por la debilidad en la formación de capital humano; por lo tanto, sería necesario fortalecerlo con fuertes inversiones en educación, con las cuales se lograría en menos de dos décadas la escolarización de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos. Según Dieterich, esto es un buen ejemplo,²⁹

de cómo los arquitectos de la aldea global presentan las necesidades objetivas de este en una forma propagandística funcional para la indoctrinación de las mayorías [ya que] es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de

²⁹ DIETERICH, *op.cit.*, pp. 78-80.

variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa, la corrupción de las élites, el proteccionismo del Primer Mundo [...] y obviamente el BM no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes al salir de la escuela, ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados.

El BM emite documentos de recomendaciones para “ayudar” a las autoridades latinoamericanas a implementar su agenda de políticas, en el caso de México, cada cambio de sexenio se elabora uno nuevo. El documento para el año 2000 se titula: *México: una agenda integral de desarrollo para la nueva era*. En él se recomienda al gobierno, entre otras cosas, reducir la pobreza a través del desarrollo de capital humano, como si la pobreza fuera únicamente efecto de la nula o deficiente educación. En el análisis que hace el Banco de los niveles educativos en el país, se dice que el problema central de la educación es la calidad, lo cual impide a los egresados del nivel básico continuar sus estudios o incorporarse a la fuerza laboral, tomado como referencia este segundo caso. También coligen problemas serios de calidad en la educación media y superior. No obstante ante el argumento de la calidad tendríamos que preguntarnos ¿qué pasaría si toda la educación básica fuera de “alta calidad”? ¿serían todos los egresados recibidos en los niveles superiores de educación? ¿serían todos incorporados al mercado laboral?

Para superar estas “fallas” de la educación el Banco considera que hay que profundizar la calidad, consolidando estándares nacionales de calidad, aumentar la participación social en la gestión escolar e incrementar, regular, apoyar y

supervisar los servicios de educación en manos de particulares. Algunas de las recomendaciones del Banco para lo anterior son las siguientes: programas de descentralización con apoyo a las entidades federativas; becas; reforma curricular y métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje; reforzamiento de la participación social; modelo de educación bilingüe; estudios sobre costo efectividad; incremento del tiempo escolar; revisión del marco regulatorio de la educación privada; mecanismos alternativos para el financiamiento de la educación superior; reforzamiento de las capacidades de planeación, gestión y gobierno; promoción de mecanismos de acreditación.³⁰

2.2 La OCDE y la educación

Otra de las organizaciones supranacionales con fuerte incidencia en la educación y con gran relevancia para nuestro estudio por centrarse sobre todo en la evaluación, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organización creada por Estados Unidos al final de la Segunda Guerra Mundial, como parte del *Plan Marshall* para la reconstrucción de Europa. Al interior de la OCDE encontramos al *Directorate of Education, Employment, Labor and Social Affairs* (DEELSA), creado en 1974.

Esta organización también tiene una fuerte influencia de la teoría del capital humano y de las ideas hegemónicas de la economía global y el neoliberalismo y al igual que el Banco Mundial propone, a partir de sus diagnósticos y evaluaciones,

³⁰ Véase AZIF Nassif A., et. al., “Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México”: en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado No. 57, 2 de julio de 2001: [www.observatorio.org/comunicados].

una serie de “recomendaciones” para la educación superior, que se enfocan en el *financiamiento*, la *calidad*, la *equidad* y sobre todo, la *evaluación*.³¹

La OCDE desarrolla un programa importante de indicadores sobre la calidad de los sistemas educativos nacionales tanto para sus países miembros como para los países que no lo son, esto, en cooperación con los gobiernos de los países y con la UNESCO. Este programa pone un énfasis especial en los resultados de la educación tanto a nivel individual y social como en el mercado de trabajo. La visión que prevalece aquí es la del capital humano y la del costo-beneficio.

Según el discurso de la OCDE la educación debe propiciar la mejora de las condiciones de vida de los individuos y las sociedades a partir de su integración en el mercado de trabajo. Para este organismo, la nueva agenda de política social, tiene que contener los mecanismos para lograr, mediante la solidaridad social, que los individuos y a las familias se sostengan por ellos mismos.³²

En función de este objetivo concluyen que la política asistencial de los gobiernos nacionales debe estar sostenida sobre “tres pilares”:

1) La “asistencia económica” (*cash assistance*), que debe ser otorgada cuando los ingresos de la familia no son suficientes para lograr acceder a un adecuado nivel estándar de vida, esta ayuda debe de ir acorde a las circunstancias personales y locales de los costos de vida y agregan que es muy importante que la ayuda sea temporal y esté orientada a la integración de los individuos en el mercado laboral, ya que si una asistencia económica por largo tiempo en lugar de ayudar a los individuos les genera dependencia; **2)** la ayuda social (*social help*),

³¹ Véase MANCILLA, *op.cit.*, pp. 142.

³² Véase OCDE, “The new social policy agenda is how to achieve social solidarity through enabling individuals and families to support themselves”, OCDE, 1999, pp. 4.

que consiste en apoyar económicamente a las familias que tienen alguna contingencia social, como puede ser la discapacidad o las adicciones. En este caso, la ayuda debe incluir servicios personales también orientados a la inserción laboral; y **3)** la reinserción en el mercado laboral, que según la OCDE, es lo más efectivo en cuanto a asistencia social requerida por la familia, ya que le permite recuperar su autonomía y sostenerse por ella misma. Es frecuente, afirma el organismo, que debido a una multiplicidad de razones, los “clientes” de la asistencia social no estén preparados para el trabajo.³³ Frente a esta situación, en un informe del año 2000, *Knowledge Management in the Learning Society*, la OCDE afirma que, dado que el trabajo y las políticas de empleo están cambiando, se hace necesario un nuevo modelo de educación en el lugar de trabajo que complete el capital educativo provisto por las instituciones de educación en el sistema formal. Se necesitan nuevas formas más expeditas, más rápidas, menos costosas de educación y entrenamiento para poder cambiar las funciones y estructuras de las instituciones educativas tradicionales.³⁴

Según Castells, la OCDE, como las demás instancias financieras internacionales, la UNESCO y los círculos gubernamentales de casi todos los países occidentales, sugieren que las tendencias observadas de aumento del desempleo, el subempleo, la desigualdad de la renta, la pobreza y la polarización social son en general “el resultado de un desajuste de cualificación”. Este desajuste empeora por la falta de flexibilidad de los mercados laborales y porque la

³³ Ibid., pp. 101.

³⁴ OCDE, *Knowledge Management in the learning society*, París, OCDE, 2000.

mano de obra no está bien calificada para la exigencia de los nuevos puestos de trabajo en la sociedad de la información.³⁵

Ya hemos visto en el capítulo anterior que estos argumentos encubren el hecho de que el desempleo es estructural al sistema capitalista actual y por otra parte, las políticas de flexibilización laboral llevan un beneficio directo al capital y no a los trabajadores quienes quedan desprotegidos. De esta manera el discurso “humanitario” de la OCDE, acerca de proporcionar empleo a todos, se vuelve pura retórica.

La OCDE, al igual que el BM, concibe la educación como un sistema de producción de recursos humanos y por tanto, es susceptible de evaluaciones de calidad, en términos de costo y beneficio, en función del rendimiento y la eficiencia que tenga en la elaboración de sus productos. Con estos objetivos, la evaluación se realizará con métodos meramente cuantitativos, como son sus indicadores del *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA por sus siglas en inglés), en el que participan tanto México como Brasil.

Como las evaluaciones de la OCDE están basadas, en gran medida, en la comparación entre países, los indicadores utilizados tienen que ser homogéneos y estandarizados. Las consecuencias de los resultados, que con base en estos indicadores obtienen los países latinoamericanos, suele ser negativa en términos de autonomía para sus sistemas y necesidades educativas; ya que se ven obligados a homogeneizar sus contenidos educativos con los exigidos en los indicadores de la OCDE, so pena de salir “mal calificados”.

³⁵ CASTELLS M., *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, vol. 1, Siglo XXI, México, 1999.

Las evaluaciones que aplican los mismos indicadores a realidades tan distintas no dejan claro cuál es su verdadero objetivo, su finalidad o su aporte pedagógico; por otro lado, no toman en cuenta, al homogeneizar los indicadores, la historia y cultura particulares de cada región o las diferencias en los sistemas educativos y los presupuestos asignados a la educación.

En México, a partir de 1992 el gobierno solicitó y pagó a la OCDE un examen de la política educativa de México.³⁶ A partir del examen, los “expertos” de la OCDE mencionaron cinco ramos críticos en los cuales era necesario implementar profundas reformas, estos campos son: *flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros*.³⁷ Hay que mencionar que Brasil también participa de las evaluaciones de la OCDE y, dicho sea de paso, las conclusiones a las que este organismo llega con respecto a Brasil son muy similares a las de México...³⁸

Para cada una de estas áreas que la OCDE detecta como problemáticas, hace una serie de recomendaciones, como ejemplo: incrementar la oferta para la

³⁶ Haciendo un agudo cuestionamiento acerca de estas evaluaciones, Pablo GONZÁLEZ dice: “El 29 de febrero de 1996, una comisión de la OCDE presentó un informe sobre la educación superior en México. ‘El gobierno de este país lo había solicitado’ a raíz de su ingreso en la organización. [...] Los integrantes del equipo examinador eran un francés, un canadiense, un alemán y un representante del secretariado de la OCDE, Eric Esnautt. La comisión ‘realizó el examen con modestia’ a decir de sus autores. Organizó dos visitas, de una semana cada una, y contó con amplísima colaboración de autoridades y funcionarios gubernamentales, según hizo constar en sus agradecimientos. [...] En sus conclusiones finales (tal vez pensando en un lenguaje que gane simpatías, siempre que no tenga que ver con la realidad) la comisión se pronunció “contra las desigualdades y contra el elitismo”. También exaltó a los “examinadores externos”, quizá para convalidar su propia tarea y dando a entender en forma indirecta que por tener una posición distante, sus miembros no estaban envueltos en los intereses locales de suyo ‘conservadores’ y que a diferencia de éstos, aquéllos eran a la vez expertos y objetivos”. *Op.cit.*, pp. 42-43.

³⁷ CANALES A. et. al., “OCDE y las Universidades”: en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado No. 32, 19 de mayo 2000: [www.observatorio.org/comunicados].

³⁸ Para ver resultados del PISA en Brasil consultar: MEC, *PISA 2000, Relatorio Nacional*, MEC, Brasilia, 2001. Para los resultados en el PISA en Brasil en años posteriores al 2000, ver: [http://www.mec.gov.br.]. Para resultados generales del PISA ver: OCDE, *PISA 2003, Resumen ejecutivo*, OCDE, 2005; OCDE, *Results from PISA 2000. What makes school systems perform?*, Washington, OCDE, 2005. OCDE, *Seeing School Systems through the prism of PISA*, Reviews of National Policies for Education, Washington, OCDE, 2005.

formación profesional y técnica en el nivel medio superior y superior y que esta modalidad educativa cubra el 30% de la matrícula del sector; *aumentar la matrícula de educación superior, pero controlándola mediante exámenes de calidad al ingreso y egreso*; dar prioridad al *desarrollo de institutos y universidades tecnológicas, y priorizar el nivel medio superior técnico sobre el bachillerato tradicional*; incentivar el vínculo y la relación entre las universidades, las empresas y la sociedad civil mediante; la participación de los representantes económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones educativas por un lado y por el otro, la realización en las universidades de trabajos para las empresas; elaborar bajo estándares nacionales, mecanismos de evaluación para cada rama del conocimiento y así fomentar y garantizar la calidad del sistema; encarar, *a pesar de las dificultades que esto implica en América Latina, el aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios* y paralelamente, con el objetivo de mantener la equidad y apoyar a los más pobres, desarrollar un programa simultáneo de becas y créditos.³⁹

Ahora bien, este organismo plantea una serie de recomendaciones para cada una de las áreas que ubica como problemáticas o prioritarias. En materia de equidad educativa proponen la *creación de un sistema de admisión selectiva a la educación superior y media superior, sustentado en exámenes nacionales* que controlen la calidad de los aceptados; según la OCDE, la equidad está en que todos tienen las mismas oportunidades de participar en dichas pruebas y que

³⁹ OCDE, *Reseña de las políticas de educación superior en México, reporte de los examinadores externos*, OCDE, México, 1995. OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, OCDE, Washington, 1997; y, OCDE, *Seguimiento de las reseñas de las políticas educativas nacionales: la educación superior en México*, OCDE, México, 2000.

además esas pruebas son parciales, neutrales y rigurosamente científicas, ya hablaremos de ellas más a fondo en el capítulo cinco. Otra propuesta en materia de equidad es ampliar el sistema de becas, para los alumnos más aptos pero con pocos recursos y desarrollar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes, como si las estadísticas fueran un fin en sí mismo. En cuanto a la calidad, éste recomienda implementar una política de evaluación integral del sistema, en la que participen los representantes empresariales.⁴⁰

La evaluación, que es el eje central de las recomendaciones de la OCDE, supone que se deben de reforzar los sistemas nacionales de la misma, fomentar una cultura de la evaluación en las instituciones y en la sociedad y, muy importante, la evaluación externa (con lo que legitiman sus propias evaluaciones).

Los indicadores para evaluar la calidad educativa de la OCDE se centran básicamente en: las instituciones, mediante sistemas nacionales de acreditación de éstas y los programas; la formación del profesorado, la programación docente; los recursos educativos (incluyendo la innovación tecnológica y las instalaciones educativas); la función directiva y el tipo de gestión; y finalmente, los estudiantes. Esto se traduce en políticas educativas impuestas desde las administraciones centrales, que generalmente se legitiman por tener su origen en documentos generados a nivel supranacional pero, que en nada tienen que ver con la realidad cotidiana de las universidades, escuelas e institutos y que, en cambio, permiten disfrazar la tendencia neoliberal y de imposición del modelo norteamericano al resto del mundo.

⁴⁰ Ibidem.

2.3 La UNESCO y la educación

Por último, antes de abordar los elementos centrales de las reformas en materia de educación, describiré someramente la visión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta visión es importante porque a diferencia del BM o de la OCDE, quienes como ya vimos, en su visión competitiva neoliberal reducen la función y el papel de la educación a meros objetivos económicos; la UNESCO plantea que más allá de su función económica, la educación tiene un importante papel cultural y social en la elaboración de una cultura de paz y en la formación de los “ciudadanos del mundo”.

Desde su creación, a finales de la Segunda Guerra Mundial, la UNESCO ha sido el organismo que en el marco de las Naciones Unidas, está encargado del desarrollo de propuestas y recomendaciones en materia de educación y cultura, desde una perspectiva filántropa, solidaria y humanitaria basada en los pactos internacionales sobre derechos humanos, tanto civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales.

En un documento de 1995, la UNESCO afirma que la educación superior debe ser guiada por tres conceptos básicos, que son a su vez, los que determinarían sus funciones, a saber:

- 1) La *relevancia*, principio que se refiere a la obligación que tienen los sistemas de educación superior de “cumplir con excelencia” sus funciones de investigación, enseñanza y servicios, en función de las necesidades de la sociedad.

2) La *calidad*, como principio se refiere al mejoramiento continuo de la educación e integra el concepto de calidad institucional. Esta se logrará, según la UNESCO, priorizando el constante perfeccionamiento y actualización de los profesores, la creación de programas enfocados a desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes, y mediante la incorporación de programas de estudio con enfoques y contenidos multi e inter disciplinarios.

3) La *internacionalización*, principio que hace referencia, ora por un lado al acelerado proceso de globalización, en el cual, la sociedad oscila contradictoriamente entre la mundialización y la tribalización;⁴¹ ora por el otro, a la difusión de una cultura de paz en la sociedad del conocimiento. De hecho, éste es uno de los valores fundamentales que la UNESCO asigna a la educación, como podemos observarlo en un informe sobre *las principales tendencias que se advierten en el mundo actual y que pueden transformarse en verdaderos desafíos para la humanidad en el siglo XXI*, realizado a finales de los años noventa por un grupo de intelectuales coordinados por el francés Jerome Bindé, en el que afirman que “a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles: uno pesimista, que sería el “choque de civilizaciones” como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos”.⁴²

⁴¹ En TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 109.

⁴² En *Ibid.*, pp. 104-107.

Desde la visión de la UNESCO, la educación superior debe ser considerada por los Estados como una inversión nacional a largo plazo y no como un gasto o una pesada carga financiera y por lo tanto, hace hincapié en que “los gobiernos deben seguir garantizando el cumplimiento del derecho a la educación superior, en el sentido de asumir la responsabilidad por su financiamiento”.⁴³ Al mismo tiempo, considera que la contraposición entre educación básica y superior es una dicotomía artificial y falsa,⁴⁴ ya que en las condiciones de la economía mundial de hoy, la única posibilidad de desarrollo de los países es la inversión en una educación para todos cuya estructura sea integral y contemple todos los niveles.

En el documento *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, la UNESCO sostiene en torno a las que deben ser las funciones de ésta, que:

El debate normativo sobre la función de la educación superior en un mundo que se transforma, ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para preservar la función que atribuye la sociedad a la educación superior. La enseñanza superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural, y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad determinados.⁴⁵

⁴³ En ALCÁNTARA A., “Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos internacionales”: en CAZÉS Menache D., et. al., *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo I, CIICH, UNAM, México, 2000, pp. 90.

⁴⁴ HADDAD Wadi D., “Educación para todos en la era de la globalización: el papel de la tecnología de la informática”: en DE MOURA Castro C., *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*, Banco Interamericano de Desarrollo, 1998, pp. 22.

⁴⁵ En VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 88.

Por lo que se refiere en concreto a América Latina, en 1994, el Grupo Asesor del Centro Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRESALC) ⁴⁶ identificó los temas que considera prioritarios en esta materia, algunos de ellos son: **1)** el financiamiento, que debe estar en congruencia y bajo la lógica del desarrollo humano sustentable; **2)** las relaciones que deben establecerse entre el Estado, la sociedad civil y la educación superior; **3)** la responsabilidad que tiene la educación superior para con el resto del sistema educativo; **4)** los procesos de evaluación y acreditación institucional; **5)** las responsabilidades de la educación superior con los temas de equidad y pobreza en la sociedad; **6)** enfrentar el reto de la educación permanente; **7)** las contribuciones que la educación superior debe hacer a la sociedad en temas como el medio ambiente, la población y el desarrollo humano sustentable y la enseñanza de los derechos humanos y la cultura de paz; **8)** incorporación de las nuevas tecnologías y redes de información en la administración y gestión educativa, pero también en los métodos y sistemas de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, lo que es un hecho es que a pesar de la importancia de la UNESCO en la materia y su visión más integral sobre la importancia y la función social de la educación superior, su papel se ha visto disminuido ante la importancia que tienen para la formulación de políticas los organismos financieros internacionales, sobre todo en los últimos 20 años, el Banco Mundial ha ido desplazando a la UNESCO en el diseño de políticas en la materia, además de que la UNESCO no tiene la misma capacidad que el BM para imponer sus propuestas.

⁴⁶ En TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 149.

Esta situación se ha traducido en una estrecha y creciente colaboración entre ambos organismos. En 1998 el BM tuvo una amplia participación en los trabajos de la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” y a su vez, la UNESCO financió y patrocinó, junto con el BM el más reciente documento de este último sobre la educación superior en los países en desarrollo, a saber: *Higher Education in Developing Countries: peril and promise*. Esta colaboración también podemos observarla en las Conferencias de Educación para Todos, en las Cumbres de Desarrollo Mundial y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

2.3.1 Los Objetivos del Milenio y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior

En 1990 se celebró en Jomtiem, Tailandia, la Primera Conferencia Internacional de Educación para Todos, a esta reunión asistieron representantes gubernamentales de 155 países, diversas organizaciones no gubernamentales, asociaciones de profesionales y organismos internacionales como el Banco Mundial. Los objetivos de esta Conferencia fueron discutir y acordar las principales líneas de política educativa y estrategias de acción que se deberían seguir a nivel mundial. Según la comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, que redacta el informe *La educación encierra un tesoro* (conocido también como Informe Delors), los cuatro pilares de la educación del futuro serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), fueron los organismos internacionales

encargados de llevar a cabo el seguimiento de las iniciativas emanadas de esta Conferencia, así como evaluar el progreso de los objetivos proyectados.

En la Declaración de Jomtiem se resalta la importancia de la educación concebida como un derecho humano fundamental, así como su papel en el desarrollo económico y social y en la lucha contra la pobreza; asimismo, se reconoció el exacerbamiento de diversos problemas sociales como el aumento de la desigualdad (tanto dentro de las naciones como entre ellas) o el constante riesgo de crisis económicas. Ante este panorama, la comisión ideó un plan de acción, con seis metas a cubrir para el año 2000.

Sin embargo, estos objetivos no fueron cumplidos, en el año 2000 se realiza en Dakar, Senegal, la Segunda Conferencia de Educación para Todos, en la que se reconoce que a pesar de los avances registrados aún había numerosas dificultades para llegar a las metas previstas diez años antes. La solución que encuentran es primero ampliar los plazos para cumplir dichos objetivos (hasta el año 2015), redefinir las metas e incorporar otras nuevas. En las metas integradas a partir de esta Segunda Conferencia, podemos ver claramente la influencia del discurso bancomundialista en la Conferencia: la calidad como centro de la reforma educativa, el énfasis en el desarrollo de programas compensatorios y focalizados; énfasis en la gestión institucional y la descentralización por mencionar algunas.

También, en el año 2000, todos los países que integran la Organización de las Naciones Unidas firmaron la Declaración del Milenio cuyo objetivo central es la erradicación de la pobreza. Para lograrlo, los firmantes se comprometen a cumplir para el año 2015, con los Objetivos del Milenio. En el objetivo número 2, se parte de reconocer que más de 100 millones de niños que deberían estar en la escuela

primaria, no asisten a ella, y como se reconoce que la educación es fundamental para que los países tengan una economía competitiva, para reducir la pobreza y la desigualdad y avanzar en la sociedad del conocimiento; el objetivo para el año 2015 será que todos los niños completen su educación primaria, y para lograrlo se establecen algunas estrategias como aumentar la calidad de la educación, construir más escuelas, y muy importante, remover las barreras que evitan que los niños asistan a la escuela, como el transporte.⁴⁷

Una vez más, como ocurrió con la evaluación de las Conferencias de Educación para Todos, el *Global Monitoring Report* constata que los objetivos y metas establecidas están lejos de cumplirse y ya ha pasado más de la mitad del tiempo definido inicialmente para lograrlos. El propio James D. Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, acepta que “la mayoría de los países no serán capaces de alcanzar la mayor parte de los objetivos planteados de aquí a la fecha tope de 2015”, y agrega: “esto significa que el mundo se encuentra en un punto de quiebre: o nosotros como comunidad internacional reconfirmamos el compromiso de cumplir con los objetivos o no se alcanzarán las metas formuladas en medio de un enorme despliegue de publicidad, lo cual dejará a los pobres del mundo incluso más rezagados que antes y serán nuestros hijos quienes deberán enfrentar las consecuencias”.⁴⁸

Lo que parece olvidar Wolfensohn es que los objetivos establecidos en las cumbres internacionales no se cumplirán únicamente firmando declaraciones, sino

⁴⁷ “Achieve universal primary education” Objetivos del Milenio, objetivo 2, en The World Bank Group, Millennium Development Goals, 2004, BM: recuperado 12 de diciembre de 2006 en [<http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&goalId=6&menuId=LNAV01GOAL2>].

⁴⁸ Banco Mundial, Objetivos del Milenio, Temas en [<http://www.bancomundial.org/temas/omd/camino.htm>]. Recuperado 12 de diciembre de 2006.

que es indispensable un giro completo en la orientación de la política económica de la globalización, y más aún, para cumplir con esos objetivos sería necesaria una transformación total del sistema capitalista, ya que por sus características estructurales y sus fines reales, que no discursivos, todas estas declaraciones sólo las podemos calificar de cínicas.⁴⁹ Al mismo tiempo, hay que decir que toda esta retórica sobre la eliminación de la pobreza, y la preocupación de los organismos financieros internacionales por, entre otras cosas, la educación para todos, es parte del discurso legitimador de las políticas neoliberales y la construcción de una ideología en la lucha por ganar el sentido común.⁵⁰

⁴⁹ Me permitiré hacer dos citas, en la lógica de complementar la argumentación acerca de la contradicción entre el discurso que hemos visto desarrollar los organismos internacionales y sus intenciones y prácticas reales, que tienen que ver con intereses económicos y políticos, y no precisamente humanitarios o de justicia. MCLAREN dice: *Los capitalistas niegan la posibilidad de realización de nuestras necesidades, y tal realización solamente puede tener lugar en una sociedad post-capitalista. Lo que sabemos es que la emancipación es un proceso de descubrimiento de posibilidad en la que nos emprendemos junto con los que están comprometidos en una comprensión crítica del presente orden social. Buscamos llevar a cabo tal cual la interpretación para el establecimiento de las condiciones de la posibilidad y la moralidad: "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño": en GIROUX, op.cit., (1998), pp. 237. Dice CARNOY: La clase de gente que necesitan estas empresas son ingenieros, técnicos, gerentes, contables. Los expertos norteamericanos han subrayado la necesidad de ocupar esos puestos mediante una reforma de la universidad y de la escuela secundaria. Estados Unidos ha subrayado también la necesidad de que la educación en general esté más "acorde" con el proceso de desarrollo, lo cual significa que debiera orientarse menos hacia las disciplinas tradicionales como el derecho o las humanidades y tener un plan de estudios más orientado hacia la ciencia. Op.cit., (1982) pp. 58.*

⁵⁰ Al hablar de lucha estoy partiendo de la idea de que la dominación nunca puede ser total y que si entendemos la dialéctica de lo social, entendemos la necesidad que tienen los dominadores de legitimarse y de construir una ideología, entendiendo esta a la manera de Eugenio Trías, como "un esquema de pensamiento" apoyado "en una ontología que no es crítica ni histórica. Alumbrada necesariamente una creencia, una fe. Es respecto a la lucidez, el eterno antídoto y alibi. Es respecto a la verdad, el eterno socorro y salvavidas. Es, por consiguiente, una coartada para la vida y para el pensamiento". Ante esta ideología "sólo la idea regulativa que orienta vida, pensamiento, acción hacia más allá de sí, hacia el futuro, pero a título necesario de hipótesis condicional, en términos de "como sí", solo la utopía concreta, el sueño racional, constituye, respecto a la ideología, una alternativa verdadera... Sólo ese planteamiento evita otra necesaria consecuencia del movimiento crítico: el cinismo. Éste revela la verdad, pero se cruza de brazos a sabiendas respecto a lo revelado. Se niega a cumplir el imperativo vocacional: cambiar el mundo. Lo deja intacto y actúa en la misma dirección del mundo tal como se lo encuentra establecido. Actúa, pues, en la línea de lo ya existente. Es, respecto a la hipocresía inconfesada de la ideología, el necesario contramovimiento. Pero es eso y nada más, carece, pues, de alternativa a la creencia. La coartada del cinismo suele ser, lo mismo que la coartada nihilista, el pesimismo: una infravaloración de la acción y la vida". TRÍAS Eugenio, *El artista y la ciudad*, Compactos, Anagrama, Barcelona, 1976, pp. 16-17.

3. Elementos centrales de las reformas en materia de educación

Como acabamos de estudiar, los organismos internacionales elaboran programas de “recomendaciones”, en materia de educación, que los países latinoamericanos aplican, por un lado, debido a las presiones financieras que estos organismos ejercen sobre ellas, y por el otro, debido a la propia orientación neoliberal de los gobiernos. Estas “reformas” están orientadas, según Dieterich, a:

la imposición del nuevo software humano –del nuevo paradigma antropológico– se perfila ya en el escenario educativo y la educación formal en dos sentidos trascendentales: la aplicación de la lógica neoliberal a la conversión de la educación en mercancía y el uso de la socialización formal-informal como instrumento de realización del nuevo *homo economicus* que la globalización del capital requiere.⁵¹

Dieterich dice que al convertir la educación en una mercancía, la mercantilización de la vida está alcanzando el “último reducto de la esencia humana”, ya que la educación trabaja en última instancia al nivel de la “arquitectura psicosocial” de los individuos. Cuando los que comienzan a decidir sobre los procesos educativos, son las corporaciones multinacionales y los organismos financieros internacionales, a nivel macro; y los empresarios y grupos de poder locales, a nivel micro; y, en función de intereses particulares, en realidad los dueños de la globalización se están apropiando de la “arquitectura psico-social de la humanidad”, en el camino de la mercantilización de todas las relaciones sociales, y desde esta perspectiva, “la manutención de una estructura educativa general, pública y gratuita para toda la población de América Latina es un costo

⁵¹ DIETERICH, *op.cit.*, pp. 142.

inútil”, puesto que más de la mitad de los jóvenes latinoamericanos, en realidad, son innecesarios en el proceso de producción capitalista.⁵²

Para cerrar con este capítulo, entonces, describiré someramente cada uno de los elementos centrales de las recomendaciones, y las reformas a la educación, que formulan los organismos como el Banco Mundial o la OCDE, a los países de América Latina: la privatización, la descentralización, la calidad y la evaluación; profundizando un poco más en aquellos que tienen relación directa con la problemática de los exámenes de ingreso a la educación superior: la calidad y la evaluación.

3.1 La privatización

Como ya hemos mencionado de manera muy epitelial, la privatización es uno de los elementos centrales de las políticas neoliberales, cuyo centro directivo se encuentra en los países más avanzados, encabezados por Estados Unidos, de hecho, podemos decir que son dos los elementos que en la etapa actual de reestructuración del capital condicionan la formulación de las políticas públicas: 1) la privatización y 2) la reducción del gasto público.

En un mundo gobernado bajo la lógica del mercado, las políticas de privatización constituyen el eje central de la acción política, ya que sus beneficios son múltiples, entre los más destacados tenemos por un lado; mediante la privatización de las empresas y servicios públicos, la presión sobre el gasto fiscal se reduce; por el otro, los procesos de privatización constituyen un apropiado

⁵² Ibid., pp. 143.

instrumento para la despolitización del Estado y la sociedad. Podemos decir junto con Torres⁵³ que “la privatización ejerce un papel central en los modelos neoconservadores y neoliberales porque la compra de servicios contratados privadamente es un mecanismo administrativo para solucionar cuestiones específicas de la legitimidad social del Estado, vinculada con la producción de servicios sociales y también una manera de tomar prestado del *ethos* empresarial de la empresa privada, los sistemas de costo-beneficio y la administración por objetivos”.

De hecho, el Banco Mundial argumenta que, ante el mal uso que el Estado latinoamericano hace de los recursos públicos, es necesaria la privatización y argumenta que, las empresas públicas, casi siempre son deficitarias porque no tienen una gestión eficiente y además tienen una inadecuada fijación de tarifas. Esta situación lleva al agotamiento de los recursos fiscales del gobierno, que tienen que ser usados en rescatar y subvencionar dichas empresas, cuando podrían ser canalizados a objetivos más productivos.⁵⁴ El segundo argumento del Banco a favor de la privatización es que las empresas privadas producen monopolios naturales que crean una mayor productividad y por lo tanto, los productos y servicios que ofrecen a la sociedad son de más alta calidad y a un

⁵³ TORRES, *op.cit.*, pp. 183-184.

⁵⁴ Podemos darnos cuenta de la falsedad empírica de este argumento, con sólo observar, por ejemplo en México el gran fraude que han representado el FOBAPROA-IPAB, o el rescate carretero. Los mismos funcionarios del BM y del FMI aceptan la falsedad de sus argumentos, en una entrevista radiofónica, del lunes 4 de marzo de 2003, concedida a Alex Jones por parte de Greg Palast, periodista de la BBC, dice: “hemos visto la actividad del FMI/BM durante años. Llegan, pagan a los políticos para que les entreguen las redes de agua, los ferrocarriles, las compañías telefónicas, las compañías de petróleo nacionalizadas, las gasolineras: entonces ellos se las dan por nada. Los globalizadores pagan individualmente, millones por pieza, en cuentas bancarias suizas. Y el plan es la esclavitud total de la población entera”. [www.Greg.Palast.com], [www.infowars.com]: en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 51.

mejor costo.⁵⁵ El tercer argumento es que la privatización significa el desarrollo de mejor infraestructura y más servicios públicos, desatando al Estado de estas pesadas cargas y permitiéndole concentrarse en su función de regulador eficiente.⁵⁶

Podemos decir entonces, que la privatización es el proceso mediante el cual el Estado abandona sus anteriores responsabilidades sociales y económicas, reduciendo su papel a garante de la seguridad y el orden; sin embargo, para poder ser llevados a cabo, no basta con decretar y vender los bienes públicos (ferrocarriles, empresas, recursos naturales, etc., etc.), es necesario también acometer con fuerza un proceso de “privatización de las conciencias”, convencer a todos los sectores sociales de los beneficios que aporta la empresa y los servicios privados a la sociedad. En este sentido, podemos afirmar de la mano con González Casanova, que “el empresariado corporativo de las potencias hegemónicas dio a la privatización el carácter de una verdadera política macrocultural y macroeconómica de reestructuración nacional-global [...] a fin de incrementar sus ganancias”.⁵⁷

Asimismo, es un hecho que en estos procesos de privatización, que implican un gran pacto entre el Estado y el “empresariado” (como lo llama González Casanova), existe una enorme contradicción y tensión, que se traducen en

⁵⁵ También en este caso podemos constatar y refutar el argumento del BM. En primer lugar el interés de la empresa privada es la ganancia y no los servicios públicos o los derechos sociales. En segundo lugar, podemos constatar que el establecimiento y creación de monopolios no llevan necesariamente a un mejoramiento en los costos y la prestación de servicios, sino precisamente a lo contrario. Cfr. SAXE-FERNÁNDEZ, *El imperialismo en México: operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Debate, México, 2005. E Idem, *La Compra-Venta de México*, Playa y Janes, México, 2002.

⁵⁶ BM, *loc. cit.*, (1998) pp. 50.

⁵⁷ GONZÁLEZ C., *op.cit.* pp. 24.

conflictos y protestas sociales de envergadura cada vez mayores. Al respecto dice González Casanova que:

los procesos de privatización abarcan tanto al excedente como a los recursos naturales, incluyen a las organizaciones, a la política, a la informática, a la cultura, a la educación y a la conciencia. Incluso a la moral y las prácticas morales son objeto de privatización. Con ellas la verdad se privatiza, el juicio se privatiza y los valores estéticos se privatizan, no se diga ya las diversiones y una creciente cantidad de servicios y productos. Procesos y proyectos de privatización y comercialización implican fenómenos formales e informales de resistencia, de oposición, de rebeldía de las víctimas, así como estrategias de las fuerzas dominantes para enfrentarlas por la represión y la cooptación. Se trata de todo un sistema de dominación y apropiación que en el capital corporativo reestructura a los estados y al sistema mundial de las naciones [...] no dominan por separado los consejos de accionistas y los gobernantes. Unos y otros se integran y asocian de maneras funcionales. Se trata así de un verdadero *empresariato político-económico* que domina la información, la comunicación, el conocimiento tecnocientífico y su aplicación en la estructuración de subsistemas funcionales, sociales, políticos, culturales, económicos, militares y financieros. 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...⁵⁸

Con respecto a la educación superior, la privatización es fomentada por los organismos financieros internacionales, principalmente por el Banco Mundial y, en el caso de América Latina, por el Banco Interamericano de Desarrollo, como nos dice Bonal⁵⁹ en 1999, la *International Finance Corporation*, filial del Banco Mundial para la concesión de créditos al sector privado, organizó un Congreso Internacional

⁵⁸ Idem, pp. 18-19.

⁵⁹ BONAL, *op.cit.*, pp. 14-15.

“con el explícito título de *Investment Opportunities in Private Education in Developing Countries*”. Este congreso tuvo como objetivo buscar legitimar con base en una supuesta “racionalidad científica” el porqué la inversión privada en educación y la privatización de los sistemas públicos de educación superior, tienen consecuencias mucho más positivas para la sociedad e implican menos cargas para el gobierno que mantener un deficiente y pesado sistema público. Según el Banco Mundial “la nueva función del Estado como regulador de la provisión de servicios de infraestructura y bienes públicos es más absorbente que su anterior función de proveedor único o principal de estos bienes y servicios. El diseño de políticas, la regulación y la supervisión de los servicios de infraestructura y bienes públicos financiados con fondos privados son tareas extremadamente complejas que requieren capacidades muy especializadas”⁶⁰ pero que garantizan su eficiencia, la equidad y la calidad.

Sin embargo, la privatización de la educación, no se refiere únicamente a quién tiene la propiedad legal de la educación, en realidad con el neoliberalismo, ésta sigue siendo del Estado, aunque sea en su calidad de supervisor, orientador y respaldo. Los problemas de fondo a los que nos remite la privatización son los que tienen que ver con la función social de la educación como un derecho humano fundamental. Privatización, según Aboites⁶¹ “tiene el sentido profundo de reorientar el quehacer (de la universidad) hacia una visión donde lo que debe imperar es la productividad, rentabilidad y la utilidad concreta e inmediata de sus productos. Privatización también es en el sentido de reorientar a la universidad en función de

⁶⁰ BM, *loc. cit.*, (1998), pp. 85.

⁶¹ ABOITES, *op.cit.*, pp. 152-153.

crear nuevos mercados [...] es la visión de la universidad como una empresa productiva, con insumos, competitividad, etc.”, y no más como un derecho social.

La privatización de la educación superior, ahora, y la universidad se lleva a cabo mediante distintos mecanismos y no necesariamente mediante el cambio de “estatuto de propiedad” (pública o privada), además, tomemos en cuenta que en contextos como el latinoamericano la sola mención, por parte del gobierno u otro actor político o económico, acerca de privatizar la educación, genera una clara animadversión hacia las élites que lo propongan y una movilización social de protesta y oposición que puede desencadenar reacciones tan fuertes como lo fue el movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM, en el cual, la lucha de fondo que daban los estudiantes, expresada principalmente en la oposición al Reglamento General de Pagos que las autoridades pretendían imponer, era la lucha por preservar el carácter público de la educación universitaria, y defender el carácter público de la universidad es defender el carácter de la educación superior como un **derecho humano y social** al que todos pueden tener acceso y por lo tanto, es responsabilidad del Estado garantizarlo de manera gratuita.

En esta línea, como hemos dicho, la privatización de la educación superior pública se está llevando a cabo a través de distintos mecanismos como son: el financiamiento; la definición de objetivos, contenidos; formas de operación y gestión; y desde luego, mediante la evaluación de los distintos ámbitos universitarios (instituciones, académicos, estudiantes), so pretexto de asegurar la calidad.

La privatización de la universidad se puede observar en las siguientes manifestaciones: 1) el discurso acerca de la diversificación de fuentes de

financiamiento, implica que las universidades: busquen financiamientos privados y la creciente comercialización de las tareas e infraestructura universitaria (venta de cursos, diplomados, cobros por uso de laboratorios o instalaciones deportivas, etcétera); 2) la reducción de los montos estatales destinados a la educación pública y el aliento para que el lugar del Estado como responsable de la educación postsecundaria lo asuma el sector privado; 3) incluir el pago de colegiaturas en las universidades públicas;⁶² 4) el aumento en la firma de contratos de investigación entre las universidades y el sector empresarial y entidades privadas, lo cual contribuye al cambio de los objetivos sociales de la universidad pública; 5) la contratación de entidades privadas (como el CENEVAL en el caso de México) para la aplicación de exámenes de admisión y egreso; 6) la participación de los empresarios en la definición de los planes de estudios; 7) la reducción y restricción de la matrícula en las instituciones públicas de educación superior, para canalizar la demanda hacia el sector privado.⁶³

Este último punto: la reducción de la matrícula en las universidades públicas, además de ser un fenómeno generalizado en América Latina, implica fortalecer un segundo camino de privatización de la educación superior, que se refiere ya no a la privatización del existente sector público, sino directamente a las instituciones

⁶² Como dice LEVY Daniel C., *La educación superior y el Estado en Latinoamérica...*, CESU-UNAM, FLACSO, México, 1995, pp. 18: "...México ha avanzado en el sentido de incluir el pago de colegiatura en las universidades públicas de provincia. Donde los intentos de cobrar una colegiatura han fracasado con anterioridad, como en Venezuela, ahora parecen ser más viables que hace 10 años" (estamos hablando, en el caso de este país de antes de la instauración de la República Bolivariana de Venezuela). "Incluso en un baluarte tan tradicional de la creencia estatista como la Universidad de Buenos Aires, ahora se pueden escuchar muchos más comentarios de los que hasta hace poco hubieran sido posibles, acerca de un financiamiento privado diversificado y acerca de las formas de enlazar la universidad con la producción comercial y con el mercado... tal movimiento contribuye a disminuir el carácter público del sector público y a lograr que el sector privado sea más seguro".

⁶³ Ver, entre otros autores Hugo ABOITES: "La disputa por las profesiones. Los exámenes generales del CENEVAL, la certificación y el futuro de las profesiones en la universidad pública"; en *Viento del Sur*, No. 16, diciembre 1999, México. LEVY (1995); GONZÁLEZ (2001); BONAL (2002); etc.

privadas de educación superior y su acelerado crecimiento. Y de hecho, en todo el mundo hemos visto la “aparición de un renovado y dinámico sector privado de educación superior. Este sector ocupa la mitad o más de la matrícula total en países desarrollados”.⁶⁴ En América Latina, Brasil tiene más del 60% de su matrícula total de educación superior en el sector privado, y El Salvador, Perú y probablemente Chile, más de un 30%,⁶⁵ pero la tendencia general en todos los países del continente, a excepción de Cuba donde la educación es totalmente pública, es al crecimiento cada vez más acelerado de la educación superior privada en detrimento de la pública.

La expansión del sector privado de educación superior se ve favorecida, por un lado, por la disposición cada vez mayor del gobierno para financiarla con fondos públicos,⁶⁶ y por otro, gracias a la difusión de una construcción ideológica y propagandística que dice que la educación privada es mejor que la pública, que los egresados de las universidades públicas *son los malos* y los de las privadas *son los buenos*, este discurso conviene ampliamente a los empresarios, entre otras cosas porque la universidad pública en América Latina se ha caracterizado, desde el Movimiento de Córdoba, ser semillero de pensamiento crítico.

⁶⁴ ARRIAGA Álvarez, Emilio G., “Integración económica y educación superior en México”: en *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, año/vol. 4, número 008, Universidad Autónoma del Estado de México-Instituto Tecnológico de Toluca-Instituto de Ciencias de la Educación de México, Toluca, 2003, pp. 298. consultado en Red ALyC, La hemeroteca científica en línea en ciencias sociales [www.redalyc.com].

⁶⁵ LEVY, *op.cit.*, pp. 20.

⁶⁶ El Estado deja de ser responsable de la educación pública y se convierte sólo en el distribuidor de recursos escasos entre ambas modalidades educativas, atendiendo, según dicen, sólo a criterios de “pertinencia” y “calidad”. Aboites, *op.cit.*, (2001) p.25.

3.2 La descentralización

La descentralización está íntimamente ligada al proceso de privatización del que ya hablamos ampliamente. Según el Banco Mundial, una vez que se lleven a cabo los procesos de descentralización y de privatización, tendrían que quedar eliminadas las líneas divisorias entre educación pública y educación privada, de hecho, el Banco destaca “la necesidad de que las secretarías de educación dejen de ser SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA y se conviertan en sólo SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN.”⁶⁷

Es el Banco Mundial quien pone mayor énfasis en la necesidad de descentralizar los sistemas de educación. La descentralización tiene que ver con la mayor participación de las comunidades en la definición de la educación, pero también, y este es el fenómeno que más nos interesa resaltar, implica la desresponsabilización del Estado y la creación de mayores desigualdades entre las escuelas existentes en un país.⁶⁸ Según Martín Maglio la descentralización es claramente una política de desestructuración del sistema educativo, que produce la creación de “feudos”. Y es al interior de cada uno de estos “feudos” que cada quien tiene que resolver sus necesidades de subsistencia, sin que exista la posibilidad de retornar a un sistema en el que la responsabilidad y acción del Estado sea decisiva. “Esta feudalización-privatización de las estructuras de instituciones

⁶⁷ BM (1997): en ABOITES, *idem*, pp. 27.

⁶⁸ Pensemos por ejemplo en el Programa Escuelas de Calidad que se aplica en México a partir del gobierno de Vicente Fox, que ha tenido como resultado que las escuelas de los municipios más pobres reciban menos recursos federales que aquellas que se encuentran en municipios o estados de la República con mayores ingresos.

sociales tiene un objetivo común en toda América Latina: destruir las redes de contención social y limitar la acción del Estado a planes educativos nacionales”.⁶⁹

La descentralización es un instrumento de modernización gerencial del aparato institucional educativo, cuyos objetivos son la eficacia y la optimización de los gastos públicos. Estamos hablando aquí de una descentralización “economicista-instrumental”, es decir, regresiva y conservadora; no de una lógica descentralizadora, identificada por las fuerzas progresistas, como un instrumento para propiciar la mayor participación popular en la toma de decisiones y la democratización de lo político.⁷⁰

Por medio de la descentralización se transfieren a los gobiernos locales los servicios educativos (escuelas, alumnos, maestros) y junto con éstos, la responsabilidad de hacer frente a la problemática de la educación, como los financiamientos y las fuertes demandas sociales. El gobierno federal por su parte se queda con la atribución rectora respecto a los planes y programas de estudio, la evaluación, revalidación y reconocimiento oficial de estudios.

Con respecto a la educación superior, también se ha comenzado a impulsar un proyecto de descentralización educativa; por ejemplo en la UNAM, se plantea en primer lugar, separar el sistema de bachillerato de la licenciatura, así como separar la investigación de la universidad; y en segundo, desmembrar el sistema de *campus* universitario y crear un sistema, como el que se desarrolló por ejemplo en París que consiste en muchas universidades pequeñas o medianas y por áreas de conocimiento.

⁶⁹ MAGLIO F., *op.cit.*, pp. 4.

⁷⁰ VINHAES Gracindo, Regina S., Correa M., et. al., “A contradição exclusão...”: en *Linhas Críticas*, vol. II, no. 20, Brasília, enero-junio 2005, pp. 5-25.

La descentralización es un proceso político y social que no puede ser reducido, como pretenden los tecnócratas, a meras consideraciones técnicas o de eficiencia. La descentralización es según Dieterich:⁷¹

la liquidación de las obligaciones federales (y) se opera bajo las banderas de la eficiencia y la democracia. Responsabilidades federales de la lejana y burocrática Washington son disueltas para que los eficientes y democráticos Estados locales resuelvan *in situ* los problemas. Esta política de federalización significa de hecho, que el cumplimiento estatal de los derechos humanos desaparece de la opinión pública nacional para ser relegado a los intereses de las oligarquías locales.

Así mismo, la demanda y la presión sociales desaparecen del ámbito federal y se quedan en los ámbitos locales. La descentralización así entendida, también es un proceso de atomización de la sociedad cuyo objetivo es el control, importantísimo en un campo naturalmente subversivo como lo es el de la educación.

3.3 La calidad

Junto con la privatización y la descentralización, uno de los ejes centrales, si no es que el más importante, en la legitimación de las políticas neoliberales con respecto a la educación, y particularmente la educación superior, es el discurso de la calidad, de hecho, podemos afirmar que la misma privatización está sustentada en la lógica del discurso de la calidad. Y aquí no estoy diciendo que la calidad en sí misma no sea un elemento a buscar en los procesos educativos, incluso, podemos

⁷¹ DIETERICH, *op.cit.*, pp. 142.

ver que una de las reivindicaciones de los movimientos sociales con respecto a la educación, es la exigencia al Estado para brindar educación de calidad en todos sus niveles.

Sin embargo, es utilizando la calidad como estrategia discursiva que “la modernización conservadora” en la esfera educacional, impuesta por el neoliberalismo ha sido llevada a cabo. Siguiendo a Gentilli,⁷² podemos afirmar que el discurso de la calidad permite al neoliberalismo la recreación de un consenso social y cultural basado en la “aceptación explícita y cínica” del inevitable carácter mercantil de la educación, al mismo tiempo que garantiza la desintegración del *carácter de derecho* de la educación para reducirla a la mera condición de mercancía. Podemos decir entonces que es a partir de este discurso que se justifican todas las políticas propuestas por los organismos internacionales, sobre todo en materia de evaluación y acreditación, que para los fines de este estudio, son los que más nos interesan.

Según el discurso manejado por el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, la calidad de la educación es su mayor preocupación. El Banco Mundial, por ejemplo, nos dice en un informe de 1998 que “claramente el verdadero desafío de la región (América Latina y el Caribe) se sitúa en el mejoramiento de la calidad de la educación”,⁷³ según este mismo informe, los problemas de cobertura no son prioritarios ya que en lo que toca a educación básica ésta es muy elevada y en algunos países incluso universal, y en el caso de la educación secundaria y superior, aunque la cobertura es menor, las diferencias con Asia no son muchas

⁷² GENTILLI, *op.cit.*, (2004) pp. 264.

⁷³ BM, *loc. cit.*, 1998, pp. 120

(según cifras del BM en 1993, los porcentajes son en educación secundaria, una cobertura de 58% en Asia y de 51% en América Latina y en educación superior 25 y 23% respectivamente), por lo tanto, basándose en este criterio comparativo entre regiones, el Banco define que en América Latina, las políticas de educación ya no deben preocuparse por la cobertura, sino más bien, por la calidad.

Lo que desde los organismos internacionales se dice es, que la calidad es un concepto multidimensional, que se refiere a todos los elementos y procesos del sistema educativo en su conjunto y que por lo tanto, para definirlo y después evaluarlo es necesario desagregarlo (instituciones, gobierno y administración institucional, métodos de enseñanza, currículo, formación de los profesores, ambiente pedagógico, los estudiantes y sus habilidades y capacidades, la infraestructura, etc.); además, la definición de la calidad depende también, según la UNESCO, del contexto específico del sistema que se está observando (la institución, el área de estudio o de conocimiento, los objetivos, etc.). La calidad de la educación la entienden pues como el “conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integridad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)”.⁷⁴ Utilizando este concepto de calidad es posible que el gobierno fiscalice las instituciones autónomas de educación superior, aumente, disminuya o elimine financiamientos, e introduzca una “cultura de la evaluación”, sobre todo externa,

⁷⁴ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 167.

varios autores hablan incluso de la transición que se vive del “Estado Benefactor”, al “Estado Evaluador” a partir de la instauración de estos nuevos discursos.

Por otro lado el discurso de la calidad inserta, en la educación universitaria, un esquema de empresa, que va desde el vocabulario utilizado: ya no se habla de dirección escolar, de estudiantes, de necesidades sociales, sino que ahora se habla de gestión escolar, de clientes, de insumos, de productos, de consumidores y así sucesivamente; hasta la concepción y fines que se le atribuyen.⁷⁵ La calidad, está asociada al valor económico de la educación y no a su valor social o individual, es fetichizada⁷⁶ y convertida en una mercancía que puede comprarse y venderse en el ámbito del mercado. Predomina una visión economista que pone el acento en la reproducción de habilidades para el trabajo en detrimento de valores culturales, sociales y éticos.⁷⁷ Desde el discurso de la calidad, la educación se ha reducido a la formación de capital humano desde la educación básica hasta la superior.

Uno de los graves problemas de la imposición de la calidad total desde fuera, es decir desde los organismos supranacionales, en las universidades y no “según los criterios de calidad de la producción académica en cuanto tal, o a los que pudieran fijar los propios universitarios... sobre la orientación de sus planes y

⁷⁵ Ya hemos indicado páginas atrás la importancia que tiene *nombrar* de una u otra forma; las implicaciones sociales, políticas, ideológicas del lenguaje.

⁷⁶ ABOITES, *op.cit.*, pp. 151.

⁷⁷ Citemos a guisa de ejemplo el documento: “La Educación Superior en América Latina. Cuestiones de eficiencia y equidad” del BM: *los indicadores brutos de productividad sugieren que la productividad de la educación superior en América Latina es baja [...] la productividad se mide por la relación insumo/producto. Hay que medir la relación entre inscripción, titulación, número de artículos publicados, patentes, aumento de la producción nacional resultante de la investigación [...] es necesario establecer sistemas de certificación y acreditación.* WINKLER R., *La Educación superior en América Latina. Cuestiones de eficiencia y equidad, documento para la discusión*, Banco Mundial, Washington, 1992, pp. 20 y 92: en DÍAZ Barriga A., “Organismos Internacionales y política educativa”: en ALCÁNTARA Santuario, Ricardo Pozas H., et. al., *Educación Democracia y Desarrollo...*, Siglo XXI, México, 1998, pp. 86.

programas académicos”, provoca que las universidades “tengan que irse acomodando a producir lo que esperan que se califique como de calidad por quien otorga el financiamiento o el reconocimiento oficial de excelencia académica institucional, y no tanto por criterios de calidad que surjan de las características propias del conocimiento”.⁷⁸ Esto provoca cierta pérdida de la autonomía en la producción y orientación del conocimiento ajustándolo a las necesidades y requerimientos de los empleadores. Luego entonces si vivimos insertos en un sistema cuya necesidad es la expansión del capital y no el desarrollo y beneficio humano, la educación estará orientada a lo primero. Por ejemplo, las evaluaciones de calidad de la OCDE o el BM, implican que aquellos que no “pasan” la evaluación sean castigados presupuestalmente situación que obliga a las diversas instituciones educativas a ajustarse a los indicadores con los cuales serán evaluados.

El concepto de “calidad total” introducido en la educación superior, se traduce, no solamente en los elementos que ya mencionamos: privatización; la legitimación del discurso neoliberal y de modernización conservadora actual; mercantilización y fetichización; fin de la concepción del derecho social a la educación; pérdida de autonomía de las instituciones educativas; sino también implica otros elementos importantes. Mencionamos primero la evaluación como mecanismo de control, por ejemplo del financiamiento que dependerá ahora de los parámetros de evaluación, acreditación y certificación de la calidad, fijados además muchas veces internacionalmente. Un segundo elemento con el que se relaciona

⁷⁸ VILLASEÑOR G.: en “Fundación para la Democracia, alternativa y debate, a.c.”, *Foro la Educación Media Superior y Superior: Retos y Escenarios*, Fundación para la Democracia, alternativa y debate a.c., Ciudad de México, 1998, pp. 229.

la calidad es con el concepto de eficiencia, es decir “que no tiene caso desperdiciar recursos ahí donde es evidente que éstos no van a ofrecer una tasa de retorno comparable con otras opciones. Significa en concreto la exclusión de todos aquellos, hombres, mujeres e instituciones, que no ofrezcan garantías de un aprovechamiento redituable del gasto educativo”.⁷⁹

El tercer elemento a mencionar es el concepto de pertinencia de la educación superior. La pertinencia tiene que ver con el objetivo del proyecto educativo y en este sentido, con quién define el proyecto y por lo tanto la pertinencia, en palabras de Tünnermann, es “quien da respuesta a las preguntas: ¿educación superior para qué? ¿para qué sociedad? ¿para qué tipo de ciudadanos?”⁸⁰ En el contexto actual en el que nos encontramos, la pertinencia se traduce en la inserción exitosa de los individuos al mercado laboral y quienes dan respuesta a las preguntas planteadas anteriormente son básicamente los empresarios.

Un cuarto elemento es la función que tiene el discurso de la calidad para desviar la discusión sobre el carácter público y privado de la educación hacia la preocupación por la gestión y la calidad⁸¹. Es decir, que ya no importa si el sistema es público o privado sino, si cumple con los parámetros de calidad establecidos nacional e internacionalmente.

Por último, mencionemos el elemento que relaciona al discurso de la calidad con la selectividad, el propio Banco Mundial, indica a los países que para mejorar la calidad de la educación superior es necesario concentrarse en una mejor selección eficaz de estudiantes, mediante mejores mecanismos de admisión a las

⁷⁹ ABOITES, *op.cit.*, pp. 22.

⁸⁰ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 162.

⁸¹ COSTA, *op.cit.*, pp. 99.

instituciones (exámenes nacionales de ingreso o pruebas de aptitudes y rendimiento), basadas en estándares nacionales e internacionales claros,⁸² en pocas palabras, el discurso de *la calidad* se ha convertido en la herramienta más eficaz para legitimar la exclusión de las mayorías del derecho a la educación universitaria, mediante las políticas de evaluación.

3.4 La Evaluación

El concepto de la calidad está íntimamente relacionado con el concepto y el discurso de la evaluación, de hecho, si en este trabajo lo estamos separando es únicamente con fines analíticos y de esquematización, ya que podríamos hablar del concepto y el discurso de la *calidad-evaluación* como binomio, debido a que la única manera para medir la calidad es a través de la evaluación. De esta manera, la evaluación se constituye en el centro de las estrategias de desarrollo de las políticas educativas nacionales e internacionales.

Son muchas las aristas y las imbricaciones de la evaluación de la educación, las cuales podemos empezar a observar desde la misma definición del concepto. “Evaluar es discernir, sopesar criterios, aplicar razonamientos para identificar las causas de los problemas en la búsqueda de su mejoramiento. La evaluación es la investigación sistemática del valor o del mérito de un objeto”.⁸³ Realizar una evaluación es, en una palabra, juzgar algo, enjuiciarlo.

⁸² MANCILLA, *op.cit.*

⁸³ FICADO Gättgens X., “Criterios para realizar evaluaciones de calidad”: en *Revista de Ciencias Sociales*, año/vol. III, no. 097, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, Consultado en La hemeroteca científica en línea en ciencias sociales (RedALyC), 2002, pp. 9: en [<http://redalyc.com>].

Las evaluaciones educativas se refieren a los procesos conscientes y sistemáticos de revisión y valoración de las características del sistema en su conjunto (programas, ambientes, profesores, estudiantes, instituciones, etc.), con la finalidad de emitir juicios, que en función de parámetros, criterios y análisis (cuantitativos y/o cualitativos) previamente establecidos nos permitan identificar problemáticas y determinar cualidades para elaborar argumentos y recomendaciones que permitan la mejora del sistema. El objetivo pues de la evaluación sería la toma de decisiones.⁸⁴ Desde esta perspectiva, podríamos caer en la idea y la mitificación de que la evaluación educativa es una actividad que por su carácter científico-técnico es neutral, cuya objetividad queda fuera de toda duda. Sin embargo, si tomamos en cuenta que por más técnicos que puedan ser los procesos de evaluación, están insertos en un contexto social, histórico, académico, institucional y sobre todo, político-económico. La evaluación es en sí misma una actividad política, desarrollada en un contexto político específico, por tanto refleja intereses e ideologías.⁸⁵

En este sentido, las evaluaciones son parte de la estructura de poder del sistema que a lo largo de esta tesis hemos venido analizando y al contrario de lo que se afirma en la propia definición de su concepto éstas no pueden ser

⁸⁴ Según PÉREZ Rocha, reducir los objetivos de la evaluación a la mera toma de decisiones es una definición “simplista” ya que se pasan por alto cuestiones, desde su perspectiva esenciales como son: *después de obtenida la información, ésta debe ser analizada aplicando en cada caso las técnicas y las teorías apropiadas provenientes de la pedagogía, la psicología, la historia, etcétera; una vez hecho el análisis, deben formularse juicios apoyados en valores (criterios) escogidos conscientemente y expresados de manera clara y sistemática*. Y el elemento más importante que se pasa por alto con esta definición simplista de la evaluación es que *la misma búsqueda de información conlleva haber definido previamente los asuntos relevantes [...] haber hecho estas decisiones en cuanto al modelo educativo deseable* PÉREZ R., *op.cit.*, pp. 91. Ver también ALLENDE (1990); DÍAZ B. (1998); GLAZMAN (2005); PÉREZ R. (2005); MENDOZA Rojas (2002).

⁸⁵ FICADO G., *op.cit.*, pp. 13.

neutrales,⁸⁶ pese a todo el andamiaje de “instrumentos técnicos” contruidos para corroborar su cientificidad y objetividad. Siendo así, la evaluación educativa se constituye, al igual que la calidad, como un discurso legitimador de las políticas neoliberales en educación, bajo el argumento de la elevación de la calidad.

El discurso de la evaluación, elaborado por las agencias internacionales no es homogéneo⁸⁷ ya que en este campo se despliegan y manifiestan una serie de luchas y conflictos entre los intereses de los diferentes actores sociales que intervienen en el proceso educativo, y más aún en el marco de las instituciones universitarias latinoamericanas cuya tradición política y autonómica es importante. De esta manera, “conflicto y poder son dos fuerzas constitutivas del campo de la evaluación universitaria [...] en el que el discurso y las prácticas de las agencias internacionales, del gobierno central y de los actores universitarios se interpelan en un contexto de negociación que es más político que académico”.⁸⁸ Las evaluaciones implican impulsar un determinado modelo de universidad y de

⁸⁶ Así como la evaluación tiene una fuerte carga valorativa y por lo tanto no es neutral, también puede y ha generado múltiples reacciones de rebeldía ante su imposición. Permitámonos citar a KENT: *Es indudable que la introducción de la evaluación es en sí misma un asunto que viene a remover los cimientos ideológicos y los modos de relación entre las instituciones, sus clientelas, sus actores y los gobiernos. La carga valorativa de estos procesos es innegable, y la evaluación puede conducir a reacciones de retraimiento y rebeldía. Al respecto señala Ulrich Teichler: “[...] la evaluación parece crear escenarios religiosos específicos: los fracasos tienen que ser expiados en público. Los pecados pueden perdonarse si se confiesan y si se expresa la disposición a seguir el camino de la virtud en el futuro [...]. Si no se puede evitar el tono moral en la evaluación, al menos sería bueno que el concepto de evaluación no estuviera estrechamente vinculado con determinadas culturas morales. En algunos contextos culturales, por ejemplo, la expiación pública puede ser una herramienta apropiada para mejorar la conducta, pero en otros podría fomentar la desesperación y el suicidio o bien podría intensificar conductas desviadas o generar intentos de rebelión contra el régimen imperante”. [...] En efecto, la evaluación trae asociado un fuerte sustrato valorativo e ideológico, pues su mera introducción parecería implicar cierta desconfianza pública (tanto gubernamental como social) en algunos de los valores más preciados del ideario universitario latinoamericano, por ejemplo, la capacidad de las universidades para autogobernarse.* KENT, *op.cit.*, pp. 309 y 311.

⁸⁷ CHOMSKY y DIETERICH (1997).

⁸⁸ MOLLIS M., “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”: en *Perfiles Educativos*, enero-junio, no. 83/84, UNAM, México, en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Ciencias Sociales y Humanidades, [<http://redalyc.uaemex.mx>], 1999.

educación superior y por lo tanto, afectan directamente los proyectos académicos y sus objetivos respecto a la sociedad y a quien deben de beneficiar.

Un elemento importante en el discurso de la evaluación es establecer dentro del imaginario social la “cultura de la evaluación” (la evaluación como meta en sí misma) y legitimar y difundir la idea del Estado como evaluador y ya no más como benefactor. Nos dice Raquel Glazman con respecto al discurso de la cultura de la evaluación, que éste se relaciona con dos nociones:⁸⁹

La primera se refiere a la manufactura del consentimiento subrayada por Chomsky que, aplicada aquí, apunta a señalar los papeles que desempeñan la ideología y, en otro nivel, los propios procesos de persuasión en la etapa previa a la conformación de algunos cambios buscados desde las esferas de poder, ya sean de carácter social, político, o como en este caso, académico. Al afirmar que existe una cultura de la evaluación, se busca establecer en forma apriorística que ya existe una convicción y la aceptación generalizada en el medio de los fundamentos y la aplicación de procesos evaluativos cuando en realidad no es así. Dicho de otra forma: se establece la metáfora de la producción apriorística de una cultura que se traslada y fija en el espacio educativo para aludir a la posibilidad de convicción, aceptación y aplicación de los procesos evaluativos en los términos promovidos a nivel internacional.

Con respecto al “Estado evaluador”, podemos decir que éste es expresión de la máxima neoliberal del Estado mínimax, como lo definen algunos autores. En materia de educación, y desde la perspectiva de la CEPAL y la UNESCO, la evaluación como elemento central de la práctica estatal es la manifestación más

⁸⁹ GLAZMAN, *op.cit.*, pp. 37-38.

importante del tránsito entre el “Estado benefactor” y el “Estado evaluador”;⁹⁰ se trata de una transformación en las funciones del Estado con respecto a sus responsabilidades en materia de educación superior: ya no será más el responsable de garantizar el acceso y la universalización educativa, como lo era, al menos en términos discursivos, el Estado benefactor; ahora “pretende afinar instrumentos para pilotear la educación superior a distancia, en busca de una racionalización y redistribución de funciones entre el centro gubernamental y la periferia institucional”.⁹¹ Entre las consecuencias de este nuevo papel del Estado respecto a la educación superior, tenemos la desaparición de la línea que dividía a la educación pública como una responsabilidad estatal, que se sustentaba en la idea de la educación como derecho social, de la educación privada.

Ahora bien, una vez dicho lo anterior debemos preguntar ¿cuál es el papel, en concreto, que le toca jugar a la evaluación en el marco de esta modernización conservadora neoliberal y la mercantilización de la educación? Siendo muy esquemáticos, podemos referirnos a que más que para el mejoramiento real de la educación, la evaluación ha jugado básicamente en cuatro cuestiones: primero, el control de presupuestos y financiamientos educativos; segundo, el control de la generación misma del conocimiento que es considerado “útil”; tercero el control del magisterio y de los académicos, por ejemplo mediante los programas de estímulos y productividad; y cuarto, el control del flujo de ingreso y egreso de los estudiantes

⁹⁰ DÍAZ Barriga, *op.cit.*, pp. 84.

⁹¹ NEAVE (1990): en KENT, *op.cit.*, pp. 255.

entre un nivel educativo y otro y su distribución entre los tipos de educación (técnica o universitaria).⁹²

3.4.1 El control mediante el financiamiento y la autonomía

El financiamiento de la educación superior, la autonomía de las instituciones universitarias y la evaluación son parte, podríamos decir siguiendo a Guillermo Villaseñor, de una misma “línea política orientadora” que los organismos internacionales dictan a nuestros países latinoamericanos bajo regímenes neoliberales. Y hemos subsumido el financiamiento y la autonomía a la evaluación, debido a que es el discurso de la evaluación el que se ha constituido como el principal instrumento de control sobre la educación superior en esta materia.

Ante el argumento de la crisis y la caída neta de los recursos fiscales destinados a la educación en general y a la educación superior en particular a partir de los años ochenta, y con el argumento de que la demanda por más y mejor educación es cada vez mayor, y en el ánimo de cumplir con los criterios bancomundialistas de privatización; el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE idearon una estrategia que permitiera a los gobiernos hacer más eficiente y racional el gasto educativo. Esta “gran solución” fue: la evaluación de la calidad como mecanismo para garantizar que los pocos recursos

⁹² Para ilustrar esto con ejemplos concretos, citemos a Pablo González Casanova: *Se han institucionalizado los sistemas de evaluación –de inclusión, promoción y estímulo- que dictaminan a nivel nacional sobre las investigaciones e investigadores, sobre los programas de posgrado y las instituciones de enseñanza, y sobre los egresados y aspirantes a seguir estudiando. El impulso o la creación de esos sistemas ha servido a una nueva política de subsidios focalizados, que se aplican a proyectos, instituciones y personas a los que se pone en competencia para obtenerlos. [...] En el campo pedagógico, los ingresos y avances por presiones y pases automáticos han sido sustituidos con ‘pruebas ponderadas’ cuya validez y confiabilidad son cada vez más cuestionadas a nivel nacional y mundial. Op.cit., pp. 36.*

estatales disponibles para invertir en este rubro fueran utilizados de la mejor manera posible.

Si traducimos estas políticas, más allá de la retórica sobre la calidad y la equidad que manejan los organismos financieros internacionales, lo que se está poniendo a la mesa son las nuevas reglas del juego en relación entre las universidades públicas y el Estado, y la no diferenciación entre instituciones públicas y privadas, ya que la asignación de recursos estará basada “en las normas de competencia: más recursos para los más eficientes”.⁹³

Si el financiamiento de las instituciones de educación superior dependen de criterios de desempeño y rendición de cuentas (resultados objetivos), tenemos que preguntarnos ¿quién determinará estos criterios y los objetivos que deben ser cumplidos para hacerse merecedor a los recursos? Ya no serán las propias instituciones, sus académicos y estudiantes los que definirán, en función del contexto específico en el que se encuentran, los objetivos a cumplir y el papel social que les corresponde jugar; sino “los expertos” nacionales e internacionales que definan “objetiva y transparentemente”, a través de “instrumentos cuantitativos y científicos confiables” lo que es y lo que no es una educación superior de calidad.

Es de esta manera que la evaluación se convierte en el mecanismo más eficiente para el control de las instituciones: la pérdida de su autonomía, a través de las nuevas reglas del juego para financiarlas. Dice Villaseñor:⁹⁴

...el uso del presupuesto como un inductor de conductas académicas y de orientaciones en la operación de la docencia y en los perfiles que hay que buscar en la formación de los profesionales, con todo lo ‘rasposo’ que esto representa para la

⁹³ ABOITES, *op.cit.*, pp. 43.

⁹⁴ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 204.

concepción y aplicación de la autonomía universitaria. En otras palabras, hablamos del uso del financiamiento por medio de la evaluación para la inducción de una determinada función social de las instituciones.

Lo anterior se legitima socialmente a través de discursos y mitos difundidos por los altos funcionarios nacionales e internacionales. Por un lado la propagación de planteamientos tales como la existencia de una profunda crisis educativa “que encontrará su solución mediante la evaluación de la calidad, la eficacia y la eficiencia, y el rendimiento o la excelencia;⁹⁵ o el despilfarro de recursos en que incurrir muchas instituciones por la falta de mecanismos para la rendición de cuentas; y por otro lado, la retórica que mantienen estos mismos organismos acerca de la importancia de la autonomía de las instituciones, pero en un marco de responsabilidad social y equidad.

3.4.2 El control de ingreso y egreso de los estudiantes

Ya hemos mencionado, uno de los usos prácticos de las políticas de evaluación son el control de ingreso de los estudiantes a la educación superior y sus distintas modalidades y el egreso hacia “el mundo del trabajo”. La evaluación es utilizada no sólo para mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino como “un claro proyecto para justificar la exclusión –o negación de oportunidades-

⁹⁵ GLAZMAN, *op.cit.*, 2005, pp. 16-17.

de quienes se considera no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación”.⁹⁶

Las evaluaciones que determinan “la calidad” de los estudiantes forman parte de la agenda educativa internacional, siendo uno de los ejes centrales en las recomendaciones del Banco Mundial hacia los países latinoamericanos y en los programas de la OCDE; y están vinculadas al pensamiento conservador y a las relaciones de poder del mundo actual.

Las evaluaciones a los estudiantes como una práctica política, más que académica, que legitima la exclusión de los jóvenes de la educación universitaria, los canaliza a opciones técnicas o definitivamente les niega por completo el derecho de acceder a alguna modalidad de educación superior, tiene como consecuencia, la consolidación de la ideología individualista y competitiva neoliberal. El discurso repetido hasta el cansancio nos dice que sólo los mejores, los más capaces, los más audaces, serán capaces de triunfar y acceder a una educación superior de calidad y de su elección, los demás son responsables de su propio fracaso.

Los mecanismos a través de los cuales se llevan a cabo las evaluaciones a los estudiantes son los exámenes. Por el momento no profundizaré más en el tema ya que será abordado a profundidad en el capítulo 5 de esta tesis; sin embargo, considero pertinente, ya que estamos hablando en este capítulo sobre las recomendaciones de políticas de los organismos internacionales para América Latina, decir que desde los años ochenta estos organismos han insistido a los gobiernos de la región que es indispensable, para aumentar la calidad educativa y

⁹⁶ DÍAZ B., *op.cit.*, pp. 80.

la calidad del capital humano de la región que será integrado al mercado, la implementación de exámenes generales, homogéneos, nacionales, objetivos y científicos que permitan discriminar entre aquellas personas que son capaces y tienen la preparación suficiente para estudiar y cuales no.

3.4.3 Las evaluaciones externas e internas

Como ya hemos mencionado, para el Banco Mundial y otros organismos internacionales como la OCDE, la evaluación es un mecanismo mediante el cual se logrará la mayor calidad, eficiencia y equidad posibles en los sistemas de educación superior; para esto proponen tres modalidades de evaluación: la auto-evaluación, la evaluación interna y la evaluación externa; estas tres modalidades deben siempre realizarse bajo estrictos parámetros internacionales de eficiencia, productividad y excelencia, “a fin de que respondan a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral”;⁹⁷ deben ser permanentes y estandarizadas.

Según Gago Huguet, quien fuera director del Centro Nacional de Evaluación en México,⁹⁸ “la noción de evaluación de la educación superior debiera contener al menos cinco ejes criterios: el de la eficacia y el de la eficiencia como los más evidentes y los relativos a la pertinencia, la trascendencia y la equidad como los ejes que, siendo fundamentales, no son atendidos de manera suficiente”. Esta proposición coincide con la perspectiva bancomunialista sobre los objetivos de la

⁹⁷ MANCILLA, *op.cit.*, pp. 141.

⁹⁸ GAGO H. A., “Evaluación de la Educación Superior en México”: en CAZÉS Menache, *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH, UNAM, México, 2000, pp. 111.

evaluación. Hay que decir también, que las tres formas de evaluación deben estar interrelacionadas y enriquecerse mutuamente.

La autoevaluación hace referencia a la evaluación que de sí mismas llevan a cabo las instituciones universitarias y de educación superior; empero, según los argumentos del Banco Mundial, éstas no siempre serán confiables ya que al ser evaluaciones “desde adentro” podrían perder objetividad y por lo tanto, las instituciones no estarían probando ante la sociedad sus verdaderos parámetros de calidad.

Es por esto que es necesaria, ahora, que las universidades son vistas como empresas, la ejecución de evaluaciones externas a las propias instituciones y la creación y consolidación de gigantescos aparatos y andamiajes de evaluación dentro y fuera de los países, que integrados por “expertos” revisen y certifiquen permanentemente “de acuerdo con normas comparativas de calidad reconocidas a partir de parámetros internacionales”⁹⁹ los conocimientos, la pertinencia, la eficiencia, la eficacia y la calidad de las instituciones de educación superior.

Según la OCDE, organización que tiene los mayores programas de evaluación externa de la educación a nivel internacional (por ejemplo su programa PISA –por sus siglas en inglés-de evaluación de estudiantes), esta evaluación permanente y confiable permitirá “apreciar en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y la sociedad, y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y del progreso social”.¹⁰⁰

⁹⁹ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 124.

¹⁰⁰ ALCÁNTARA, *op.cit.* pp. 99.

Siendo así es que las evaluaciones externas se justifican, legitiman y convierten en uno de los mecanismos de control más importantes sobre las instituciones de educación superior. Según el discurso “oficial”, estas evaluaciones son “objetivas” e “imparciales” ya que están realizadas con instrumentos confiables y por “expertos”, además, “aportan una mirada fresca a lo que ocurre internamente, puede contribuir con juicios relativamente libres de los compromisos e intereses creados internos, y es una oportunidad para incorporar las experiencias de otras instituciones”.¹⁰¹

Otro elemento de la crítica a la evaluación externa y estandarizada muy importante es que no toma en cuenta las particularidades de contexto de cada una de las instituciones o países que son evaluados y en este sentido, podemos decir que son proyectos que destruyen y atentan contra la diversidad existente en una sociedad difundiendo una única manera de pensar y ver el mundo; e imponiendo una homogeneización acorde a los intereses y necesidades del capital y sus monopolios, para que ésta responda a las necesidades del capital para valuar de alguna manera la fuerza de trabajo.¹⁰²

3.4.4 La evaluación en América Latina

Por último, para cerrar con este ya largo capítulo, me gustaría mencionar que en América Latina la llamada “cultura de la evaluación” es relativamente nueva. Es a partir de los años ochenta, cuando coincidiendo con la crisis de la deuda y la

¹⁰¹ PEREZ R., *op.cit.*, pp. 90.

¹⁰² SAXE-FERNÁNDEZ, et. al., “The World Bank and ...”: en *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volumen. 3, Number. 1, March 2005: [<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=44>>].

“crisis” del Estado de bienestar, se comienza a hablar también de la “crisis del a educación”, refiriéndose sobre todo a los sistemas de universidades públicas del continente.

Es junto con la imposición e implementación del programa neoliberal en los Estados latinoamericanos y con la retórica acerca de la “profunda crisis de las universidades que se comienzan a aplicar todas las reformas dictadas por los organismos internacionales en materia de educación y junto con éstas vienen también las políticas de evaluación.

Según Kent¹⁰³ en América Latina durante los años setenta únicamente las políticas de desarrollo del posgrado en Brasil incluían sistemas de evaluación, y es hasta los años ochenta que la evaluación, sobre todo externa a las propias instituciones, nacional e internacional, comienza a consolidarse como una práctica común. Es decir, que en América Latina la experiencia en relación a políticas y prácticas de evaluación de la educación es sumamente reciente e incipiente, y además, está sustentada en la supuesta crisis de los sistemas públicos universitarios, sobre todo se habla de una “crisis de calidad”, en la crisis de las relaciones entre el Estado y la universidad y en la crisis en las relaciones entre la sociedad y la universidad.¹⁰⁴

De tal forma poco a poco y no sin fuertes resistencias, se han ido introduciendo y aceptando las políticas de evaluación y de transformación de la universidad latinoamericana hacia un sistema de educación superior que funciona bajo una lógica de mercado.

¹⁰³ KENT, *op.cit.*, pp. 254.

¹⁰⁴ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 171.

CAPÍTULO 4

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS BAJO EL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA: CASOS DE BRASIL Y MÉXICO

El futuro de las naciones democráticas le pertenece a las universidades del conocimiento crítico, práctico, científico, profesional, humanista, poético y tecnológico, no a las fábricas de diplomas devaluados para individuos cuya imaginación de un mundo mejor esté censurada.

Marcela Mollis

Ahora bien, una vez trabajado en los capítulos anteriores: primero, lo que es la educación superior; segundo, una amplia definición y explicación de la globalización y el neoliberalismo; y tercero, las políticas que en materia de educación “recomiendan” los organismos internacionales, y sobre todo los financieros. Revisaremos como se traducen estas políticas en el contexto latinoamericano, a fin de que tomemos dos países modelo: Brasil y México.

Veremos que gran paralelismo existente entre las políticas impulsadas por los organismos financieros internacionales y las políticas aplicadas en América Latina, según Villaseñor:¹

se trata de una misma visión general, sólo que analizadas desde diferentes planos, ya que estamos ante una aplicación nacional de una tendencia global.

Y agrega: se trata de una similitud que incluso puede dar la impresión de una repetición de esos mismos planteamientos en su expresión verbal, como si se consideraran igualmente válidos

¹ VILLASEÑOR G., *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, UAM-X-UNAM-CESU-Universidad Veracruzana, Ciudad de México, 2003, pp. 193.

en cualquier latitud, sin prestar mucho cuidado a las circunstancias locales.² De tal forma que en todos nuestros países aparecen como relevantes los temas de la elevación de la calidad, la evaluación, la adquisición de recursos mediante concurso, el fortalecimiento del sector tecnológico, la privatización, la descentralización, la flexibilización de la contratación de personal docente y administrativo, la jerarquización y reducción de la planta docente y las matrículas estudiantiles, un fuerte control ejercido por los gobiernos mediante la imposición de sistemas de evaluación homogéneos con los que se logran la imposición de contenidos. En todos los casos, las reformas realizadas, aunque cubren todo el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, tienen como principal objeto la educación pública. Estas mismas políticas se han aplicado en Argentina, en Chile, en Perú, en Brasil, en México, etc. Sin embargo, en este caso analizaremos a profundidad los dos últimos casos.

El principal argumento, o el pretexto para iniciar con las reformas en materia de educación superior en la región fue un discurso, que se empezó a propagar en los años ochenta, sobre la profunda y prolongada crisis que afectaba al conjunto del sistema educativo superior; como resultado de esta crisis, se decía (y se dice) que la universidad había dejado de cumplir sus funciones para con la sociedad y estaba metamorfoseándose más bien en una carga presupuestal imposible de sostener en momentos de crisis económica.

Algunos de los elementos de esta crisis eran: que los egresados de las universidades tenían cada vez mayores dificultades para lograr su realización laboral e introducirse en el mercado de trabajo; “la universidad pierde cada vez

² Ibid., pp. 227-228.

más su papel central en la generación del conocimiento y como punto de encuentro para la transformación ciudadana”; las universidades tienen niveles de investigación y desarrollo tecno-científico deficientes, insuficientes y demasiado heterogéneos; es decir, que no responden a la actividad productiva, al mercado y a las que, según el *empresariato*, son las necesidades sociales.

Con respecto a las universidades privadas se argumenta que es necesaria una mayor regulación estatal sobre ellas ya que así como las hay de excelente calidad, exclusivas de las élites, también hay otras de muy mala calidad. Y con respecto a la universidad pública, se le atribuyen una serie de defectos y problemáticas, que de ser ciertas en su totalidad, podríamos estar seguros: ya no quedaría una sola universidad pública en América Latina: se dice que están sobrepobladas y sobreprotegidas por el gobierno; carecen de sistemas de evaluación sistemáticos y por lo tanto han perdido calidad; malgastan los recursos económicos que se les asignan; tienen burocracias “excesivas y ritualistas”; se encuentran sobre politizadas, por lo que responden a intereses particulares y no a los “grandes intereses nacionales, mundiales y sociales”; etc.³

En resumen, los argumentos oficiales que sostienen todo el tablazón de políticas educativas neoliberales en la región es que los grandes sistemas escolares latinoamericanos son ineficientes, inequitativos y de baja calidad. Entonces ¿qué dice esto? Que la educación pública constituida desde el siglo XIX como eje del desarrollo nacional, ha fracasado y que por tanto, es justificada su transformación, y en el caso de la educación superior pública, de no ser por los

³ OCAMPO J., Juan M., *América Latina y el Caribe en la Era Global*, CEPAL, Alfaomega, Bogotá, Colombia, 2004, pp. 212.

problemas políticos y expresiones de inconformidad social y sectorial que esto representa, incluso se pugnaría por su desaparición, bajo el tan socorrido argumento de que el mercado puede perfectamente hacerse cargo de este servicio público (recordemos que aquí la educación ya no es un derecho).

Para poder llevar a cabo las “reformas estructurales” o “ajuste estructural” en materia educativa a partir de los años ochenta, se construyó una estrategia discursiva, apoyada según Ibarra: *en el discurso de la excelencia que tuviera su origen en 1982, cuando Peters y Waterman impactaron el mundo de los negocios y la administración al publicar su libro En Busca de la Excelencia*⁴; a esta estrategia se le ha llamado: *Modernización de la Educación*. Pues esta modernización era indispensable si queríamos preservar la competitividad internacional en la materia y garantizar además, el interés público; estas reformas bajo el discurso de la modernización fueron presentadas y son presentadas como la única vía posible y “son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y un lenguaje organizacional”⁵ que las hacen “objetivas” y les dan “legitimidad científica”.

Una de las herramientas más usada para el apoyo de esta “cientificidad” son los estudios comparativos entre regiones del mundo (los países de la OCDE en comparación con los de América Latina y estos con los de Asia suroriental y así sucesivamente). Estos estudios apoyan la percepción que existe sobre las deficiencias del sistema educativo latinoamericano y justifican las reformas, por

⁴ IBARRA , E., *La universidad en México hoy; gubernamentalidad y modernización*, ANUIES, UAM, UNAM, México, 2001, pp. 357.

⁵ PUIGGRÓS, A., “Educación neoliberal y alternativas”: en ALCÁNTARA Santuario, et al., *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998, pp. 46.

ejemplo, en un estudio de la OCDE, citado por Ocampo se llega a las siguientes conclusiones:⁶

Entre 1985 y 1997 los países de Asia suroriental tomaron la delantera en términos de cobertura secundaria y superior, *pese a haber partido de rezagos mayores* (subrayado mío). Durante el mismo período, los países de la OCDE se distanciaron aún más, ya que casi toda su población joven cursa estudios secundarios y la mayor parte (85%) los completa. La participación de la educación técnica en el conjunto de la secundaria también es menor en la región (América Latina y el Caribe) que en los países de la OCDE y Asia Suroriental.

Si bien no podemos negar los altos niveles de rezago educativo que vivimos en América Latina, no podemos atribuirlos a la no aplicación de las reformas neoliberales o a la pretendida crisis del sistema, sino como ya hemos venido sosteniendo a lo largo de esta tesis, al papel que las necesidades de desarrollo del capitalismo mundial asigna a las naciones de América Latina y el Caribe; y por el contrario, podemos afirmar que a partir de la aplicación de los programas de ajuste la situación educativa empeoró en la región. ¿Cómo es posible pretender que la cobertura y la calidad de los sistemas de educación en América Latina aumenten con financiamientos restringidos? Esto es una contradicción.

Durante los años ochenta, el gasto real *per cápita* en educación disminuyó drásticamente en la región con lo que se frenaron los programas de expansión de los sistemas públicos de educación. Según Bonal es hasta 1990 que América

⁶ OCAMPO, *op.cit.*, pp. 206.

Latina consigue alcanzar los niveles de gasto público educativo de 1970,⁷ y Gandarilla Salgado nos dice que es hasta después de 1995 que en América Latina se han logrado recuperar los niveles de gasto educativo de 1980; teniendo una participación del 6.7% del gasto educativo total mundial y alcanzando una proporción de 4.6% del PIB, “sólo que su participación dentro de la matrícula representa 10.7% del total mundial”.⁸

Las reformas estructurales en América Latina, a decir de Bonal, han tenido sobre la educación impactos directos (aceptar las condiciones impuestas por el Banco Mundial para acceder al financiamiento o los recortes al gasto público educativo, por ejemplo) e indirectos (al aumentar la pobreza también aumentan los costos de oportunidad educativa);⁹ en conjunto, estos impactos han implicado la modificación completa del sistema educativo y con respecto a la universidad, de su identidad como institución social para devenir en “organización” del mercado en el marco de una sociedad de consumo.¹⁰

Otra consecuencia es el *quasi* desmantelamiento de los ya frágiles sistemas de investigación y desarrollo tecnológico en la región. Según la UNESCO que

⁷ BONAL, X., “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”: en *Revista Mexicana de Sociología*, No. 3, vol. LXIV, julio-septiembre, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2002, pp. 12.

⁸ GANDARILLA, J., “El sistema universitario en cifras”, en Cazés Menache, Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luís Porter Galetar (coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, Colección Educación Superior, CIICH-UNAM, México, 2003, pp. 45. Veamos también otros datos que nos ofrece Gandarilla: “[...] una cifra que ronda en los 1,155 millones de estudiantes (cuyos porcentajes han variado al ubicarse el 57.8% en el nivel primario, 34.5% en el nivel secundario y 7.6% en el nivel superior... para el año 1997, con un total de inscritos de 1,155 millones y una población mundial de 5,743.7 millones, éstos representaron 20.1%. ... Los países del Norte gastaron 71.8% del total mundial del gasto educativo en 1980 y aumentaron su proporción hasta el 79.2% en 1997, siendo que en estos países se concentra sólo el 15% del total de la matrícula en los tres niveles educativos [...] En el caso de los países subdesarrollados, éstos nunca pudieron superar la participación que alcanzaron en 1980, cuando erogaron 17.4% del total mundial, o el equivalente al 3.9% de su PIB; pero su participación dentro del total de la matrícula ha aumentado hasta representar el 78.2% del total mundial”. En *Ibid*, pp. 43-44.

⁹ BONAL, *op.cit.*, pp. 10-11.

¹⁰ IBARRA, *op.cit.*, pp. 374.

recomienda asignar 1% del PIB a este rubro, el porcentaje promedio en América Latina fue de alrededor de 0.4% del PIB, constituyéndose así, como uno de los más bajos a nivel internacional,¹¹ siendo en la región, Brasil el país que más se aproxima a los estándares internacionales con el 0.88% y México el que tiene uno de los índices más bajos con apenas el 0.38% para 1998.¹²

El aumento de la desigualdad y la elitización de la educación superior en América Latina también es otra de las consecuencias de los programas de ajuste neoliberal. Las tasas de cobertura educativa son del 90% para educación primaria, de 70% para educación secundaria y apenas de 26% en educación superior.¹³

El primer país Latinoamericano que vivió el impacto de los programas de ajuste estructural fue Chile, bajo la dictadura de Pinochet en los años setenta y ochenta. Según Kent, las reformas llevadas a cabo por el régimen militar fueron la “mayor operación transformadora que se haya aplicado a cualquier sistema de educación latinoamericano en la época actual.” Algunas de las reformas fueron: *la desregulación, la diversificación vertical, la reducción del poder institucional de las dos grandes universidades tradicionales, la transferencia de parte de los costos a los estudiantes* es decir: instauración de colegiaturas en las universidades públicas, *la obligación de las instituciones de diversificar sus fuentes de ingreso y la diferenciación salarial de los académicos*¹⁴ (fin del contrato colectivo de trabajo),

¹¹ En comparación con América Latina, mencionemos que en 1991 Italia y Canadá destinaron 1.4% de su PIB a investigación y desarrollo, en 1994 se destinó en Francia el 2.3%, en Estados Unidos el 2.5% y en Japón el 2.7%. En TÜNNERMANN C., *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, UDUAL, México, 2003, pp. 186. El total mundial de gastos en esta rama se concentra para 1998 en Norteamérica, principalmente Estados Unidos (38%), Europa (28%) y Japón (18%). En GANDARILLA S., *op.cit.*, pp. 51.

¹² GANDARILLA S., *op.cit.*, pp. 51.

¹³ OCAMPO, *op.cit.*, pp. 200.

¹⁴ KENT R., “Las políticas de evaluación”: en KENT R., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, pp. 265-266.

la construcción de un aparato gigantesco de pequeñas universidades privadas y tecnológicas.¹⁵

Bien, con este breve panorama de América Latina pasemos al análisis de los casos concretos de aplicación de las reformas estructurales en materia de educación tanto para México como Brasil.

1. Las reformas educativas en México

Es a partir de la década de los ochenta, con el pretexto de salir de la llamada “crisis de la deuda” que en México se sientan las bases y se comienzan a aplicar las políticas neoliberales, es decir, la Reforma del Estado y los programas de ajuste estructural (privatización, desnacionalización, flexibilización del trabajo, etc.).

En 1982, bajo el gobierno de Miguel de la Madrid, se firma una carta de intención con el Fondo Monetario Internacional, el *Programa Inmediato de Reordenación Económica*. Éste “receta” como mecanismo para salir de la crisis, “recomienda” como políticas principales: la austeridad en el gasto público, la reorientación del programa de inversiones, la reforma tributaria, una nueva política salarial, nuevo esquema cambiario, el fomento al ahorro del Estado y “reformas constitucionales para reforzar la rectoría del Estado”¹⁶. En concreto, es a partir de este año que toma el control del gobierno un nuevo grupo de poder hegemónico:

¹⁵ Según cifras de KENT *de un sistema con 119,000 estudiantes en ocho universidades públicas tradicionales, el sistema pasó en 1990 a una población de 250,000 personas distribuidas en 350 instituciones distintas. El sector público abarca 20 universidades y dos institutos profesionales; y el sector privado está compuesto por 40 universidades, 80 institutos profesionales y 168 institutos de formación técnica: En op.cit., pp. 266.*

¹⁶ MIZERIT, *op.cit.*, pp. 56.

los tecnócratas,¹⁷ comienza a ser trastocado en su totalidad el pacto sociopolítico que había regido en el México posrevolucionario. Consecuentemente las políticas educativas en general y de educación superior en particular, son también modificadas correspondiéndose con la orientación dominante a nivel mundial.

A partir de esta década a la educación superior¹⁸ se le asigna el papel fundamental (con lo que no estamos diciendo que antes no fuera una de sus funciones, pues siempre lo ha sido) de formar a los trabajadores que el país necesita en función de la nueva división internacional del trabajo y del conocimiento. En palabras de Villaseñor la *finalidad social última atribuida a la ES (educación superior) la coloca en el campo de las variables dependientes del mercado y de la producción internacionales*.¹⁹

Podemos observar las primeras reformas neoliberales en materia de educación en el *Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988* cuando el gobierno de Miguel de la Madrid. En el programa básicamente se propone la descentralización de la educación en todos sus niveles y modalidades y en materia de educación superior, bajo el discurso de la calidad, presente en

¹⁷ Este cambio en el grupo de poder hegemónico en el país, lo podemos observar incluso en lo que llama Levy *un fenómeno especialmente digno de atención en varias naciones* y que es la *creciente penetración de los egresados de universidades privadas en las posiciones políticas de mayor importancia*. En México hasta el sexenio de Miguel de la Madrid los egresados de la universidad pública y principalmente de la UNAM eran los que ocupaban los puestos políticos de mayor importancia, pero a partir del sexenio de Salinas de Gortari *el salto, como dice Levy, ha sido dramático* y ahora comienzan a ocupar estos puestos políticos y administrativos, mayormente los egresados del ITAM o del Tec. por ejemplo. LEVY, *op.cit.*, pp. 25.

¹⁸ Antes de continuar es importante decir, ya que es un dato que hay que tener presente a lo largo de todo este capítulo, que el Sistema de Educación Superior, definido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, está conformado por más de 1500 instituciones públicas y privadas con distintos perfiles tipológicos y misiones: universidades, universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales, y otras. Las instituciones de educación superior ofrecen programas educativos para la formación de técnicos superior, técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En GANDARILLA S., *op.cit.*, pp. 51-52.

¹⁹ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 29-30.

nuestro país desde 1978,²⁰ no sólo es necesaria la descentralización sino también la reestructuración de los programas y planes de estudio, la reorientación de la matrícula, y poner freno al crecimiento “desmedido” del sistema universitario público de las décadas pasadas. De hecho, es interesante observar que desde 1973 cuando se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, el crecimiento del sistema público de educación universitaria y bachillerato general no tecnológico ha sido casi nulo.

Es en el sexenio de Salinas de Gortari (1989-1994) que se lleva adelante con mayor profundidad el proyecto de reforma educativa de corte netamente neoliberal, se argumenta y afirma el papel central de la educación superior para el desarrollo nacional y la lucha contra la pobreza y se implementan las reformas bajo el nombre de Modernización Educativa. Los principales elementos del *Programa de Modernización de la Educación Superior* quedan claramente planteados en los acuerdos tomados por la ANUIES en sus Asambleas Generales celebradas entre 1989 y 1991²¹ y los ejes de esta *modernización* van a ser a partir

²⁰ Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Plan Nacional de Educación Superior de 1978 tenía como objetivo: *eleva los niveles de calidad de la educación superior en México, y promover una mejor respuesta del sistema a las necesidades del desarrollo nacional*. En ANUIES, 1979 en MENDOZA J., *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, CESU-UNAM, México, 2002, pp. 221. A partir de este año y hasta el día de hoy, cada programa nacional de educación elaborado desde las instituciones gubernamentales en nuestro país tiene como principal objetivo el mejorar la calidad de la educación superior. Estamos diciendo que desde hace 28 años el discurso gubernamental para aplicar todo el recetario educativo de los organismos financieros internacionales ha sido la mala calidad ¿acaso, después de casi treinta años, de reformas no se tendría que haber logrado ya la tan ansiada calidad educativa?

²¹ MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 234. También hay que mencionar que en México los organismos encargados de la toma de decisiones políticas fundamentales en materia de educación superior les corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC-SEP) y a la Secretaría Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que incluye a los rectores o directivos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). De hecho, según ABOITES, “las decisiones de muchos órganos colegiados de las instituciones e incluso los espacios bilaterales frecuentemente no tienen otra alternativa que refrendar las iniciativas y políticas que, después de consultas, se establecen en este circuito”. Apud, *op.cit.*, pp. 73.

de ese momento el financiamiento, la pertinencia, la descentralización y la calidad. A través de algunos “medios estratégicos” entre los cuales destacan las políticas de competitividad y vinculación con el sector productivo;²² las reformas institucionales integrales; y la evaluación permanente de las instituciones y todos sus componentes a cargo, principalmente de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Para la ANUIES el proyecto de modernización impulsado implicaba en las instituciones de educación superior la “división y asunción de funciones; claridad y simplificación de procesos; agilidad y racionalidad en la toma de decisiones; participación corresponsable; lógica de eficiencia, competencia y eficacia; reconocimiento simultáneo de la diversidad y la interdependencia; superación de dogmatismos, absolutismos y sectarismos; tolerancia, libertad y crítica”.²³ Aunque sigamos las críticas planteadas por Guillermo Villaseñor a éste, el proyecto de la modernización neoliberal en educación superior, “con su apariencia de eficiencia y excelencia”, el que en realidad lo capital que fue logrando fue terminar poco a poco con el “sentido de servicio de las instituciones y de los universitarios y fueron acrecentando el individualismo y la competencia entre los académicos” así como,

²² Según ABOITES: “Se trata de un gran acuerdo implícito que se va construyendo desde mediados de la década de los ochenta pero que con toda claridad toma cuerpo durante la administración salinista [...]. el 28 de febrero de 1990 [...] en Los Pinos, el Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari y el Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz firmaron un convenio con el Sector Productivo privado (representado por los titulares del Consejo Coordinador Empresarial, la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicio y Turismo, la Confederación de Cámaras Industriales, y la Confederación Patronal de la República Mexicana) y la Comisión de Educación del Sector Empresarial. El acuerdo deriva su importante valor simbólico y real del hecho de que de ahí se establece expresamente que es el sector empresarial el interlocutor fundamental del gobierno para la definición del rumbo de la educación media superior, superior y la investigación científica que se lleva a cabo en las instituciones públicas”. *Op.cit.*, pp. 18.

²³ ANUIES, (1989): en MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 228.

la pérdida real de autonomía de las instituciones universitarias al “quedar encapsuladas en los órganos oficiales de decisión”.²⁴

Otra de las consecuencias es que comienza el explosivo crecimiento de la educación superior privada tecnificada²⁵ y la espectacular caída de la matrícula del sector público universitario. En el sexenio de López Portillo (1976-1982) la matrícula en las universidades públicas venía creciendo 80% anual y para el sexenio de Salinas este crecimiento se redujo al 5%.²⁶

El punto cúspide de la reforma educativa del salinismo fue la reforma al artículo 3º Constitucional en 1993 y, la justificación máxima para la necesidad urgente de la modernización fue la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (el país entraría al primer mundo), en el cual a pesar de no incorporar explícitamente al sector educativo dentro del texto, se aprobaron dos capítulos relativos a los servicios profesionales, a saber, el XII: “comercio transfronterizo de servicios”; y el XVI: “entrada temporal de personas de negocios”, además están los capítulos X, XI, XIII y XVII que junto con los dos anteriores “desregulan las compras gubernamentales de materiales pedagógicos, permiten la prestación de servicios educativos a través de las fronteras, impulsan la inversión

²⁴ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 20.

²⁵ Junto con el crecimiento de la educación superior privada, se fomenta también la “modalidad barata” de educación superior pública, es decir la técnica, de ahí el gran impulso que se ha dado desde el salinato a las llamadas “universidades tecnológicas”, por ejemplo. Dice la OCDE: “Las escuelas técnicas son vistas por el Estado como una inversión saludable en el mediano plazo porque se supone que este nivel será para muchos el término de sus estudios y no demandarán estudios superiores públicos. Esto apenas es cierto; la mayoría de los egresados de escuelas técnicas buscan educación superior (aunque después de una carrera técnica no estén en condiciones académicas ideales para ingresar a ella) y, algo paradójico, la educación técnica es bastante más costosa que el bachillerato general” (OCDE, 1997, 176 y 123, citado en ABOITES, *op.cit.*, pp. 22.). Respecto al modelo “tradicional” de universidad europea de investigación, el Banco Mundial afirma que “con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo”, la solución: “la mayor diferenciación en la enseñanza superior” es decir el desarrollo de instituciones no universitarias de educación superior y el fomento a las instituciones privadas. BM 1995: en ABOITES, *op.cit.*, pp. 155.

²⁶ GUEVARA: en ABOITES, *op.cit.*, pp. 22.

en escuelas y universidades, y en las telecomunicaciones y fortalecen la propiedad intelectual privada”.²⁷ Con estos acuerdos se establece principalmente la necesidad de homogeneizar las profesiones, los títulos y grados en los tres países involucrados (Canadá, Estados Unidos y México) y abrir el sector educativo en todos sus niveles a la inversión extranjera (la educación ya como mercancía); en términos reales, implica la subordinación del proyecto mexicano de educación superior, y en efecto el proyecto de nación a, como dice Aboites.²⁸ “la modernización del norte, junto con los desequilibrios y respuestas que genera la diferenciación social y política, así como la violencia”; es decir, la desaparición de un proyecto propio de nación y la subordinación al proyecto determinado por los Estados Unidos y sus necesidades de mano de obra.²⁹

En los sexenios que siguen al salinismo, en el cual podemos hablar, según varios autores, del surgimiento del Estado evaluador mexicano, básicamente encontramos una continuidad en las políticas y los programas de reforma y su profundización, de hecho por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se establece como prioritario “fomentar en el medio académico y en la investigación una cultura de la evaluación”.³⁰ Estamos hablando de una transformación profunda en el papel que había jugado el Estado en materia de educación, y que como mencionamos párrafos arriba queda legalizada; o sea, establecida formalmente con las modificaciones al Artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. Uno de los ejes centrales

²⁷ ABOITES, *op.cit.*, pp. 150.

²⁸ *Ibid.*, p. 116.

²⁹ Para un estudio completo de las implicaciones y efectos del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en materia educativa ver ABOITES H., *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, Playa y Valdés, México, 1997.

³⁰ En MANCILLA, *op.cit.*, pp. 148.

de la modificación constitucional y de la Ley General de Educación es abrir la posibilidad a fin de que la educación privada sea financiada con recursos públicos y la obligación nulificada del Estado para garantizar educación pública en todos sus niveles a todos. Es la legalización de la conversión de la educación de un derecho social a un servicio que como tal, puede ser comprado y vendido en el mercado y por tanto está únicamente al alcance de quien pueda comprarlo o lo “merezca”;³¹ la educación es un patrimonio de aquellos que pueden pagar por ella ya no ubicada en el ámbito de los derechos sociales, sino en el ámbito de las oportunidades individuales, punto que coincide claramente con los corolarios de la filosofía liberal que rige la política hegemónica actual.

Hay que mencionar también, que México se integra a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994 y para 1995 sus planteamientos educativos quedan plasmados en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Para el programa educativo del sexenio de Fox (2000-2006), son integradas las líneas políticas y recomendaciones emanadas del documento que realizan en conjunto el Banco Mundial y la UNESCO en 1998 y del que hablamos en el capítulo anterior.

En el Plan Nacional de Educación 2001-2006 también encontramos las fuertes coincidencias que tiene el proyecto educativo “nacional” con las políticas

³¹ Desde la concepción meritocrática del Partido Acción Nacional, partido con la presidencia de la República desde el año 2000, se afirma: “El Estado, cuyos recursos son de todo el pueblo, tiene el deber de proporcionar gratuitamente la educación elemental y garantizar, a quienes por su capacidad lo merezcan, oportunidades de educación media y superior”, en palabras de VILLASEÑOR decimos, que el PAN entiende el acceso a la educación superior “como una oportunidad, y no necesariamente como un derecho”. Según esta visión el Estado sólo debe “impulsar, previa selección, a los merecedores de tal apoyo (para los niveles medio superior y superior), y no hacerlo con quienes no lo merezcan. Estos postulados claramente favorecen la necesidad de mantener las políticas de evaluación y selección para el aseguramiento de que sólo los merecedores accedan y permanezcan en las Instituciones de Educación Superior”. Cfr., *op.cit.*, pp. 177.

internacionales. En este documento se dice que las características de la educación superior deben ser la flexibilidad, la pertinencia y además permanente (es decir educación a lo largo de la vida, como lo plantean los documentos de la UNESCO). Una vez más, como en los planes educativos de los tres sexenios anteriores, encontramos el discurso de la calidad como eje rector de las políticas propuestas para la educación superior y la evaluación como uno de los temas de mayor importancia a la que además se le atribuyen el valor de favorecer la equidad educativa al detectar las desigualdades existentes en el sistema y rendir cuentas “a la sociedad” sobre su funcionamiento y el uso de los recursos.³²

Ahora bien, otro documento rector de la política de educación superior en México es el aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su xxx Sesión Ordinaria celebrada los días 12 y 13 de noviembre de 1999 en la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Veracruz,³³ titulado: *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo* y en el cual se plantea las que deben ser las políticas rectoras para el desarrollo de la educación superior hasta el 2020, además de una serie de metas a cumplir en estos 20 años.³⁴ Este proyecto fue aprobado en el 2000 por el gobierno foxista y ahora en el 2006 por la actual administración de Felipe Calderón.

³² En GARCÍA K., “El currículo frente al mercado: otra interpretación”, en GLAZMAN R., *Las caras de la...*, FFyL- DGAPA-UNAM, México, 2005.

³³ ANUIES, *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas, 1994-2003*, ANUIES, México, 2005, pp. 9.

³⁴ Por ejemplo establecen que para el año 2006 la educación superior debe tener una cobertura del 26%, un total de 221 mil profesores, de los cuales 40% con contrato de tiempo completo, 26% con doctorado, y el 0.7% del PIB destinado a este nivel educativo. En WIETSE de Vries: “Buscando la Brújula: las políticas para la educación superior en los noventa”, en CAZÉS D., et al., *Encuentro de especialistas en educación superior...*, CIICH, UNAM, Tomo II, Ciudad de México, 2000, pp. 62. Sin embargo podemos ver que se está lejos de lograr con estas metas, por ejemplo en un documento de la ANUIES de 2004 se dice: “La cobertura actual de la educación superior a los jóvenes entre 20 y los 24 años de edad ha alcanzado el 19%. De este porcentaje las universidades públicas cubren un 8.5%”. ANUIES-UPN, *Documento Estratégico para la Innovación de la Educación Superior*, ANUIES-IPN, México, 2004, pp. xii.

El documento se redacta bajo el supuesto de que para que México ingrese con éxito al siglo XXI es indispensable una fuerza de trabajo capacitada, que según Hugo Aboites, la SEP y la ANUIES en conjunto han decidido debe estar compuesta en un 90% de personal técnico y únicamente el 10% restante necesitará una formación profesional en las instituciones de educación superior,³⁵ para ello es necesario una educación superior de calidad. Es el concepto de calidad el detonante “de los múltiples cambios que se han manifestado no sólo en las diferentes áreas del quehacer educativo universitario, sino también en una reconceptualización del propio trabajo académico”.³⁶

Según la propia ANUIES, de cumplirse los programas y metas contenidos en este documento, México no únicamente ingresará al siglo XXI como una nación fuerte, preparada y sin perder sus raíces y tradiciones culturales, ante los desafíos actuales de un mundo globalizado, sino que incluso superará sus actuales problemas de pobreza, desigualdad e injusticia. La estrategia de conjunto que la ANUIES propone consiste en catorce programas agrupados en tres niveles, a saber: las instituciones de educación superior, el sistema de educación superior en su conjunto y el Estado.

Los programas para las instituciones de educación superior son: primero la consolidación de sus cuerpos académicos; segundo el desarrollo integral de los alumnos; tercero la innovación educativa; cuarto la vinculación; y quinto, la gestión, la planeación y la evaluación institucional. Para el sistema de educación superior se propone: 1) la evaluación y la acreditación; 2) un sistema nacional de

³⁵ ABOITES, *op.cit.*, pp. 34.

³⁶ ANUIES, (2005), *op.cit.*, pp. 10.

información; 3) la creación de redes académicas; y 4) el impulso a la universidad virtual. Las propuestas dirigidas al Estado son: primero la expansión y diversificación del sistema; segundo la consolidación de la infraestructura; tercero la planeación y la coordinación del sistema en su conjunto; cuarto, la responsabilidad de garantizar un marco jurídico adecuado; y quinto, el financiamiento.³⁷

Para llevar a cabo estos catorce grandes programas se proponen una serie de medidas concretas o líneas prioritarias de acción entre las que encontramos por ejemplo, la insistencia a las instituciones de educación superior para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, que en concreto significa por ejemplo cobrar colegiaturas en las universidades públicas; la rigurosidad en la selección de sus estudiantes y “control de calidad de los egresados”, líneas que se traducen en la práctica en aceptar los exámenes del CENEVAL; la apertura de nuevos programas, flexibilización curricular y movilidad inter e intra institucional. Esto último sobre todo hace referencia a la “cooperación” y “colaboración” entre México y sus socios del TLCAN en materia educativa, según Mungaray, desde la perspectiva de la ANUIES la promoción de la cooperación entre México y Estados Unidos permitiría que las instituciones cumplan con sus compromisos sociales, amplíen su cobertura y diversifiquen su oferta educativa “para continuar siendo un espacio de oportunidad para la movilidad social”.³⁸

Sin embargo la llamada “colaboración” y “cooperación” con los vecinos del norte a la que se le atribuyen tantos beneficios para el país y sobre todo para

³⁷ ANUIES, (2005), *op.cit.*, pp. 10.

³⁸ MUNGARAY A., et al., *Colaboración Académica México-Estados Unidos*, ANUIES, México, 1997, pp. 30.

aquellos más desfavorecidos de la sociedad, es en realidad un discurso legitimador para la aplicación de las reformas a la educación superior y sobre todo en materia de calidad y evaluación. Se repite constantemente que para “alcanzar” a Estados Unidos y Canadá hay que intensificar esfuerzos, “un desafío inmediato es la consolidación del sistema de evaluación nacional en marcha, incorporando cada vez más estándares internacionales para medir la calidad”.³⁹ En realidad también en materia educativa queda claro el papel subordinado de México en este esquema trinacional liderado por Estados Unidos y la desigualdad en la “competencia” y la “integración”. Veamos algunos datos para ilustrar lo anterior: en términos de cobertura, el Sistema de Educación Superior canadiense es el más desarrollado de los tres países y es 7.5 veces mayor que el mexicano si se considera como indicador la tasa de escolarización bruta y 4.8 si el indicador es el número de estudiantes por cada 100,000 habitantes; el Sistema de Educación Superior estadounidense es 5.8 y 3.8 veces más grande que el mexicano, utilizando los mismos indicadores. Al mismo tiempo, mientras en Estados Unidos y Canadá el sistema sigue creciendo y ampliando sus índices de cobertura, en México se recetan y aplican políticas de reducción de la matrícula en las universidades públicas. Si hablamos de cantidad de científicos e ingenieros en cada uno de los tres países, tenemos que en Estados Unidos existen alrededor de 3,873 por cada millón de habitantes, en Canadá 2,322 y en México únicamente 226. En Estados Unidos el 35.6% de la fuerza laboral cuenta con estudios

³⁹ MUNGARAY A., “La educación superior en la integración de América del Norte”: en DIDOU Aupetit, Sylvie, et.al., *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y MERCOSUR*, ANUIES, México, 1998, pp. 206.

superiores, en Canadá el 35.9% y en México sólo el 10.8% tiene este nivel de estudios.⁴⁰

1.1 Las políticas de diversificación y el crecimiento de la Educación Superior

Durante los años sesenta y setenta el sistema de educación superior en México tuvo su mayor crecimiento a través de las universidades públicas. Este “proceso de masificación” podemos observarlo particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que pasó entre 1960 y 1990 de 60 mil a 300 mil estudiantes; en las universidades estatales públicas el incremento de la matrícula estudiantil pasó de cuatro o seis mil a 30 y 60 mil estudiantes.⁴¹ A partir de los años ochenta el discurso “modernizador” empieza a sustentar sus ataques contra la universidad pública en la mala calidad producida por la masificación y como alternativa comienza a ser introducido el discurso y las políticas de diversificación de la educación superior.

Estas políticas consistieron básicamente en liberalizar el crecimiento de la educación superior privada (universitaria y no universitaria); ampliar la oferta pública de educación superior pública no universitaria, mediante los institutos tecnológicos por ejemplo; la “descentralización” de la educación superior que implicaba por un lado desconcentrarla de la Ciudad de México⁴² y por el otro

⁴⁰ Datos tomados de MUNGARAY y OCEGUEDA, *op.cit.*, pp. 201-202.

⁴¹ PADILLA A., *op.cit.*, pp. 38.

⁴² En 1960 el 68.3% de la matrícula en educación superior se encontraba en la ciudad de México, para 1996 este porcentaje se había reducido a 31.1%. Sin embargo, en los niveles de especialización todavía más de la mitad de la matrícula está ubicada en la Ciudad de México y en el caso de los estudios de posgrado, el D.F. cuenta con más del 70% de la matrícula. En GREDIAGA Kuri Rocío, “La profesión académica en México:

fragmentar las grandes universidades públicas. Las políticas estaban enfocadas a la diversificación institucional, diversificación de carreras y opciones curriculares y niveles de estudio (técnicos superiores, profesional asociado y licenciados por ejemplo).

Básicamente las políticas de diversificación de la educación superior recomendadas por los organismos internacionales y ejecutadas en México se han basado en “privilegiar el financiamiento privado de la educación basado en la demanda”. De hecho, el 4 de enero de 1998 el Banco Mundial envió una felicitación a México por ser un “país ejemplar” en la aplicación de esta política⁴³. En la práctica, la principal política de diversificación fue liberar el crecimiento del sector privado⁴⁴ y así disminuir la demanda existente sobre las universidades del sector público.⁴⁵

Hay que mencionar que en 1982 sólo el 15% del total de los estudiantes de licenciatura se encontraba matriculado en instituciones privadas, en 1990 el porcentaje aumenta al 17.4%, en el año 2000 aumentó al 29.4% y para el 2003 el

mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación”, en CAZÉS D., et al., *Encuentro de Especialistas en Educación Superior...*, CIICH-UNAM, Tomo III. México, 2000, pp. 106.

⁴³ GONZÁLEZ C., *op.cit.*, pp. 44.

⁴⁴ A finales del sexenio de Ernesto Zedillo, en julio de 2000, la SEP emitió el *Acuerdo 279* para reemplazar al documento: “RVOE 1999. Guía para la gestión del reconocimiento de validez oficial de estudios”. El *Acuerdo 279* es el documento que regula las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) y que les permite obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios. Este *Acuerdo 279* se redactó tomando en cuenta el “Acuerdo para la desregulación de la actividad empresarial” publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de noviembre de 1995, en el que se establecen las bases para simplificar de manera sistemática las normas vigentes y los trámites que realizan los particulares ante la administración pública federal. Lo que significó el cambio del *RVOE 1999* al *Acuerdo 279* fue justamente la “simplificación” para la obtención de validez de estudios de las instituciones privadas de educación superior y de esta manera darle al sector privado un mayor estímulo para su expansión. GARCÍA Castillo, *op.cit.*, pp. 225.

⁴⁵ También se legitimó la expansión del sector privado mediante el argumento de la equidad. La lógica es que si existen más universidades privadas, los lugares de las universidades públicas quedarán reservados a los jóvenes con menos recursos económicos que tienen deseos de estudiar. Dice la SEP 1999 citada en WIETSE de Vries, *op.cit.*, pp. 55: “La participación del sector privado y el aumento de su oferta educativa han proporcionado que las instituciones públicas ofrezcan un mayor número de lugares a los jóvenes que no cuentan con los recursos financieros suficientes para sufragar su educación superior”.

porcentaje de estudiantes matriculados en licenciaturas privadas ya alcanza el 33.2% del total. En posgrado el sector privado pasa de 21.7% en 1990, a 39.7% en 2000 y a 40.1% en el 2003 (más de dos quintas partes del total). Al mismo tiempo, el 52% de las nuevas opciones para estudiar una licenciatura abiertas en la década de los noventa, fueron abiertas en instituciones privadas.⁴⁶

Por otro lado, también como parte de la política de diversificación se impulsó la expansión acelerada de la modalidad tecnológica de educación superior, creando en varias regiones del país institutos técnicos públicos inspirados en el modelo del Instituto Politécnico Nacional (IPN)⁴⁷ y a partir de la década de los noventa se ha dado un fuerte impulso a las llamadas “Universidades Tecnológicas” con la finalidad de atraer la demanda hacia esta modalidad educativa.

Actualmente, a pesar del impulso al sector privado de educación superior, el 66.8% de la matrícula total se encuentra en el sistema público, distribuida en 39 universidades públicas, de las cuales 34 son autónomas, cuatro son organismos estatales y la última es la Universidad Pedagógica Nacional que depende del gobierno federal; 351 escuelas normales; y una red amplísima de institutos tecnológicos, que a decir de la ANUIES atienden a una población escolar mayor a 220,000 alumnos de licenciatura y posgrado y cuentan con 161 planteles distribuidos por todo el país: 103 federales y 58 estatales. Entre ellos, 2 centros de investigación, uno en desarrollo tecnológico y uno en educación; cuatro centros de optimización y desarrollo de equipo; 21 institutos tecnológicos agropecuarios; 8

⁴⁶ GREDEAGA Kuri, 2000, *op.cit.*, pp. 108-109; GREDEAGA K., *op.cit.*, pp. 67-68 y MIZERIT, *op.cit.*, pp. 276.

⁴⁷ KLEIN L., Helena Sampaio, “Actores, arenas y temas básicos”: en KENT R., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, Fondo Cultura Económica, México, 1996, pp. 57.

institutos tecnológicos del mar y un instituto tecnológico forestal y las Universidades Tecnológicas.⁴⁸

1.1.1 Las Universidades Tecnológicas ¿nuevo paradigma de universidad?

Las universidades tecnológicas son la materialización más acabada de la concepción utilitarista que sobre la universidad tienen los gobiernos neoliberales en México. Estas instituciones constituyen la redefinición total de lo que es una universidad, sus objetivos y su orientación.

Las Universidades Tecnológicas son creadas en 1991 tomando como base un modelo francés. Para su creación, se argumenta que el país necesitaba de una preparación técnica “polivalente, intensiva, de corta duración, flexible y pertinente a los requerimientos y necesidades que pudieran plantear el país y las diferentes regiones”.⁴⁹ Así, para el año 2000 se habían creado ya 44 universidades tecnológicas (con una matrícula de 40,000 estudiantes) en 24 estados de la República y estaban en construcción otras seis. En el plan organizacional de estas “universidades” se estipula acotar la matrícula en cada una de ellas a entre 2,000 y 3,000 estudiantes y una vez que la demanda rebase estas cifras se procedería a abrir un nuevo plantel.

Según la propia ANUIES, para abrir una UT se llevan a cabo diversos estudios entre los que podemos destacar los socioeconómicos y de expectativas

⁴⁸ ANUIES-IPN, 2004, *op.cit.*, pp. xiii-xiv; Grediaga, 2000, *op.cit.*, pp. 106; Mizerit, *op.cit.*, pp. 276; y Gandarilla Salgado, *op.cit.*, pp. 57.

⁴⁹ ANUIES, 2004, *op.cit.*, pp. vii.

educativas de la población de la localidad y de la región y los de oferta y demanda educativa.

Para hablar un poco más de la historia y la estructura de estas universidades tecnológicas, antes de plantear algunos elementos críticos sobre estas, me permitiré citar *in extenso*, a la ANUIES:⁵⁰

Los estudios para implementar este modelo en México se realizaron desde la década de los 70, pero fue hasta el año 90 cuando el proyecto se pudo llevar a cabo, ya que en esta época no sólo en el país sino en el mundo hubo *cambios en los sistemas de producción*, lo que planteo la necesidad de *formar mandos medios entre el obrero y el ingeniero o licenciado tanto para la industria como para los servicios*. La creación de este subsistema tuvo varios antecedentes, entre ellos las recomendaciones de *establecer una colaboración más efectiva entre el sector productivo y la academia*, así como combatir el rezago educativo, presentadas en el Programa para la Modernización Educativa en 1989. En apoyo al cumplimiento de varios puntos de este programa, la ANUIES instrumentó varios mecanismos de evaluación; entre ellos se realizó uno, del que se derivó la necesidad de *crear un nuevo modelo de educación superior para diversificar la oferta educativa a la vez que ofrecer al sector productivo Técnicos Superiores con mayor preparación académica para cubrir los eslabones entre los niveles directivos y los operativos*. El diseño de la UT se concibió, entonces, para estudios posteriores al bachillerato con duración de dos años, cubriendo 3000 horas de tiempo completo distribuidas en seis cuatrimestres (u ocho de tiempo parcial). ... *Los empresarios participan en varios organismos*, entre ellos *las Comisiones de Pertinencia* en las que colaboran con las autoridades académicas y estatales con el fin de proponer la *creación o modificación de las carreras* (a la fecha se ofrecen 23 agrupadas en seis grandes áreas) y definir el 20% flexible de los planes de estudio. También *forman parte del Consejo Directivo y de las*

⁵⁰ Ibid., pp. xviii-xx. (Los subrayados son míos IS)

Comisiones Académicas Nacionales ... La formación educativa está orientada sobre otros tres ejes principales: La relación entre práctica y teoría que debe ser del 70% y 30% respectivamente. La relación de los conocimientos generales de un 80%, y del especializado en 20%. Y el tercer eje, *la escuela-planta productiva* en el que se determina el tiempo de estadías del estudiante en las empresas que se realiza en el sexto cuatrimestre por un lapso de 10 a 15 semanas.

Este nuevo “modelo universitario” se ha convertido en el paradigma de universidad que los gobiernos neoliberales desarrollan en México para lo cual no se cansan de hablar de sus ventajas, apoyados en datos como que el 63% de los egresados consigue empleo antes de los seis meses de su egreso, los mínimos índices de deserción o el alto grado de titulación (52.7%)⁵¹ y contraponiendo todas estas ventajas y beneficios a las críticas sobre la inviabilidad, la baja calidad e ineficiencia de las universidades públicas tradicionales (además de su extrema politización). En realidad, las UT están representando en palabras de Aboites:⁵² “un modelo totalmente nuevo de universidad pública que expresa la nueva idea de la conducción y orientación privatizada de la educación pública” que además es sumamente costosa.

Como vimos en la extensa cita del documento de la ANUIES, en las UT en lugar de un Consejo Universitario en el que los académicos, trabajadores, directivos y estudiantes (al menos idealmente) toman de manera autónoma

⁵¹ Ibid., pp. xvii.

⁵² ABOITES., *op.cit.*, pp. 155 y 156: Por un lado podemos mencionar que sólo en 1998 se destinaron más de mil millones de pesos al arranque de estas instituciones, y por otro digamos que mientras la SEP destina cerca de 12,000 pesos anuales por alumno a las universidades públicas, el gasto por alumno en las UT es de más de 100 mil pesos al año.

todas las decisiones concernientes a la universidad, existe un Consejo Directivo compuesto por funcionarios del gobierno municipal y estatal y por los directivos de las empresas afianzadas en la región. En este caso, la educación está totalmente subordinada al proceso productivo y a las necesidades de mano de obra que van teniendo las empresas; las UT son un mecanismo de producción en serie y al vapor de personal técnico, sin formación humanista y acrítico.⁵³

La creación de las UT también responde a otra realidad: la cada vez mayor demanda de jóvenes que quieren ingresar a la universidad y no se conforman con su canalización a institutos tecnológicos. Mediante las UT se les ofrece el ingreso a una universidad y estas se constituyen en una válvula de escape ante la presión y demanda de educación universitaria. Sin embargo esta es pura retórica ya que por más que se hable de “universidades tecnológicas” sabemos bien que de universidades sólo tienen el nombre, ya que son, únicamente, escuelas tecnológicas de entrenamiento laboral, y no universidades en donde se ofrezcan licenciaturas, maestrías, doctorados y se realice investigación y difusión de la cultura.⁵⁴ Con esto no estoy demeritando toda institución tecnológica de educación superior, hay que recordar por ejemplo la importante función del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que siendo una institución de enseñanza técnica cumple también con todas las funciones propias de una universidad.

⁵³ SAXE-FERNÁNDEZ, *op.cit.*, pp. 52-53.

⁵⁴ VALADÉS D., “Universidad y Legislación: tareas pendientes”: en CAZÉS D., et al., *Encuentro de especialistas en educación superior...*, pp. 164.

1.2 Las políticas y programas de Evaluación

Como ya hemos venido sosteniendo, el centro de las políticas en materia de educación superior es el discurso de la calidad y por lo tanto, las políticas y programas de evaluación se convierten en el centro de todo el proyecto de “modernización”.

Los proyectos de evaluación se establecen en diferentes niveles: evaluación para el sistema en su conjunto, para las instituciones en lo particular, y para los individuos (académicos y estudiantes). Así mismo, las evaluaciones se han convertido en el mayor mecanismo de presión para las instituciones públicas de educación superior, sobre todo las universidades autónomas al hacer depender el financiamiento del resultado de estas evaluaciones; en el caso de los académicos, su salario (a través de los programas de estímulos) dependen también de las evaluaciones; y en el caso de los estudiantes es también mediante los mecanismos de evaluación que se decide si son “aptos” o no para continuar dentro del sistema educativo.

Sobre estas implicaciones de la evaluación ya hablamos en el capítulo tres de esta tesis, por lo que no profundizaré más. Vayamos entonces a revisar como se constituye en México todo este andamiaje de evaluación a partir de los años ochenta e intensificado después de la firma del TLCAN⁵⁵ (ante la necesidad de

⁵⁵ En particular hay que tomar en cuenta lo establecido en el TLCAN sobre “prestación de servicios profesionales”, poner en práctica el intercambio de estos servicios entre los tres países requería que en México se revisaran por ejemplo, los mecanismos de evaluación profesional, por lo que el entonces Director General de Profesiones de la SEP anunció los rubros que comprendía la agenda de negociaciones en materia de licencias profesionales, a saber: educación, exámenes, experiencia, conducta y ética, desarrollo profesional y renovación de la certificación. Cfr., MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 293.

“alcanzar” a Estados Unidos y Canadá) ya que como dicen Mungaray y Ocegueda:⁵⁶

resulta indispensable intensificar en México los esfuerzos en materia de evaluación y acreditación, aprovechando al máximo las experiencias de otros países. Un desafío inmediato es la consolidación del sistema de evaluación nacional en marcha, incorporando cada vez más estándares internacionales para medir la evaluación.

En México los criterios de evaluación han estado estrechamente relacionados con las recomendaciones emanadas de la OCDE y el Banco Mundial y a partir de los años ochenta la Secretaría de Educación Pública (SEP), la ANUIES y el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) han desarrollado un amplio aparato de evaluación. Con respecto a la educación superior tenemos por ejemplo la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), para la evaluación de las instituciones y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), para la evaluación de los estudiantes. Se construyeron también, el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Padrón de Excelencia del Posgrado del CONACYT y el Sistema de Acreditación Institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

⁵⁶ MUNGARAY y OCEGUEDA, *op.cit.*, pp. 206.

Pero vayamos poco a poco. Los primeros antecedentes de evaluación de la educación superior en México es un diagnóstico sobre la misma realizado por la ANUIES entre 1970 y 1971, la importancia de este diagnóstico radicó en que, junto con la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, fueron establecidos los criterios, categorías e indicadores, teóricos y metodológicos para la implementación de posteriores evaluaciones. En 1978 fue creado, a instancia de la ANUIES y la SESIC, el Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y en 1984 fue emitido el documento “La Evaluación de la Educación Superior”, en este documento se formuló la necesidad de establecer criterios generales de evaluación de la calidad de las instituciones sobre los cuales se pudiera determinar el monto del financiamiento asignado a cada institución de educación superior, “bajo una filosofía que estimulaba una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción”.⁵⁷ La educación superior estaba siendo orientada, claramente, hacia un modelo de mercado, estas primeras evaluaciones e informes fueron el inicio de la “modernización educativa” centrada en el discurso de la calidad del salinismo.

En noviembre de 1989 por gestiones del CONPES es creada la CONAEVA, integrada por cuatro representantes del gobierno federal, el secretario ejecutivo de la ANUIES, los rectores de la UNAM y otras universidades públicas y un grupo de apoyo técnico.⁵⁸ La CONAEVA sería la comisión encargada de la metaevaluación del sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de especialistas; de fomentar la autoevaluación de las instituciones; de promover procesos de

⁵⁷ GARCÍA Castillo, *op.cit.*, pp. 224.

⁵⁸ KENT, *op.cit.*, pp. 282.

evaluación interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos mediante el mecanismo de la evaluación de pares; y de diseñar y desarrollar programas de superación académica e institucional financiados con recursos federales del FOMES.⁵⁹ Uno de los problemas de la CONAEVA es que al ser predominante la presencia del gobierno federal en su composición, las comunidades académicas no la ven como una instancia legítima de evaluación y sus actividades y propuestas se perciben no como mecanismos que mejoren las instituciones sino como imposiciones.⁶⁰

La evaluación interinstitucional estaría a cargo de los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), cuya creación es anunciada en 1989 e inician sus operaciones en 1993. Los CIEES son ocho comités, de las diferentes áreas académicas, cada uno de ellos compuesto de nueve representantes académicos, un vocal ejecutivo o coordinador y un asistente, nombrados por la SESIC y la ANUIES.⁶¹ La principal tarea de los CIEES sería evaluar el desempeño de los programas de licenciatura, para lo que utilizarían indicadores tales como la eficiencia terminal, la titulación, los planes de estudio y la gestión y desarrollo institucional. Hasta el año 2001, los CIEES habían evaluado cerca de dos mil programas (de 5000 existentes en el sistema de educación superior hasta ese año) y otros mil estaban en proceso de evaluación,⁶² y según la ANUIES para el 31 de diciembre de 2003 habían sido realizados “2,861 trabajos en diferentes programas académicos de universidades públicas e

⁵⁹ PADILLA Arroyo, *op.cit.*, pp. 43 y Mendoza R., *op.cit.*, pp. 270-271.

⁶⁰ MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 275 y KENT, *op.cit.*, pp. 287.

⁶¹ KENT, *op.cit.*, pp. 283.

⁶² GREDIAGA Kuri, *op.cit.*, pp. 77.

instituciones afines” y se han formulado “más de 41,000 recomendaciones para el mejoramiento de los programas educativos”. Para diciembre de 2004, “todas las universidades públicas solicitaron la evaluación diagnóstica de sus programas académicos” y para esta fecha ya “fueron evaluados más de 2,500, el 92% de ellos impartidos por las universidades públicas”.⁶³

De manera simultánea a la creación de la CONAEVA y los CIEES, enfocados a la metaevaluación y la evaluación del sistema de educación superior y sus instituciones, se comenzó a crear el andamiaje de evaluación para los académicos. En 1984 el CONACYT promovió la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mediante el cuál se evaluaría permanentemente a los investigadores de las diferentes áreas de conocimiento. El resultado de estas evaluaciones estaría ligado a la asignación de financiamientos para proyectos de investigación y de “estímulos” económicos, o “becas de productividad” para los investigadores.

A partir de 1995 se considera que el sistema de evaluación hasta ese momento implementado es insuficiente, por lo que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno de Ernesto Zedillo, se incorporan nuevas líneas de trabajo para fortalecer, consolidar y ampliar el Sistema Nacional de Evaluación. En 1997 se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), como un organismo “no gubernamental”,⁶⁴ que al estar integrado por la ANUIES, la FIMPES, la SEP, los gobiernos federal y estatales y organismos privados como el

⁶³ ANUIES, (2005), *op.cit.*, pp. 59.

⁶⁴ Según Villaseñor se trataría más bien de un organismo “paragubernamental” por su afinidad y cercanía con las visiones gubernamentales. Cfr., *op.cit.*, pp. 199.

CENEVAL, podría atender los niveles institucional, estatal y nacional con la calidad técnica y credibilidad suficientes para impulsar y orientar los procesos de evaluación. Junto con el SNEA, se propone la creación de un organismo que “evalúe a los evaluadores”, es decir la metaevaluación de la evaluación, y es creado el Consejo Mexicano para la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior (COMEA A.C.), como una asociación civil de carácter privado encargada de “normalizar” y “reconocer oficialmente” a los organismos evaluadores y acreditados de la calidad.⁶⁵ La COMEA es materializada a finales del año 2000 con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) que es “la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en el nivel educativo superior en México”.⁶⁶ A finales del 2004 la COPAES había certificado 15 organismos de evaluación.⁶⁷

Otro tipo y nivel de evaluación y acreditación impulsado a partir de 1995 es el que corresponde a los estudiantes y la acreditación de los conocimientos, el cual se ha materializado principalmente en el CENEVAL y su “tupida red de evaluación-regulación: exámenes nacionales de ingreso y egreso de la educación superior, examen único para la zona metropolitana”,⁶⁸ etcétera. Sobre este tema profundizaremos en el capítulo cinco de esta tesis.

⁶⁵ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 199.

⁶⁶ ANUIES, *op.cit.*, pp. 61.

⁶⁷ Para ver los 15 organismos acreditados por la COPAES Cfr. ANUIES, *op.cit.*, pp. 61.

⁶⁸ ABOITES, *op.cit.*, pp. 111.

Por otro lado, es importante mencionar que la política de evaluación de la educación establecida en México desde los años ochenta no sólo ha estado enfocada a la creación de todo este andamiaje institucional, sino que también se ha sustentado en las evaluaciones externas del sistema. Evaluaciones que han estado a cargo de organizaciones como el *International Council for Educational Development* (CIDE por sus siglas en español) o la OCDE.

En 1990 el gobierno mexicano a través del a SEP y su secretario Manuel Bartlett, pidió una evaluación de la educación superior en México al CIDE, coordinado por Philip H. Coombs. Este Consejo enfocó su evaluación principalmente a las universidades públicas y la realizó mediante entrevistas a rectores, directores y algunos profesores, después de las entrevistas concluyeron que debido a la masificación la calidad de las universidades se había erosionado,⁶⁹ otros “problemas” detectados por la Comisión fueron la sobrepolitización de las universidades, el exceso de autonomía, las preparatorias dependientes de las universidades y el “pase automático”.⁷⁰

La Comisión entregó su informe (conocido como “Informe Coombs”) en 1991 con una serie de recomendaciones para mejorar la calidad del sistema educativo,

⁶⁹ GONZÁLEZ C., *op.cit.*, pp. 37.

⁷⁰ Sobre estos puntos “problemáticos” el Informe de la Comisión dice: “[...] el PROIDES propone una serie de medidas correctivas orientadas a restaurar y proteger la calidad. Si estas se hubieran implantado con rapidez, habrían constituido un buen paso para iniciar la mejora de la calidad. Sin embargo esto no sucedió. Informe Coombs, 1991: “pocos países como México han vivido influencias políticas –positivas y negativas– tan profundas en el desarrollo y comportamiento de su sistema educativo de enseñanza superior [...] Este es un alto grado de autonomía, poco común para las universidades públicas, cuyo mayor volumen de ingresos lo ha proporcionado el gobierno [...] para que una institución sea clasificada como ‘excelente’ tendría que cumplir como requisitos, entre otras cosas, exámenes rigurosos de admisión para todos los solicitantes”. (Informe Coombs 1991: en AGUILAR A., *El cambio de la política de admisión de estudiantes en la Universidad de Guadalajara y su implantación 1995-1999*, Premio ANUIES 2002, mejor tesis de maestría, Colección Biblioteca de Educación Superior, ANUIES, México, 2002, pp. 22-23.

acordes con el proceso de “modernización en marcha”.⁷¹ y sobre el punto relativo al ingreso a las universidades fue enfático al señalar la necesidad urgente de cambiar la política de admisión de los estudiantes al nivel superior de estudios “adoptando normas de admisión racionales y procedimientos de selección en todas las universidades”,⁷² argumentando que:⁷³

No se hace ningún favor a la gente joven, rica o pobre, admitiéndola en una universidad sin contar con la seguridad razonable de que poseen los conocimientos académicos y la capacidad requerida para manejar el grado de dificultad exigido. Una política de admisión fácil es irresponsable: disminuye la calidad de la universidad, provoca un índice elevado de abandono escolar y puede marcar de por vida a los estudiantes que desertan.

Ahora bien, para terminar hay que mencionar que no únicamente es el gobierno el que pide a agencias internacionales o extranjeras la realización de evaluaciones, las propias instituciones de educación superior, sobre todo las universidades privadas “de élite”, (como la Universidad de las Américas o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey) “venden” mejor sus servicios “mostrando a la sociedad” los resultados que obtienen en las evaluaciones de organismos como la Southern Association of Schools and Colleges (SACS), una de las agencias acreditadoras regionales de Estados Unidos.⁷⁴

⁷¹ MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 241.

⁷² Informe Coombs, 1991 citado en AGUILAR A., *ibid.*, pp. 23.

⁷³ *Ibidem.*

⁷⁴ En KLEIN y SAMPAIO, *op.cit.*, pp. 97 y MENDOZA R., *op.cit.*, pp. 302-303.

2. Las Políticas de Educación en Brasil

Antes de abordar la temática que directamente nos ocupa en este capítulo sobre las políticas contemporáneas de educación en Brasil, realizaré un breve recuento histórico del surgimiento de la universidad brasileña, lo que nos será de gran utilidad para entender las diferencias que tiene el sistema de educación superior brasileño con el del resto de América Latina en general y de México en particular.

2.1 Surgimiento de la Universidad en Brasil

El desarrollo del sistema de educación superior brasileño ha sido muy distinto al del resto de América Latina. En primer lugar tuvo, lo que podríamos llamar junto con Levy, un desarrollo tardío, la expansión universitaria y las primeras universidades son creadas ya en el siglo XX (lo que no quiere decir que ya desde antes no existiera un sistema de educación superior); y en segundo lugar, está sustentado sobre todo en una amplísima red de universidades privadas más que públicas, para 1990 el 63% de la matrícula pertenecía al sistema privado de educación superior. Con todo, al día de hoy Brasil cuenta con el sistema de educación superior más grande de América Latina y cuenta con casi el 30% de la matrícula total de la región.⁷⁵

Mientras que en la América española las primeras universidades fueron creadas en el siglo XVI (caso de la Universidad de México, por ejemplo) y se

⁷⁵ LEVY, *op.cit.*, pp. 339.

expandieron durante el siglo XVII, en la América lusófona los intentos por crear una universidad colonial fueron bloqueados por la corona.⁷⁶ Las élites coloniales brasileñas eran formadas primero en las escuelas de los jesuitas y después para acceder a la educación universitaria tenían que ir a Portugal, a la Universidad de Coimbra. Esta estructura educativa permitía mantener muy definida y diferenciadas a las élites brasileñas en una economía agroexportadora sustentada en el latifundio. La educación popular, *escolas de ler e escrever*, estaba en su mayor parte en manos de los jesuitas y su objetivo era la integración de los indios “libres” o “indomados” como fuerza de trabajo en las haciendas.⁷⁷

Ya en el periodo independiente los liberales comienzan a luchar en contra de los conservadores (monárquicos), por la instauración de un sistema público de educación, en 1925 en la Declaración Constituyente afirman que el objetivo de la escolarización general es: “educar a ciudadanos libres capaces de sustentar el sistema representativo recién creado... un pueblo bien educado es sinónimo de un pueblo liberado, bien gobernado y rico”.⁷⁸ En 1827 consiguen la aprobación de una legislación que encargaba al Estado “la creación de escuelas de primeras letras (lectura y escritura) en todos los pueblos y ciudades” para niños y para niñas.⁷⁹ En cuanto a educación secundaria, esta quedaba básicamente en manos privadas y

⁷⁶ Los jesuitas pugnaron por la creación de una universidad en 1752, pero no la consiguieron y con su expulsión del territorio portugués y español en 1758 casi se derrumbó por completo el sistema de educación superior y básico que habían desarrollado. Posteriormente, en 1789 la corona bloqueó un intento de las élites brasileñas por crear una universidad basada en el modelo de la de Coimbra e incluso cuando debido a la invasión napoleónica la corona portuguesa se trasladó a Brasil en 1808, la educación superior brasileña siguió consistiendo en una serie de escuelas profesionales aisladas y no fue posible la creación de una universidad como tal. En LEVY, *op.cit.*, pp. 345.

⁷⁷ Para 1798 Brasil tenía una población de 3.2 millones de personas, de los cuales más de 400 mil eran indios “libres”, 250 mil eran indios “indomados”, 1.5 millones eran esclavos negros y mestizos y 1 millón blancos. CARNOY, *op. cit.*, pp. 163.

⁷⁸ En *idem.*, pp. 170.

⁷⁹ En *ibidem.*

religiosas y la educación superior, a pesar de que en 1834 el gobierno brasileño asume el compromiso de financiarla, en realidad no tiene mucho interés en su desarrollo, según Carnoy⁸⁰ en los primeros cuarenta años de vida independiente brasileña sólo se “añadieron a la educación superior dos facultades de derecho y algunas mejoras en las facultades militar y de medicina”.

Todos los intentos realizados en el siglo XIX por crear una universidad en Brasil fueron fallidos, es hasta después de la declaración de la República (1889) que en la Constitución de 1891 se establece la responsabilidad federal sobre la educación media y superior, y aún con eso, los intentos de 1909 y 1912 por crear universidades públicas brasileñas volvieron a fracasar.⁸¹ Es hasta 1920 que se crea la primera universidad brasileña, la Universidad de Río de Janeiro, al unir las ya existentes facultades de medicina, derecho e ingeniería. A partir de ahí comienza la expansión del sistema brasileño de educación superior. En los años treinta se crean las universidades de Sao Paulo y la Universidad del Distrito Federal (1934). Según Levy:⁸²

[...] importantes cambios sociopolíticos estimularon el desarrollo de la universidad: el *boom* del café, la sustitución de importaciones, la industrialización, la inmigración europea, y luego la revolución de 1930 que ayudó a quebrar a la oligarquía tradicional. La modernización de Brasil iba a requerir un sistema viable de educación superior. El advenimiento del corporativista Estado Novo de Vargas trajo un Estado que intentaba extenderse hacia muchos campos de la actividad socioeconómica [...] hacia 1937 Brasil tenía cuatro universidades [...].

⁸⁰ *Ibid*, pp. 171.

⁸¹ LEVY, *op.cit.*, pp. 346-347.

⁸² LEVY, *op.cit.*, pp. 347.

Hay que decir sin embargo, que la mayor expansión del sistema de educación secundario y universitario brasileño a partir de los años treinta no se sustenta en el desarrollo de un fuerte sector público, más bien, el Estado impulsa el crecimiento de un sector privado, según Antonio Texeira⁸³ tradicionalmente los políticos brasileños han creído que la educación existe para el individuo, quizá para la sociedad, pero no para el Estado, debido a esta creencia es que el papel del Estado en materia de educación queda relegado a la promoción y regulación de la escuela privada, que tiene una fuerte tradición desde la colonia (debido a la educación jesuítica). A esta escuela privada se suma, sin suplantarlo, el sistema público de educación en el siglo xx.⁸⁴ Para 1960 la matrícula de educación superior en Brasil era extremadamente pequeña y como ya mencionamos, más de tres quintas partes estaba ubicada en el sector privado.

El gran *boom* matricular en la universidad brasileña comienza en la década de los sesenta cuando los militares toman el poder (1964), de tal forma que son ellos, en función del proyecto de país que estaban desarrollando quienes dan forma al crecimiento de las universidades brasileñas. Según cifras de Levy,⁸⁵ entre 1968 y 1974 la matrícula de jóvenes brasileños en la educación superior pasó de más o menos 100,000 a más de un millón. A pesar de este explosivo crecimiento de la educación superior, a principios de la década de los ochenta la proporción de jóvenes que terminaba su educación secundaria y lograba un lugar en la educación superior era menor que a principios de los setenta. En Río de

⁸³ Texeira es el mayor representante del movimiento de la Escuela Nueva en Brasil, para los cuales era fundamental el desarrollo de un sistema educativo nacional público en todos sus niveles, desde el básico hasta el superior.

⁸⁴ En LEVY, *op.cit.*, pp. 345-346.

⁸⁵ En BRAGA R., "O ensino superior no Brasil: presente e futuro": en Estudos e Debates, no. 2, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, 1979, pp. 14.

Janeiro por ejemplo, para 1979 únicamente el 20% de los egresados del segundo ciclo lograban una lugar para continuar sus estudios, en comparación con el 44% de 1973.⁸⁶

2.1.1 Sector privado y sector público en la educación superior brasileña

A diferencia de los sistemas de educación superior del resto de los países de América Latina, en Brasil, como acabamos de revisar, debido a su proceso histórico de desarrollo, el sector privado es mayor que el público. Éste es un dato que resulta particularmente interesante e importante para la preocupación central que nos toca en esta tesis, lo cual es la exclusión de enormes contingentes de jóvenes del *derecho* a la educación universitaria. Por ejemplo, mientras en México la explosión matricular de los años 60 y 70 se dio impulsada por el Estado en el sector público; en Brasil, fue utilizado el sector privado para absorber la explosión matricular de esos años, sobre todo en las instituciones no reguladas por el Estado. El sector público en Brasil, a diferencia de México, fue reservado para los grupos de élite y no para la absorción de la demanda.⁸⁷

⁸⁶ En MOURA C., et al., “Desigualdade social e acesso a universidade: dilemas e tendências”, en Levy, *op.cit.*, pp. 360.

⁸⁷ Veamos el siguiente cuadro de evolución de la matrícula pública y privada en Brasil y México, Cfr., KLEIN y SAMPAIO, *op.cit.*, pp. 38:

	Años	Matrícula Total	Matrícula en Instituciones Privadas	Matrícula Privada sobre total (%)
Brasil	1970	430 473	236 760	55
	1980	1 345 000	852 000	63
	1989	1 570 860	943 276	60
México	1970	188 011	27 276	15
	1981	785 419	118 999	15
	1990	1 078 190	187 124	17

En Brasil, según datos del Ministerio de Educación para 1990, el 61% de la matrícula en educación superior estaba inscrita en instituciones privadas, el 21% en universidades federales, el 13% en universidades estatales y el 5% en instituciones municipales. Así mismo, de un total de 902 instituciones de educación superior, únicamente 93 eran universidades, mientras que las 809 restantes eran escuelas aisladas y federaciones.⁸⁸ Según Schuartzman, de un total de 851 establecimientos de educación superior, para 1994 existían 127 universidades (14.8% del total de las instituciones); 87 federaciones de escuelas y facultades integradas (10.2%) y 637 establecimientos aislados (74.9%). Del total de instituciones, únicamente el 6.7% eran dependencias federales, el 8.6% estatales y el 10.3% municipales, es decir que el 74.4% de las instituciones de educación superior existentes en Brasil son privadas, mientras que únicamente el 25.6% son instituciones públicas. Respecto de la matrícula, Schuartzman indica que en 1994 el 58.4% de los estudiantes se encuentran en las instituciones privadas y el 41.6% en las públicas (21.9% en las universidades federales, 14% en las estatales y 5.7% en las municipales).⁸⁹

El sector de educación superior privado en Brasil se establece a principios del siglo XX como reacción de la iglesia católica al crecimiento del movimiento de la Escuela Nueva en la educación pública, a la que calificaban de materialista (ya fuera la marxista o la individualista protestante norteamericana). Según Levy:⁹⁰

Entre los años veinte y los cuarenta, este liderazgo sostuvo una intensa lucha contra el movimiento de la Escuela Nueva, lucha que en realidad se remontaba a la

⁸⁸ Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1990: en KENT, *op.cit.*, pp. 291.

⁸⁹ SCHUARTZMAN, J. "Brasil, política de educación superior en la década del noventa", *Revista Paraguaya de Sociología*, 1997, año XXXIII, no. 97, pp. 44.

⁹⁰ LEVY, *op.cit.*, pp. 348-349.

reacción católica hacia la Constitución de 1891 y el predominio del positivismo que había llevado a la Iglesia al ostracismo. Algunos líderes católicos trataron de construir su movimiento sobre la base de una alianza entre la Iglesia y las masas, pero otros enfatizaban el fortalecimiento de los vínculos entre la Iglesia y la élite; este último grupo se centraba en la educación superior. Se necesitaba una universidad católica para preparar a las élites fieles a los principios cristianos y conseguir la “reunificación moral” de Brasil. La suya era una cruzada para recristianizar la sociedad y el Estado. Denunciaban la naturaleza tecnocrática, pragmática, materialista y científica de la educación superior brasileña y la acusaban de ser “francesa”. Sostenían que las universidades de Brasil, al no ser católicas, estaban disminuidas como universidades.

Este sector privado brasileño, que cronológicamente surge más o menos simultáneamente que en el resto de los países de Latinoamérica, crece de manera acelerada, en contraste con un sector público dependiente de los vaivenes políticos y de presupuestos limitados por parte del Estado. Para mediados de la década de los sesenta (cuando los militares toman el poder) el 44% de la matrícula de educación superior en Brasil estaba inscrita en el sector privado, sin embargo durante la dictadura militar (que mostró una gran afinidad ideológica con la educación superior privada, e incluso asignó recursos estatales a estas instituciones),⁹¹ este porcentaje creció a más del 50% y actualmente es de más

⁹¹ Según datos aportados por LEVY, las universidades privadas han presionado constantemente al gobierno para que recursos públicos les sean otorgados, el argumento que utilizan es que realizan una función básicamente pública, que su orientación religiosa es bastante limitada, que muchas escuelas secundarias privadas sí reciben apoyo del Estado y por lo tanto también a las escuelas superiores se les deberían asignar recursos públicos. Además de estos argumentos, presionan al gobierno argumentando que éste no tiene la capacidad de absorber la demanda de educación superior existente en el país y por lo tanto ellas, las escuelas privadas, le están quitando un gran peso de encima y por lo tanto si no las apoya y desaparecieran, el Estado se vería inmerso en grandes problemas. De esta manera, durante la dictadura militar el presupuesto público asignado a las escuelas privadas fue en aumento y pasó de un 3% en 1979 a un 10% en 1983. *Op.cit.*, pp. 369.

del 60%. Entre 1968 y 1974 el número de instituciones públicas creció en 88%, mientras que las privadas lo hicieron en un 388%.⁹²

Podemos decir que a diferencia de otros países latinoamericanos, como es el caso de México, Brasil cuenta con un sector privado cuantitativamente grande pero cualitativamente deficiente, de hecho en Brasil no se puede hablar de una universidad privada de élites. Es más bien un sector que de alguna manera satisface la demanda de educación superior existente absorbiendo a una gran cantidad de jóvenes que quedan fuera del sistema público, ya ahondaremos sobre este aspecto en el siguiente capítulo. Es el sector público el que ofrece las carreras más solicitadas, además de contar con un mayor prestigio respecto a su calidad y de ser gratuito. Con excepción de algunas pocas instituciones que cobran cuotas, el sistema público de educación superior brasileño es financiado en su totalidad por el Estado.

Actualmente, bajo el influjo de la lógica neoliberal que propugna por la privatización de la educación superior y que además defiende que el presupuesto estatal para este sector debe ser distribuido no por la no distinción entre instituciones públicas y privadas, sino en función de la calidad y la competitividad, se ha dado una fuerte disputa a favor del cobro de colegiaturas y la diversificación de las fuentes de financiamiento de las instituciones públicas brasileñas. Los argumentos más utilizados por los sectores privatizadores son: a) que mientras que el Estado no es capaz de cumplir sus obligaciones para con la educación

⁹² LEVY, *op.cit.*, pp. 356.

primaria y secundaria (para 1995 existía en Brasil un 16.7% de analfabetismo),⁹³ otorga un financiamiento excesivo e “indiscriminado” a la universidad pública; b) que los estudiantes que pasan los exámenes de ingreso y se inscriben en las universidades públicas provienen de los sectores más privilegiados de la población (ya que son los estudiantes que asistieron a las mejores escuelas primarias y secundarias privadas) y por lo tanto es una “injusticia” que no paguen colegiaturas, mientras sus pares en las escuelas privadas, y que provienen de sectores más pobres de la población, sí pagan colegiaturas.

Este argumento se vuelve particularmente fuerte en Brasil, por el hecho de que el gran filtro rumbo a la educación superior es la educación básica. Según Carnoy,⁹⁴ “mediante la política de tener las secundarias en manos privadas sin subvención estatal, la secundaria y la universidad quedaban limitadas a un pequeño número de estudiantes que casi en su totalidad procedían de las clases sociales más elevadas”. La educación básica privada en Brasil no está subvencionada por el Estado y es incluso más cara que la educación superior privada, por lo que únicamente pueden acceder a ella los hijos de familias de altos recursos económicos. Por esta estructura educativa sólo los ricos que tenían una buena preparación básica acreditaban los rigurosos requisitos de admisión a la universidad pública,⁹⁵ que históricamente ha sido gratuita.

Con estos argumentos, los privatizadores de la educación pugnan por una reducción del presupuesto estatal destinado a la educación superior y por una

⁹³ En Rodríguez GÓMEZ R., “Educación e integración regional, el caso del MERCOSUR”: en DIDOU S., et. al., *Integración económica y políticas de educación superior...*, ANUIES, México, 1998, pp. 251.

⁹⁴ CARNOY, *op.cit.*, pp. 181-182.

⁹⁵ La primera vez que en Brasil se instauró acreditar un examen como requisito de ingreso a las universidades fue en 1911 con la Lei Orgânica do Ensino-Rivadavia Correa. De hecho, este primer examen es considerado por varios autores brasileños el antecedente directo del actual Vestibular.

política de distribución que incluya a las instituciones privadas, más aún, cuando el Estado interviene en la acreditación de estas instituciones a través del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación y Cultura.⁹⁶ Sin embargo, desde los primeros intentos por imponer colegiaturas, durante el régimen militar, el movimiento estudiantil ha logrado mantener la gratuidad. Un ejemplo es el plebiscito que en 1972 organizaron los estudiantes de la Universidad de São Paulo con el que lograron revocar una ley de 1971 que imponía el cobro de colegiaturas.⁹⁷

2.2 La educación brasileña en la dictadura y el neoliberalismo

Durante el régimen militar brasileño que va de 1964 a 1985 se sientan en Brasil las bases para el pacto societal vigente hoy en día. Los militares en Brasil, imponiendo un Estado fuertemente represivo, sobre todo durante los años sesenta y hasta mediados de los setenta, se dedican a cambiar las bases del sistema poniendo en práctica un proyecto desarrollista, sobre el cual se aprobaría, ya bajo un gobierno civil, la constitución de 1988, que mantiene casi intacto el modelo económico construido bajo la dictadura y que legitima el propósito principal del régimen militar, a saber, desarticular los movimientos socialistas del Brasil.⁹⁸

⁹⁶ Los organismos gubernamentales responsables de la educación superior en Brasil son la Secretaría de Educación Superior (SESU) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para el sector público; y el Consejo Federal de Educación (CFE) para el sector privado. Este Consejo Federal está integrado por 24 miembros, designados por el presidente de la República, y tiene la responsabilidad junto con el MEC de acreditar y evaluar a las instituciones: los requerimientos curriculares, las políticas de ingreso y egreso, etcétera. En LEVY, *op.cit.*, pp. 381.

⁹⁷ Datos en *Ibid*, pp. 378.

⁹⁸ Vale recordar que el ciclo de golpes militares en la región sur de Latinoamérica durante los años 60 y 70 lo podemos ver como un movimiento contrarrevolucionario preventivo (en el caso de Brasil o Argentina, por

En el terreno de la educación superior, los militares, además de mantener un férreo control sobre las universidades y los universitarios que les permitieran elaborar las nuevas leyes y directrices de la educación superior,⁹⁹ se amparan en la teoría del capital humano y su economicismo, para llevar a cabo la reforma de 1968, la cual complementan con la reforma a la educación básica y secundaria de 1971.¹⁰⁰ Según Frigotto *esta ley completa el conjunto de medidas para adecuar la educación al proyecto conservador y autoritario de las élites brasileñas*¹⁰¹.

Para 1985 se vive en Brasil la llamada “transición a la democracia”, que es el fin de los gobiernos militares y la instauración de un “nuevo régimen” dirigido por el gobierno civil de José Sarney. En 1988 se redacta y aprueba la nueva constitución ya bajo la “avasalladora moda” neoliberal que corría por toda América Latina. Según Frigotto, la reforma constitucional del 88 “en realidad es la promulgación de una ‘nueva vieja’ constitución”,¹⁰² que se venía debatiendo en medio de una fuerte

ejemplo) o correctivo (el caso de Chile), efectuado por las élites conservadoras y amparado por los Estados Unidos de Norteamérica, para extirpar de América Latina a la izquierda socialista, en rápido crecimiento después del triunfo de la revolución cubana en 1959, por la crisis económica en la región y por impulso de los movimientos populares. En Brasil, desde mediados de la década de 1950 la organización popular venía creciendo y fortaleciéndose a través de la creación de sindicatos como la Confederación General de los Trabajadores y Ligas Campesinas. Para revertir esta *amenaza* socialista los militares toman el poder en 1964 afirmando que su objetivo era crear las condiciones para el restablecimiento de una verdadera democracia. Cfr. LEHER, *op.cit.*, pp. 158.

⁹⁹ KLEIN y SAMPAIO, *op.cit.*, pp. 45.

¹⁰⁰ Recordemos que la educación en Brasil se divide en enseñanza básica o primer grado (8 años de enseñanza que incluyen el nivel secundario o *ginásio*, y equivaldrían en el sistema escolar mexicano a la primaria y la secundaria); el segundo grado o bachillerato que consta de tres años (equivalente al nivel medio superior mexicano); y la enseñanza superior o de tercer grado (que incluye la enseñanza superior universitaria y no universitaria). FONSECA, *op.cit.*, pp. 265. En cuanto a la enseñanza superior o de tercer grado, el sistema público se divide principalmente, además de las universidades estatales y las escuelas aisladas, en “*autarquías*” (estructuras de la universidad federal tradicional) y “*fundações*” (universidades federales formadas a partir de los años sesenta, fundamentalmente con la intención de conseguir mayor flexibilidad). En cuanto a las instituciones privadas de educación superior, la mayoría son escuelas privadas y no universidades. LEVY, *op.cit.*, pp. 388-389.

¹⁰¹ FRIGOTTO, G., “Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo”, en GENTILLI, *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004, pp.123.

¹⁰² FRIGOTTO, *op.cit.*, pp. 124.

crisis económica y de las expectativas que generaba el fin de la dictadura y que sería la base sobre la cual se comenzaría a imponer el nuevo proyecto neoliberal brasileño, incluido el tema de la educación, primero con el gobierno de Collor de Mello (1990-1994) y ya muy claramente con el gobierno de Cardoso.

Es durante el gobierno de Fernando Enrique Cardoso (1994-2002) que se lleva a cabo de manera más contundente la reforma estructural orientada por el crecimiento económico y la “estabilidad” propugnados por el neoliberalismo. El gobierno de Cardoso se caracterizó por seguir casi *a pie juntillas* los presupuestos de los organismos internacionales, y en particular del Banco Mundial: políticas monetarias ortodoxas, desregulación de los mercados, apertura de la economía al capital internacional, reorientación de las políticas sociales, etcétera. En la práctica esto ha significado la desnacionalización y desindustrialización de Brasil y el aumento significativo de la pobreza y las desigualdades sociales.

En lo que toca a educación, el proceso de “modernización” se sustenta en motivos básicamente económicos y está guiada por los conceptos de descentralización, flexibilidad, individualización, pluralidad y autonomía, e implicó reformas en todos los niveles y modalidades de enseñanza. Estas reformas se realizaron en medio de un intenso debate, en el que se encontraban inmersos diferentes actores con diversos intereses, por un lado los movimientos sociales, sindicales, estudiantiles y populares que ejercían una fuerte presión a favor de la educación pública y gratuita; y de la autonomía, la democratización y la gratuidad de la educación superior pública; mientras se oponían a las políticas de evaluación externa, al financiamiento estatal de la educación privada, a la “diferenciación institucional” y a la ingerencia que ya desde 1971 venía ejerciendo el Banco

Mundial en la educación brasileña.¹⁰³ Por otro lado estaban los grupos dirigentes empresariales y los sectores conservadores del gobierno brasileño que buscaban llevar adelante las directrices neoliberales en materia de educación, pretextando el agotamiento del modelo de desarrollo que había prevalecido hasta la década de los ochenta y por lo tanto la imposibilidad de proseguir con el modelo vigente y la necesidad de una nueva competitividad y eficiencia de los trabajadores brasileños.

El debate público comenzó a mediados de 1990; para noviembre de 1991 el presidente de la república (Collor de Mello) lanza el Programa Brasileño de Calidad y Productividad, con la finalidad de ir introduciendo las primeras reformas y afirmando “la urgencia de una ‘revolución educativa’ que permitiera al país atender niveles de competitividad más elevados en el mercado internacional”.¹⁰⁴ En 1995, ya en el gobierno de Cardoso, y tras cinco años de intenso debate y negociación, fue promulgada la “Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional” (LDB) con base en una propuesta del gobierno, según Frigotto:¹⁰⁵ “hecha de retazos, que cubre los viejos intereses y vicios de las élites conservadoras”.

¹⁰³ Desde 1971 el BM “otorga cooperación técnica” a la educación brasileña, por medio de proyectos de cofinanciamiento o desarrollados en el ámbito del Ministerio de Educación y el Ministerio del Trabajo. Los primeros proyectos desarrollados en esos años fueron cinco, dos para el financiamiento de la enseñanza técnica de bachillerato y tres para el financiamiento de la enseñanza básica y el desarrollo del sistema de planeación en el ámbito estatal. El proyecto para la enseñanza técnica fue ejecutado entre 1971 y 1978 en siete escuelas federales y tenía como objetivos: a) expansión de la matrícula en la enseñanza técnica de bachillerato (de 20 a 30%), por medio de la construcción y ampliación de instalaciones escolares; b) adquisición de equipamiento y formación de profesores para la mejoría de la enseñanza práctica; c) implantación, en las escuelas de bachillerato, de un modelo de enseñanza posbachillerato destinado a la formación de ingenieros, pro medio de la adición de un cuarto año complementario al curso técnico. Este último objetivo fue resultado de la recomendación del grupo internacional. El proyecto debería beneficiar a cerca de cinco mil estudiantes, o 16% del total de alumnos que frecuentaban cursos técnicos industriales y agrícolas. FONSECA, *op.cit.*, pp. 265-267.

¹⁰⁴ COSTA, *op.cit.*, pp. 85.

¹⁰⁵ FRIGOTTO, *op.cit.*, pp. 124.

En lo que toca a educación superior la LDB tiene como objetivos la coordinación y regulación del sistema, aumentar la calidad de los servicios y reafirmar la autonomía de las instituciones. Para lograr estos objetivos se proponen diferentes medidas entre las que sobresalen la necesidad de desarrollar sistemas de acreditación y evaluación y la obligatoriedad para que todos los establecimientos, tanto públicos como privados, que ofrecen servicios de educación superior sean acreditados periódicamente ante el Ministerio de Educación, a través de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES).¹⁰⁶ Así mismo, fue redefinido el concepto de Autonomía Universitaria y su reglamentación en el texto constitucional.

Otras leyes aprobadas durante el gobierno de Cardoso en materia de educación fueron los “Parámetros Curriculares Nacionales”, las “Directrices Curriculares para la Educación Profesional de Nivel Técnico (MEC/CNE)”, los “Parámetros Curriculares para la Enseñanza Media”, las “Directrices Curriculares para los Cursos de Graduación”, la “Reglamentación de los cursos secuenciales”, los “Procesos de Evaluación de la Educación Brasileña”, el “Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio”, la “Descentralización o Desconcentración de la Gestión Educacional”, de la “Reorganización de la Educación Superior”, el “Decreto para la Formación de los Profesores”.¹⁰⁷

¹⁰⁶ GREDIAGA K., *op.cit.*, pp. 57.

¹⁰⁷ SILVA Júnior, João dos Reis, “Reformas educacionais, reconversão e a constituição de um novo sujeito”: en Gentili, Pablo, Gaudêncio Frigotto (cooms.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001, pp. 241-242.

En materia de instrumentación de estas leyes y propuestas, fueron creados diferentes programas de gobierno, entre los que destacan el *Programa Dinheiro nas escolas*, que consiste en una cuota que otorgan las asociaciones de padres y maestros para costear pequeñas reformas y gastos de manutención; la expansión y reforma de la *TV escola*,¹⁰⁸ el Programa para la Educación Profesional (PROEP), creado a iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura y del Ministerio del Trabajo con el objetivo de “adecuar los currículos y cursos de la educación profesional a las necesidades del *mundo del trabajo*; la calificación, reciclaje y profesionalización de los trabajadores, independientemente del nivel de escolaridad”.¹⁰⁹ Para financiar el PROEP el MEC aporta 25% de los recursos, el Fondo de Amparo al Trabajador aporta otro 25% y el 50% restante depende de préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo.¹¹⁰

El Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), popularmente conocido como *Fundão*, es otro de los programas que hay que destacar, como parte de esta ola neoliberal de reformas educativas. Este programa es, podríamos decir, el equivalente al programa “Escuelas de Calidad” implementado en México a partir del gobierno de Vicente Fox. El FUNDEF es un programa mediante el cual se impulsa la municipalización¹¹¹ de la educación elemental brasileña.

¹⁰⁸ GOHN Maria da Glória, “Educação, trabalho e lutas sociais”: en GENTILI, et al., *Cidadania Negada. Políticas de exclusão...*, pp.122.

¹⁰⁹ PROEP, (1997:1): en DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 78-79.

¹¹⁰ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 79.

¹¹¹ La municipalización de la educación, la salud y otros servicios sociales está establecida en Brasil constitucionalmente desde 1988 y es de esta política que dependen los recursos. Según GOHN, la legislación en vigor en Brasil preconiza, desde 1996, que para recibir recursos destinados a las áreas sociales, los municipios deben crear sus “Consejos”. Esto explica por que la mayoría de los consejos municipales surgieron después de esta fecha (en 1998 de los 1,167 consejos existentes en el área de educación, asistencia

2.3 Las políticas de evaluación en Brasil bajo el neoliberalismo

Es necesario mencionar que Brasil es el primer país en América Latina que construyó una estructura formal de evaluación de la educación. Desde los años setenta, el tema de la evaluación educativa fue una de las preocupaciones del gobierno militar, sobre todo en lo tocante a educación superior. Las primeras experiencias de evaluación de la misma fueron impulsadas en 1975 por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) en los programas de posgrado y el mecanismo para llevarlas a cabo era mediante la contratación de consultores externos a las universidades que trabajaban en conjunto con los funcionarios de los posgrados. Es también en esta década de los setenta que se toman medidas para el establecimiento de un examen nacional de ingreso a la educación superior pública.

En 1982 se reforma y reorganiza a la CAPES asignándole, además de la función de dar seguimiento y evaluar los posgrados, las tareas de: 1) otorgar becas para los estudios de posgrado en Brasil y en el extranjero, 2) encargarse de la cooperación internacional en materia de educación superior y posgrado, 3) el acopio y divulgación del conocimiento y la ciencia y 4) la acreditación de los

social y salud, 488 habían sido creados después de 1997; 305 entre 1994 y 1996 y apenas 73 antes de 1991). En el área de educación la ley determina tres tipos de consejos de gestión en el nivel municipal, con carácter consultivo y deliberativo, ligados al poder ejecutivo, a saber: el Consejo Municipal de Educación, el Consejo de Alimentación Escolar y el Consejo de Acompañamiento y Control Social del FUNDEF. En el interior de las escuelas están los Consejos de Escuela, de Clase y de Serie. *Op.cit.*, pp. 103-105. Esta política tiene mucho que ver con la política impulsada en otros países latinoamericanos por ejemplo; el caso de México, además del *Programa Carrera Magisterial* impulsado en 1993, fueron creados por decreto “los consejos de participación social” (escolares, municipales, estatales y nacional). STREET Susan, “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial de México. Entre reestructuración productiva y resignificación pedagógica”: en GENTILI, et al., *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão...*, pp. 210.

programas de posgrado. Para 1983 se crea dentro de la CAPES el *Programa de Avaliação da Reforma Universitaria*, que se dedicó a realizar evaluaciones del sistema de educación superior brasileño con la finalidad de impulsar la reforma bajo el argumento de aumentar la calidad.

El tema de la evaluación toma mayor fuerza después de 1985, cuando con la “transición a la democracia” en el país se comienza a discutir la nueva política educativa que tendría el Brasil democrático. En palabras de Ribeiro Cardoso, *la cuestión de la evaluación irrumpe en la vida universitaria brasileña cuando la Comisión Nacional para la Reformulación de la Educación Superior, redacta el documento Una Nueva Política para la Educación Superior, y el Informe del Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Educación Superior, del Ministerio de Educación y Cultura (GERES) entre 1985 y 1986.*¹¹²

En 1986 el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB) afirma que la evaluación es parte del compromiso social que tienen las universidades y comienzan a aparecer diversas iniciativas en la materia como la realización de talleres y seminarios que sensibilizaran a los diversos sectores universitarios sobre la importancia de la educación; talleres y foros para la elaboración de metodologías, indicadores y recuperación de experiencias de evaluación y comenzaron a crearse programas para la evaluación (de diagnóstico, proceso y resultados) dirigidos a los profesores, alumnos e instituciones. En este momento, toda la discusión sobre el tema estaba centrada en las universidades públicas (a pesar de la importancia, que como vimos, tenía ya para ese momento

¹¹² KENT, *op.cit.*, pp. 290.

el sector privado de educación superior), según Kent,¹¹³ para 1990 se habían realizado experiencias de evaluación en 59% de las universidades públicas y sólo en un tercio de las privadas; de hecho, según Klein y Sampaio, en Brasil las propuestas de evaluación han pasado por alto al sector privado, debido principalmente a tres factores: “la fuerza de los *lobbies* de las instituciones privadas tanto en el Ejecutivo como en el Congreso; el peso del corporativismo docente, que tendió a circunscribir el debate a la educación pública; y un contexto político marcado por una sucesión de gobiernos débiles y por una crisis de gobernabilidad que está tornándose crónica”.¹¹⁴

Al igual que en México, a partir de los años 90 toma mayor fuerza el discurso de la evaluación, respaldada en la necesidad de asegurar la “educación con calidad”. Con respecto a los profesores, se establece a partir de 1998 una política salarial sustentada en los estímulos, que a su vez, dependen del resultado de las evaluaciones; en el tema de evaluación de estudiantes, las evaluaciones se centran en “el nivel de dominio del contenido curricular enseñado en las escuelas”¹¹⁵, que es medido mediante exámenes de egreso e ingreso entre un nivel y otro del sistema educativo. Se establecen los exámenes nacionales de clasificación de estudiantes como el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) y, entre otros, la *Provão* para las universidades.

En el caso de la evaluación institucional, podemos poner como ejemplo los lineamientos de la LDB para la evaluación de los posgrados en Brasil. Primero, se refuerza el papel de la CAPES mediante la creación de comisiones, integradas por

¹¹³ KENT, *op.cit.*, pp. 297.

¹¹⁴ KLEIN y SAMPAIO, *op.cit.*, pp. 96.

¹¹⁵ GOHN, *op.cit.*, pp. 99.

especialistas destacados en cada campo de conocimiento, que evaluarán cada dos años los programas de maestría y doctorado del país, con indicadores básicamente cuantitativos, como son la producción del personal académico, la eficiencia terminal y el número de grados otorgados. Con estos indicadores se realiza una tabla de clasificación del desempeño, con valores jerárquicos entre el 1 y el 7; los programas que están entre el uno y el 2 tienen condicionada su operación y los clasificados en los valores superiores pertenecen a un padrón de excelencia dentro de la CAPES que posibilita la obtención de recursos financieros¹¹⁶ como sucede con el padrón de excelencia del CONACyT en México.

Según la CAPES,¹¹⁷ el sistema de evaluación en Brasil tiene como propósito elevar la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones y tiene, además, carácter obligatorio. En la LDB se contemplan dos tipos de evaluaciones: la institucional y la de los programas. La primera permite la autoevaluación; es decir, la evaluación que de sí mismas hacen las universidades, siempre y cuando los criterios utilizados sean aprobados y establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura y desarrollada por expertos. La evaluación de los programas se divide en dos, la de los programas de licenciatura o grado y las de posgrado. La evaluación de los programas de grado está centrada básicamente en el desempeño de los estudiantes, para lo cual se ha establecido un Examen General de Egreso (equivalente al Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) que a través del CENEVAL quiere hacerse obligatorio en México), obligatorio y con el cual se determina si un programa merece o no ser dotado de recursos públicos o incluso

¹¹⁶ GREDIAGA K., 2004, *op.cit.*, pp. 58

¹¹⁷ Informe del 2003: en Grediaga Kuri, 2004, *op.cit.*, pp. 57-58.

si se autoriza que siga existiendo. En 1995 el MEC establece también el Examen Nacional de Cursos (ENC), como un examen obligatorio, según Tünnermann, este examen “generó mucha resistencia, especialmente de los estudiantes, pero se impuso como instrumento legal de un Estado de inspiración neoliberal, evaluador y controlador, que se ajusta a mecanismos de mercado”.¹¹⁸

Todo el sistema de evaluación actualmente instalado en Brasil está respaldado por la LDB de 1995 y el Ministerio de Educación y Cultura que crea la Comisión Nacional de Evaluación bajo los principios de adhesión voluntaria y no vinculación con el financiamiento. Todo el andamiaje de evaluación está sustentado en el discurso de la calidad y las evaluaciones homogéneas propuestas por los organismos internacionales. Este tipo de evaluación homogénea, por un lado, ignora la heterogeneidad propia del sistema universitario brasileño y por otro, las gigantescas diferencias existentes dentro de Brasil entre una región y otra y las grandes desigualdades socio-políticas y culturales del país. Siguiendo a Frigotto tendríamos que preguntarnos *¿qué criterios definen a una escuela exitosa cognitiva, social, política, culturalmente? ¿quién define los criterios y mediante qué métodos tales criterios son definidos? ¿serían, acaso, la red de escuelas del Banco Bradesco*¹¹⁹, que en la última campaña electoral aparecían en

¹¹⁸ TÜNNERMANN, *op.cit.*, pp. 173.

¹¹⁹ Las escuelas del Banco Bradesco son una cadena de 40 escuelas distribuidas en todo Brasil. Estas escuelas dependen directamente de la Fundación Bradesco, creada en 1956 por el propio Banco con el objetivo de ofrecer educación superior a jóvenes brasileños de escasos recursos. Actualmente cuentan con 108 mil alumnos. Oracle Press Release Brasil, “Think.com chega às escolas da Fundação Bradesco”, São Paulo, 28 de marzo 2007, Recuperado 2 de abril 2007 en: [http://www.oracle.com/global/br/corporate/press/2007_mar/thinkcom_chega_scolas.html].

*los horarios importantes de televisión como escuelas modelo? ¿qué control democrático tiene este tipo de experiencia?*¹²⁰

¹²⁰ FRIGOTTO, *op.cit.*, pp. 125.

CAPÍTULO 5

LOS EXÁMENES DE INGRESO A LAS UNIVERSIDADES COMO MECANISMOS DE EXCLUSIÓN: EL CENEVAL Y EL VESTIBULAR

En primer lugar, conviene que tengamos presentes los elementos que hemos ya trabajado en los capítulos anteriores, relativos a la evaluación y la calidad como el centro de las políticas gubernamentales en materia de educación. Recordemos que las nociones de calidad y evaluación son usadas por el discurso neoliberal como instrumentos que legitiman la aplicación de las diferentes políticas educativas, tales como la privatización o la descentralización (en el sentido de desresponsabilizar al Estado y no de aumentar la participación popular), según Adriana Puigrós, esto quiere decir legitimar la “aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa”¹ para que acepte las reformas.²

Como ya hemos visto, bajo la ideología y política neoliberal y la globalización, la función asignada a la educación es principalmente la reproducción de la fuerza de trabajo, olvidando la importancia social y humana de la misma. De igual forma la educación superior deja de ser un derecho social para convertirse en mercancía, es decir, una cosa que es posible comprar y vender según las reglas del libre mercado y por lo tanto se vuelve un servicio y un bien al que acceden sólo aquellos que están integrados en el mercado.

¹ PUIGGRÓS, *op.cit.*, pp. 52.

² Recordemos también que al hacer estas afirmaciones no estoy diciendo que la calidad, la evaluación o los exámenes sean buenos o malos, no estoy aquí haciendo juicios en ese sentido, simplemente estoy diciendo que así es como se les utiliza; de la misma manera, no estoy queriendo desconocer la importancia que en materia de educación tienen las evaluaciones y la calidad, lo planteado es que estas no son neutrales, ya en las conclusiones esbozaré algunos elementos de lo que considero podría ser una política alternativa, incluyente, de evaluación de los estudiantes.

Hemos también revisado como la evaluación es uno de los ejes fundamentales de las políticas de educación superior en América Latina; ya vimos también que los gobiernos neoliberales de nuestros países aplican estas políticas casi tal cual son “recomendadas” por los organismos financieros internacionales y que están orientadas por las necesidades de reproducción y acumulación de capital en su estadio contemporáneo.

Ahora bien, recordemos que la evaluación educativa se centra en las instituciones, el personal docente y los estudiantes. La evaluación de los estudiantes es realizada mediante exámenes que miden los conocimientos que los alumnos han adquirido en determinado nivel o sistema educativo y en función de esos resultados, no únicamente se evalúa la calidad, eficiencia y eficacia de las instituciones educativas y los docentes, lo que permite por ejemplo justificar un recorte presupuestal a la educación pública o asignarle recursos públicos a las instituciones privadas; sino que también se legitima y se justifica que un estudiante quede excluido del sistema formal de educación por su “incapacidad” para los estudios universitarios.

Los exámenes homogéneos o estandarizados son el instrumento más recomendado por los organismos internacionales y el preferido de los gobiernos para determinar si una persona es o no apta para seguir estudiando o si una institución, un conjunto de instituciones o incluso el sistema educativo de un país en su totalidad es o no de calidad, ejemplo de este último caso son los exámenes aplicados por la OCDE (PISA) para evaluar la educación básica de los países que participan del programa con base en los niveles de lecto-escritura y razonamiento matemático que tienen los niños. Hay que mencionar que tanto México como

Brasil son parte de este programa y por cierto, sus resultados los ubican entre los últimos lugares, por debajo de los países de Europa y América del Norte.

En el caso de la presente tesis, lo que nos interesa para concluir el análisis realizado hasta aquí, es justamente estudiar como los exámenes estandarizados diseñados y aplicados para ingresar a los niveles educativos medio superior y superior, son los instrumentos ideales para justificar y legitimar la exclusión de grandes contingentes de jóvenes de las universidades. Tales son los casos de los exámenes del CENEVAL en México y del *Vestibular* en Brasil, pero vayamos poco a poco y antes de abordar concretamente estos dos casos, aproximémonos a una definición de exclusión.

1 Sobre una definición de exclusión

Lo primero que diremos es que hay que diferenciar entre los conceptos de marginalidad y exclusión social. Cuando en este trabajo afirmamos que los exámenes estandarizados de ingreso a la educación media superior y superior son mecanismos de exclusión, no estamos usando este último concepto al azar. La marginación o marginalidad la entendemos como aquella situación en la cual los individuos o grupos se encuentran “al margen” más no “fuera”, de la participación en alguna esfera de lo social. Según Gacitúa y Sojo,³ el concepto de marginalidad hace referencia a una situación en la cual debido a condiciones históricas estructurales un grupo no puede participar como tal en algunas esferas sociales,

³ GACITÚA C., et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 299-300.

sin que necesariamente esta situación le impida participar de otras. La exclusión en cambio significa estar o quedar *fuera*,⁴ es decir sin posibilidades de inserción en el campo del cual se ha sido excluido.

Pongamos como ejemplo concreto de la diferenciación entre marginación y exclusión el caso de las prisiones utilizado por Bauman. En el primer caso, las prisiones son conceptualizadas como centros en los cuales se coloca al delincuente “al margen” de la sociedad con la finalidad de readaptarlo, es decir, de volver a integrarlo y para eso es que la cárcel se convierte en un centro productor, al interior los procesados tienen trabajo y actividades educativas, deportivas, etc., podemos decir que el sujeto preso en estos centros está marginado más no excluido. Sin embargo, la tendencia actual de los sistemas penitenciarios es generar procesos de “rechazo-exclusión”, el objetivo ya no es readaptar al delincuente sino simplemente sacarlo, dejarlo fuera de lo social. El ejemplo utilizado por Bauman para este segundo caso es la cárcel de *Pelican Bay* en el estado de California en los Estados Unidos en la cual los presos ya no desarrollan ninguna actividad productiva, se les mantiene casi la totalidad del día en sus celdas en un estado permanente de ocio y casi sin ningún contacto humano⁵. Este mismo sistema penitenciario es el existente en los penales federales de máxima seguridad (CEFERESO's) en México.⁶

⁴ Al respecto dice González Casanova que “las víctimas principales del sistema mundo realmente existente no son sólo los trabajadores explotados y superexplotados, sino los excluidos, discriminados y empobrecidos”. GONZÁLEZ, *op.cit.*, p. 17.

⁵ BAUMAN, *op.cit.*

⁶ Según corrobora Ericka Zamora, expresa política, quien estuvo recluida entre 1998 y 2002 en diferentes penales, incluido el CEFERESO de máxima seguridad de Puente Grande, Jalisco. En su testimonio explica que en los penales de máxima seguridad, se les tiene a los internos, casi la totalidad del día, recluidos en sus celdas, sin ninguna actividad y en un estado de aislamiento casi completo.

Otro ejemplo es el caso del desempleo ¿es esta marginalidad o exclusión? Entre los años 40 y 80 del siglo xx cuando la lógica de reproducción del capital estaba sustentada en la lógica del pleno empleo y el consumo masivo, los desempleados jugaban un papel social importante que era conocido como “ejercito industrial de reserva”, en este sentido, aquellas personas sin empleo se encontraban en una situación marginal, estaban “al margen” del trabajo pero en cualquier momento podían ser integrados en este. En cambio bajo el esquema neoliberal y globalizado actual nos encontramos con enormes contingentes de trabajadores que ya ni siquiera son “reservas”, ya no son siquiera sujetos de explotación, ahora están completamente fuera de la posibilidad del empleo (en términos formales), el desempleo se vuelve estructural; son excluidos del trabajo pero también de muchas otras esferas de participación social no solo económicas sino también políticas y culturales.

Bajo el modelo económico actual, denominado por Figueroa como “economía sigma”, existe un amplio número de fuerza laboral que no es asalariado; es decir no está integrado en la economía formal. Estos no integrados, son según Figueroa algunos de los *trabajadores-y* (que son potencialmente integrables y constituyen “el pequeño ejército industrial de reserva” necesario) y todos los *trabajadores-z* (los totalmente excluidos del mercado laboral y del mercado de crédito). Debido a esta exclusión, los denominados por Figueroa *trabajadores-z*, son pobres y están

segregados del acceso a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales “en la forma de bienes públicos” tales como la educación, la salud o la protección social.⁷

Actualmente por las características y necesidades del sistema que ya revisamos en el capítulo dos, este no solamente crea marginación sino propiamente exclusión social. La gran productividad actual reduce el trabajo necesario y sin embargo no hay una correspondiente liberación de tiempo para la vida, sino que por el contrario aumenta la super-explotación del trabajo y se expulsa a un contingente cada vez mayor de trabajadores, como consecuencia: la exclusión y la miseria. Bajo el dominio del capital, y más en su actual forma de reproducirse, el aumento de la productividad no tiene un carácter social, al contrario, sólo da ventajas al capital.⁸

Este proceso de exclusión social asume dimensiones mucho más dramáticas y brutales en los países dependientes, como los latinoamericanos, que en el primer mundo. En Brasil, por ejemplo, durante el gobierno de Fernando Enrique Cardoso, desaparecieron 3.3 millones de empleos y la mayor parte de la fuerza de trabajo pasó a la informalidad (tolerada debido a su función como válvula de escape).⁹

⁷ FIGUEROA A., “La exclusión social como una teoría de la distribución”: en GACITÚA Estanislao, Carlos Sojo, et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 28-36.

⁸ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 68-69.

⁹ En LEHER, *op.cit.*, pp. 156. Por otro lado, Gerardo de la Fuente haciendo referencia a los procesos de exclusión cada vez más extremos de la sociedad contemporánea nos dice: *La casa ha sido tomada. El mercado y los sistemas tecnológicos nos han dejado fuera de la sociedad, extranjeros en el mundo, y lo han hecho sin que, al parecer, apenas nos hayamos dado cuenta, clausurando puerta tras puerta, atracando chapa tras chapa, contando con la fidelidad, el apego que nuestra tentación de abandonar se muestra dispuesta a brindar a todo aquello que parezca ofrecer una salida. La seducción de la economía se cumple en una realidad sistémica en la que el encanto ya no importa. Estamos fuera de la sociedad [...] una naciente “economía de la información”, que entrañaría una nueva vuelta de tuerca por la que los hombres, si antes habían sido excluidos de la esfera productiva en tanto entidades de trabajo, ahora lo son de la sociedad en general [...] DE LA FUENTE G., *Amar en el extranjero. Un ensayo sobre la seducción de la economía en las**

Pero hay que mencionar que así como, el sistema genera estos fuertes procesos de exclusión, también en sí mismos están los gérmenes de la rebelión, recordemos a James C. Scott cuando afirma en su libro *Los dominados y el arte de la resistencia*, que la dominación nunca puede ser total. De hecho debido a los niveles de explotación y exclusión que llevan a grandes contingentes humanos a vivir por debajo de los límites aceptables, situación que puede “llevar al recrudecimiento de las luchas de clases difíciles de gobernar”,¹⁰ el agravamiento de los procesos de exclusión no pasan desapercibidos por las clases dominantes y gobernantes.

El Banco Mundial ha identificado 5 áreas críticas en América Latina entre las cuales se destaca “la atención y mejora del desarrollo social y humano” que va acompañada de la inyección de cuantiosos recursos económicos que eviten la insurgencia, disfrazado de “política humanitaria”. Ante la inminencia del “regreso de lo excluido”¹¹ el sistema mismo genera sus mecanismos de defensa, podemos mencionar entre estos: la migración, el empleo informal, algunas políticas sociales de compensación a los sectores sociales más marginales o excluidos, y muy importante: el uso de la fuerza represiva (policial y militar) y de los códigos legales para la criminalización de la protesta social; para evitar como dice De la Fuente,

sociedades modernas, Media Comunicación editores, México, 1999, pp. 19, y continúa más adelante: ...con la mercantilización global, aquellos que ahora lleguen a sobrar no yacerán ni siquiera en los linderos: serán completamente excluidos, perderán su sentido, significación y, desde la óptica de los de adentro, su existencia misma. Ibid., 260.

¹⁰ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 69.

¹¹ Permitámonos citar una vez más a Gerardo de la Fuente hablándonos del “retorno de lo excluido”: *Desde adentro no podemos saber qué le ocurre a lo excluido, pero comenzamos a intuir que lo que se va dejando fuera afecta de retorno a los sistemas de manera no administrables, no pensables siquiera en términos de lo que podría hacerse –o decirse que se hace- para enfrentar los conflictos surgidos en el interior. Lo excluido regresa –si es que lo hace- en forma impredecible, atmosférica. En otra tradición teórica, se diría que lo excluido deviene inconsciente y retorna como máscara, fantasma o pesadilla. Si es que vuelve, si es que volviera.* DE LA FUENTE, *op.cit.*, pp. 260.

que lo excluido vuelva.¹² Sin embargo, como dice González Casnova:¹³ “El control de los excluidos y explotados, de los empobrecidos y los miserables llevará al sistema a enfrentar movimientos que sólo en algunos casos podrá mediatizar con políticas de movilidad social limitada, y en otros con guerras de variada intensidad”.

Por lo dicho hasta aquí podemos afirmar que el agravamiento de los procesos actuales de exclusión social por un lado; está directamente relacionada con el proceso de reestructuración productiva desarrollada a partir de la década de los setenta del siglo XX y con las políticas implementadas a partir del pensamiento neoliberal (ajuste estructural basado en el “Consenso de Washington” que implica: apertura de las economías nacionales a la economía internacional, desregulación de los mercados, recorte del gasto social, flexibilización del trabajo, privatización de las empresas públicas y los derechos sociales, etc., que han generado en América Latina mayor polarización social, mayores índices de pobreza, marginación y desempleo).¹⁴ Y por otro lado, nos permite explicitar que el modelo de sociedad y de hombre promovido bajo la globalización neoliberal está basado en una concepción darwinista de lo social en la cual el individualismo y la

¹² En palabras de BAUMAN: *la obsesión por “la ley y el orden”, la criminalización de la pobreza, los ataques recurrentes a los programas de bienestar social, etcétera, se explican en gran medida por el esfuerzo tenaz, constante, para elevar la realidad social, contra todos los obstáculos, al nivel de esa utopía. La utopía de la sociedad de los turistas.* Para Bauman los incluidos e integrados en el sistema es un mundo “sin vagabundos”, es decir sin excluidos. Mas los “turistas” no están pensando en la inclusión de los “vagabundos” sino en su desaparición. Y al respecto dice: *Los vagabundos [...] rompen la norma y socavan el orden. Son aguafiestas por su mera presencia, no aceitan las ruedas de la sociedad de consumo, no aportan nada a la prosperidad de la economía transformada en industria turística. Son inútiles en el único sentido concebible de la palabra utilidad en una sociedad de consumidores o turistas. Por ser inútiles son indeseados. Por ser indeseados, son candidatos naturales a convertirse en chivos expiatorios.* Cfr. BAUMAN, *op.cit.*, pp. 128 y 126.

¹³ GONZÁLEZ P., *op.cit.*, pp. 50.

¹⁴ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 71-72.

competencia permiten la sobrevivencia (y la inclusión) únicamente del individuo “más capaz”, “más fuerte”, “del emprendedor”.¹⁵

La exclusión social tenemos que entenderla entonces como el resultado de un proceso multidimensional y acumulativo¹⁶ mediante el cual los individuos o colectivos quedan de una u otra forma *fuera* de la sociedad; puede ser debido a situaciones específicas como, por ejemplo, el desempleo o la pobreza o a ordenamientos institucionales. La noción de exclusión social está dirigido más a la comprensión de los procesos y los mecanismos institucionales que a la ponderación específica de una situación particular (como la pobreza o el desempleo vistos de manera aislada). Según Sojo lo que nos da cuenta de la exclusión no son los datos que indican una desventaja social relativa sino los procesos que la generan,¹⁷ señala así mismo que:¹⁸

la idea de exclusión no alude a la disposición particular de ciertas condiciones, sino a la existencia de mecanismos institucionales que gobiernan la posibilidad de inclusión para unos y de exclusión para otros. La cuestión de la exclusión social entonces está más cercanamente relacionada con la dimensión institucional que con

¹⁵ ALMOACID C. y Miguel Arroyo, “Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias”: en GENTILLI P., y Gaudêncio Frigotto, *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 265.

¹⁶ Es acumulativo por que por ejemplo el reducido acceso de un grupo social a la escolaridad y a los servicios de salud nos podría explicar el porque tienen bajos salarios y una limitada participación política. Así mismo, el bajo acceso a la escolaridad puede ser explicado por la pobreza en términos económicos, por la discriminación del mercado de trabajo o por la baja participación política. Cfr. PERRY Guillermo, “Prologo a las actas del taller sobre pobreza y exclusión social en América Latina”: en GACITÚA E., et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 11. De manera que una dimensión determinada de la exclusión como puede ser la cultural, se suma a la económica y a la política en un proceso acumulativo que nos lleva a la exclusión social.

¹⁷ SOJO C., “Dinámica Sociopolítica y Cultural de la Exclusión Social”, en GACITÚA E., et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 82.

¹⁸ SOJO, *op.cit.*, pp. 53. Este sería, según nuestro argumento, el caso de los exámenes estandarizados de ingreso a la educación media superior y/o superior como los diseñados y aplicados por el Ceneval en México o el Vestibular en Brasil, ya veremos más adelante y en detalle como funcionan estos exámenes como mecanismos institucionales de exclusión social.

el resultado concreto; se relaciona con las oportunidades de integración que crea el sistema y no solamente con los resultados de exclusión que experimentan los individuos concretos.

La exclusión social también puede ser definida como los mecanismos a través de los cuales los individuos y los colectivos son despojados de la participación y titularidad de sus Derechos Económicos Sociales Culturales y Políticos, en este sentido, el concepto de exclusión incluye al menos 3 dimensiones “económica en términos de privación material y acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana; y, sociocultural, referida al desconocimiento de las identidades y particularidades”¹⁹ de cada individuo o grupo.²⁰

Sin embargo, y este es un elemento importante del porqué entender la exclusión social como, un proceso multidimensional en el que se reconoce la capacidad transformadora que tienen los sujetos sociales, es decir, toma en cuenta que aquellos que están excluidos pueden mediante la praxis desarrollar

¹⁹ GACITÚA E., et al., “Introducción: Pobreza y exclusión social en América Latina y el Caribe”: en GACITÚA E., et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 14.

²⁰ Algunos organismos internacionales reconocen estas tres dimensiones de la exclusión social, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la exclusión social queda definida como un fenómeno multidimensional de segundo orden que involucra tres dimensiones: la económica, la política y la cultural. Estas tres dimensiones se acumulan para dificultar la capacidad de grupos sociales e individuos para cambiar su posición y jerarquía en la sociedad. Cfr. GACITÚA, *op.cit.*, pp. 13. Y aquí nos conviene decir también, junto con Sojo, que hay que ver la exclusión social no como una categoría absoluta sino relativa ya que la condición o no de excluido depende de la percepción de cada grupo social con sus particularidades e identidades propias. Lo que integra socialmente y lo que excluye cambia según el país y el momento. Sojo nos propone el siguiente ejemplo: “Una política agresiva de alfabetización puede ser inductiva de exclusión para grupos étnicos cuya supervivencia material y cultural depende mucho de la preservación de su lenguaje y sus costumbres”. Cfr. SOJO, *op.cit.*, pp. 84.

acciones que les permitan cambiar su situación de excluidos. Tal y como indica Gentili en el siguiente ejemplo que me permitiré citar *in extenso*:²¹

La exclusión es un estado que por sí mismo no explica las razones que lo producen. Un analfabeto, por ejemplo, está excluido. La condición de analfabeto nos aporta elementos para saber dónde se encuentra este individuo socialmente aunque no nos dice por qué. Resulta evidente que existe una diferencia entre la condición de excluido (un estado) y las dinámicas de exclusión (un proceso). De tal forma no toda acción orientada a acabar con el analfabetismo supone acabar con las causas que lo producen [...] La condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades de exclusión. Como proceso, la exclusión no desaparece porque se ataquen sus efectos sino sus causas. Y para seguir con nuestro ejemplo, las causas del analfabetismo no son los analfabetos. Por eso, las políticas que preocupadas aparentemente por la “gente” desarrollan programas que se centran en “atender” a los pobres, aunque tengan efectos compensatorio de mayor o menor alcance, no implican o limitan la producción de nuevas exclusiones y, consecuentemente, de nuevos excluidos a ser atendidos por otros programas “sociales” en el futuro.

Otro elemento a resaltar de la exclusión social es lo que Trouillot llama “causación circular”. Este concepto es clave ya que nos permite entender en una perspectiva dialéctica la relación existente entre las tres dimensiones de la exclusión que hemos mencionado anteriormente así como, a las relaciones dentro de cada una de éstas. Lo esencial del enfoque nos dice Trouillot, es que podemos

²¹ GENTILLI, (2001) *op.cit.*, pp. 183.

ver una cantidad de procesos pequeños que se unen e interactúan en los procesos que provocan la exclusión social.²²

Ahora bien, una vez que hemos definido el concepto de exclusión social de esta manera, podemos afirmar que la exclusión educativa y en concreto la exclusión de los niveles superiores de educación es uno de los elementos que conformarían la exclusión social y como tal es un proceso que cuenta con mecanismos institucionales a través de los cuales se lleva a cabo.

2. Los exámenes como mecanismos de exclusión

El mecanismo de exclusión que aquí nos proponemos analizar son los exámenes estandarizados, que al día de hoy se constituyen más como una “técnica política” que pedagógica. Según el Banco Mundial por ejemplo, “la estandarización de los exámenes de ingreso a la educación superior reduce costos y ofrece información comparativa sobre la calidad del alumnado” por lo que habría que establecer en cada país un “organismo central de exámenes con personal suficiente para ofrecer servicios mediante la elaboración de una variedad

²² TROUILLOT Michel-Rolph, “Exclusión social en el Caribe”: en GACITÚA E., et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 118-119: “El énfasis que aquí se pone no es en la economía, la cultura, las instituciones o la política como dominios independientes “ahí afuera”. Aquí, más bien, estas dimensiones se utilizan como recursos heurísticos, formas de mirar a procesos intermediarios y acumulativos. El fenómeno económico juega un papel en las otras dos dimensiones y viceversa. En realidad, cada una de estas dimensiones, así como todo el proceso generalizado de exclusión social, se caracteriza, en grados diversos, por la causación circular. Esto significa que la causalidad traspasa los límites heurísticos aquí utilizados, con frecuencia en múltiples orientaciones. En verdad, el tratamiento de la dimensión institucional en particular demostrará que uno no puede separar claramente los factores económicos, socioculturales y políticos de la exclusión social.”

de pruebas”,²³ como el ya existente Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) de México.

Históricamente los exámenes han sido el mecanismo por excelencia de evaluación educativa y quizá sea esa la razón de su legitimidad casi universal para medir y determinar los resultados de la educación.²⁴ La palabra examen deriva del latín *exāmen* y según definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española tiene dos significados o acepciones: 1) “Indagación o estudio que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho” y 2) “Prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios”.²⁵ Asimismo, siguiendo todavía las definiciones de la Real Academia, examinar (del latín *examināre*) significa “inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado algo” y en el sentido académico o escolar es “tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio” y “aprobar cursos en los estudios”.²⁶ Observados desde esta definición, los exámenes se constituyen en elementos constitutivos y estructurales del proceso educativo.

²³ WINKLER R., *La educación superior en América Latina. Cuestiones de eficiencia y equidad, documento para la discusión*, Banco Mundial, Washington, 1992, pp. 35.

²⁴ Hay que decir sin embargo que hay autores, como Ángel Díaz Barriga, que afirman que dentro del sistema escolar el examen no siempre estuvo vinculado a la acreditación o a la calificación y que es a partir del establecimiento de este vínculo que “la pedagogía del examen ha creado más problemas en la educación de los que ha resuelto”. A partir del análisis de las relaciones entre los problemas sociales y los aspectos técnicos de los exámenes, las dificultades metodológicas para medir el rendimiento y los propósitos implícitos de exclusión que satisface el mecanismo de los exámenes, Díaz Barriga concluye que las técnicas de evaluación, las calificaciones y las acreditaciones han producido una degradación de la pedagogía. Cfr. DÍAZ Á., “Una polémica en relación al examen”: en *Perfiles Educativos*, No. 41-42, julio-diciembre, 1998, CISE-UNAM, México, pp. 65-76.

²⁵ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua, vigésima segunda edición, consultado vía Internet, mayo 2006, en la página de la Real Academia de la Lengua Española: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=examen].

²⁶ Ibid: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=examinar].

Sin embargo, los exámenes tienen “tanto buenos como malos usos”.²⁷ No nos puede quedar duda alguna acerca de su importancia para medir habilidades, lo que no quiere decir que midan todas las habilidades; y no hay duda tampoco sobre la capacidad que tienen para proporcionar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes. Mas, en la práctica, no son utilizados únicamente como herramientas pedagógicas de valoración que permitan llevar a cabo estimaciones sobre los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos y con base en ellas, idear estrategias que en función de las necesidades y problemáticas de cada estudiante le permita continuar estudiando por ejemplo; o como diagnósticos que permitan generar herramientas para, en efecto, mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Los exámenes escolares por su práctica y por las funciones reales (que no ideales) que les son asignadas desde la planeación educativa y las políticas de educación en América Latina están estrechamente vinculados con la asignación de premios y castigos escolares, con la formulación de un juicio sobre el individuo (aprobado-reprobado) y en consecuencia, con la inclusión o exclusión de los niños y jóvenes de los sistemas formales de educación. El mejor ejemplo de esto último son las pruebas estandarizadas utilizadas para seleccionar a los alumnos que pasan de un nivel a otro del sistema educativo, mientras más se asciende en la escala escolar mayor cantidad de niños y jóvenes son excluidos del sistema mediante estos exámenes.

Desde esta perspectiva la utilización de exámenes adquiere tintes dramáticos ya que en realidad se está determinando la vida de los sujetos en función de los

²⁷ CASALE A. (trad.), *Las escuelas que merecemos*, Basic Books, Inc., Nueva York, 1985, pp. 198.

resultados de los mismos; los exámenes no se conciben como instrumentos formativos sino, más bien, su finalidad es la emisión de un juicio a partir de la asignación de una calificación, el resultado de los exámenes se toma como valor absoluto en sí mismo sin analizar la pertinencia o no de las pruebas en cada caso particular. El examen se ha convertido así en un instrumento para determinar la vida futura de los niños y los jóvenes.

Bajo el discurso de la calidad, los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial y la OCDE pero también la ONU, recomiendan y promueven la aplicación de exámenes nacionales estandarizados sobre todo con dos objetivos: la selección de estudiantes que ingresarán a la educación superior y la certificación de los egresados de la misma. De hecho, la OCDE recomienda en cuanto a cobertura y acceso, que ante la cada vez mayor necesidad de controlar y seleccionar a los candidatos, con mecanismos que garanticen su calidad, las Instituciones de Educación Superior se organicen para realizar conjuntamente las pruebas de admisión²⁸; y “mediante evaluaciones indiscutibles” “garantizar” la calidad de los egresados. Esta evaluación empieza a generalizarse tanto en México como en Brasil.

Para el caso de México la OCDE recomienda respaldar permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), ya que al ser una instancia externa a las universidades y constituida por “expertos” sus exámenes serán plenamente confiables e imparciales. Así para medir la calidad de los titulados mexicanos, el CENEVAL realiza el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL). En Brasil, la situación no es muy distinta y es a partir de la

²⁸ VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 209-220.

década de los noventa que se realiza, el *Provão*, un examen nacional estandarizado por carrera, que certifica el nivel de calidad de los egresados.

Tanto el EGEL como el *Provão* implican la imposición a las universidades de un perfil profesional específico para cada carrera.²⁹ Los propios funcionarios directivos del CENEVAL han reconocido esta situación y afirman que “lo sustantivo es que el perfil de referencia que elabora el consejo técnico del Examen General de Calidad Profesional (EGCP) sirva de guía y oriente la construcción de los currículos y no a la inversa”.³⁰

Al estandarizar los exámenes, se estandariza el conocimiento, ya que los jóvenes tienen que ser preparados para conseguir aprobar estas evaluaciones si quieren obtener el reconocimiento de calidad profesional que les permita encontrar trabajo. Hay que recordar que los contenidos educativos no son “neutros” y que representan un proyecto específico de sociedad, un proyecto de nación y el tipo de desarrollo que se busca para el país. Por ejemplo, en el examen para certificar a un ingeniero civil, se incluyen hasta 33 temas relativos a la construcción de vías férreas, puertos marítimos y aeropuertos, es decir, en palabras de Aboites, *los quehaceres fundamentales de las grandes empresas de la construcción* como ICA (Ingenieros Civiles Asociados), mientras que sólo se incluyen 8 temas relativos al *manejo y tratamiento de desechos sólidos y aguas residuales*, por ejemplo, *que*

²⁹ Una argumentación más profunda y crítica sobre el significado y las implicaciones sociales, políticas y académicas del EGEL se realizó en el seno del Consejo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México durante la discusión, análisis y consulta que los llevó a no incorporar el mencionado examen en sus reglamentos de egreso y a romper todo vínculo con el CENEVAL. Este debate se puede encontrar en el Órgano Informativo de la UAM, vol. V, no. 12, “suplemento especial: a la comunidad universitaria”, 17 de noviembre de 1998.

³⁰ GAGO A., “Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana”: en PALLÁN Figueroa y Van der Donck, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio en México*, ANUIES, Universidad de Guanajuato, México, 1995, pp. 61.

son vitales para cientos de miles de comunidades, barrios, colonias.³¹ Este tipo de sesgos a favor del gran capital y en detrimento de las comunidades los encontramos en los exámenes de todas las carreras y en Brasil es también, una de las críticas más fuertes que existen en contra del *Proveo*.³²

Los contenidos curriculares de un programa forman parte de objetivos culturales “producidos mediante la tradición selectiva de un determinado grupo social que, en función de relaciones de poder favorables”,³³ determinará el proyecto y los valores insertos en él, universalizándolos como los únicos válidos y legítimos y descalificando la posibilidad de “otros” proyectos. Tanto las teorías educacionales como las curriculares representan una determinada construcción social que está vinculada a un lenguaje e intereses específicos, como dice Giroux “el lenguaje del currículo, en todas sus variantes, tiene íntima relación con preguntas de poder”.³⁴ El currículum siempre será la puesta en práctica de ideas, métodos y prácticas sociales orientadas a preparar a los jóvenes para una determinada forma de participación legítima en la vida social de un orden específico.

En este proceso los dos extremos son los perfiles de ingreso y egreso de las instituciones que están precisamente determinados por los exámenes que se

³¹ ABOITES, *op.cit.*, pp. 84.

³² Quiero mencionar aquí que en Brasil el *Provão* se ha establecido ya como un examen obligatorio del egreso de las licenciaturas, mientras que en México, el EGEL y EGCP se ha incorporado ya en los reglamentos de estudios superiores de varias universidades públicas como un examen obligatorio que tienen que presentar los estudiantes para obtener su título, según la ANUIES las universidades que han hecho esto son: la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma de Sonora y la Universidad de Occidente. Así mismo cerca de 28 universidades públicas han aprobado el EGEL como una opción de titulación. Siguiendo todavía los datos presentados por la ANUIES, desde 1994 que comenzó a aplicarse este examen hasta 2003, se habían aplicado 142,316 exámenes en 31 carreras distintas. Cfr. ANUIES, (2005) *op.cit.*, pp. 64-68.

³³ SUÁREZ, *op.cit.*, pp. 393.

³⁴ GIROUX, *op.cit.*, pp. 83.

diseñan con base en decisiones externas (mercado de trabajo, necesidades industriales, disciplina, etcétera). Por lo tanto, cuando las instituciones de educación superior se ven obligadas a adecuar sus planes y programas de estudio a los requisitos y contenidos de los exámenes estandarizados de ingreso y egreso de las licenciaturas (EGEL o *Provão*), se olvidan casi por completo las necesidades y condiciones distintas de cada localidad o región,³⁵ lo que para países como Brasil o México cuya diversidad geográfica, cultural y social es enorme representa un despropósito atroz.

Desde la lógica neoliberal y globalizadora actual, los exámenes más allá de ser parte estructurante del proceso educativo y por lo tanto herramientas formativas, como mencionábamos arriba, se convierten en mediatizadores del derecho social a la educación superior, que como revisamos en el capítulo dos, es uno de los derechos humanos reconocidos por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de las Naciones Unidas.

Pero pasemos, antes de continuar con nuestra argumentación sobre los exámenes y sus efectos, a ver que es lo que son los exámenes de ingreso a la educación superior en México y en Brasil.

³⁵ Podríamos decir en terminología *dusseliana* que cuando un proyecto de nación, que incluye un proyecto de educación, se ejecuta pensando en el mayor beneficio posible para cada localidad, para cada región y para todos sus pobladores, se está poniendo en práctica un “poder obedencial”; sin embargo, cuando como ahora, los grupos de interés que gobiernan nuestros países desarrollan políticas pensando en el mayor crecimiento de la tasa de ganancia y se concibe a la educación superior como herramienta para lograrlo, se ejerce un “poder fetichizado”, un “poder enajenado”. Véase sobre la discusión del poder DUSSEL E., *20 tesis de política*, Siglo XXI, México, 2006.

2.1 Los exámenes de Ingreso a la Educación Superior en México

Por el número de estudiantes universitarios respecto de la población total de jóvenes egresados del bachillerato, y más aún, si tomamos en cuenta la cantidad total de la población entre 19 y 23 años de edad (que es la edad correspondiente a los estudios superiores), podemos observar que México, a pesar de contar con universidades de masas como la UNAM, tiene un muy reducido sistema de educación superior, ya no digamos universitario.

Aun con esto, las políticas de gobierno dirigidas hacia el sector no buscan ampliar la cobertura, mediante la creación de más universidades por ejemplo,³⁶ sino que preocupados por la presión que ejercen los jóvenes por el ingreso a la universidad, la ANUIES, ya desde 1986, en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) recomienda:³⁷

[...] que las instituciones de educación superior establezcan y perfeccionen sus requisitos y procedimientos de selección académica para el ingreso a los estudios de licenciatura, buscando la reducción gradual del pase automático³⁸ y el establecimiento

³⁶ Ante esta afirmación hay quienes las refutarían con el argumento de la expansión acelerada, y la gran inversión de recursos estatales, de las Universidades Tecnológicas. Ahora bien, recordemos que en el capítulo anterior, en el cual describimos el sistema de educación superior mexicano realizamos la crítica pertinente a las mal llamadas universidades tecnológicas, por lo que al hablar aquí de la inexistencia de políticas que busquen ampliar el sistema universitario mexicano, no estamos considerando las UT como universidades.

³⁷ ANUIES, (1986) *op.cit.*, pp. 98.

³⁸ Al recomendar la eliminación del “pase automático” la ANUIES está pensando fundamentalmente en el mecanismo que tiene la UNAM de permitir que los egresados de su propio sistema de bachillerato ingresen a las licenciaturas de la institución sin examen de selección de por medio. El debate sobre el pase automático es de larga data en nuestro país y en la UNAM, por lo que nos daría para otra investigación, sin embargo no quiero dejar de mencionar sobre este punto que el “pase automático” es una mala forma de nombrar el hecho que representa, por un lado por que el pase no es automático sino reglamentado, es decir que el estudiante requiere cumplir ciertos requisitos (promedio, tiempo en que terminó el bachillerato) para solicitar la carrera y plantel de su preferencia; y por otro lado, ya que una universidad que cuenta con escuelas de educación media y media superior, al aceptar el argumento de seleccionar a sus estudiantes de licenciatura mediante examen para garantizar su calidad, está negando sus propios certificados de preparatoria y por tanto su propia capacidad para preparar a los jóvenes universitarios. Otros argumentos para eliminar el pase reglamentado, como la falta de equidad o la injusticia cometida contra aquellos que vienen de colegios (se dice de otros

de límites de admisión por carreras y prestando atención especial a los estudios profesionales sobrepoblados o que muestren sobresaturación en el mercado ocupacional.

Bajo los criterios de calidad y eficiencia se ha construido todo un andamiaje operativo y argumentativo que en los hechos, busca “identificar a aquellos aspirantes que por origen social, escolar y cultural pueden ser educados con un menor esfuerzo institucional y con un menor gasto de recursos”.³⁹ Esto es lo que en realidad significa establecer y perfeccionar los requisitos y procedimientos de selección a las universidades que propone la ANUIES, lo cual se realiza mediante la implementación de exámenes de ingreso que en la práctica cumplen la función de “filtros sociales”.

En México existen diferentes mecanismos de selección e ingreso a las universidades públicas. Hay que mencionar que a pesar de la presión ejercida por el gobierno neoliberal y los organismos internacionales para la homogeneización de los criterios y de las pruebas a nivel nacional, existen muchas universidades públicas con criterios propios de selección; sin embargo, con excepción de la

estados, pero sabemos que casi siempre son privados) distintos a los de la propia universidad que permite el pase reglamentado, sobre la necesidad de aumentar la calidad de las universidades quitándoles la carga que las preparatorias representan (es decir separando los bachilleratos de las universidades), entre otros; son argumentos más ideológicos y políticos que académicos. Los defensores de eliminar el pase reglamentado argumentan que el derecho a la educación superior es en realidad derecho para competir en condiciones de igualdad por un lugar, ver AGUILAR, *op.cit.*, pp. 23-24. No puedo en una nota al pie de página desarrollar todo este debate y además escapa a los objetivos concretos de esta tesis, pero no podemos dejar de mencionar que habría que pensar este “problema” del pase reglamentado de manera diferente cuyo objetivo sea el de incluir a todos los bachilleres en la universidad y no de excluirlos, por ejemplo, en lugar de buscar separar las preparatorias de la universidad, deberíamos buscar que todas las universidades tengan un sistema de bachillerato, que garantice a los jóvenes que culminan su formación preparatoria un ingreso a la universidad – esbozaremos un poco más esta propuesta en las conclusiones de este trabajo.

³⁹ ABOITES, *op.cit.*, pp. 25.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México que selecciona a sus estudiantes mediante un sorteo, todas las universidades aplican exámenes de selección.

Según la ANUIES hay dos tipos de exámenes de ingreso: “el primero es aquel que las propias instituciones educativas diseñan” para seleccionar a sus estudiantes, como es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)⁴⁰ que realiza el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXCOHBA), para uso interno y para venderlo a otras universidades; y “el segundo es la utilización de exámenes estandarizados diseñados por organismos externos a las instituciones educativas”,⁴¹ a través de la contratación de servicios a instituciones privadas como el CENEVAL o comprando las pruebas, como el EXCOHBA, o los del *College Board*.

El EXCOHBA es un examen que desarrolla a partir de 1992 la UABC en conjunto con la UNAM, bajo la consigna de crear un instrumento capaz de medir objetivamente la capacidad de los aspirantes a ingresar a una universidad, y con base a él decir su aceptación o su rechazo. Según datos de la ANUIES⁴² este examen es utilizado además de en la UABC, en la Universidad de Guanajuato (UGTO), en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad de Sonora (UNISON).

⁴⁰ Según datos de la ANUIES para el año 2005 las universidades públicas que realizan su propio examen de admisión son: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) de Coahuila, la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Universidad de Veracruz (UV), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZAC), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cfr. ANUIES (2005) *op.cit.*, pp. 63.

⁴¹ ANUIES (2005) *op.cit.*, pp. 63.

⁴² *Ibidem*.

El *College Board* es una asociación estadounidense formada por representantes de varias instituciones de educación superior del continente, que se dedica a diseñar exámenes de ingreso a la educación media superior y superior. Este organismo comenzó a aplicar sus exámenes hace más de 70 años en Estados Unidos y desde 1963 con su entrada a Puerto Rico, ha vendido exámenes a diferentes universidades de América Latina.

El *College Board* se define a sí mismo como *una asociación educativa sin fines de lucro, que aboga por la excelencia educativa para todos los estudiantes a través de la colaboración continua de sus miembros, que incluyen las escuelas secundarias, instituciones universitarias, sistemas de educación y organizaciones educativas.*⁴³

Según esta asociación, las pruebas aplicadas en América Latina son distintas de las aplicadas en los Estados Unidos; o sea, que no son meras transcripciones del inglés, ya que las diseñan “específicamente para latinoamericanos”. Las pruebas que vende esta asociación son: la Prueba de Aptitud Académica (PAA) para ingreso a nivel profesional; pruebas de Ingreso y Evaluación para el Nivel Secundario y Preparatorio (PIENSE I y PIENSE II); y entre sus servicios se cuentan: asesoría y capacitación para el desarrollo de pruebas científicas; capacitación para la aplicación de estas mismas pruebas; análisis estadístico y estudios científicos; investigaciones educativas; diseño y desarrollo de pruebas para instituciones y sistemas educativos; etcétera. Los países latinoamericanos

⁴³ Citado de la página de Internet del College Board, consultado el día 28 de marzo de 2007: [www.collegeboard.com].

que tienen contratos con el College Board son Puerto Rico, Uruguay, Panamá, Guatemala, El Salvador, Honduras, Bolivia, Costa Rica y México.⁴⁴

Conforme datos de la ANUIES⁴⁵ las universidades públicas mexicanas que utilizan este examen para seleccionar a sus candidatos son: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), la Universidad Autónoma de Coahuila (UACOAH), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Esta práctica de utilizar exámenes estandarizados con funciones de “selección y ubicación para otorgar los lugares disponibles” en las universidades a los, supuestamente, mejores y más dotados estudiantes se ha generalizado en nuestro país desde hace poco más de dos décadas, y desde 1994, es práctica común utilizar los exámenes diseñados por el CENEVAL, aun algunas de las universidades que supuestamente diseñan su propio examen, lo hacen basándose en los criterios y exámenes del CENEVAL, por lo que técnicamente aunque no formalmente, son el mismo examen, este es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien después de la huelga estudiantil de 1999-2000, se vio obligada a romper *formalmente* sus relaciones con el CENEVAL.

Antes de entrar directamente a la discusión sobre el CENEVAL hay que mencionar que la introducción de estos exámenes estandarizados en el sistema universitario mexicano no ha estado exenta de conflictos, mencionemos únicamente dos ejemplos.

⁴⁴ Consulta realizada en Internet el día 28 de marzo de 2006 en: <http://oprla.collegeboard.com>

⁴⁵ ANUIES (2005) *op.cit.*, pp. 63.

El primero es el rechazo que generó en la UdeG la implementación como mecanismo de admisión el examen del *College Board*. El rector del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de esa universidad argumentó que la Universidad no debería depender para seleccionar a sus estudiantes de un examen acultural, “que no era propio de nuestro contexto y que no respondía digamos a nuestra idiosincrasia, a nuestra naturaleza”,⁴⁶ un segundo argumento fue que el examen era una imposición, una transpolación del modelo estadounidense de evaluación, y un tercer argumento fue, que es la propia universidad quien tiene que desarrollar sus mecanismos e instrumentos de selección de aspirantes en función del contexto y realidad particular en que se encuentra.

El segundo ejemplo, de trascendencia histórica, es la huelga estudiantil de la UNAM en 1999-2000, cuyo “pliego petitorio” aprobado por el Consejo General de Huelga (CGH) el 10 de diciembre de 1999 estaba compuesto por seis puntos,⁴⁷ entre los que destacan el rechazo a los exámenes del CENEVAL como mecanismo de ingreso a la UNAM, ya que, argumentan los *cegeacheros*, el

⁴⁶ En AGUILAR, *op.cit.*, pp. 108.

⁴⁷ 1) Desmantelamiento del aparato policiaco de represión y espionaje político montado en la Universidad por las autoridades; así como la eliminación de todo tipo de actas y sanciones, universitarias y extra-universitarias, en contra de los participantes en el movimiento, estudiantes, profesores, trabajadores y población en general. Esto incluye necesariamente la entrega de los cheques ilegalmente retenidos a profesores que nos han apoyado y se negaron a ser parte del fraude de las clases y exámenes extramuros; la anulación y desistimiento de toda acción penal, en particular de las actas penales levantadas ante la PGR; 2) *Derogación de las reformas de 1997 a los Reglamentos de Inscripciones y Exámenes, con el correspondiente restablecimiento del pase automático, el respeto a la elección de carrera* y la anulación del límite de tiempo en la permanencia; 3) *Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL)*; 4) Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales; 5) Corrimiento del calendario escolar tantos días como los días efectivos de clase suspendidos por el actual conflicto, con la correspondiente anulación de las clases extramuros; y 6) Congreso democrático y resolutivo pactando antes del levantamiento de la huelga, los tiempos, agenda, composición, forma de elección de los delegados, mecanismos para la toma de decisiones y resolutiveidad, que garantice que las decisiones del Congreso tendrán carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y serán acatadas por las autoridades.

examen es un filtro diseñado para demostrar que la inmensa mayoría de sus examinados no es apta para seguir una carrera:

Nos consta que a través del CENEVAL se planeó reducir y marginar a muchos estudiantes que vienen de las capas pobres de la sociedad; el 47% de la demanda de bachillerato y el 37% de las demandas de licenciatura provienen de estos hogares empobrecidos [...] el examen del CENEVAL obligatorio para estudiantes del Poli, la UNAM, los CONALEP y demás, se basa sobre todo en estudios socioeconómicos. Te preguntan desde cuánto ganan tus papás hasta cuántos focos hay en tu casa, y si el baño está afuera o adentro.⁴⁸

2.1.1 El CENEVAL

En 1993, por acuerdo del Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), presidido por el Secretario de Educación Pública, y la ANUIES se propuso la constitución de un organismo no gubernamental, privado, que sería el encargado de diseñar y aplicar los exámenes homogéneos correspondientes al ingreso y egreso de los niveles educativos medio superior y superior en todo el país. Dicho organismo queda constituido formalmente en febrero de 1994 como una “asociación civil sin fines de lucro” y se le da el nombre de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).

El CENEVAL está constituido por la Asamblea General o Asamblea de Asociados, que es su máximo órgano de dirección y toma de decisiones, por el Consejo Directivo, la Dirección General y por los Consejos Técnicos de cada área,

⁴⁸ Testimonio de un estudiante huelguista tomado de ROSAS María, *Plebeyas batallas. La huelga en la Universidad*, ERA, México, 2001, pp. 34-35.

que son los que directamente se encargan de la elaboración de los exámenes y “demás órganos de asesoría”.

El Consejo Directivo está integrada por: el Secretario de Educación Pública, el Subsecretario de Educación Superior, el Secretario Ejecutivo de la ANUIES, el Rector de la UNAM, el Presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y por organizaciones empresariales (productivas y sociales, como se les llama oficialmente). Para la toma de cualquier decisión, el peso de los votos de los asociados, dentro de la Asamblea General está distribuido, según los estatutos del centro, de la siguiente manera: 20% para el sector de autoridades educativas; 40% para el sector de asociaciones e instituciones de educación; 20% para el sector de colegios de profesionales; y 20% para el sector de organizaciones productivas y sociales.⁴⁹

Podemos decir que la constitución de este organismo y su organización interna, o estructura, permite al gobierno mexicano cumplir con lo que ya vimos en capítulos anteriores, que los organismos internacionales marcan como requisitos de orientación de las políticas educativas en la región, de hecho, desde 1994 la OCDE y el Banco Mundial “recomiendan” al gobierno de México, en cada uno de sus informes, el respaldo permanente al CENEVAL. ¿Cuáles son estos lineamientos? En primer lugar el relativo a la participación privada, “específicamente empresarial” a decir de Hugo Aboites, en la definición de los contenidos educativos;⁵⁰ es decir en qué es y qué no es importante que los

⁴⁹ Estatutos del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., consultados en: [Internet el día 28 de abril de 2007, en <http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/100/estatuto.pdf>].

⁵⁰ ABOITES (2001), *op.cit.*, pp. 61.

jóvenes aprendan en cada campo profesional.⁵¹ De hecho, según declaraciones de Gago Huguet, quien fuera director del CENEVAL, “las expectativas o los requerimientos esenciales (de cada perfil profesional) son aquellos que proponen *el sector empleador y los usuarios de los servicios de un profesional*”.⁵²

Muy acorde con esta visión, podemos observar que los Consejos Técnicos están formados por expertos, ya que es ahí donde se realizan los diferentes exámenes y como parte de estos “expertos” encontramos a los representantes de los empresarios, desde los de la Cámara Nacional de la Industria de Restaurantes y Alimentos Condimentados, la Cámara Nacional de la Industria en Tecnología e Información, la CONCANACO, Microsoft,⁵³ y muchos más que no es intención citar aquí, ya que lo que nos interesa resaltar es el mecanismo mediante el cual el CENEVAL se constituye en un “privado y discreto lugar”, tomando las palabras de Aboites, para que gobierno y empresas impongan a nivel nacional los planes de estudio que convienen a sus intereses, sin necesidad de pasar por el tortuoso y a veces no triunfante proceso de presión sobre las universidades para que sus consejos técnicos y universitarios aprueben las reformas y la presencia empresarial en la toma de decisiones académicas. En palabras de Hugo Aboites:⁵⁴ “vía el CENEVAL y sus respectivos consejos técnicos se establece una entidad privada nacional que por encima de la SEP y de las instituciones, determina de

⁵¹ En el Estatuto del CENEVAL dice que éste para lograr sus objetivos, desarrollará, entre otras, la siguiente función: “definir los perfiles de conocimientos, habilidades y el grado de desempeño deseables, que orientarán la elaboración de los instrumentos de evaluación educativa”, que no es otra cosa que el perfil deseado en cada campo profesional. Tomado de los Estatutos del CENEVAL, Recuperado el día 28 de abril de 2007 en: [<http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/100/estatuto.pdf>].

⁵² GAGO H., *op.cit.*, pp. 101. El subrayado mío IS.

⁵³ Informe del CENEVAL 1998, Anexo 2, en ABOITES, *op.cit.*, pp. 62.

⁵⁴ ABOITES, *op.cit.*, pp. 62.

manera centralizada y única, cuál es el conocimiento indispensable en cada carrera”.

Ahora bien, según se expresa en sus Estatutos, el CENEVAL “tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las que llevan a cabo las instituciones educativas”.⁵⁵

Desde su planeación y constitución, este organismo de carácter privado tiene como objetivo desarrollar, a demás de algunos proyectos institucionales como la acreditación de centros que otorgan certificaciones laborales, evaluaciones a funcionarios públicos de dependencias gubernamentales (proyectos institucionales que les llaman) y otros trabajos relacionados indirectamente con la evaluación como son promover y realizar investigación en materia de evaluación; formar profesionales e investigadores en evaluación y proporcionar asesoría en su área; generar perfiles e indicadores de desempeño académico; asesorar la preparación de estudiantes para la presentación de sus exámenes y dar seguimiento a los egresados; consolidar grupos institucionales de evaluación educativa; promover una cultura de la evaluación a nivel nacional y colaborar con organizaciones internacionales en estudios comparativos.

Los tres proyectos específicos del Centro son, mediante el desarrollo de “sistemas, instrumentos estandarizados, procedimientos y estrategias de

⁵⁵ Estatutos del CENEVAL, Ibidem.

evaluación”,⁵⁶ los programas nacionales (que al día de hoy alcanzan a más de un millón de jóvenes de todos los estados de la República): el primero es el EXANI-I o exámenes nacionales de ingreso al bachillerato; el segundo programa es el EXANI-II o exámenes nacionales de ingreso a la licenciatura y EXANI-III para ingresar al posgrado; y el tercero son los EGEL o exámenes de egreso de la licenciatura y los EGCP de calidad profesional. El CENEVAL proporciona (vende) a las universidades o individuos estos exámenes “objetivos”, “científicos” y estandarizados.

El CENEVAL es ahora en México el principal organismo de evaluación externa de las instituciones de educación superior a través de los estudiantes, cumpliendo así con las recomendaciones de los organismos internacionales que revisamos en capítulos anteriores, y legitimado bajo el argumento de llevar a cabo una distribución racional de la demanda al bachillerato y a las universidades. En la práctica, desde 1994 que se aplicó el primer examen, este centro es la institucionalización de la política de restricción de acceso a la educación postsecundaria, mediante el control del ingreso y egreso de las instituciones. Los diferentes exámenes, aplicados al finalizar cada nivel educativo, se constituyen en los más eficaces filtros a la educación superior, sobre todo universitaria, ya que mediante el argumento de la “objetividad” y “cientificidad” se convence a la toda sociedad y a los propios jóvenes excluidos que el problema son ellos mismos, su incapacidad y su falta de habilidades y conocimientos y no la restricción de la

⁵⁶ PÉREZ Y., “La evaluación del aprendizaje y sus aportaciones a la investigación lingüística”: en GLAZMAN R., *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL-DGAPA-UNAM, México, 2005, pp. 196.

matrícula en las universidades públicas o la política general del Estado y su concepción sobre las funciones que en la sociedad tiene la educación.

De esta manera y mediante estos mecanismos de evaluación, el CENEVAL se ha convertido en el instrumento de exclusión educativa por excelencia, determinando quien y cuantos ingresan a las aulas universitarias, según el número de aciertos que obtienen en los exámenes y no, como defienden sus promotores, en un instrumento que permita detectar las carencias reales de los estudiantes y fortalecer el sistema educativo superior en su conjunto.

Hay que mencionar también que la función del CENEVAL no sería posible si se aceptara que la educación superior es un derecho social. Durante el sexenio de Ernesto Zedillo se hace una interpretación del artículo tercero constitucional, mediante la cual se afirma que el derecho universal a la educación y por lo tanto la obligación del Estado para garantizarla únicamente corresponde al nivel básico, y con respecto a los niveles superiores, este derecho está mediado por la capacidad de cada estudiante; por lo tanto, no es un derecho social universal a la educación superior, sino un derecho social universal a la oportunidad de acceso. Traduciendo: es el derecho a realizar un examen que determine si se tiene el derecho o no a continuar estudiando.⁵⁷

Esta interpretación sobre lo que es el “derecho” a la educación superior, va de la mano con la disminución presupuestaria de los últimos 20 años. A guisa de ejemplo, y para no profundizar en esta cuestión, los datos que nos presenta Gandarilla Salgado respecto de la caída en los gastos por alumno matriculado en el nivel de educación superior, datos que a él, le explican el porqué los exámenes

⁵⁷ ABOITES, *op.cit.*, pp. 44.

de admisión son en realidad exámenes de exclusión. Si en 1977 el gobierno gastaba 20,560 pesos por alumno hacia el 2000 únicamente se gastaban 13,972 (en pesos constantes del 2000). Si en estas estimaciones de gastos por alumno, incluyéramos aquellos con posibilidades de realizar estudios profesionales, es decir, la demanda potencial no atendida y los jóvenes desalentados (que según cálculos de 1995 a 1998 promediaron 23 mil por ciclo, sólo en la zona metropolitana de la Ciudad de México y aumentaron hasta 30 mil en el ciclo 1999-2000), las caídas en los presupuestos educativos para la educación superior y para la UNAM adquirirían su dimensión real.⁵⁸

Aprovechando que hablamos de presupuestos, recordemos que otro aspecto a destacar con respecto al CENEVAL, es su carácter altamente lucrativo. Este centro fue pensado como un organismo con autonomía financiera; es decir, que operaría con recursos propios, estos recursos los obtiene del cobro directo de sus servicios, a las instituciones y a los sustentantes de los exámenes. Según la ANUIES, desde 1994 y hasta el 2003 se han aplicado 783,317 exámenes del CENEVAL para ingreso al bachillerato (EXANI-I) y 1 millón 154,474 exámenes para ingreso a licenciatura (EXANI-II).⁵⁹ Si consideramos que cada examen es vendido a un promedio de 200 pesos, podemos ver que estos exámenes a más de ser filtros educativos, son una empresa muy lucrativa. Según cifras obtenidas de los informes del CENEVAL, durante el año 2003 las ganancias por venta de

⁵⁸ Véase GANDARILLA J., “Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior. Errores y omisiones”: en CAZÉS D., et al., *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, Tomo II, CIICH, UÑNAM, México, 2000, pp. 77-78.

⁵⁹ Para consultar la lista de instituciones que han utilizado el EXANI-I consultar ANUIES, (2005) *op.cit.*

exámenes ascendieron a 184 millones 460 mil 339 pesos,⁶⁰ que por cierto al tener el centro un carácter legal como asociación no lucrativa, no tienen que declarar ante hacienda.⁶¹

2.1.1.1 Los EXANI

Los EXANI comienzan a ser aplicados en 1994 para, como ya hemos venido diciendo, controlar el ingreso, primero de los cientos de miles de jóvenes que al terminar su secundaria buscan acceder a las preparatorias, y después de aquellos que una vez terminada la educación media superior aspiraban a un lugar en alguna carrera universitaria.

Sin embargo, estas pruebas, y la existencia misma del CENEVAL, se dan a conocer públicamente hasta 1996 cuando la Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPENS) encomienda al CENEVAL aplicar el EXANI-I a todos los egresados de secundaria que una vez obtenido su certificado, quisieran continuar sus estudios en alguna institución de la Ciudad de México y su área conurbana. El objetivo declarado por las autoridades educativas para la aplicación del Examen de Selección para Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, que a partir de esa fecha conocemos como “Examen Único”, fue el volver más eficiente

⁶⁰ CENEVAL, Informe de Actividades 2003, CENEVAL, México, 2004, cuadro 22, pp. 66.

⁶¹ El carácter altamente reutilizable y lucrativo de la existencia de estos exámenes estandarizados, no sólo está en las ganancias que el propio CENEVAL pueda obtener de la venta de los exámenes, sino en los cientos de centros, que han proliferado sobre todo en la ciudad de México, que se dedican a vender cursos de preparación para la realización de estos exámenes. Los costos de estos cursos van desde los 500 hasta los 3,000 pesos por alumno. Este fenómeno es mucho más extendido en Brasil debido al Vestibular, ya lo veremos más adelante.

y económico el mecanismo de distribución de los jóvenes en las distintas escuelas de nivel medio superior, permitiendo que en una competencia equitativa, objetiva y justa, los mejores estudiantes ingresaran a las opciones de su preferencia y en un ánimo de “justicia” aquellos que no pudieran ingresar, por ejemplo, a las preparatorias de la UNAM o el Politécnico, que son las más deseadas, debido a sus capacidades y conocimientos insuficientes, tuvieran la oportunidad de ingresara otra institución, por ejemplo un CONALEP.

La puesta en marcha del “Examen Único” colocó en la escena pública la discusión sobre la problemática académica, pedagógica y política que significaban, los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior debido a los efectos de exclusión educativa que han producido.

Uno de los argumentos académicos y pedagógicos más fuertes en contra de estos exámenes es que no es posible medir las capacidades reales de una persona a través de un examen de opción múltiple de 120 preguntas para el ingreso a licenciatura y de 128 para el bachillerato y de dos a tres horas de duración. La opción múltiple esencialmente mide “conocimientos memorísticos (fechas) y algunas habilidades (operaciones matemáticas)”⁶² mas no, la capacidad crítica y analítica o la capacidad de aprender de un estudiante, agregando además, según palabras de Pérez Rocha, “una aberración más: la idea de que a una pregunta dada existe sólo una respuesta correcta”.

Lo que sí permiten los exámenes de opción múltiple, a través de complejos mecanismos y operaciones estadísticas y probabilísticas, es calibrar “hasta el nivel

⁶² Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, Sección Mexicana, *Los Maestros de Secundaria y el Examen Único*, SEMPO, México, 2002, pp. 7.

de cientos de personas”,⁶³ mediante el ajuste del grado de dificultad de las preguntas, quienes conseguirán el puntaje necesario para salir airosos de la prueba. Porque hay que mencionar también, en estos proceso de selección, el objetivo no es “aprobar” o “reprobar”, un estudiante puede obtener por el número de aciertos buenos, una nota equivalente a 7 (que es el promedio mínimo que muchas universidades han establecido como necesario para dar inscripción a sus futuros alumnos) y no obtener un lugar en alguna universidad o en la preparatoria de su preferencia.

Con respecto a esto, el propio CENEVAL reconoce en sus informes que los exámenes no son imparciales, ni tan objetivos y equitativos como públicamente se dice, ya que existe un sesgo real a favor de los estudiantes hombres de más alto nivel socio-económico. En su *Informe de Resultados* del “examen único” de 1997 dan a conocer las diferencias de puntaje obtenido entre los examinados que provienen de las delegaciones de clase media de la Ciudad de México, como Benito Juárez que obtuvo en promedio 1041 puntos en la escala del CENEVAL y Coyoacán con 1031, y los sustentantes que provienen de las delegaciones más populares como Tláhuac con un promedio de 986 puntos, Cuajimalpa con 991 y Magdalena Contreras con 997. En el mismo informe se dan los datos que nos muestran cómo los estudiantes que provienen de escuelas privadas obtienen mayor puntaje (1014 puntos) que los que egresan de escuelas públicas (957).⁶⁴

Con todo, mediante la aplicación de este examen se buscó *crear la convicción de que no es la falta de recursos o la disminución de lugares*

⁶³ ABOITES, *op.cit.*, pp. 47.

⁶⁴ En Coalición Trinacional, *op.cit.*, pp. 8-9.

disponibles en las universidades lo que hace que un número creciente de jóvenes queden excluidos de la oportunidad de educarse, sino su propia incapacidad para pasar exitosamente exámenes “objetivos y científicos”.

Aunque no sea un objetivo declarado, en los hechos, los exámenes han sido la respuesta a una situación cuya explosividad ha venido creciendo al paso de los años⁶⁵ la reducción de lugares en las universidades y la reducción de sus presupuestos, con el consecuente aumento de la presión social que esto implica. Los exámenes por tanto, legitiman la restricción de las matrículas, que por no hablar sólo del caso de la UNAM quien disminuyó su matrícula en un 16.2% ente 1985 y 1995,⁶⁶ mencionemos la espectacular caída de la matrícula de la Universidad de Guadalajara: mientras en 1991 contaba con 79,955 estudiantes, en el 2000 únicamente tiene 51,539. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla inscribía en 1991 a 66,862 estudiantes y en el año 2000 sólo inscribió a 32,064 (39.4% de reducción de su matrícula en 10 años). La Universidad de Veracruzana es otro caso dramático, pasó de 46,542 a 37,840 alumnos en el periodo 1991-2000.⁶⁷

2.2 El mecanismo de ingreso a la universidad en Brasil: El Vestibular

Lo primero que quiero mencionar es que la política de ingreso a las universidades públicas brasileñas siempre ha sido sumamente selectiva. El primer filtro como ya observamos en el capítulo anterior es la propia estructura del

⁶⁵ ABOITES, *op.cit.*, pp. 45.

⁶⁶ ABOITES, *op.cit.*, pp. 42.

⁶⁷ Datos en GANDARILLA J., *op.cit.*, pp. 66.

sistema educativo y la educación básica y secundaria; el segundo filtro está dado por políticas de ingreso rigurosas y restrictivas, entre las cuales la más importante es el examen de ingreso a la universidad, conocido en Brasil como *Vestibular*.

En Brasil existe un intenso debate en torno de los *vestibulares*, que va desde aquellos sectores que propugnan por su eliminación como mecanismo de selección a la universidad, hasta aquellos sectores que lo defienden como el único y mejor instrumento para elegir a los mejores estudiantes que irán a ocupar las pocas plazas disponibles en las universidades públicas, que como ya hemos dicho antes, son las de mayor prestigio, reconocimiento y calidad en Brasil.

Según Ione Maria de Oliveira Valadares por ejemplo, no hay ningún país en el mundo en el cual la educación superior pueda ser para todos y la demanda siempre será mayor que la oferta. Siendo así, las universidades pueden sacar provecho de esta situación y escoger, mediante criterios meritocráticos, a los mejores candidatos y es preciso tener claro, afirma la autora, que “siempre existe un modo de control de acceso a la enseñanza superior, que se ejerce en la forma de exigencias explícitas específicas (conclusión de la escuela secundaria [...]), acompañadas de una serie de exigencias implícitas, casi todas vinculadas a cuestiones de clase social”.⁶⁸ Siendo así y según la visión de esta autora, no hay por qué pensar que el *vestibular* sea el culpable de que muchos jóvenes no ingresen a las universidades. Podemos afirmar que en su visión, es casi una cuestión natural e inmodificable históricamente la selectividad social y la exclusión.

⁶⁸ OLIVEIRA I., “Eliminação do vestibular e democratização: algumas considerações críticas”: en *Inter-Ação, Revista da Faculdade de Educação*, UFG, no. 20 (1-2): 65-72, enero-diciembre 1996, pp. 67.

La palabra *vestibular* proviene del latín *vestibŭlum*, que hace referencia a la sala o atrio que está a la entrada de algún edificio⁶⁹ y es por ello que al examen de ingreso a la universidad se le denomina *Vestibular*, es decir es la sala o el lugar que está antes de la puerta de entrada a las aulas universitarias.

El *Vestibular* es pues, el concurso que se lleva a cabo todos los años, en toda universidad brasileña para determinar que estudiantes de los que han concluido sus cursos de segundo ciclo (equivalente al bachillerato mexicano) ingresarán a una licenciatura. A partir de los años ochenta, este examen forma parte de todo el lienzo de evaluación existente en Brasil que revisamos en el capítulo anterior.

Según Marelin Vianna el *Vestibular* surge en 1911 en los inicios de la República como un mecanismo que controlara la expansión de la educación superior, ya que ésta era pensada como el espacio para la formación de las élites brasileñas.⁷⁰ A pesar de la multitud de reformas, que en cada proceso histórico de Brasil ha vivido el sistema de educación en el país, este examen de admisión, nunca ha dejado de ser el último y más eficaz mecanismo de control del crecimiento del sistema de educación superior.

En 1963, ante los críticos acontecimientos políticos del país (previos al golpe militar de 1964) el Consejo Federal de Educación estableció que el *vestibular* tendría una naturaleza clasificatoria;⁷¹ es decir, que los estudiantes que tuvieran la intención de cursar una carrera universitaria y no alcanzaran un lugar en la

⁶⁹ Consultado en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

⁷⁰ Cfr. MARELIM H., "Acesso à universidade: uma reflexão ao longo do tempo": en *Educação e Seleção*, no. 18, 1988, pp. 130.

⁷¹ MARELIM H., *op.cit.*, pp. 131.

facultad deseada serían colocados, según sus habilidades y conocimientos, en aquellas escuelas con plazas desocupadas, independientemente de sus motivaciones profesionales personales.

El carácter clasificatorio del *vestibular* queda establecido legalmente en la ley 5,540 de noviembre de 1968, que en su artículo 17 dice: “el concurso será clasificatorio, esto es, debe ser realizado para colocar en orden a los candidatos de modo que los mejores puedan ser llamados a ocupar los lugares existentes, ya que hay más candidatos que lugares. No habrá, por lo tanto, las figuras de reprobado, aprobado o no-convocado”.⁷²

Fue necesaria la implementación de esta ley debido a que eran muchos más los estudiantes que obtenían una nota aprobatoria en el *vestibular*, que los lugares disponibles en las universidades. Sin embargo, para obtener una “clasificación” funcional según los lugares disponibles en las universidades, es decir “calibrar hasta el número de cientos de personas” quienes tendrían los aciertos exigidos, es necesario manipular el nivel de complejidad de los exámenes, exactamente de la misma manera como se hace con los del CENEVAL. Y por lo tanto como nos dice Dos Santos, “la verdadera finalidad de nuestro concurso *vestibular*”⁷³ es tener un mecanismo racional y socialmente legítimo de distribución de plazas, evitando con esto conflictos como los sucedidos en 1968 por el aumento de las matrículas y las instituciones públicas de educación superior.

Para que el examen clasificatorio fuera eficiente había la necesidad de homogeneizar todos los *vestibulares* del país, idea que se legaliza con la Reforma

⁷² En DOS SANTOS W., “O vestibular como forma de acesso ao ensino superior”: en *Educação Brasileira*, Vol. 2, No. 5, 1980, pp. 209.

⁷³ DOS SANTOS, *op.cit.*, pp. 212.

Universitaria de 1968. Este mecanismo y el argumento para aplicarlo, era un tanto cuanto similar al utilizado hoy por las autoridades del COMIPEMS en México en relación al ya trabajado “Examen Único”, de hecho, en 1971 es creada la *Comissão Nacional de Vestibular Unificado* (CONVESU),⁷⁴ que sería la comisión encargada de asesorar al Ministerio de Educación en todo aquello que tuviera relación con el ingreso a la universidad y colaborar con la elaboración de las pruebas.⁷⁵

Sin embargo, los intentos de homogeneizar el *vestibular* fracasaron principalmente por la negativa de las universidades privadas a unirse a este “examen único”,⁷⁶ sobre todo cuando la Universidad Católica de Río de Janeiro se retiró en 1976 de este sistema de selección. Una de las razones según Levy, es que los procesos de selección de cada universidad privada dejaban a estas cuantiosas ganancias, en algunos casos mayores a los recursos otorgados por el Estado, las cuales perderían si entraban a un proceso nacional de selección. Por su parte, el Estado intentó presionar a estas instituciones condicionando los recursos, pero ante la posibilidad de que al aceptar las instituciones privadas

⁷⁴ Hay que señalar que tras el fracaso de la tentativa gubernamental de un Vestibular unificado, la CONVESU desapareció, dejando, según MARELIM *op.cit.*, un gran vacío que contribuye actualmente a la crisis que se vive en los procesos institucionales de selección a la enseñanza superior.

⁷⁵ Me parece interesante citar aquí la ley de 1968 en la cual se estipula que el vestibular es una prueba clasificatoria, que debe incluir contenidos mínimos y que debe ser homogéneo. El artículo 17 de la Ley 5,540 del 28 de noviembre de 1968 establece que tendrán derecho a matrícula aquellos estudiantes que tengan concluido su ciclo secundario o equivalente y hayan sido *clasificados en el concurso vestibular*; el artículo 21 de la misma ley dice que el vestibular cubrirá los *conocimientos comunes de las diversas modalidades educativas de segundo grado*, sin sobrepasar ese nivel de complejidad, para evaluar la formación recibida por los candidatos y su aptitud intelectual para los estudios superiores. Por último, en un “párrafo único” de la misma ley se establece: dentro de un plazo de tres años, desde la vigencia de esta ley, *el concurso vestibular será idéntico* en su contenido para todos los cursos o áreas de conocimiento afines, y unificados en su ejecución [...]. Este último párrafo explica la creación del CONVESU en 1971. Artículos de la Ley 5,540-28/11/68, citados de DOS SANTOS, pp. 208-209. (Los subrayados son míos IS)

⁷⁶ Recordemos que en Brasil el sistema privado de educación superior es muchísimo mayor que el público y por lo tanto su influencia en las políticas educativas es grande también.

sumarse al examen a cambio de más financiamiento público, el Estado prefirió “tolerar la autonomía privada en cuanto a las admisiones”.⁷⁷

Después del fracaso de los *vestibulares* unificados se regresó, mediante un decreto de febrero de 1977, a la modalidad de *Vestibular* anterior, en la cual cada institución es responsable de la elaboración de su propia prueba “utilizando criterios, métodos y procedimientos propios”, según dice la legislación, teniendo únicamente como base un “nivel mínimo de conocimientos” (los cuales por cierto no están establecidos en la legislación, por lo que pueden ser cualquier cosa).⁷⁸ A partir de este momento cada universidad comenzó a idear sus propios *vestibulares*, apareciendo un sin número de modelos, aunque tuvo un gran éxito la difusión que hizo la Universidad de Sao Paulo de su “modelo de dos fases” que al poco tiempo fue adoptado por la mayoría de las universidades públicas de Brasil.

El *Vestibular* de dos fases surgió como una solución, supuestamente racional y objetiva, por un lado, a la gran desproporción existente entre los candidatos y las plazas disponibles en las universidades públicas; y por el otro, ante las críticas de que eran objeto las pruebas de opción múltiple acerca de su imposibilidad para medir las capacidades y conocimientos reales de los aspirantes a la universidad.

Este modelo consiste en dos exámenes, el primero es aplicado a todos aquellos que se inscriben en el concurso y es una prueba de opción múltiple “científica y objetiva” que integra todas las materias estudiadas en el segundo ciclo educativo. Es una prueba muy similar a las realizadas por el CENEVAL en México. La segunda etapa de la prueba es un examen de redacción que se aplica

⁷⁷ LEVY, *op.cit.*, p. 395.

⁷⁸ MARELIM H., *op.cit.*, pp. 137.

únicamente a aquellos que han “aprobado” la primera etapa del concurso. Hay que mencionar que, en promedio, únicamente el 30%⁷⁹ o menos de los que presentan la prueba de opción múltiple, son seleccionados para presentar la prueba de redacción.

Podemos ver que en la práctica el *vestibular* es más un examen de eliminación que de clasificación o selección. La propia COPERVES -*Comissão Permanente de Vestibular da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul)*- afirma que se trata “de un proceso de filtraje”, utilizado según su visión, para seleccionar a los más calificados.⁸⁰ Veámoslo por fases y a partir de estudios concretos realizados por algunos autores en universidades específicas, ya que como hemos mencionado, en Brasil no existe un organismo, como el CENEVAL en México que centralice, o al menos pretenda centralizar a nivel superior, los procesos de ingreso a la educación superior. Existen sí organismos como el FUVEST, pero son locales.

2.2.1 El *vestibular* y su primera etapa: eliminación del 70%

Como acabamos de mencionar, la primera etapa del *vestibular* consiste en un examen de opción múltiple sobre los contenidos de las materias de la enseñanza de segundo grado.

⁷⁹ Datos de MARELIM, para la universidad de Sao Paulo en 1988.

⁸⁰ En MELLER C., “O vestibular sob a ótica metodológica”: en *Educação e Seleção*, no. 18, 1988, pp. 111.

La *Fundação Universitária para o Vestibular* (FUVEST) es la organización encargada de elaborar los exámenes en el estado de São Paulo. Desde 1980, hasta 2005 (últimos datos estadísticos disponibles al día de hoy), la primera fase de la prueba del *vestibular* realizado por esta fundación se ha encargado de eliminar a más o menos 7 de cada diez candidatos. En 1980 se inscribieron a la prueba 117,890 candidatos y únicamente fueron llamados para la segunda fase 36,409,⁸¹ en el año 2005 se inscribieron al concurso 154,514 jóvenes y únicamente fueron convocados a la segunda fase 31,195 de los cuales únicamente ingresaron a la universidad 11,066,⁸² es decir que en el año 2005 únicamente el 7.16% de los aspirantes a ingresar a la universidad lograron hacerlo, pero el 70% ni siquiera consiguieron realizar el examen correspondiente a la segunda etapa del concurso.⁸³

Aquí podemos observar que a pesar de estar establecido por la ley que en el concurso *Vestibular* no existe la figura del “reprobado”, en realidad, el 70% de los jóvenes que se presentan a este concurso en el estado de Sao Paulo son, al contrario de lo establecido por la ley, “no aprobados” “reprobados” o “no-convocados”, para ellos, el *vestibular* no es un concurso clasificatorio, sino claramente eliminatorio, que es muy distinto.

⁸¹ En DOS SANTOS, *op.cit.*, pp. 215.

⁸² Datos Estadísticos para 2005 de la *Fundação Universitária para o Vestibular*, FUVEST, consultado via internet en [<http://www.fuvest.br/>]. El día 15 de junio de 2007.

⁸³ Hay que agregar también que a pesar de que más de 100 mil jóvenes que se presentan al vestibular quedan excluidos de un lugar en la universidad, debido a la complicada estructura estadística con el cual tiene que ser diseñado el examen, para evitar que más jóvenes de los deseados obtengan el puntaje máximo, al final siempre quedan lugares vacíos, el dato que da DOS SANTOS, *op.cit.*, pp. 221, para 1980 es de 1,631 lugares sin ocupar únicamente en la Universidad de Sao Paulo (USP), en la Universidad Estatal de Sao Paulo (UNESP) y en la UNICAMP.

Al mismo tiempo, este examen contiene sesgos discriminatorios según clase socio-económica, género y raza, como mencionamos que sucede también con los exámenes del CENEVAL. Veamos por ejemplo; el *vestibular* del año 2002 para la Universidad Federal do Paraná (UFPR), 50.95% de los candidatos provenían de familias con ingresos menores a 1,500 reales, pero al finalizar el concurso, únicamente ocuparon el 39.16% de las plazas universitarias. El concurso de 2003 no fue muy diferente, 48.71% de los *vestibulandos* cuyas familias reciben hasta 1,500 reales por mes, ocuparon únicamente el 33.81% de los lugares.⁸⁴

Otros porcentajes interesantes en este sentido, es el tipo de escuela de procedencia de los estudiantes universitarios públicos brasileños. Mientras que el 45.99% de los *vestibulandos* estudiaron todo su ciclo básico y secundario en escuela pública, únicamente ingresaron a la UFPR el 33.89%; por el contrario, el 38.13% que realizó la totalidad de sus estudios básicos y secundarios en escuelas privadas ocupó el 48.20% de la matrícula (datos del 2002). En 2003 la situación no es muy diferente: 46.97% *vestibulandos* públicos para 30.92% de la matrícula; contra 38.44% *vestibulandos* privados para 52.11% matriculados totales.⁸⁵

En la Universidad Federal de Río de Janeiro los datos son aún más indicativos, en 1993 el 64.4% de los estudiantes realizaron la totalidad de su ciclo

⁸⁴ En WALTER C., et al., “Os aspectos perversos da exclusão social no ensino superior: uma análise crítica dos dados sócio-educacionais dos candidatos da UFPR ao Vestibular 2002/2003”: en *Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior*, Vol. 9, no. 1, marzo 2004, pp. 86. Según los mismos autores 1,500 reales en Brasil no permitirían a una familia pagar una universidad privada a sus hijos, ya que en muchos cursos, las mensualidades están incluso por arriba de este costo. 1,500 reales brasileños equivalen en promedio a 8,000 pesos mexicanos según tasa de conversión de Junio de 2007. Estaríamos hablando entonces de que más del 60% de los estudiantes de universidades públicas en Brasil provienen de familias con ingresos, en la equivalencia a pesos, para tener una ida más clara, menores a los 8,000 pesos mensuales.

⁸⁵ *Ibid.*, pp. 88.

básico y secundario en escuelas privadas y el 75.7% estudiaron en la mañana.⁸⁶ que al igual que en México, suelen ser los niños y jóvenes de mejor posición socio-económica. Y a penas el 0.8% de los estudiantes de la universidad de Río en 1993, eran hijos de campesinos.

Hay que mencionar también que son muchos los jóvenes que concluyen sus estudios de segundo ciclo en escuelas públicas y tienen ingresos familiares de 1,500, o menos reales por mes; o que trabajan o tendrían que trabajar para mantener sus estudios que no intentan que ingresar a la universidad. La explicación que autores como Walter Kolb y Sabbag Zainko dan de este fenómeno, a partir de sus estudios, es que estos muchachos deciden no enfrentar el *vestibular* ya que de antemano saben que no lo aprobarán y por lo tanto lo consideran “una pérdida de tiempo y de dinero”.⁸⁷

En el caso de la discriminación por género, veamos los siguientes datos de la Universidad de Sao Paulo: el 52.9% del total de inscritos en el concurso fueron mujeres, pero ellas constituyeron únicamente el 49.9% de los convocados a la segunda y el 39.7% de los aceptados en la universidad después de la segunda fase.⁸⁸

Como ya criticamos anteriormente, cuando hablamos del caso mexicano, estos concursos son pruebas que no indican en realidad si un estudiante será o no buen estudiante, quedando excluidos de las universidades muchos jóvenes que tienen las capacidades mas no las condiciones socio-económicas para salir

⁸⁶ En COSTA M., “Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993”: en *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, Vol. 80, No. 194, enero-abril, 1999, pp. 59.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 83.

⁸⁸ Estadísticos para 1990 de la *Fundação Universitária para o Vestibular*, FUVEST, recuperado el día 15 de junio de 2007: [<http://www.fuvest.br/>].

airosos de estos concursos, que en realidad se convierten en concursos de exclusión del derecho a la educación superior de cientos de miles de jóvenes.

2.2.2 Profundización de la discriminación como resultado de la prueba de redacción o segunda etapa del concurso

La segunda etapa del concurso está compuesta por un examen que incluye según la carrera a la que se dirija el estudiante materias como biología, física, química, matemáticas, y expresión y comunicación o la prueba de redacción. Uno de los problemas de este examen, a decir de Dos Santos, es que el examen incluye materias que no son de contenido común en todas las escuelas de segundo grado, lo que genera diferentes tipos de problemas. El primero, sobre el que hablaremos un poco más adelante, se refiere a la presión que, por esta situación, ejerce el *vestibular* sobre la enseñanza de segundo grado y los *cursinhos*.

El segundo problema que queremos resaltar es que muchos jóvenes que realizan la prueba obtienen nota cero, quedando automáticamente eliminados. En el *Vestibular* del FUVEST de 1980, de 36,409 participantes en esta segunda etapa del concurso, 4,794 obtuvieron nota cero,⁸⁹ a estos alumnos ya no se les califica la prueba de redacción. Otro ejemplo es el *vestibular* de la UFPR del año 2003, en este concurso, de un total de 52,448 candidatos, únicamente fueron calificadas las

⁸⁹Cfr., Datos de DOS SANTOS, *op.cit.*, pp. 217.

pruebas de redacción de 26,529.⁹⁰ La mitad no calificadas fueron descartadas por no obtener una nota mínima exigida en el resto del examen.

La prueba obligatoria de redacción como parte del concurso de selección fue implantada en 1978, esta prueba se realizará a todos los estudiantes que hubieran salido airosos de la primera fase del concurso, sin embargo, según Marelim Vianna, lo que se logró con la introducción de esta segunda fase fue terminar con cualquier resquicio de igualdad que hubiera podido contener el *vestibular*. Por un lado, los exámenes de redacción serían calificados de manera subjetiva por diferentes examinadores, lo que difícilmente permitiría la unificación de criterios; y por otro lado, la incuestionable problemática relativa a la desigualdad socio-cultural y económica del país y a la discriminación, elementos ambos que condicionan la manera de hablar y de escribir de los jóvenes, permitámonos en este caso citar *in extenso* a Magda Soares:⁹¹

Las investigaciones lingüísticas ya han demostrado que las desigualdades sociales conducen a desigualdades culturales que se manifiestan especialmente en el desempeño lingüístico: las clases sociales menos favorecidas desempeñan en la escuela un saber lingüístico deficiente en relación con la lengua formal exigida en las escuelas. La heterogeneidad social resulta en una heterogeneidad cultural que en general es ignorada: la escuela se niega a reconocer la distancia existente entre el lenguaje formal que se usa, se enseña y se exige y el lenguaje de los estudiantes de niveles socio-económicos diferentes. Por tanto, si la distancia entre lengua oral usada y exigida es grande, tanto mayor será la distancia existente en la lengua escrita, lo que explica el fracaso de los estudiantes de ciertas clases sociales en las pruebas de redacción.

⁹⁰ Datos en GRUGINSKI E., Iara Benquerer Gosta, et al., “O que está por trás da avaliação das redactes do vestibular?”: en *Educar*, no. 22, revista de la UFPR, Curitiba, 2003, pp. 316.

⁹¹ SOARES M.: en MARELIM, *op.cit.*, pp. 136. (Traducción del portugués hecha por mí IS).

Si damos por cierto lo postulado por Magda Soares, podemos afirmar entonces, que someter a los estudiantes a una prueba de redacción para ingresar a la universidad es en realidad un mecanismo discriminatorio a favor de los jóvenes de clases medias y altas ya que esta prueba permitiría distinguir el origen socio-cultural del *vestibulando*,⁹² con lo que se profundizarían las desigualdades sociales y la discriminación.

Como sabemos, Brasil es un país con altos índices de desigualdad, la mayor en América Latina, y donde la discriminación es un hecho abiertamente reconocido socialmente. Las familias negras y mestizas cuentan con índices de pobreza dos veces más altos que las familias blancas, el analfabetismo entre los bancos es de cerca del 5% de la población, pero entre otras razas es del 14%, y la diferencia en término de años de escolaridad es de más de 11.⁹³ En cuanto a diferencias de género, hay que destacar que en todos los grupos raciales, los hombres presentan rendimientos de más o menos el 50% más que las mujeres.⁹⁴

Es notorio observar que en las escuelas de educación básica podemos ver una concentración mayor de estudiantes no blancos y sin embargo, al llegar a la educación superior esta situación se invierte notablemente. Esto quiere decir en términos de Hasenbalg que los negros y pardos en Brasil “sufren de una desventaja comparativa en todas las etapas del proceso de movilidad social individual. Sus posibilidades de escapar a las limitaciones de una posición social

⁹² *Vestibulando* es el nombre que se le da a las personas que están inscritos en el proceso de selección a la universidad mediante el *Vestibular*.

⁹³ PERRY, *op.cit.*, pp. 11.

⁹⁴ DO VALLE SILVA N., “Raza, pobreza y exclusión social en Brasil”: en GACITÚA E. et al., *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000, pp. 177.

inferior son más bajas que la de los blancos del mismo origen social, y tienen mayores dificultades para mantener las posiciones ya conquistadas”.⁹⁵

La posición social de origen también es un factor de exclusión educativa, podemos observar que 62.6% de los hijos de los trabajadores rurales no calificados y no blancos, no consigue pasar del tercer año de escolaridad, mientras que únicamente 36.5% de los hijos de los trabajadores rurales blancos se encuentran en esta situación.⁹⁶

Pero regresando a la segunda fase del concurso *vestibular*, reparemos que una de las críticas más fuertes en contra de ésta son las inconsistencias que la calificación del examen puede contener. Recordemos que esta segunda etapa del concurso es básicamente un examen de redacción o de conocimiento del idioma portugués.

El examen consiste en que cada uno de los sustentantes redacte pequeños textos que demuestren su capacidad para la expresión escrita y el conocimiento de la lengua, las habilidades específicas que se les solicitan son el resumen de un texto, la interpretación de discursos implícitos, la redacción en prosa de datos numéricos y estadísticos, el análisis de textos literarios, la argumentación, entre otros.⁹⁷

⁹⁵ HASENBALG C. y Nelson do Valle Silva, “Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil”, Trabajo presentado en el XXII Encontro Anual da ANPOCS, 27 a 31 de outubro de 1998, GT Desigualdades Sociais, Brasil, consultado en la biblioteca virtual de CLACSO el día 10 de febrero de 2007 en: [<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/hasen.rtf>].

⁹⁶ DO VALLE SILVA, *op.cit.*, pp. 173-174.

⁹⁷ Informe del Ministerio de Educación y Cultura: en GRUGINSKI, et al., *op.cit.*, pp. 317.

La prueba del 2003 en la Universidad Federal do Paraná (UFPR) constó de cuatro preguntas;⁹⁸ es decir de la redacción de cuatro pequeños textos, el primero era un texto argumentativo, el segundo un resumen, el tercero uno de divulgación y el cuarto de literatura; y fue presentada por 26,529 candidatos. Estos 26,529 exámenes de aproximadamente dos cuartillas cada uno (pensando en que la redacción correspondiente a cada pregunta abarca de 10 a 15 líneas), fue calificado únicamente por 40 personas.⁹⁹ ¿Qué objetividad puede existir, que homogeneización de criterios, cómo determinar las capacidades de redacción de un estudiante a partir de cuatro preguntas que implican escribir un párrafo? ¿cuántas inconsistencias, que van desde el cansancio y hartazgo hasta los prejuicios e ideologías propias, no existirán cuando se pone a 40 correctores a leer 26,529 pruebas? Sin palabras, pero todos aquellos que alguna vez hemos dado clase y calificado exámenes que impliquen “redacción” sabemos, que por mayor pretensión de justicia y objetividad que tengamos, después de un determinado número de exámenes (que seguro nunca rebasarán los 50) uno se encuentra agotado, ahora imaginemos calificar más de 600. Habría que preguntarnos por qué la necesidad real de esta prueba que acaso ¿no será suficiente en esta área, que implica capacidad de interpretación, de análisis, de crítica y de reflexión, la evaluación y juicio de los profesores del ciclo de segundo grado?

Ante esta realidad que hemos descrito, Meller considera que es necesario, por un lado, eliminar la segunda etapa del concurso, no sólo por sus fallas metodológicas, sino también por sus altos costos, y por otro lado, afirma que “es

⁹⁸ Para ver el formato de las preguntas y las redacciones realizadas por los alumnos ver Anexo 3: “Un ejemplo de las redacciones del Vestibular”.

⁹⁹ GRUGINSKI, et al., *op.cit.*, pp. 316-318.

imperativa la indisociabilidad metodológica con el perfil socio económico del *vestibulando*, la interacción con el segundo grado y la adecuación del contenido de las pruebas a las realidades de cada región”¹⁰⁰ si lo que buscamos en realidad es un concurso más equitativo para todos los candidatos; es decir hacer justicia social en el proceso de selección de estudiantes universitarios.

2.2.3 Los *cursinhos* o *pre-vestibulares* y su impacto en la sociedad brasileña

Los cursos *pre-vestibulares*, conocidos popularmente como *cursinhos*, son cursos diseñados para ayudar a los estudiantes a aprobar los *vestibulares*. Estos cursos son prácticamente un entrenamiento intensivo de un año de duración para enfrentar el concurso *vestibular*.

Estos cursos se organizan en la mayoría de los casos por escuelas privadas y no tienen regulación estatal alguna, por lo que sus costos suelen ser muy elevados y se han convertido en uno de los más grandes y lucrativos negocios del Brasil, según Levy,¹⁰¹ el promedio de colegiatura mensual se aproxima a los cuatro salarios mínimos.

Sin embargo, al agravar la inequidad de los concursos en realidad han traído consigo una forma más de exclusión de la educación superior como efecto colateral de los *vestibulares*, ya que los jóvenes que por razones financieras no pueden asistir a ellos, casi con seguridad tampoco logran clasificarse entre los más altos promedios del *vestibular*. Por ejemplo, en Curitiba, Paraná, los mejores

¹⁰⁰ MELLER, *op.cit.*, pp. 112.

¹⁰¹ LEVY, *op.cit.*, pp. 377.

resultados en el *vestibular* de la UFPR (2002) correspondieron a los estudiantes que asistieron a la más reconocida escuela de *cursinhos*, quedándose con los 10 mejores clasificados de un total de 52,448 concursantes y con 116 de las 176 plazas disponibles para la carrera de medicina. En esta misma universidad, en el año 2002 el 58.38% y en el 2003 el 56.17% del total de los *vestibulandos* había estado previamente en el *cursinho* y ocuparon respectivamente el 69% (2002) y el 66.33% (2003) de los lugares.¹⁰²

Tal es el efecto de los *cursinhos* que algunas escuelas secundarias, casi todas privadas, ya lo han incluido como parte de sus cursos regulares durante el último grado del segundo ciclo. Y éste es otro de los elementos problemáticos que ha tenido como resultado el concurso *vestibular*: muchas escuelas de segundo ciclo han llegado incluso a desechar casi por completo sus programas de estudio y sus objetivos educativos para dedicar tiempo completo a los contenidos del *vestibular*. De esta manera, en realidad los jóvenes que ingresan a la universidad no necesariamente son “los mejores”, sino aquellos que fueron adiestrados correctamente para el concurso *vestibular*.

Con todo, mientras más proliferan los *cursinhos* también más ineficaces se vuelven, ya que aumentan los estudiantes que asisten a *pre-vestibulares* pero no la matrícula de las universidades. Cuando se empezaron a realizar y a proliferar, en sus primeros 10 años de existencia, digamos eran cursos que en efecto permitían que los jóvenes que ingresaban en ellos logaran su admisión en las universidades públicas, gratuitas y de élite, “prometían y cumplían” digamos, más

¹⁰² En WALTER, et. al., pp. 90.

ahora, prometen cosas que no pueden garantizar. Este es un fenómeno que estamos comenzando a vivir en la ciudad de México a raíz del “examen único”.

En Río de Janeiro, por ejemplo, los que realizaron el *cursinho* en 1975, tuvieron un 30% más de posibilidades de pasar con éxito el *vestibular*,¹⁰³ pero actualmente estos porcentajes han disminuido. La eficiencia de estos es ahora más aparente que real en términos de mayores posibilidades de ingreso a la universidad y al mismo tiempo, por paradójico que pueda parecer, quien no toma un *cursinho* tiene casi garantizado quedar fuera de las aulas universitarias.

Tal es el debate en torno a los *cursinhos* y sus efectos negativos en terminos de equidad que a mediados de la década de los noventa el gobierno tuvo que comenzar a abrir programas *pre-vestibulares*. Fueron así creados el programa “Pre-*vestibular* para negros y carentes” en Río de Janeiro, Sao Paulo y Minas Gerais. En abril de 1999 el gobierno federal anunció un programa de refuerzo escolar para aumentar el número de estudiantes negros en las universidades. Vinculado a la Secretaría del Estado de Derechos Humanos, el programa parte del diagnóstico de que “el bajo índice de aprobación de los negros. Expresado claramente en el dilema central de las políticas públicas antirracismo en Brasil, el sistema de cuotas para estudiantes no-blancos fue descartado porque “las cuotas incentivan a la manutención de prejuicios al establecer dos clases distintas de estudiantes [...] lo que necesitamos es de respuestas afirmativas que igualen las condiciones de cultura y de conocimiento entre los jóvenes de las comunidades negras y no-negras”.¹⁰⁴

¹⁰³ LEVY, *op.cit.*, pp. 377.

¹⁰⁴ Jornal do Brasil, 29-04-99 en DO VALLE SILVA, *op.cit.*, pp. 183.

También en el seno de los movimientos populares y sociales se han empezado a crear *cursinhos* para los jóvenes de escasos recursos y brindarles una oportunidad un tanto cuanto más equitativa en el concurso de ingreso a la universidad. Un ejemplo es el Curso pre-*vestibular* para profesores de escuelas populares y comunitarias que organiza el Centro de Estudios y Asesoría Pedagógica (CEAP) en Bahía.

3. Los mecanismos de legitimación de la exclusión contenidos en los exámenes de ingreso a las universidades en México y Brasil

Como ya hemos revisado y como lo han señalado muchos especialistas (Perez Rocha, 2005; Villaseñor, 2003; Aboites, 2001; González Casanova, 2001; Gentilli, 2000, 2003; entre otros), algunas de las principales funciones que han ejercido las evaluaciones sobre los estudiantes que buscan transitar de un nivel a otro del sistema escolar, son de calificación, clasificación, exclusión y castigo. Según Pérez Rocha, esto es lamentable debido a que provoca un rechazo generalizado a exámenes que diseñados y aplicados con propósitos verdaderamente pedagógicos y formativos tendrían un enorme potencial constructivo.¹⁰⁵

Bajo el sistema económico-político-social en el que hoy vivimos, los exámenes pierden su función educativa y su función pasa a ser la selección de los pocos que podrán continuar dentro del sistema escolar y por lo tanto subiendo la “escalera” de los grados y diplomas para obtener mejores oportunidades de

¹⁰⁵Cfr. PÉREZ R., *op.cit.*, pp. 84.

ascenso social. Son el mejor instrumento de legitimación del proceso de exclusión educativa, por un lado, con el argumento de que son justos y producto de mediciones científicas del rendimiento y la capacidad de los estudiantes. Por otro lado, bajo el argumento de la necesidad de seleccionar “a los mejores”, ante la incapacidad de absorber a todos aquellos que demandan su ingreso al sistema universitario, argumento que a su vez se justifica aludiendo a la imposibilidad del mercado de trabajo para absorber un excedente de profesionistas: ¿Qué haríamos con tantos licenciados? ¿Para qué producir futuros desempleados, cuando la universidad cuesta tanto a la sociedad? Escuchamos a diario en los medios de comunicación y como argumento de sentido común entre la gente. Contenido en estas valoraciones tenemos uno de los mejores ejemplos del papel meramente económico que se le asigna a la educación superior bajo el esquema neoliberal, olvidándose que ésta a demás de un título y capacitación laboral tiene funciones sociales más humanas como la ampliación de los horizontes culturales y de pensamiento libre.

Este argumento de la sobreproducción de profesionistas está estrechamente ligado al argumento de la calidad, ambos para legitimar el acceso restringido a las universidades. “La cuestión es compleja y las universidades están ante la disyuntiva de producir profesionistas en mayor cantidad y mal preparados, y a su vez, debido a esta producción masificada, profesionistas que no encontrarán empleo [...] o por el contrario, restringir el acceso”,¹⁰⁶ afirman los defensores de una educación superior limitada “a los mejores” como Aguilar Ávalos, quien concluye diciendo: “una desventaja para la sociedad que aspira a educación

¹⁰⁶ AGUILAR A., *op.cit.*, pp. 50.

superior y que ve restringidas sus oportunidades, puede convertirse en una ventaja para las universidades públicas”¹⁰⁷ debido a que si la demanda es muy alta se puede garantizar, mediante un mecanismo muy riguroso de admisión, la selección de los mejores candidatos, lo que redundará en un aumento de la calidad y la eficiencia de la propia universidad.

Ora esto, otra consecuencia de los pretextados exámenes de selección-exclusión es el “enfriamiento de las aspiraciones educativas y sociales”¹⁰⁸ de gran cantidad de jóvenes que han sido convencidos de su incapacidad y falta de talento “naturales” para el estudio, debido por ejemplo, a su “IQ deficiente”. Con este argumento, los excluidos son convencidos de ser culpables de sus fracasos¹⁰⁹ y la enorme cantidad de “fracasos” genera un clima social de auto-exclusión y una identidad de excluido previa a la exclusión.

Como hemos visto en el caso particular de Brasil, por ejemplo, el *vestibular* tiene una función de “autoexclusión” educativa ya que un gran contingente de jóvenes egresados de la educación media conocen de antemano que no aprobarán el examen y por lo tanto “saben” que la educación superior “no es para

¹⁰⁷ AGUILAR A., *op.cit.*, pp. 51.

¹⁰⁸ Como dice PÉREZ R., *op.cit.*, pp. 175.

¹⁰⁹ Este proceso de “Convencer al excluido de su culpa” no es exclusivo de los sistemas educativos, sino más bien un mecanismo ideológico-institucional utilizado en todos los ámbitos sociales en los cuales es necesario un encubrimiento del funcionamiento real del sistema. Es como, por ejemplo, cuando un hombre golpea a su esposa y después de golpearla la convence de que fue ella la culpable o incluso de que fue ella la que se golpeo: “chocaste con la puerta”. Un ejemplo en el ámbito de lo público social es el señalado por Bauman en los procesos policíaco-judiciales que culminan en la prisión. En resumen, podemos decir que “el rechazo y la exclusión son humillantes con toda intención; su objetivo es que el rechazado-excluido acabe por aceptar su imperfección e inferioridad social. No es casual que las víctimas se defiendan. Antes que aceptar sumisamente el rechazo y convertir el acto oficial en un autorrechazo, prefieren rechazar a quienes los rechazan”, presentando varias veces el examen de ingreso a la universidad, por ejemplo. “La estrategia de ‘rechazar al rechazador’ forma parte del estereotipo del rechazado, lo cual suma a la imagen del crimen (refiérese aquí Bauman al ejemplo de las prisiones y los condenados a las mismas) la propensión inherente del criminal a la reincidencia”. Cfr. BAUMAN, *op.cit.*, pp. 164.

ellos”. Asumen al aprehender de manera reificada¹¹⁰ el funcionamiento de la sociedad, una identidad de excluidos que ya no les permitirá siquiera intentar su inclusión. Los jóvenes “autoexcluidos” permiten la reproducción de la estructura educativa tal como está dada, ya que al ni si quiera presentarse al examen buscando una oportunidad de ingreso a la universidad; disminuye la presión social que posibilitaría la mayor expansión y ampliación del sistema universitario. Asimismo, cual “autoexclusión” es muestra de la eficacia, que en el caso de Brasil tiene el *vestibular* como mecanismo excluyente ya que el hecho (y muy importante la difusión mediática del hecho) de que casi el 80% de los sustentantes de la prueba no consigan un lugar en la universidad, más la propaganda mediática de cuales son los sectores que cuentan con mayores posibilidades de éxito en el examen, llevará a miles de jóvenes a tomar la decisión de ni siquiera intentarlo.

Ahora bien, los instrumentos de medición son discriminatorios ya que miden igual a seres diferentes, es decir, no toman en cuenta las diferencias de clase, grupo étnico o sexo de los sustentantes, al mismo tiempo que utilizan como parámetros de formulación de las preguntas y las respuesta correctas los valores y

¹¹⁰ Utilizamos aquí el concepto “Reificar” siguiendo el desarrollo que de el hacen Berger y Luckman. La objetividad del mundo institucional, se puede presentar al individuo como algo natural, como algo que existe por sí mismo y que por lo tanto está fuera de su capacidad de acción, y no como una producción social, humana. Al aparecer el mundo institucional como algo dado por sí mismo, los procesos de institucionalización y las instituciones se constituyen como mecanismos de control ejercido, desde el orden social, sobre sus integrantes. Cuando el orden institucional se aprende como dado por sí, como algo natural e inalterable, como “creación de los dioses”, podemos decir que se está reificando, para esto lo único que se necesita es conceder a las instituciones un estatus ontológico independiente de la actividad y la significación humanas. El resultado de la reificación es la inalterabilidad y reproducción de las estructuras institucionales establecidas, no porque no puedan ser transformadas, sino porque al momento de reificarlas el ser humano pierde la conciencia sobre que el mundo social fue hecho por humanos y por lo tanto, es posible modificarlo. En palabras de Berger y Luckman: la reificación, es un “paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de un mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos. Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la naturaleza de las cosas”. Cfr. BERGER y Luckmann, *La construcción social de la Realidad*, Amorrutu editores, Buenos Aires, 1999¹⁶, pp. 117.

saberes de la cultura occidental dominante y en términos de clase aquellos correspondientes a la “clase culta” que no por casualidad corresponde a las clases medias-altas y altas en sociedades tan polarizadas y desiguales como la brasileña o la mexicana.¹¹¹ En términos *bourdianos*, podríamos decir que los exámenes discriminan a aquellos jóvenes que no poseen una acumulación suficiente de capital cultural,¹¹² de ese capital cultural proveniente de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar.

Desde el análisis *bourdiano*, cada individuo por el contexto social determinado al que pertenece, por las experiencias en su socialización primaria (usando la terminología de Berger y Luckman) y por los gustos, aspiraciones, modos de actuar y estilo de vida familiares, se encuentra dotado de un hábitus específico que determinará sus experiencias de vida. Quiere decir esto que “las experiencias se integran en la unidad de una biografía sistemática que se organiza a partir de la situación originaria de clase, vivida en un tipo determinado de estructura familiar”.¹¹³

Ahora bien, ¿cómo se logra que los excluidos se conformen con su exclusión y no se rebelen contra un orden social injusto? Primero que nada, convenciéndolos de que son ellos mismos y sus familias los “culpables” y únicos responsables por su exclusión. Los pobres son culpables de su exclusión debido a sus malas elecciones como consumidores de servicios y a sus esfuerzos

¹¹¹ Carnoy analiza la prueba Stanford-Binet de Terman, utilizada en los años ochenta para evaluar la calidad de las diferentes escuelas de los Estados Unidos en función de los resultados de los estudiantes. Esta prueba según el resultado de los estudios de Carnoy reflejaba la realidad de la estructura clasista del sistema económico capitalista: “los niños que a la pregunta *¿Cuál es más bello?* contestaban que los niños nórdicos, anglosajones, entendían mejor los valores de su sociedad”. Cfr. CARNOY, 1982:248-249.

¹¹²Cfr. BOURDIEU P., Jean-Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998³.

¹¹³ BOURDIEU, pp. 188: en VAN HAECHT, *op.cit.*, pp. 22-23.

deficientes.¹¹⁴ Lo que está detrás de este argumento es que los jóvenes que no lograron pasar las pruebas de admisión a las universidades, son víctimas de las malas elecciones de sus padres, ya que desde pequeños decidieron enviarlos a escuelas de mala calidad, por ejemplo las públicas rurales, con salones atestados y sin materiales suficientes; en lugar de enviarlos a colegios de alto prestigio y calidad como los privados urbanos de elevado costo. El argumento parte del discurso liberal que afirma que todos los ciudadanos son iguales y por lo tanto libres de elegir, sin mencionar las realidades económicas paupérrimas de las mayorías, que no tiene libertad de elegir colegios caros para sus hijos. Con estos argumentos desaparecen las razones sociales y estructurales de la exclusión: ¡Las ofertas siempre han estado ahí, no es culpa del sistema que la vida esté llena de malas decisiones!

Bajo el neoliberalismo la individualización, la desigualdad y la segmentación social se han incrementado, lo cual está conduciendo a buscar soluciones individuales y de éxito personal; ahora, estos serán los únicos valores redituables aun cuando esto implique la competencia y la exclusión de los otros. El discurso de la excelencia, que exalta reiteradamente “la maestría de los pocos que han sido incluidos, ubicándolos como inevitable ejemplo a seguir”¹¹⁵ es vital para un sistema meritocrático de exclusión. Es el rendimiento individual, la capacidad de trabajo, la actitud emprendedora, el nivel de inteligencia, etcétera, lo que determinará quien está incluido y quien no; los excluidos lo son por sus deficiencias individuales y consecuentemente “son los únicos responsables de su

¹¹⁴ ALCANTARA, *op.cit.*, pp. 287; ALMOACID, *op.cit.*, pp. 263.

¹¹⁵ IBARRA, *op.cit.*, pp. 359.

propia segregación”.¹¹⁶ Este juicio de excelencia y exaltación del individualismo son legitimadas socialmente con mecanismos tales como, los exámenes que “demuestran científicamente” los talentos de las personas.

Nuestras demostraciones deberían cuestionarnos ¿qué es exactamente la aptitud intelectual para los estudios superiores?, ¿cómo determinarla?, ¿es acaso únicamente el dominio de datos, de hechos, de leyes, de operaciones matemáticas, etcétera, que es posible verificar en este tipo de pruebas memorísticas?

Como ya lo revisamos, los jóvenes de escasos recursos tienen pocas posibilidades de acceder a la educación universitaria. Lo que tiene implicaciones no sólo en términos de exclusión cultural sino también económica, ya que su inserción laboral será en los sectores menos remunerados de la economía o en el sector informal de la misma.

Los exámenes en efecto, no deberían enfocarse por lo tanto como, lo hacen el EGEL, el *Provão*, los exámenes de ingreso al bachillerato o a licenciatura del CENEVAL o, el *Vestibular* brasileño, a hacer pagar a los alumnos porque proceden de familias de escasos recursos y ambientes socio-culturales distintos de aquellos reconocidos como “cultos” por la lógica societal dominante; por ser mujeres; o por haber cursado sus estudios básicos en escuelas con salones atestados, sin materiales suficientes. Los exámenes deberían ser integrales, abarcar todos los elementos de la escuela y el aprendizaje, deberían de orientarse a encontrar cómo mejorar e incluir en vez de excluir, para lograr que el derecho social a la educación superior universal. Un examen de tres horas y 128

¹¹⁶ Idem, pp. 358.

reactivos¹¹⁷ es, a juzgar de muchos especialistas (Villaseñor, Aboites, Pérez Rocha, Coalición Trinacional), una caricatura de evaluación, como el que afirma:¹¹⁸

Ningún procedimiento científico afirma que las pruebas sean objetivas y que sus resultados no sean objeto de complejas manipulaciones estadísticas con propósitos de clasificación y predicción. Estas pruebas “objetivas” lo que sí añaden generalmente, es una aberración más: la idea de que a una pregunta dada hay solamente una respuesta correcta.

En realidad, defendemos que un examen realizado por un organismo privado (es el caso del CENEVAL en México o los *cursinhos* en Brasil) no debe desplazar el Certificado de Secundaria o Preparatoria, ya que en la práctica, este desplazamiento es la negación de la capacidad que tienen, y han tenido a lo largo de la historia, las escuelas y sus profesores, para juzgar y emitir un dictamen sobre los conocimientos adquiridos por sus alumnos. Los exámenes tampoco deben ser utilizado para excluir de la educación pública o para convencer al estudiante de que no sabe o no es capaz y que por lo tanto se tiene que conformar con la escuela asignada por el Examen Único (en el caso del ingreso a Bachillerato en la Ciudad de México, cuya selección está a cargo del CENEVAL).

Los exámenes que aquí hemos estudiando son en realidad instrumentos que sirven para restringir y obstaculizar el acceso de los jóvenes a la educación

¹¹⁷ Según la definición que nos da González Cuevas, un *reactivo* consiste en plantear una pregunta o problema “que consta de un enunciado y una serie de respuestas, llamadas *opciones*. Entre estas respuestas hay una correcta, llamada *solución*, y otras incorrectas, conocidas como *distractores*. El número de respuestas opcionales en cada reactivo depende de la probabilidad que se acepte de que el alumno conteste bien al azar”. GONZÁLEZ, “Evaluación de opción múltiple vs. evaluación tradicional. Un estudio de caso en ingeniería”: en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (2), no. 122, México, abril-junio de 2002, p. 12.

¹¹⁸ PÉREZ R., *op.cit.*, pp. 181.

pública y para asignarlos coercitivamente a opciones no deseadas. Por ejemplo, cuando a un adolescente en la ciudad de México se le asigna, mediante el EXANI-I del CENEVAL, un CONALEP en lugar de una preparatoria general; o cuando a un joven brasileño se le “reprueba” en el *Vestibular* y le queda como única opción buscar inscribirse en una escuela de educación privada, de bajo costo, de mala calidad y con opciones curriculares limitadas. Estos exámenes se constituyen en verdaderos filtros sociales que dificultan a los jóvenes de las clases populares, sobre todo si son mujeres o indígenas, el acceso a las escuelas de buena calidad o de plano los expulsan del sistema escolar. “Crear -como declara la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública- una mayor vigilancia y mecanismos de ‘verificación’ rápida de nuestros estudiantes como si fueran automóviles, sólo crea un clima de presión y ansiedad, no de mejoramiento educativo”.¹¹⁹

Un elemento problemático más a ser tomado en cuenta en estos procesos de elitización, es la proliferación indiscriminada de servicios privados de capacitación para presentar con “éxito” los exámenes de ingreso a la educación superior,¹²⁰ como los muy difundidos y lucrativos “*cursinhos*” brasileños. Estos “servicios de capacitación” son ahora una etapa constitutiva de los exámenes y son también un elemento más de inequidad de los mismos, ya que los estudiantes de menores recursos económicos (quienes estadísticamente coinciden con los mayores índices de reprobación) contarán con menores oportunidades de pagar estos

¹¹⁹ Coalición Trinacional, *op.cit.*, pp. 12. Sobre el efecto psicológico que tienen, sobre los jóvenes que son excluidos, estos exámenes en particular y el sistema meritocrático en general, hay investigaciones como la realizada por Susinos Rada, Teresa y Adelina Calvo Salvador, “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social”: en *Contextos Educativos*, no. 8-9, 2005-2006.

¹²⁰ VILLASEÑOR, *op cit.*, 43.

cursos y por lo tanto con menos probabilidades de salir entre los más altos resultados del examen. Como dice Villaseñor:¹²¹

la brecha de inequidad se amplía y por lo tanto la igualdad de oportunidades se vuelve falacia.

Asimismo, podemos decir, que los “*cursinhos*” son elementos del creciente proceso de privatización de la educación que vivimos en nuestros países.

Otro negativo efecto de la selección mediante estos mecanismos de examen es que por sus objetivos de jerarquización, estratificación, diferenciación, clasificación y calificación, favorecen en última instancia la desarticulación social, e introducen como valores fundamentales el individualismo y la competencia en lugar de la solidaridad y cooperación social,¹²² valores que como ya revisamos son vitales para lograr la pasividad y el conformismo necesarios para la dominación.

Tanto las pruebas de opción múltiple (caso paradigmático en México), como la elaboración de pequeñas redacciones (parte constitutiva de los *vestibulares*), no son evaluaciones objetivas en sí mismas, ya que, presentan “cuarteaduras que les restan la credibilidad que se les ha pretendido encontrar, y vienen a ser, a lo sumo, una forma de medición poco confiable”, como observa Juárez Hernández,¹²³ y en el peor de los casos desechables como criterios de evaluación. Aún cuando indudablemente, estas pruebas contienen criterios de carácter académico, un examen “de fin de semana” y de tres a cinco horas de duración resulta completamente insuficiente para determinar quien tiene y quien no tiene derecho

¹²¹ Ibid., pp. 44.

¹²² Ibid, pp. 59 e IBARRA, *op.cit.*, pp. 360.

¹²³ JUÁREZ F., “La prueba de opción múltiple y su validación académica, (notas para una confrontación teórica)”: en *Pedagogía*, vol.1, no. 1, mayo-agosto, 1984, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 69-76.

(o capacidad) para la educación superior. Lo que nos permite afirmar junto con Aboites que lo que en realidad preocupa a las autoridades educativas es generar un “mecanismo de control del flujo con una cierta apariencia de evaluación educativa. Lo importante, en el fondo, es que para el acceso a las instituciones de educación superior y para su egreso, existe ahora una estructura muy precisa de regulación”.¹²⁴

Podemos concluir entonces: los concursos de ingreso a la educación superior tanto en México como en Brasil: 1) son mecanismos sistémicos de legitimación de la exclusión de los cientos de miles de jóvenes que a pesar de haber concluido sus estudios preparatorios no logran un lugar en las universidades públicas. Este sistema de concursos de ingreso está diseñado para parecer democrático, equitativo, justo y sobre todo, objetivo y científico. 2) A través de estos mecanismos de ingreso a la educación superior, se garantiza, lo que en términos *bourdianos*, es *la reproducción social de la realidad en una sociedad estratificada*.

¹²⁴ ABOITES, *op.cit.*, pp. 46.

A MANERA DE CONCLUSIONES

SOBRE LAS RESISTENCIAS A LA EXCLUSIÓN Y ALGUNOS ELEMENTOS

PARA ESBOZAR UNA PROPUESTA INCLUYENTE

Pero hay un rayo de sol en la lucha
que siempre deja la sombra vencida

Miguel Hernández

Para terminar con esta tesis no voy a repetir lo que ya está dicho con manera clara a lo largo del trabajo. Nos interesa más a partir del análisis realizado, pensar alternativas, y no quedarnos con la idea acerca de que el sistema capitalista globalizado y neoliberal actual, y los gobiernos de los Estados Nacionales, son unos gigantescos y maquiavélicos *mefistos* que todo lo aplastan.¹ Lo que sería igual a negar la acción y la voluntad de los pueblos, y a afirmar que el curso de la historia no es dialéctico y complejo sino lineal. El enunciar la realidad en toda su complejidad no es lo mismo que resignarse a su invariabilidad. En consecuencia he decidido concluir el presente estudio con algunas notas sobre experiencias y propuestas que tanto en México como en Brasil se han producido en contra de la exclusión de las universidades públicas.

¹ Dice el Viejo Antonio que cuentan los más viejos de nuestros viejos que “un día en un pueblo se apareció una gran serpiente que se alimentaba de hombres [...] esa gran culebra, que si era tan gorda y larga que alcanzaba a rodear todo un poblado, como una pared que no dejaba ni entrar ni salir [...] grande era la fuerza de la culebra y siempre ganaba [...] Cuentan que hubo un hombre que logró escapar de la serpiente y [...] el hombre habló de la culebra y de que había que luchar para derrotarla porque mucho era el daño que hacía en estas tierras [...] y juntos el hombre y la mujer se pusieron a pensar y se hicieron un plan y se fueron [...] entonces sucedió que todas las mujeres sacaron palos filosos y empezaron a picar a la culebra en todo el cuerpo y, como eran muchas y estaban en todas partes [...] la serpiente no podía defenderse...”. SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, “La Historia de la Vía Láctea”: en *Comunicado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, 24 de junio de 1999. Recuperado el 10 de junio de 2007 en [<http://www.ezln.org/documentos/1999/19990625.es.htm>].

Con igual manera e intensidad, es mi deseo reconocer que el trabajo guarda infinidad de elementos que no han sido tomados en cuenta y que directa o indirectamente son parte del problema que nos ocupa (así el análisis de evaluación y los exámenes desde una perspectiva técnica y pedagógica, o el problema real sobre la necesaria división social del trabajo), esto es así por dos razones básicamente.

Primero porque el debate sobre el tema es vasto en extenso y por lo tanto, la cantidad de bibliografía inmensa. Me sería imposible revisarla e integrarla de tajo en un sólo texto, que además tiene un objetivo muy concreto: analizar críticamente cómo el tipo de exámenes de admisión a las universidades públicas que se realizan en México y en Brasil son mecanismos de exclusión, que responden a necesidades propias de un sistema político-económico específico, y que no tienen, por objetivo real, el declarado oficial y públicamente por los diseñadores y ejecutores de las políticas educativas a saber: la distribución justa y equitativa de los jóvenes en la educación superior; la mejora de la calidad de las instituciones universitarias ante las exigencias cada vez mayores de competitividad internacional mediante la selección de los verdaderamente capaces y los mejor preparados, etcétera.

Ya hemos visto al definir el concepto de exclusión, que la exclusión educativa y en concreto, la de los niveles superiores de educación es uno de los elementos que conformarían la exclusión social y como tal, es un proceso que cuenta con mecanismos institucionales a través de los cuales se lleva a cabo, y afirmamos, que uno de éstos son los exámenes de ingreso.

Segundo porque el enfoque teórico, metodológico y disciplinario desde el cual se ha abordado el problema es sociológico y politológico. El problema central que guía todo el tratamiento temático es el de las instituciones socio-político-económicas como construcciones históricas, determinadas por relaciones sociales de fuerza y de poder que son resueltas en el marco de los Estados nacionales, mas no como, si cada uno de ellos fuera una isla separada del resto sino, en permanente interrelación, que, igual que al interior de los Estados implica relaciones de dominación-resistencia, y, que en el marco sistémico internacional actual sitúa a nuestra América Latina como una región dependiente.

Congruentemente es urgente en América Latina, si queremos que nuestras naciones y nuestro continente tengan viabilidad histórica, una profunda transformación social y política y económica pues, tanto las propuestas son muchas como los movimientos sociales, que agravados por los crecientes procesos de exclusión y mecanismos con los cuales se llevan a cabo como, los exámenes aquí estudiados, con los cuales se generan nuevas luchas y sujetos sociales con proyectos y alternativas en vías de terminar con la historia de dominación y colonialismo dependiente que vivimos en la nuestra América Latina desde hace siglos, y que se han visto acentuadas bajo las formas actuales del imperialismo.

Ahora bien, recordemos que la educación y la escuela son instituciones sociales y, como tales, tienen una politicidad inherente, no son neutrales o están al margen de los conflictos sociales. Las universidades como espacios de disputa entre los diferentes grupos y clases, como un espacio de lucha y de resistencia juegan, en la dialéctica existente del todo social, aun cuando la clase dominante

en el sistema actual haga ensayos de imponer un pensamiento único y fundamentar con base a sus planteamientos, el inmovilismo y la imposibilidad óptica y metafísica y práctica de cualquier cambio. Al mismo tiempo, hay que mencionar que la construcción de un sujeto popular y el desarrollo de nuevos consensos basado en una ética con justicia social, para la defensa de una escuela pública popular están en la mira de buena parte de los movimientos sociales y populares actuales en América Latina.

Es por esto que como conclusión a la tesis trataremos de ofrecer algunos elementos que permitan *esbozar* una propuesta que haga valer el derecho de todos a una educación superior universitaria y pública, como parte de uno de los tantos aspectos que deben conformar el programa de acción y lucha de los pueblos latinoamericanos en vías de su liberación, puesto que, es urgente, tanto que la organización de los pueblos crezca como que se fortalezca no sólo para la reivindicación de sus derechos humanos, y exigirle al Estado su cabal cumplimiento. En lo inmediato, por lo menos los umbrales mínimos establecidos en el PIDESC y otros tratados internacionales; sino también en contra del capitalismo, por un mundo más humano, más justo, más digno, en el cual los derechos humanos, sociales, culturales, económicos y ambientales, sean una realidad no meramente en términos de umbrales mínimos.

Quiero no dejar de mencionar también, que los elementos que enumeraré en lo que ahora llamo “esbozo de propuesta alternativa”, son en realidad, no únicamente resultado del análisis elaborado a lo largo de esta tesis, ni de los aportes que han realizado intelectuales comprometidos con el cambio socio-político; sino sobre todo, intentarán ser la síntesis y recuperación de algunos de

los movimientos sociales que se expresan a favor del derecho social a una educación pública en todos sus niveles, tanto en México como en Brasil.

Tenemos muchas preguntas que responder, una primera es ¿cómo impedir que incluso en la escuela, los mecanismos excluyentes y selectivos se acentúen con un Estado” como el actual? ² Pero también debemos preguntarnos ¿qué universidad queremos para qué Estado y para qué sociedad?, ¿cuáles son los objetivos y los fines que debemos atribuirle a la educación superior?, ¿a través de qué mecanismos organizativos podremos alcanzar estos fines deseables?

El proyecto universitario neoliberal impulsado por los organismos internacionales como el BM y la OCDE, e incluso por organismos como la UNESCO y el PNUD, es de manera ilusoria un proyecto de educación para todos, ya que en la práctica y por las políticas que realmente se llevan a cabo, se vuelve un proyecto excluyente, de hecho, según González Casanova como *lo científico y lo moderno es luchar contra el “gigantismo” de las universidades y contra las “universidades de masas”, se disminuye constantemente el número de estudiantes, convirtiendo el sistema de educación superior en un sistema “de pocos, para pocos y con pocos”*.³

En este contexto, ampliar de manera significativa las oportunidades reales de educación superior para todos pasa por varios problemas, de hecho, desde la perspectiva aquí trabajada, no será posible resolver el problema de la exclusión mientras lo miremos como únicamente educativo, es político, tiene que ver con la concreción de un proyecto determinado de nación y por lo tanto la lucha por una

² COSTA, *op.cit.*, pp. 96.

³ GONZÁLEZ, *op.cit.*, pp. 37.

“educación para todos” pasa también por la lucha por un proyecto de nación radicalmente diferente al actualmente vigente. Sin embargo, pensar únicamente en proyectos estratégicos y marcos de transformación, no nos ayuda a realizarlos, pensar la utopía no significa alcanzarla; hay que trabajar también en el ámbito “del aquí y ahora”, de lo micro y de la consecución paulatina de objetivos que superen la situación actual.

Podemos decir que este proyecto alternativo de nación que se está construyendo como proceso desde los movimientos sociales, los intelectuales comprometidos y los sectores marginados y excluidos que no se resignan a la exclusión, y se organizan, pasa digámoslo así, con fines analíticos, por varios niveles de acción.

Un primer nivel es la propia universidad, ella o por lo menos los universitarios comprometidos, “sosteniendo el principio del pluralismo, libertad de pensamiento y de cátedra, y otros valores propios de una cosmovisión democrática”,⁴ deben participar en esta construcción de proyecto liberador que pasa por defender la propia idea de universidad pública y el derecho social y humano a una educación superior universitaria. Significa esto que los universitarios tenemos una responsabilidad social y política importantísima en la defensa de la universidad pública todavía existente a pesar del duro empuje contra ella. En términos concretos esto se traduce en:

1. defender la **autonomía** académica (para la definición de planes y programas de estudios, criterios de ingreso y de egreso, evaluaciones, carrera académica, etc.) y política;

⁴ MIZERIT, *op.cit.*, pp. 345.

2. exigir al **gobierno que cumpla con sus obligaciones financieras** hacia la educación en general y la universitaria en particular, ante lo cual no se pueden aceptar argumentos como la crisis económica en el país o la falta de recursos, mientras se sigan pagando las ya varias veces pagadas deudas externas de los países de América Latina, o subvencionando a los empresarios y grupos de poder con recursos públicos mediante gigantescos fraudes como el FOBAPROA-IBAP en México;

3. defender la **gratuidad de la educación superior** pública como un derecho, ya que no está en pagar o no pagar cuotas el indicador de interés que un estudiante tiene en su carrera, ni mucho menos es prueba de una educación de calidad;

4. defender la **ampliación de las matrículas**, o por lo menos no reducirlas, en las universidades ya existentes y exigir la creación de nuevas instituciones públicas universitarias (reales, no como las mal llamadas universidades tecnológicas);

5. buscar el **crecimiento de la planta de profesores** e investigadores de tiempo completo;

6. buscar la **democratización** de los órganos de gobierno universitarios; y, entre otros elementos,

7. vincular entre sí a los propios universitarios (estudiantes, académicos, trabajadores administrativos y autoridades) en un diálogo permanente y democrático que permita no sólo la defensa de las universidades así como están, sino su transformación pero para mejorarla, pensando en los objetivos y funciones que tiene en cada contexto territorial,

nacional e histórico específico y en la importancia individual, social y humana que tiene la educación universitaria, y no sólo en sus objetivos y funciones económico-productivas. Para esto es necesario fomentar y desarrollar también la permanente vinculación de la universidad con el pueblo.

Un siguiente nivel de lucha contra la exclusión y por la reivindicación del derecho social a la educación en todos sus niveles, es el que se encuentra en los movimientos altermundistas (de carácter continental e internacional), y los nacionales.

Entre los movimientos altermundistas, una de las reivindicaciones centrales es la construcción de modelos educativos contrahegemónicos y la recuperación de las experiencias populares de educación existentes en diversos países. El “Foro Social de las Américas” (FSA), realizado por primera vez en Quito,⁵ entre el 25 y el 30 de Julio del 2004, es parte del proceso del “Foro Social Mundial” (FSM) que tuvo su primera reunión en Porto Alegre, en el año 2001,⁶ se ha constituido dentro de América Latina en el más amplio espacio de **articulación de iniciativas sociales**, desarrollo del pensamiento crítico y construcción de alternativas al

⁵ Me parece interesante destacar que el argumento bajo el cual se eligió a Ecuador como sede del FSA *es uno de los países donde la lucha social contra el neoliberalismo ha sido prominente, con una especial presencia del movimiento indígena, que tiene a su haber siglos de resistencia y es hoy uno de los más organizados del continente*. Recuperado de [<http://www.forosocialamericas.org/>].

⁶ El FSM fue una propuesta que nace como resultado de los procesos mundiales de movilización, que desde las protestas de Seattle en 1999, se venía realizando en contra de las cumbres o reuniones internacionales de los organismos financieros internacionales o las grandes potencias; y como consecuencia también del Encuentro Intergaláctico (o de pueblos del mundo) convocado por el EZLN en 1996. De tal suerte que el FSM se propone en principio como la contraparte social del Foro Económico Mundial, que desde 1971 se realiza en Davos, Suiza. Actualmente, el FSM ha tenido 7 versiones (Porto Alegre 2001, 2002, 2003, Bombay, India 2004, Porto Alegre 2005 y el “policéntrico” 2006 (llamado así por haber tenido tres sedes, Malí en África, Venezuela en América Latina y Paquistán en Asia), y Nairobi, Kenia, 2007. Según el propio FSM: *su gran fuerza radica en aquello que es al mismo tiempo su novedad: ser una iniciativa de la emergente sociedad civil planetaria, que busca valorar las prácticas de lucha y de participación ciudadana en las diferentes sociedades y dar una dimensión mundial a las propuestas que nacen de ellas*. Recuperado en página web oficial del FSA: [<http://www.forosocialamericas.org/>].

sistema neoliberal vigente, bajo los lemas “Otro mundo es posible” y “Otra América es posible”.⁷

Del FSM se ha desprendido el Foro Social de Educación (FSE) como un espacio de diálogo entre todos los movimientos y actores sociales, los cuales “llevan adelante proyectos de educación de cuño popular y de enfrentamiento con el neoliberalismo, sea en las esferas públicas, gubernamentales o no, colectivas y de investigación,”⁸ y se constituye hoy como un gran movimiento de defensa del derecho a la educación.

Los objetivos perseguidos en el FSE son la construcción de un movimiento mundial por la ciudadanía planetaria y el derecho universal a la educación mediante la elaboración, para todos los niveles de enseñanza, de una serie de directrices y reflexiones que permitan establecer políticas, planes, programas y proyectos educacionales alternativos al neoliberalismo y que reafirmen la obligación del Estado con respecto a esta área estratégica del desarrollo humano y social. Estos objetivos no son sencillos de conseguir, no obstante, podemos no negar la importancia que tiene el formular discursivamente propuestas alternativas, recuperando experiencias locales y regionales de educación popular, como las desarrolladas en los campamentos de los Campesinos del Movimiento Sin Tierra en Brasil, quienes ya cuentan incluso con una universidad, o en las comunidades autónomas zapatistas en México; en vías de consolidar

⁷ Consultar la página web oficial del Foro Social Mundial [<http://www.forumsocialmundial.org.br/>] y la página web del Foro Social de las Américas [<http://www.forosocialamericas.org/>].

⁸ Foro Social de Educación. Consultado en la página web oficial del FSE: <http://www.forummundialeducacao.org/>.

organizativamente un movimiento continental por el derecho social a la educación pública en todos sus niveles.

Las tres primeras ediciones del FSE se realizaron en 2001, 2003 y 2004 con los temas “La educación en el mundo globalizado”, “Educación y Transformación” y “Educación para que Otro Mundo sea Posible”, respectivamente, aprobando en cada una de ellas una “carta en defensa de la educación libertadora, popular y ciudadana”.⁹

Ahora bien, en el ámbito nacional existen varios movimientos que reivindican el pleno derecho humano y social a la educación. Me sería imposible hablar en estas conclusiones de todos ellos por lo que únicamente abordaré aquellos que me parecen más representativos para el tema que nos ocupa y que además existen, con sus características propias, tanto en México como en Brasil.

En México a partir del año 2004, comenzó “a pesar de la fragmentación de las organizaciones, de la variedad de sus ideologías y sus estrategias”, un amplio proceso de discusión social y articulación de diversos sectores sociales para elaborar un proyecto alternativo de nación al neoliberalismo, de “defensa social y nacional”, y de construcción de un “amplio, heterogéneo y solidario movimiento [...] que luche lo más eficientemente posible por alcanzar los objetivos centrales de la sociedad y de la nación”.¹⁰ Para ese propósito las más diversas organizaciones sociales, sindicales, campesinas, estudiantiles, indígenas, etcétera, convocaron a la realización de los “Diálogos Nacionales”.

⁹ Véase en Anexos las tres cartas del FSE.

¹⁰ GONZÁLEZ P., “Palabras de Principio del primer Diálogo Nacional, 27 de noviembre de 2004”, consultado vía Internet el 30 de junio de 2007, en [<http://www.dialogonacional.org.mx/dis1.html>].

Al Primer diálogo nacional realizado en la Ciudad de México los días 27 y 28 de noviembre de 2004, asistieron “más de 150 organizaciones sociales diversas y muchas distinguidas personalidades, investigadores, académicos, intelectuales, artistas, trabajadores de la cultura, periodistas, alter mundistas, braceros y migrantes, organizaciones de género y diversidad sexual, estudiantes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, hombres y mujeres”,¹¹ y se presentaron más de 76 ponencias que abarcan los 6 ejes temáticos a trabajar en el Diálogo, a saber: Soberanía Nacional y Globalización; Nuevos Modelos de Desarrollo Económico; Nuevos Modelos de Democracia; Identidades, Culturas y Educación; Justicia y Derechos Sociales; y, Alternativas de Organización y Alianzas.

Como resultado de este Primer Diálogo Nacional fue convocado el Segundo Diálogo, realizado en febrero de 2005 en la ciudad de Querétaro y cuyo resultado más importante fue la Declaración de Querétaro y el Programa Mínimo No Negociable,¹² documentos programáticos de lo que un amplio segmento del movimiento social mexicano considera que deben ser los contenidos mínimos de un proyecto de nación justo, incluyente y digno. En materia de educación fue convocado el Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura,¹³ en el cual se defendió y reivindicó la necesidad de luchar por hacer cumplir el derecho social a la educación pública y de calidad en todos los niveles educativos; sin embargo, este Congreso ha tenido la dificultad de lograr, más allá de las declaraciones, una articulación organizativa y programática que haga realidad lo declarado.

¹¹ FLORES R., *Secretario General del Sindicato Mexicano de Electricistas*, “Discurso presentado en la inauguración de los trabajos del primer diálogo nacional, 27 de noviembre de 2004”, recuperado el 30 de junio de 2007 en [<http://www.dialogonacional.org.mx/dis2.html>].

¹² Véase documentos citados en Anexos.

¹³ Véase convocatoria completa en Anexos.

Al igual que en México, en Brasil existe una gran movilización social ante los intentos de privatización educativa, de hecho, podemos afirmar que la respuesta brasileña fue más rápida y amplia que en México. Desde la década de los ochenta, surge el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, en éste, participan más de 30 organizaciones estudiantiles, académicas, sindicales y populares, “de la ciudad y del campo, que se reunieron en torno a la elaboración de una propuesta para el capítulo de educación cuando estaba el proceso constituyente que generó la Constitución actual, de 1988”.¹⁴ A partir del Foro Nacional se organizaron Foros Estatales en Defensa de la Escuela Pública, lo cuales, se movilizan en torno a la defensa de la educación pública y gratuita en todos sus niveles.

Uno de los resultados del Foro fue la convocatoria, estructuración y coordinación, en 1996, el Primer Congreso Nacional de Educación (CONED), que reunió a más de 5 mil personas en Belo Horizonte, Minas Gerais, con el objetivo de discutir y elaborar un Plan Nacional de Educación, que, al igual que el Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura de México, estuvo constituido por una gran cantidad de debates, discusiones, mesas redondas y conferencias, las cuales profundizaron en los más diversos temas relacionados con la educación nacional: política educativa, misión y objetivos de la educación pública; violencia y equidad de género; grupos sociales, indígenas, racismo; autonomía universitaria; y otros no menos importantes.¹⁵

¹⁴ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 82.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 81.

Tanto en el Congreso Popular brasileño como en el mexicano, el objetivo es articular, desde las organizaciones sociales y populares, proyectos educativos nacionales que hagan frente a las reformas excluyentes llevadas a cabo por los gobiernos neoliberales, y a pesar de sus limitaciones, conflictos y dificultades para hacer realidad estos Proyectos Alternativos, uno de sus mayores impactos sociales es acrecentar dentro de los movimientos sociales, la responsabilidad “en la lucha intransigente por el fin de los mecanismos de mercado y de sus políticas legitimadores, por el fin de la exclusión social. La lucha en defensa de la educación pública y gratuita, de calidad y democrática debe ser colocada en su debido lugar, esto es, como una de las luchas fundamentales para acabar con la hegemonía del pensamiento neoliberal”.¹⁶

Hay que decir que en los dos países estudiados, los Congresos Populares Nacionales de Educación son hoy el principal espacio público de discusión y defensa de la educación pública en todos sus niveles; y que ésta es una lucha que se renueva día a día no únicamente en el espacio de discusión de los Congresos, sino en la acción cotidiana de los sujetos políticos que intervienen en ellos: en cada asamblea del magisterio, en cada salón de clases, en cada marcha, en cada una de las luchas en contra del capitalismo y la globalización que llevan a cabo docentes, estudiantes, padres de familia.

El CONED brasileño, ha logrado, a partir de las discusiones y debates dados en su seno, e involucrando a estudiantes, investigadores, educadores y otros sectores sociales, realizar una propuesta de “Plan Nacional de Educación de la Sociedad Brasileña”, que consiste en una Ley Alternativa de Educación,

¹⁶ Ibid., pp. 82.

presentada a la Cámara de Diputados después de haber concluido su redacción en el II CONED, realizado en 1997 en Belo Horizonte. Este “Plan Nacional de Educación de la Sociedad Brasileña” ha sido refrendado en los posteriores CONED’s (Porto Alegre, 1999, Tercer CONED; Sao Paulo, 2002, Cuarto CONED; y Recife, 2004, Quinto CONED).¹⁷

Por último, un movimiento social y popular importante a recuperar en este trabajo, es el que surge del proceso de exclusión de la educación superior vivido entre los jóvenes, tanto mexicanos como brasileños, y que a pesar de esta, o quizá por causa de ella, se construyen a sí mismos como sujetos sociales y políticos activos.¹⁸ Siguiendo a Paulo Freire, podemos decir que estos jóvenes recuperan “su humanidad robada” en la movilización, la resistencia a la exclusión y la construcción de alternativas. Es un movimiento que, con sus matices particulares y sus especificidades en cada uno de los dos países, defiende el derecho al acceso a la educación pública universitaria y surge más o menos simultáneamente, 1993 en Brasil y 1996 en México.

Recordemos, lo que ya hemos estudiado en esta tesis, la exclusión educativa en Brasil tiene un matiz racial y de clase, que por otro lado, son elementos inseparables en dicha sociedad; y, que el vestibular se constituye en el último

¹⁷ Se puede consultar el *Plan Nacional de Educación de la Sociedad Brasileña* vía Internet en la página: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/conflictividad_brasil_plano_nacional_educacao_proposta_sociedade_brasileira.pdf]. También, cfr. los Anexos de nuestro trabajo, la introducción y justificación de dicha Ley y la *Carta del 5º Congreso Nacional de Educación* del año 2004.

¹⁸ Recordemos a Paulo Freire, en su *Pedagogía del Oprimido*, quien dice que hay que entender *la vivencia de la humanidad, no como una realidad ontológica sino histórica, los oprimidos descubren su derecho a la humanidad que les fue robada: Mas la humanización y la deshumanización son ambas posibilidades, solo la primera nos parece ser lo que llamamos vocación de los hombres. Vocación negada, pero también reafirmada por esa propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Mas afirmada en el deseo de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos, por la recuperación de su humanidad robada.* En ALOMACID y ARROYO, *op.cit.*, pp. 270.

“filtro” para acceder a la educación universitaria; ante esta realidad, a principios de los años 90, un grupo de jóvenes, estudiantes negros, organizados en una cooperativa llamada Steve Biko creó los *Pre-Vestibulares* (ó *cursinho*), en Salvador, Bahía.

El objetivo de estos *pre-vestibulares* era lograr, mediante la preparación en estos cursos, que los jóvenes negros o de bajos recursos (con una renta familiar de menos de dos salarios mínimos) que habitaban los arrabales de la ciudad, ingresaran a la universidad pública. En estos cursos, los propios alumnos imparten las clases, logrando los recursos necesarios para cumplir con los objetivos del programa, de las contribuciones de los mismos alumnos a través de cuotas simbólicas. Los profesores, que se involucran con el programa no reciben salarios ni cualquier otra forma de beneficio o remuneración. Este programa atiende actualmente a 150 jóvenes, con una lista de espera de más de 300 candidatos cada año.¹⁹

Poco tiempo después de haber nacido el *pre-vestibular* de Bahía, otro grupo de estudiantes negros en Río de Janeiro, crean en 1993, el movimiento de “lucha por la integración de la población que no tiene acceso a la integración en la educación superior”, llamado “*Pre-Vestibular* para negros y carentes”.

El objetivo es el mismo que hemos enunciado para el caso de Bahía pero, lo importante es, que en el caso de Río, este *pre-vestibular* se convierte en un movimiento social que trasciende el tema del ingreso a la universidad pública, y fundamental: sale de las aulas universitarias, aspecto que en el caso del movimiento en México, como veremos más adelante, ha sido difícil de conseguir.

¹⁹ DO VALLE Silva, *op.cit.*, pp. 182.

Muchos de los estudiantes que organizan este *pre-vestibular* para negros y carentes en Río, han participado activamente en el movimiento estudiantil, y algunos de ellos, han militado, y militan, en movimientos como el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (conocidos más como “Los Sin Tierra”, MST) o en el Movimiento de los Trabajadores sin Techo (“Los Sin Techo”, MTST), además de ser negros y moradores de las *favelas* de la ciudad. Estas características les permiten, por un lado, no sólo conocer sino vivir “en carne propia” las condiciones y problemáticas de los jóvenes de las *favelas* de Río, y, por otro lado, tener un nivel de politización y organización que les permite la acción socio-política.

El movimiento en Río de Janeiro comenzó cuando la vertiente de la teología de la liberación de la iglesia católica,²⁰ al reflexionar sobre los problemas educativos y de exclusión de la universidad, que vivían los jóvenes negros y pobres de las *favelas* cercanas a la Universidad Católica de Río de Janeiro, comenzaron a intentar articular a este sector de la población para luchar por su ingreso a la universidad. Sin embargo, se dieron cuenta que entre los jóvenes de las *favelas*, la universidad les era completamente ajena, estaba fuera de su imaginario y por lo tanto, su articulación en torno a este derecho era muy difícil. Ante estas dificultades, la idea que tuvieron fue invitar a los pocos jóvenes de estas comunidades pobres que por algún motivo ya habían logrado ingresar a las

²⁰ Recordemos que en Brasil la corriente de la teología de la liberación de la iglesia católica ha tenido un papel muy importante dentro de la izquierda brasileña, con padres como Leonardo Boff o Frei Betto, por ejemplo. De hecho a partir de la acción de este sector de la iglesia, es que se ha dado un gran impulso en todo el Brasil a la lucha por la tierra, por la vivienda, etcétera. Mencionemos también que durante la dictadura militar, muchos intelectuales y activistas de izquierda que por diferentes cuestiones no podían salir del país, se refugiaban y vivían dentro de la Universidad Católica de Río de Janeiro, ya que los militares no entraban en las instituciones religiosas.

universidades,²¹ para discutir la cuestión del acceso a la universidad, y es de esas discusiones que surge el colectivo de *Pre-Vestibulares* para Negros y Carentes en 1993.

En ese colectivo comienzan a discutirse las diferentes problemáticas que tenía la educación pública de primer y segundo ciclo dentro de las comunidades pobres; los problemas de racismo dentro de la sociedad brasileña; las desigualdades sociales y económicas, los problemas estructurales del sistema político vigente, etcétera. Todos estos, problemas que estaban detrás de la problemática del acceso a la universidad, los porqué de que los negros y los pobres no llegaran a la universidad.

El colectivo concibiendo que la educación universitaria es un derecho social y humano y que por tanto, todos los jóvenes deberían tener acceso a ese derecho, se formó como curso preparatorio para pasar el vestibular, pero al mismo tiempo, para luchar por la mejora del sistema público de educación y por la igualdad étnica y racial para el acceso.

El colectivo funcionaba de la siguiente manera: se organizaba como un curso en el cual, los mismos estudiantes universitarios, impartían las clases convencionales del entrenamiento para pasar el *vestibular* pero, a la par, impartían clases como cultura y ciudadanía, historia étnica y social, y desarrollaban grupos de trabajo, los cuales grupos tienen como tarea investigar y compartir con los demás la historia de cada una de sus comunidades, para lo cual, los jóvenes comenzaron a trabajar con los viejos, y percibieron que éstos no únicamente

²¹ Por ejemplo, buscar ingresar a la universidad para poder ingresar al servicio militar como oficiales y no como soldados, como es el caso de Carlos, un joven negro, proveniente de una de las favelas más grandes de Río de Janeiro, fundador del movimiento de *pre-vestibulares* para negros y carentes y militante MSTs.

tenían viva en la memoria la historia de las *favelas* a las que pertenecían, sino que también tenían conocimientos útiles para toda la comunidad, como las plantas medicinales. A partir de ahí, los estudiantes del *pre-vestibular*, invitaron a los ancianos a dar algunas charlas dentro del curso, en las que les compartieran y enseñaran sus experiencias y sus conocimientos. Muchos de aquellos viejos, vivían en sus comunidades como “deshechos humanos”, como cargas para sus familias o incluso, en las calles. Tras ser invitados a estas charlas comenzaron a vivir un proceso de resignificación humana, recordando a Paulo Freire: les permitió recuperar su humanidad robada, que es, desde su perspectiva una de las complejas funciones de la educación, en las “tensiones vividas entre humanización-deshumanización”.²² Los viejos integrados de este modo a los colectivos, comenzaron a organizarse como un brazo del movimiento de *pre-vestibulares*, crearon las farmacias alternativas que producen medicamentos con plantas medicinales y distribuyen a la población.

Lo importante para nosotros de toda esta experiencia es que a partir de estas acciones, las comunidades comenzaron a cambiar su fisonomía social y el movimiento comenzó a crecer y a consolidarse. Desde 1993 que se formó el primer colectivo hasta ahora, cada colectivo que nace da origen a un nuevo colectivo.

Después de 14 años, el movimiento se ha expandido casi por todo Brasil, y sus logros en términos de lograr el ingreso de los jóvenes “negros y carentes” a la universidad también, ha sido positivo a partir de la movilización y la articulación de la población de las *favelas* para luchar en favor de su derecho a la educación

²² En ALMOACID y ARROYO, *op.cit.*, pp. 268.

universitaria. Han logrado por ejemplo, el establecimiento (en 1999) como un programa del gobierno federal vinculado a la Secretaría del Estado de Derechos Humanos,²³ el “Sistema de Cuotas” en más de 38 universidades públicas del país. De lo que se trata este “sistema de cuotas” es que aquellas universidades en las que se ha establecido, reservan el 20% de los lugares disponibles de nuevo ingreso para jóvenes negros y/o pobres. A partir de este sistema, el perfil de las Universidades ha cambiado mucho. Hay que mencionar que, para que los estudiantes que ingresan por el cual sistema, puedan ocupar una plaza en la universidad, no tienen únicamente que anotarse en una lista por ejemplo, y ya de ahí automáticamente ingresar; al igual que todos tienen que presentarse al *vestibular* y aprobarlo, la diferencia estriba al existir un número de lugares reservados para ellos, lo cual disminuye la competitividad y cede mejores condiciones de acceso.

Una de las reacciones negativas dentro de las propias universidades a el “sistema de cuotas” ha sido resultado de un racismo existente dentro de la sociedad brasileña. Por ejemplo, dentro de las universidades, hay profesores que se niegan a admitir en sus clases a los estudiantes negros, pues aducen, éstos, los alumnos, disminuyen la calidad y nivel de las clases y la propia universidad. Sin embargo frente al argumento, las estadísticas del IGBE (Instituto de Geografía y Estadística de Brasil, análogo al INEGI mexicano), publicó que el 70% de los

²³ DO VALLE, *op.cit.*, pp. 183.

alumnos que ingresaron a las universidades mediante el sistema de cuotas, se encontraban dentro de los mejores índices de aprovechamiento.²⁴

El sistema de cuotas, es criticado por algunos sectores de la sociedad brasilera como un programa que en lugar de disminuir el racismo social existente, lo aumenta, en razón de que “las cuotas incentivan la manutención de prejuicios al establecer dos clases distintas de estudiantes [...] lo que necesitamos es de respuestas afirmativas que iguallen las condiciones de cultura y de conocimiento entre los jóvenes de las comunidades negras y no-negras”.²⁵ Empero, el movimiento de *pre-vestibulares* populares lo considera una victoria pues, afirman este programa no hubiera sido posible sin la movilización generada en los colectivos a lo largo y ancho del país; por un lado, por el otro, al ingresar los jóvenes negros en las universidades, después de haber cruzado a través del proceso *pre-vestibular* popular, y siendo por tanto parte del movimiento, la lucha en contra del racismo existente en Brasil y por el derecho a la educación universitaria, entra en las propias universidades.²⁶

Ahora bien, el caso de México; un movimiento social, aunque con sus peculiaridades, similar al descrito y existente en el Brasil. Nace en 1996, cuando después de la aparición pública del CENEVAL con la aplicación del “Examen Único” para ingresar al bachillerato. En la Ciudad de México miles de aspirantes a un lugar en las preparatorias más demandadas de la capital, son enviados a

²⁴ HUMBERTO C., “Luchas por la educación y vivienda en Brasil”, conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, como parte del Seminario sobre Pensamiento Crítico y Movimientos Sociales en América Latina, el día 17 de agosto de 2007.

²⁵ Jornal do Brasil, 29 de abril de 1999: en DO VALLE, *op.cit.*, pp. 183.

²⁶ HUMBERTO, *op.cit.*; cfr. también OLIVATTO B., “Pre-Vestibular CEAP: uma proposta de defesa e construção de lugar”: en *Presente! Revista de educação*, Año XIV, no. 52, marzo-mayo, 2006.

escuelas de educación media superior que no desean, y que en muchos casos, les cerrarán la posibilidad de continuar sus estudios universitarios por ser opciones técnicas terminales o por que su calidad anoréxica impedirá asgan niveles de preparación suficientes para competir en el examen de ingreso a la universidad, como es el caso de los Colegios de Bachilleres o CONALEP con bachillerato bivalente.

Es así que desde hace ya 11 años, se viene organizando en la ciudad de México, como respuesta al rechazo de miles de estudiantes que desean ingresar a preparatorias y universidades públicas el “Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior y Media Superior”. Lo que aquellos jóvenes defienden en calidad de excluidos, es que no hay causa en su hambre de capacidad para aprobar los exámenes de ingreso, sino a la política educativa implementada en el país, con la cual continuamente se reducen las matriculas, de por sí ya limitadas, de las universidades públicas. Este movimiento se declara a sí mismo como, independiente de cualquier grupo o partido político y busca que a partir de la reflexión de los propios jóvenes organizados en él, se formulen propuestas de solución a la problemática de exclusión educativa que viven.

Es un movimiento que se articula a partir de las organizaciones estudiantiles dentro de las propias universidades, como la UNAM y el IPN, que en 1996 comienzan a impartir al interior de las propias facultades, cursos gratuitos de preparación tanto para el “examen único” de ingreso a bachillerato, como para el examen de ingreso a la universidad. Y es a partir del curso que se articula el “Movimiento de Estudiantes Excluidos de la Educación Superior y Media Superior”.

En los últimos dos años, el movimiento ha logrado, a partir de la movilización política y la presión sobre las autoridades educativas y gubernamentales del Distrito Federal, que aquellas se sienten a discutir la grave problemática existente en el país en torno al acceso de la educación superior. Y han logrado, que las autoridades firmen una serie de acuerdos que permitan a los integrantes del movimiento ingresar a la universidad; y muy importante han logrado, colocar el tema en el escenario público, con lo que comienza a desarrollarse entre la población una cierta conciencia sobre la gravosa problemática educativa.

Una de las diferencias del movimiento mexicano de cursos para ingresar a la educación media superior y superior, con respecto al movimiento de *pre-vestibulares* brasileño, es que los estudiantes universitarios mexicanos, no ha logrado salir de las aulas universitarias e insertarse en las comunidades, lo que les podría permitir, como ha sucedido en Brasil, aumentar la capacidad del movimiento para lograr sus objetivos, en materia del derecho a la educación, así como ampliar sus objetivos y demandas.

De tal suerte que, a diferencia de Brasil donde los *cursinhos* tienen un año de duración y se imparten en las comunidades, en México, los cursos tienen una muy corta duración (7 u 8 semanas), lo que imposibilita trabajar más a profundidad el problema de la conciencia y organización entre los jóvenes que asisten a los mismos. Lo cual provoca que la mayoría de los jóvenes que logran ingresar a las preparatorias o a la universidad, después de haber pasado por estos cursos, no continúen en el movimiento y lo reproduzcan. Son pocos los estudiantes que, una vez dentro de las aulas universitarias, continúan en el movimiento y se convierten a su vez en asesores de los cursos. Sin embargo, no podemos minimizar la

importancia de este movimiento, ya que con él, como dice Martínez,²⁷ “el conflicto social entró en la escuela”, lo que nos permite “develarlo, hacerlo realidad concreta encarnada en alumnos y docentes” y constituir esta problemática y sus soluciones como parte del conocimiento a construir.

Para terminar, es importante mencionar, que con la existencia de estos movimientos, tanto en México como en Brasil, florece en la sociedad una conciencia por la lucha “intransigente” por el fin de los mecanismos de exclusión, profundizados por el mercado y sus “políticas legitimadoras”.²⁸ Los movimientos que someramente hemos descrito en estas conclusiones, colocan la lucha por la educación pública y gratuita y de calidad y democrática como, una de las luchas sociales fundamentales, si lo que buscamos, es acabar con la hegemonía del pensamiento neoliberal y construir un mundo más humano, más justo. Recordemos finalmente como nos dice González Casanova, que ningún proyecto alternativo de de país o de mundo es viable si no incluye un proyecto educativo con las características que hemos defendido a lo largo de esta tesis. Para construir este proyecto, debemos pensar, en proponer y realizar un conjunto de políticas que incluyan temas como la admisión, la equidad, el financiamiento, la calidad, los objetivos de la universidad, etcétera. Y podemos afirmar que existe la posibilidad de llevar adelante estos proyectos porque como queda demostrado con los movimientos aquí desentramados, en América Latina existen sujetos políticos y sociales construyéndose en los movimientos sociales.

²⁷ MARTÍNEZ, *op.cit.*, pp. 218-219.

²⁸ DEL PINTO, *op.cit.*, pp. 82.

Por último, quiero concluir este trabajo con una cita del teólogo y filósofo argentino Rubén Dri: *Sabemos bien que ni las ideologías, ni las utopías, ni la historia han terminado. Afirmar esto equivaldría ni más ni menos que a la muerte de la humanidad.*²⁹

²⁹ DRI Rubén, “El sujeto es un verbo”: en El país, informe especial, agosto de 1999, Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires: en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 341.

ANEXO 1

***DATOS ESTADÍSTICOS GENERALES DE EDUCACIÓN EN
MÉXICO Y BRASIL***

Cuadro 1.1
PORCENTAJES DE ESCOLARIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL
(Porcentajes sobre el grupo de edad correspondiente, 20-24 años)

Región	1950	1960	1970	1980	1987
África	0.8	0.7	1.5	3.5	4.3
Asia	1.5	2.6	3.5	6.0	7.3
Latinoamérica	1.6	3.0	6.3	13.5	16.9
Europa	2.2	10.3	17.3	22.1	25.2
Norteamérica	7.2	28.9	45.4	54.3	63.8

Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1980, 1980: citado en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 152.

Cuadro 1.2
GASTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR RESPECTO AL PIB, GASTO POR ESTUDIANTE
Y CONTRIBUCIÓN PÚBLICA A ESTE GASTO (1994)

Países	Gasto en Educación Superior respecto al PIB (%)	Gasto por estudiante en educación superior. En pesos	Proporción de la financiación pública (%)
Estados Unidos	2.6	15,510	48.4
Francia	1.3	6,010	83.4
Alemania	1.1	8,380	90.4
Japón	1.1	8,880	46.4
Italia	0.9	4,850	88.8
España	1.2	4,030	78.1
Países Bajos	2.1	8,540	98.0
Portugal	1.0	6,161	100
Reino Unido	1.5	7,600	67.0
OCDE	1.8	9,820	80.0

Fuente: documento *Columbus 2000*, Universidad siglo XXI, París: citado en MIZERIT, *op.cit.*, pp. 170.

Cuadro 1.3
PORCENTAJE DEL PIB PARA GASTO EN EDUCACIÓN (1996)

País	Total de Gasto	País	Total de Gasto
Argentina	3.8	Canadá	7.0
Brasil	3.5	Estados Unidos	6.7
México	3.4	Reino Unido	4.6

Fuente: En GANDARILLA SALGADO, (2000) *op.cit.*, pp. 80; y RUÍZ Rosaura, “Retos y perspectivas del posgrado nacional”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo IV, CIICH-UNAM, México, 2000.

Cuadro 1.4
PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA
Porcentajes sobre el total de la población en edad correspondiente

	1980			1996		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina	21.8	21.8	21.9	41.8	37.3	46.4
Brasil	11.1	11.3	11.0	11.7	10.8	12.6
Chile	12.3	13.9	10.7	30.3	32.6	27.9
México	14.3	19.2	9.3	16.1	16.9	15.3
Uruguay	16.7	15.5	17.9	29.4	24.9	34.1

Fuente: Estadísticas de la UNESCO 1999. Tomado de MIZERIT, *op.cit.*, pp. 185.

Cuadro 1.5
TOTALES DE MATRÍCULA Y ESTABLECIMIENTOS Y PROPORCIÓN EN EL SECTOR PRIVADO.
AMÉRICA LATINA (1960-1995)

Años	Establecimientos		Matrícula	
	Total	% Privado	Total	% Privado
1960	164	31.1	551,256	15.2
1970	272	46.0	1,425,647	30.5
1985	467	45.6	5,621,962	32.6
1995	5,438	54.4	7,405,257	38.1

Fuente: GARCÍA GUADILLA Carmen, “Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”: en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (3), No. 119, julio-septiembre, 2001, pp. 45.

Cuadro 1.6
MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(Cifras Absolutas)

	1950*	1985**
Argentina	82,531	846,141
Brasil	51,100	1,479,397
Chile	9,100	197,437
México	35,240	1,207,779
Uruguay	11,722	87,707

Fuentes: *GERMÁN RAMA (coord.), *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*; CEPAL-UNESCO-PNUD y Kapelusz, Bs.As.: tomado de MIZERIT, *op.cit.*, pp. 187.

**UNESCO, *Anuario Estadístico, 1988*, tomado de *Ibidem*.

Cuadro 1.7
PORCENTAJE DE MATRÍCULA EN EL SECTOR PRIVADO, 1995

País	Porcentaje	País	Porcentaje
República Dominicana	71.2	México	25.2
Colombia	64.1	Uruguay	6.0
Brasil	58.4	Cuba	0.0

Fuente: *Ibidem*.

Cuadro 1.8**TASA DE GRADUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN DE 17 AÑOS (1995)**

Países	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Brasil	32	20	46
México	26		
OCDE	80	80	85

Fuente: OLIVEIRA Ramón de, “Ensino médio e educação profissional –reformas excludentes”: en *Educar*, Curitiba, no. 20, 2002, pp. 297.

Cuadro 1.9**CANTIDAD DE INVESTIGADORES POR PAÍS EN 1995**

País	Número Total de Investigadores	Número de Investigadores por cada Mil de la PEA
Brasil	49,702	0.67
México	26,479	0.5
Canadá	82,240	5.1

Fuente: VILLA SOTO Juan Carlos, Haydeé García Bravo y Rogelio López Torres, “Problemáticas y retos en la formación de investigadores”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo IV, CIICH-UNAM, México, 2000.

Cuadro 1.10
POBLACIÓN ESCOLAR EN NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO
Miles de Personas 1980-95

Año	Universitario y Técnica	Porcentaje	Educación Normal	Porcentaje
1980	731,291	85.6%	96,590	11.3%
1985	961,468	85.5%	125,236	11.1%
1990	1,078,191	86.5%	123,376	9.9%
1991	1,091,324	87.5%	110,525	8.8%
1992	1,126,805	88.0%	105,662	8.2%
1993	1,141,568	87.6%	110,241	8.4%
1994	1,183,151	87.0%	120,996	8.9%
1995*	1,217,431	85.6%	138,048	9.7%

Fuente: *Anuario Estadístico ANUIES 1994*.

*Según datos del Anexo al 2 "Informe de Gobierno, Poder Ejecutivo Federal 1996". Tomado de CERÓN AGUILAR, *op.cit.*, pp. 317.

Cuadro 1.11
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE IES POR RÉGIMEN, 1970-1999 EN MÉXICO

	1970	%	1980	%	1990	%	1999	%
IES públicas	68	62.4	161	52.4	412	53.5	515	41.2
IES privadas	41	37.6	146	47.6	358	46.5	735	58.8
Total	109	100	307	100	770	100	1250	100

Fuente: Elaborado por VILLASEÑOR, *op.cit.*, pp. 42, con datos de ANUIES, *La educación superior del siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, 2000, pp. 40.

Cuadro 1.12
MATRICULA ESTUDIANTIL EN LA UNAM (1940-2002)

Año	Matrícula Total	Año	Matrícula Total
1940	15,135	1980	263,640
1950	24,054	1981	266,417
1960	58,519	1990	265,429
1970	107,056	2000	237,415
1973	198,294	2002	232,598

Fuente: *Anuarios Estadísticos de la UNAM*: citados en ORDORIKA Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, CESU-UNAM, Plaza y Valdés editores, México, 2006, pp. 279-281.

Cuadro 1.13
TASA DE ABSORCIÓN DE PRIMER INGRESO A LICENCIATURA EN MÉXICO, 1995

	Población de 17 a 20 años	Primer ingreso a licenciatura	Primer ingreso a normales	Total de primer ingreso	Tasa de absorción (%)
Distrito Federal	731,984	58,752	2,649	61,401	8.39
Total Nacional	8,183,416	276,838	45,075	321,913	3.93

Fuente: TABORGA TORRICO, *op.cit.*, pp. 155

Cuadro 1.14
TASA DE MATRÍCULA A NIVEL LICENCIATURA EN MÉXICO, 1995

	Población de 20 a 24 años	Matrícula de licenciatura	Matrícula educación normal	Total matrícula	Tasa de absorción (%)
Distrito Federal	964,075	271,610	8,500	280,110	29.05
Total Nacional	9,397,424	1,217,431	138,048	1,355,479	14.42

Fuente: TABORGA TORRICO, *op.cit.*, pp. 156

Cuadro 1.15
MATRÍCULA DE LICENCIATURA POR RÉGIMEN EN MÉXICO, 2003

Público	1,244,942	67%
Privado	620,533	33%
Total	1,865,475	100%

Fuente: ANUIES, *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas mexicanas, 1994-2003*, ANUIES, México, 2005, pp. 35.

Cuadro 1.16
GASTO FEDERAL EN EDUCACIÓN EN MÉXICO (1982-2000)
 En millones de pesos constantes del 2000 y como porcentaje del PIB

Años	Gasto Federal (millones de pesos del 2000)		Gasto Federal (como proporción del PIB)		
	Total	Superior y Posgrado	Total	Educación Básica	Superior y Posgrado
1982	104,867.6	25,630.7	3.1	1.9	0.8
1988	75,730.3	20,023.4	2.2	1.2	0.6
1994	158,566.3	35,895.9	3.6	2.4	0.8
1998	173,802.7	31,588.8	3.5	2.4	0.6
1999	175,967.4	26,101.6	3.4	2.6	0.5
2000	190,770.0	28,503.0	3.6	2.7	0.5

Fuente: Tomado de GANDARILLA SALGADO, (2000) *op.cit.*, pp. 79-80.

Cuadro 1.17
BRASIL: INDICADORES GENERALES (TERRITORIO POBLACIÓN Y ECONOMÍA)
INDICADORES EDUCATIVOS (1995)

Indicadores Generales (territorio, población, economía)		Indicadores Educativos	
Territorio Superficie en kilómetros cuadrados	8,551,996	Indicadores generales Analfabetismo %	16.7
Población en miles 1980 1990 1997	121,286 148,477 163,132	Cobertura escolar Primaria Media Superior Esperanza de vida escolar en años	112 45 11.3 11.1
Indicadores demográficos 1997 % mujeres % -15 años % +60 años % Población urbana	50.5 30.0 7.5 78.0	Gasto educativo % del PNB	4.5
Indicadores macroeconómicos Crecimiento PIB total 1981-1990 1991-1997 Desempleo urbano 1991 1997 Remuneraciones medias reales (1990=100) 1991 1997	1.3 2.8 4.8 5.8 87.4 95.4	Educación Superior Estudiantes de superior por 100 mil habitantes Matrícula profesional y de posgrado	 1,094 1,661,034

Nota. La matrícula total de estudiantes de educación superior incluye a los estudiantes de universidades tecnológicas, normales superiores y afines en los niveles de profesional y posgrado.

Fuente: UNESCO, *Anuario estadístico*, 1997: citado en DIDOU AUPETIT, *op.cit.*, pp. 250-251.

Cuadro 1.18
ASISTENCIA ESCOLAR SEGÚN GRUPO DE EDAD, NIVEL DE INGRESO FAMILIAR
Y LUGAR DE RESIDENCIA, 1990-1999 EN BRASIL
(En porcentajes)

Grupos de Edad							
Año		6 a 13 años		14 a 17 años		18 a 25 años	
		Total	Brecha de ingreso (a)	Total	Brecha de ingreso (a)	Total	Brecha de ingreso (a)
1990	Nacional	83.0	18.5	61.9	22.4	20.9	18.8
	Urbano	88.1	13.7	69.0	17.7	24.1	17.0
	Rural	69.5	22	49.0	12.0	9.2	6.9
1999	Nacional	94.6	6	81.7	16.0	31.6	22.6
	Urbano	95.6	5.6	84.2	18.2	33.5	25.3
	Rural	91.6	6.4	73.2	5.0	23.1	9.1

(a) diferencia en la tasa de asistencia escolar entre el cuarto y el primer cuartil de la distribución del ingreso per capita de los hogares. Un valor positivo indica que la asistencia escolar en el cuarto cuartil es mayor que la del primero.

Fuente: elaborado por OCAMPO, *op.cit.*, pp. 202, con datos de la CEPAL.

Cuadro 1.19
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN RÉGIMEN Y
DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. BRASIL: 1994-2000

Año	Total General	Universidades					Centros Univ. Y Fac. Integradas			Establecimientos Aislados				
		Tot.	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Tot.	Mun.	Priv.	Tot.	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
1994	851	127	39	25	4	59	87	3	84	637	18	48	81	490
2000	1,180	156	39	30	2	85	140	3	137	884	22	31	49	782
Var %	38	23	----	20	-50	44	61	---	63	39	22	-35	-39	59

Fuente: MEC/INEP, *Evolução das Estatísticas sobre Educação Superior no Brasil -1980-1998*, Brasília/DF: MEC/INEP/SEEC, 1999; y MEC/INEP, *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*, Brasília/DF: MEC/INEP, 2001: citados en SGUISSARDI Valdemar, "Privatização da educação superior no Brasil 1995-2001": en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXI (3), No. 123, julio-sept., 2002, pp. 41.

Cuadro 1.20
INDICADORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL, 1994

Instituciones de Educación Superior		Número	%
Establecimientos por carácter institucional	Universidades	127	14.8
	Federaciones de escuelas y facultades integradas	87	10.2
	Establecimientos aislados	637	79.9
	Total	851	100
Dependencia Administrativa	Federal	57	6.7
	Estatad	73	8.6
	Municipal	88	10.3
	Particular	833	74.4
	Total	1,051	100
Matrícula de Estudiantes	Federal	363,543	21.9
	Estatad	231,936	14
	Municipal	94,971	5.7
	Particular	970,584	58.4
	Total	1,661,034	100

Fuente: SCHUARTZMAN J., "Brasil: política de educación superior en la década del noventa": en *Revista Paraguaya de Sociología*, año XXXIII, no. 97, 1997, pp. 44.

Cuadro 1. 21
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN BRASIL, 1994-2000 SEGÚN SU NATURALEZA PÚBLICA O PRIVADA

Año	Todas las IES			Universidades		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1994	1,661,034	690,450	970,584	1,034,726	571,608	463,118
2000	2,694,245	887,026	1,807,219	1,806,989	780,166	1,026,823
%	62	28	86	74	36	121

Fuente: *Ibidem*.

Cuadro 1.22
Tasa de variación de la matrícula por dependencia administrativa en Brasil

Período	Tasa de variación porcentual				
	Total	Dependencia Administrativa			
		Federal	Estatal	Municipal	Privada
1981-1994	20	15	81	2	14
1994-2000	62	33	43	-23	86
1998-2000	26	18	21	-40	48

Fuente: *Ibidem*.

ANEXO 2

ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS EN RELACIÓN A LOS EXÁMENES EN MÉXICO Y BRASIL

Cuadro 2.1
SUSTENTANTES EXAMINADOS DEL EXANI-1 DEL CENEVAL EN MÉXICO

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Exámenes	129,160	167,914	28,624	37,248	33,401	41,242	91,565	84,318	84,330	85,515	783,317

Nota: La radical disminución de exámenes aplicados de 1995 a 1996, se debe a que comienza a aplicarse el “Examen Único” en el área metropolitana de la Cd. de México, que no está contemplado en estos datos del CENEVAL.

Fuente: CENEVAL: citado en ANUIES, (2005) *op.cit.*, pp. 63.

Cuadro 2.2
SUSTENTANTES DEL EXANI-II DEL CENEVAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Exámenes	56,258	67,079	78,989	77,993	99,167	130,162	144,053	155,099	159,165	186,509	1,154,474

Fuente: CENEVAL: citado en ANUIES, (2005) *op.cit.*, pp. 64.

Cuadro 2.3
SUSTENTANTES DEL EGEL DEL CENEVAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Exámenes	188	2,682	7,327	7,905	8,893	14,930	19,760	22,374	27,646	30,611	142,316

Fuente: CENEVAL: citado en ANUIES, (2005) *op.cit.*, pp. 66.

Cuadro 2.4
NÚMERO DE LUGARES, INSCRITOS EN PROCESOS DE SELECCIÓN E INSCRITOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS,
BRASIL, 2003

	Pública			
	Federal	Estatad	Municipal	Total
Lugares Ofrecidos	121,455	111,863	47,895	281,213
Candidatos Inscritos	1,269,432	1,014,503	83,512	2,367,447
Ingresos	120,562	108,778	37,741	267,081

Fuente: DAES/INEP/MEC

Cuadro 2.5
NÚMERO DE LUGARES, INSCRITOS EN EL VESTIBULAR E INSCRITOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASIL, 2003

	Federal	Estatad	Municipal	Total
Lugares Ofrecidos	106,188	109,208	45,880	261,276
Candidatos Inscritos	1,154,594	1,001,032	81,044	2,236,670
Ingresos	105,693	106,422	36,987	249,102

Fuente: DAES/INEP/MEC

Cuadro 2.6
EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN CANDIDATO-LUGAR EN LOS PROCESOS SELECTIVOS PARA LA
UNIVERSIDAD, UNIVERSIDADES PÚBLICAS, BRASIL, 2003

Año	Pública
1993	6.6
1994	7.3
1995	7.9
1996	7.5
1997	7.4
1998	7.5
1999	8.0
2000	8.9
2001	8.7
2002	8.9
2003	8.4

Fuente: DAES/INEP/MEC

Cuadro 2.7
EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN CANDIDATO-LUGAR EN EL VESTIBULAR,
BRASIL, 1992-2003

Año	Total	Pública	Privada
1992	3.4	6.1	2.2
1994	3.9	7.3	2.4
1996	4.0	7.5	2.6
1998	3.7	7.7	2.2
2000	3.5	9.0	2.0
2002	2.9	9.5	1.6
2003	2.5	8.6	1.5

Fuente: MEC/INEP/DAES

Cuadro 2.8
INDICADORES SOBRE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD, BRASIL, 2003

Estadísticas Básicas e Indicadores	Categoría Administrativa					
	Total General	Pública				
		Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Instituciones	1,859	207	83	65	59	1,652
Cursos	16,453	5,664	2,393	2,788	482	10,789
Total dos Procesos Selectivos						
Lugares ofrecidos	2,002,733	281,213	121,455	111,863	47,895	1,721,520
Candidatos inscritos	4,900,023	2,367,447	1,269,432	1,014,503	83,512	2,532,576
Ingresos	1,262,954	267,081	120,562	108,778	37,741	995,873
Vestibular						
Lugares ofrecidos	1,822,244	261,276	106,188	109,208	45,880	1,560,968
Candidatos inscritos	4,579,675	2,236,670	1,154,594	1,001,032	81,044	2,343,005
Ingresos	1,163,892	249,052	105,643	106,422	36,987	914,840
Otros Procesos Selectivos ⁽¹⁾						
Lugares ofrecidos	180,489	19,937	15,267	2,655	2,015	160,552
Candidatos inscritos	320,348	130,777	114,838	13,471	2,468	189,571
Ingresos	99,062	18,029	14,919	2,356	754	81,033
Otras Formas de Ingreso ⁽²⁾						
Matrículas	277,477	54,608	29,649	19,011	5,948	222,869
Indicadores	3,887,022	1,136,370	567,101	442,706	126,563	2,750,652
Cursos/Institución	8.9	27.4	28.8	42.9	8.2	6.5
Candidatos/Lugar (Total de procesos selectivos)	2.4	8.4	10.5	9.1	1.7	1.5
Candidatos/Lugar (Vestibular)	2.5	8.6	10.9	9.2	1.8	1.5
Candidatos/Lugar (Otros procesos selectivos) ⁽¹⁾	1.8	6.6	7.5	5.1	1.2	1.2

Fuente: MEC/INEP/DAES

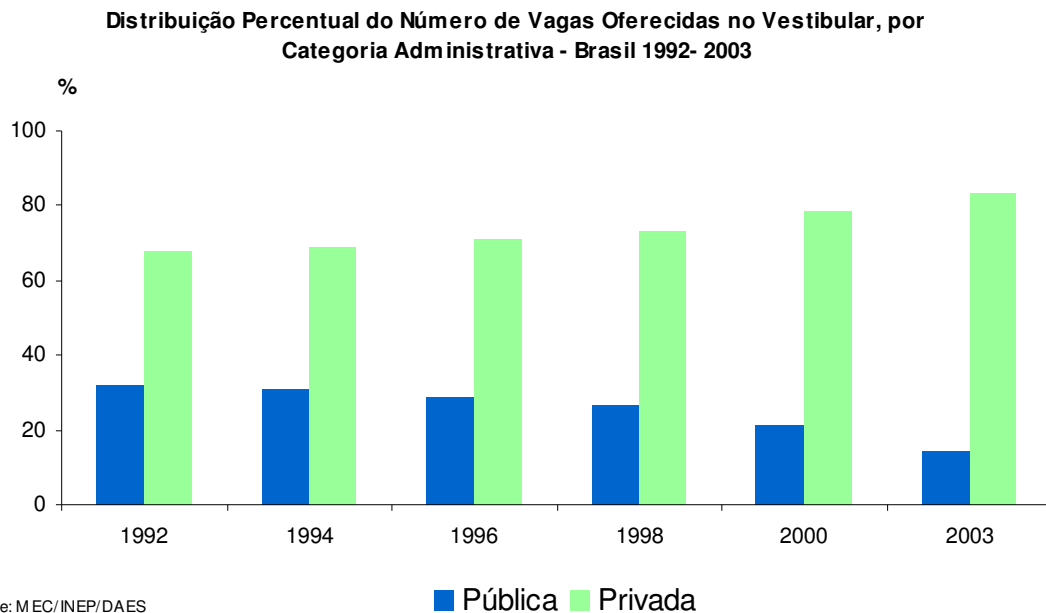
⁽¹⁾ Otros Procesos Selectivos: Evaluación Seriada en la Enseñanza Media, Vestibular más examen nacional de Enseñanza Media (ENEM) u otros tipos de selección.

⁽²⁾ Otras formas de ingreso: Cambio de carrera dentro de la misma institución, transferencia desde otra institución, acuerdos internacionales, admisión de diplomados en cursos de licenciaturas, y otros tipos de ingreso.

Cuadro 2.9
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NÚMERO DE LUGARES OFRECIDOS EN EL VESTIBULAR,
BRASIL 1992-2003

Año	Total	Pública	□
1992	534,847	171,048	32.0
1994	574,135	177,453	30.9
1996	634,236	183,513	28.9
1998	776,031	205,725	26.5
2000	1,100,224	237,982	21.6
2002	1,590,699	263,572	16.6
2003	1,822,244	261,276	14.3

Fuente: MEC/INEP/DAES



Fuente: MEC/INEP/DAES

ANEXO 3

UN EJEMPLO DE LAS REDACCIONES DEL VESTIBULAR

PREGUNTA QUE PIDE A LOS VESTIBULANDOS CONSTRUIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO (traducción del portugués al español mía, IS):

21.- Según el Mapa de violencia 3, de la UNESCO, publicado este año, en el grupo de edad de entre 15 y 24 años, en 2000, murieron 6,414 jóvenes en accidentes de tránsito en Brasil –lo que representa 21.8% del total de muertes por la misma causa en ese año. De acuerdo con datos de la Compañía de Ingeniería y Tráfico (CET –por sus siglas en portugués), de 1999, en las colisiones fatales en São Paulo, 40% de los muertos estaban en la franja de edad de 16 a 25 años. “La mayor incidencia de accidentes con personas de esa franja de edad ocurre de las 18 hrs. del viernes hasta el domingo en la mañana, siendo el pico en la noche de sábado para domingo”, dice José Borges de Carvalho Filho, superintendente del Centro de Entrenamiento y Educación de Tránsito de la CET. Ahora vea los datos generales de la ciudad de São Paulo:

A cada 2.6 min., es registrado un accidente

A cada 9.4 min., muere un ocupante de vehículo A cada 11.7 min., una persona queda herida

A cada 21.1 min., acontece un accidente con víctimas no peatonales

A cada 44.3 min., acontece un atropellamiento A cada 46.4 min., un peatón es herido

Con base en la información arriba, elabore un texto de hasta 10 líneas en el que usted pruebe la necesidad de transformar este cuadro.

Respuesta evaluada como buena (5 puntos):

El gran número de muertes ocurridas en accidentes de tránsito en Brasil expone la necesidad de la elaboración de leyes y medidas más rígidas para revertir ese cuadro. Según datos de la UNESCO, del total de muertes causadas por accidentes de tránsito, 21.8% son de jóvenes de entre 15 y 24 años, lo que representa 6,414 fallecimientos. Según la Compañía de Ingeniería y Tráfico, sólo en la ciudad de São Paulo, a cada 2.6 minutos un accidente es registrado, siendo que muere un ocupante de vehículo a cada 9.4 minutos. Si esos índices ya son altísimos apenas para una ciudad brasileña, imagine los datos referentes a toda la nación.

Respuesta evaluada como regular (2 puntos):

Con base en los datos presentados por el CET (Compañía de Ingeniería y Tráfico) se nota un gran número de jóvenes que mueren como consecuencia de accidentes de tránsito y ese cuadro tiene que cambiar. Morir en el tránsito es una falta de responsabilidad (no en todos los casos), estar en alta velocidad, distraído conversando o principalmente tomado puede ser fatal. Esto reproduce

en el cotidiano lo que el CET constató que la mayoría de los accidentes ocurren el viernes en la noche después de las 18 hrs. hasta el domingo en la mañana, donde es cuando las personas salen se divierten y olvidan de los compromisos.

Respuesta evaluada como mala (0 puntos):

Programas de conscientización, estamos teniendo diversos, por eso la cuestión de la violencia tener un índice grande de muertes, principalmente entre los jóvenes se da por la irresponsabilidad, de una generación “carente” de una identidad y de valores, pues no respetan la propia vida, quien diría la de los otros, ya es reflejo de una educación de base “zacateada” y la absorción de la basura, de las basuras de los Estados Unidos y principalmente impunidad.

PREGUNTA QUE PIDE A LOS VESTIBULANDOS REDACTAR UN RESUMEN (traducción del portugués al español mía, IS):

22.- Elabore un resumen de hasta 10 líneas del texto presentado abajo.

Es todo mentira

Hace tres años, cuando decidió escribir un libro cuestionando los datos que ostentan las causas ecológicas, el estadista dinamarqués Bjorn Lomborg mal podría imaginar la furia que su trabajo iría a despertar entre los ambientalistas. Best-seller en Europa y los Estados Unidos, su libro “El ambientalista cético” (inédito en Brasil) defiende que, tanto desde el punto de vista ambiental como del social, el planeta nunca estuvo tan bien –y que la tendencia es sólo a mejorar. Computando análisis estadísticos de los gobiernos, de la ONU y de otros institutos de investigación, Lomborg afirma que la humanidad no precisa alarmarse con el efecto invernadero, los agujeros en la llamada capa de ozono, la lluvia ácida o la deforestación de la Amazonia – para citar apenas algunas de las causas de los ecologistas. Él cree que los gobiernos y la iniciativa privada ya están corrigiendo los estragos cometidos contra la naturaleza y acusa de apocalípticos e inconsistentes a los que no concuerdan con su análisis. Aquí algunas declaraciones polémicas de Lomborg: “En el caso de los países emergentes, garantizar las necesidades básicas de la población –producir comida suficiente- puede ser más importante que el medio ambiente. Es verdad que el número de hambrientos viene disminuyendo en el mundo, pero todavía precisa disminuir más. De acuerdo con la ONU, en 2010 todavía habrá 680 millones de hambrientos en el planeta. Y, además de sacar a las personas de la pobreza, es preciso garantizar la salud y la educación. Solamente

cuando usted no tiene que preocuparse por conseguir su próxima comida es que puede comenzar a preocuparse por el ambiente. Si quisiéramos que una selva permanezca intacta, esa será una gran ventaja para muchos animales, mas una oportunidad perdida para sembrar comida.”

“Lo que debe orientar las decisiones que afectan el medio ambiente son los derechos de los seres humanos, y no de los animales. Las personas debaten y participan de los procesos decisorios, mientras que los pingüinos y pájaros no. Luego entonces, el nivel de protección que esas especies reciban va a depender de las personas que hablan en nombre de ellas. Y como algunas personas van a valorizar más algunas plantas y animales, esos no pueden recibir derechos especiales en detrimento del derecho de otros seres humanos. Esto puede parecer egoísta de parte del hombre, más es importante notar que esa visión antropocéntrica no consiste automáticamente en negligencia o eliminación de otras formas de vida. Los hombres son tan dependientes de otros seres vivos que muchas especies tendrán su bienestar garantizado”.

“Si yo pudiera escoger el mejor ambiente para vivir, habría nacido ahora mismo o un poco más en el futuro. Las personas se imaginan viviendo en un ambiente intacto en la prehistoria, mas se olvidan que la media de vida en ese entonces era de apenas 20 años. La lucha por la comida era dura y, muchas veces, la naturaleza era nuestra enemiga. Solamente hoy, cuando contamos con la tecnología para vivir, en promedio, 67 años, podemos preocuparnos con la preservación. Al mismo tiempo, somos 6.2 billones de personas en el planeta, marchando para 9 billones en 2050, lo que, ciertamente, causará problemas. Con todo, creo que la vida podrá ser mejor.” (superinteresante, jul., 2002).

Respuesta evaluada como buena (5 puntos):

Conforme al texto tomado de Superinteresante, el libro publicado por Bjorn Lomborg viene despertando críticas pesadas de los ambientalistas. En su obra, Lomborg afirma que no hay la necesidad de preocuparse con los desastres ambientales que vienen ocurriendo, pues, según él, el ambiente global está bien y sólo tiene a mejorar. En sus declaraciones, él defiende que no es racional que nos preocupemos por animales y selvas mientras hay millones de personas pasando hambre. Lomborg también admite que existen problemas en función del crecimiento acelerado de la población, mas que, así mismo, si dependiera de él, escogería nacer ahora o más adelante, cuando, según el autor, la vida será aún mejor.

Respuesta evaluada como regular (3 puntos):

Best-seller de Bjorn Lomborg, “El ambientalista cético” causa polémica entre ambientalistas. El dinamarqués revela que no hay necesidad de alarma ambiental. Él todavía critica de manera negativa a los ecologistas que cultivan el pánico. Dice que hay problemas sociales más serios a ser resueltos por la humanidad. El estadista dinamarqués valora más los derechos humanos, colocando al hombre como el ser de mayor valía, más no por eso elimina la importancia de otros animales. Hace una comparación histórica de la calidad y prueba que ésta es buena época para vivir, y además “podría ser mejor”.

Respuesta evaluada como mala (0 puntos):

La vida es, sin duda, preciosa. El ser humano tiene un valor inestimable. No hay comparación entre el hombre y el león. Además debe tenerse cuidado al mandar ciertos mensajes. La producción de alimentos es suficiente en este momento, lo que está equivocado es la distribución de lo producido. Personas están muriendo porque otros tienen dinero y pueden comprar arroz y frijol, mas el pobre no tiene ni para un pan. Las selvas son quemadas, animales entran en extinción, la población crece a cada año y el problema no es la alimentación. ¿Es como vivir en un mundo donde no hay más árboles, donde la capa de ozono fue destruida y la industria modernizada para una nación que no tiene arroz y frijol?

ANEXO 4

***CARTAS EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA,
POPULAR Y CIUDADANA DEL
FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN***

4.1. CARTA DE LA 1ª EDICIÓN DEL FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN. CARTA DE PORTO ALEGRE POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA TODOS.

Los participantes del Foro Mundial de Educación: educadores, educadoras, estudiantes, investigadores, autoridades, sindicalistas, representantes de las múltiples y diferentes fuerzas sociales y populares, y las más de *15,000 personas protagonistas de la historia y comprometidos con la educación pública, gratuita y de calidad para todos los hombres y mujeres de todas las razas, religiones y culturas de la tierra, presentan a los gobiernos de todos los países y a todos los pueblos del Mundo las posiciones aprobadas durante la plenaria final del Foro Mundial de Educación, para mejorar las perspectivas de vida para la Humanidad y el logro de la PAZ.* El periodo en que vivimos, cuando el capital, para aumentar sus ganancias a concentraciones nunca vistas, lleva a la miseria, y a la guerra a la gran mayoría de la población mundial y produce en el abandono y en la masacre de la infancia la más cruel y deshumanizadora fase de este modelo de sociedad, precisa ser entendido como de ruptura.

En la actual coyuntura internacional, después del acto terrorista del 11 de septiembre, por todos repudiado, quedó más claro tanto el desequilibrio entre el norte y el sur y la separación creciente entre ricos y pobres lo mismo al peligro de la violencia originada de los irracionalismos que amenazan toda forma de civilización. Las fuerzas dominantes del mundo buscan mostrar el momento presente como siendo de catástrofe mundial. Para la gran mayoría de los seres humanos, sin embargo, este rompimiento puede ser visto como el pasaje de una situación para otra, en la cual la solidaridad, libertad, igualdad y el respeto a las diferencias se revigorizan como valores aliados a la comprensión de que existen hoy, en el mundo, fuerzas y riquezas capaces de alimentar a los hambrientos y de dotar a todos condiciones materiales y espirituales, entre las cuales sobresale la educación pública gratuita y de calidad socialmente referenciada.

Es en este contexto y como parte de esas fuerzas que se reunió el Foro Mundial de Educación, demostrando que el momento de pasaje está siendo construido en todos los rincones de la Tierra por movimientos sociales y gobiernos comprometidos con la democracia y con las causas populares, con la proposición, en el campo y en la ciudad, de alternativas a la excluyente globalización neoliberal.

Son muchos los frentes de lucha, en varias partes del mundo -fuerzas zapatistas, Movimiento de los Trabajadores Sin-Tierra, movimiento contra el apartheid, contra el neoliberalismo y por la humanidad en Belém do Pará-Brasil, la 3a Conferencia Mundial contra el

Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia en el África del Sur, la Marcha por la Paz realizada por la ONU en Perugia y Assisi, la Acción por la Tributación de las Transacciones Financieras en Apoyo al Ciudadano (ATTAC), entre otras. En ellas van siendo encontradas *alternativas populares y democráticas que se oponen a las presiones financieras representadas por el Banco Mundial, por la Organización Mundial de Comercio (especialmente el acuerdo general sobre el comercio y los servicios que pone en peligro la educación pública), por el Fondo Monetario Internacional, que dicen "reorganizar la economía del mundo"*.

En este contexto, entendemos como fundamental profundizar la solidaridad y la organización entre los movimientos sociales, asociativos, sindicales y parlamentares, promoviendo encuentros mundiales, en varios países y ciudades. Las reacciones ocurridas en Seattle, Davos, Cancún, Québec y Génova, las huelgas y las marchas realizadas por trabajadores de diferentes categorías, especialmente los trabajadores en educación y los estudiantes, el Foro Social Mundial y este Foro Mundial de Educación indican que, con los pies en el presente, criticando lo terrible que fue y sigue siendo hecho contra todos los pueblos, los hombres y las mujeres del mundo que van construyendo, con esperanza, el futuro. Por esto, es necesario repudiar la mercantilización de la educación que permite a los países del norte, aprovechando su posición dominante, atraer los cerebros de los países del sur a través de una inmigración selectiva. Todo esto indica la posibilidad de ampliar las alternativas realmente solidarias, populares y democráticas, entre ellas las relativas a la escuela pública, gratuita y de calidad, en todos los niveles. En este sentido, entendemos que a la lucha contra la globalización neoliberal exige que afirmemos las soluciones ya existentes y que busquemos nuevas oportunidades de actuación en los ámbitos local, regional, nacional y mundial. Serán bienvenidas a la lucha y a la concretización de alternativas populares y democráticas todas las fuerzas, organizaciones y sectores que entiendan la necesidad de un cambio radical en las propuestas económicas en trámite en la escala mundial, así como en las políticas públicas nacionales y locales, para permitir la igual distribución de las riquezas, la sustentabilidad del medio-ambiente y el amplio acceso por todos a los bienes culturales comunes, entre los cuales todos los tipos de educación, intermediados por la formación de los valores de solidaridad, libertad y del reconocimiento de las diferencias para la superación de los factores que crearon y crean jerarquías entre los seres humanos. La constitución de un proyecto social en oposición al modelo de globalización neoliberal exige la incorporación de crecientes fuerzas a esta lucha, apenas comenzada, y el combate a todos los fundamentalismos.

Estamos juntos como hermanos en una lucha por el entendimiento de que, cualquiera que sean sus creencias, modos de vivir, gustos, sentimientos, diferencias en términos de necesidades educativas especiales, *el ser humano es siempre un sujeto de derechos*. La educación, condición necesaria para el diálogo y para la PAZ, tiene un papel importante en esa lucha, en la medida en que los tan diversos y siempre colectivos espacios en los cuales ella se da son lugares de discusión, vivencia y convivencia. La escuela pública, en ese proceso, se transforma y revive como espacio/tiempo de posibilidades para encuentros de hombres y de mujeres de todas las edades, con trayectorias hasta aquí apenas entrevistadas. Así, al contrario de la afirmación de las fuerzas del capital de que la escuela pública ya está superada, reafirmamos su potencia y permanente movimiento en la reinención del cotidiano de nuestras sociedades y en su propia transformación, como resultado del protagonismo de los excluidos.

La conquista del poder político en cada situación concreta, nacional y local es también uno de los frentes de lucha, ya que la globalización del capital siempre precisó de gobiernos nacionales, regionales y locales capaces de ejecutar sus planes y hacer valer su fuerza. La creación de alternativas a las propuestas neoliberales está siendo construida con gobiernos populares y democráticos, tejidos con dificultades y que se configuran como posibilidad creciente.

La lucha por cambios en el mundo del trabajo, en la perspectiva de una profesionalización sustentable, con acceso de todos a la evolución científica-tecnológica, precisa ser acompañada de garantías de los derechos sociales para los trabajadores y trabajadoras y de reconocimiento universal de la certificación profesional. Esa lucha mantiene relación estrecha con los tantos cambios antes indicados, exigiendo, así, *la ampliación del conocimiento humanista, técnico-científico, ético y estético y la incorporación real del derecho a las diferencias*, para que nos podamos comprender, aproximar y superar jerarquías entre seres humanos, dadas por género, edad, raza, religión, expresiones culturales y políticas. Los trabajadores/trabajadoras de la educación tienen, con relación a eso, historias para contar sobre sus esfuerzos comunes y buscan crecientemente participar, con los múltiples movimientos sociales, en la tesitura de un mundo más justo y pacífico, afirmando la importancia de su trabajo para la primera infancia, los niños, los jóvenes, los adultos y los viejos.

Este Foro Mundial de Educación se suma a las discusiones realizadas en los diversos foros de Educación que sucedieron en la última década en escala mundial, identificados con las ideas

expresas en este documento, y vienen indicadas como ejes prioritarios para el Foro Social Mundial/2002.

El Foro Mundial de Educación se presenta como realidad y posibilidad en la construcción de redes que incorporan personas, organizaciones y movimientos sociales y culturales locales, regionales, nacionales y mundiales que confirmen la educación pública para todos como derecho social inalienable, garantizada y financiada por el Estado, nunca reducida a la condición de mercadería y servicio, en la perspectiva de una sociedad solidaria, radicalmente democrática, igual y justa.

Porto Alegre, Brasil, 27 de octubre de 2001

4.2. DECLARACIÓN DE PORTO ALEGRE. CARTA DE LA 2º EDICIÓN DEL FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN.

PREÁMBULO

La segunda edición del Foro Mundial de Educación, realizada en Porto Alegre, Brasil, a vísperas del Foro Social Mundial, reuniendo un número de educadoras, educadores y estudiantes *superior a los 15 mil personas*, representando *más de 100 países*, de todos los continentes, comprueba la expansión la vitalidad del movimiento social que defiende la educación pública, laica y gratuita de calidad para todas las mujeres y hombres del Planeta.

Un año después de la realización del primer Foro Mundial de Educación, en este segundo momento de organización colectiva de nuestra reflexión sobre los límites y las potencialidades, sobre los retrocesos y los avances, sobre las dificultades y las victorias de una educación libertadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa, intermulticultural y planetaria, retomamos el análisis crítico del contexto dominado por la hegemonía del proyecto neoconservador y neoliberal y rectificamos nuestros compromisos con los principios, directrices y propuestas de la *Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos*, proclamada en la primera edición del Foro Mundial de Educación y ahora incorporada a esta Declaración.

Reafirmamos nuestro repudio a la mercantilización de la educación implementada por los organismos internacionales y por los acuerdos de libre comercio y a toda y cualquier forma de discriminación, a toda y cualquier acción unilateral de fuerza que, en este contexto internacional

de cultura de la guerra y de la violencia, rectificando, por lo tanto, nuestro compromiso incondicional con la cultura de la paz y de la solidaridad, que es el ambiente adecuado a la construcción de la libertad, de la igualdad, del respeto a las diferencias. Entendemos que los principios, las directrices y los rumbos apuntados en aquél documento continúan siendo referencias obligatorias para quien quiere que este comprometido con la lucha por la ***universalización de la educación pública, laica, gratuita, de calidad y socialmente referenciada***. Entendemos, también, que precisamos avanzar en nuestros propósitos, dando consecuencia práctica a los compromisos adquiridos.

Como nuestras proclamaciones anteriores han sido construidas a partir de elaboraciones colectivas, el principio de la socialización del proceso de tomar decisiones, cada vez más ampliado, debe continuar siendo un parámetro obligatorio para la formulación e implementación de políticas, planos, programas y proyectos educativos, que proponemos como estrategia de avance en esta caminata inclusiva de todos los hombres y mujeres de la Tierra. Por lo tanto, el Plan de Acción, que vemos como necesario en el horizonte, no puede nacer de un pequeño grupo de científicos y pedagogos, ni, mucho menos, de una minoría de los que retienen el poder, mas del conjunto de los diversos segmentos sociales movilizadas y organizados.

DECLARACIÓN

Además de los principios y directrices ya asumidos en la Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos, proclamamos los siguientes compromisos:

I - Establecer, como ***utopía pedagógica***, la Escuela Ciudadana, ***deber del Estado***, sobre control social, construida por todos y todas, constituyéndose de un currículo intermulticultural -por lo tanto, no indiferente a las diferencias -potencializadoras de vivencias democráticas, con ***procesos de evaluación emancipadora y productora de conocimientos que preparen todos los seres humanos para el protagonismo activo, en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización***. Forman parte de esta utopía el desarrollo y el apoyo a todas las formas de movimientos por la Educación Popular -propulsora del proceso de transformación política, económica y cultural de la sociedad.

II - Garantizar la oferta de Educación Infantil a los niños de cero a seis años, para permitir su pleno desarrollo.

III - Universalizar la educación básica para todos los habitantes de la Tierra en edad escolar, para los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia y para los que de ella fueron expulsados, asegurando su formación para el ejercicio de la ciudadanía plena.

IV - Asegurar la educación secundaria para todos los concluyentes de la educación primaria, como parte constitutiva de la formación básica a la que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho.

V - Fundamentar y estructurar la educación tecnológica en una formación general de calidad, capaz de propiciar la participación de todos y todas en el mundo del trabajo, en una perspectiva emancipativa.

VI - Garantizar el derecho, el acceso y la calidad social de la educación superior, en sus dimensiones de enseñanza, investigación y extensión a todos y todas que la demanden.

VII - Condenar la apropiación privada del conocimiento científico y tecnológico como mera acumulación económica que se basa en la explotación humana, ya que sus autores lo generan gracias a la conjugación de esfuerzos colectivos, constituyendo patrimonio de la humanidad.

VIII - Ofrecer educación especial, de modo de garantizar, a los portadores de necesidades especiales y en situación de riesgo, la prioridad de atendimento.

IX - Garantizar, con prioridad, a los oprimidos, silenciados, explotados y marginados del mundo, el uso de la riqueza socialmente producida, de forma que compense la deuda que les fue impuesta a la rebelión de sus aspiraciones, proyecciones, ideas y derechos.

X - Garantizar los derechos de los trabajadores y sindicatos de los trabajadores y trabajadoras en educación y el ejercicio de la libertad de expresión en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

XI - Fortalecer la lucha para transformar las comunidades rurales y urbanas en espacios pedagógicos y construir la Ciudad Educadora, reestructurando y movilizand todos sus recursos, en todos sus sectores e instancias.

Así, orientadas y orientados por esas ***referencias epistemológicas, políticas y éticas***, declaramos nuestro compromiso con el esfuerzo de movilización y organización de todos los segmentos de las sociedades a la que pertenecemos, en el sentido de ***elaborar una Plataforma Mundial de Educación***, que contenga principios y directrices, metas y objetivos, estrategias de implementación y de potencialización de recursos, cronograma y evaluación periódica, de modo que permita políticas, planes, programas y proyectos educativos, en todos los niveles de enseñanza, para todos los pueblos de la Tierra.

La Plataforma deberá favorecer la movilización, la participación social y la construcción democrática de propuestas elaboradas por las diversas formas de organización de la sociedad.

La Plataforma Mundial de Educación será formulada y propuesta en Foros constituidos en cada uno de los países que participen de dos ediciones del Foro Mundial de Educación, así como en otros que vengán a adherirse a este movimiento. Su consolidación será iniciada en el III Foro Mundial de Educación y su finalidad es construir la educación para que otro mundo sea posible.

Porto Alegre, 22 de enero de 2003.

4.3. CARTA DE LA 3ª EDICIÓN DEL FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN. CONSTRUYENDO UNA PLATAFORMA DE LUCHA.

El Foro Mundial de educación está orgánicamente organizado con el Foro Social Mundial, porque, *para otro mundo posible, otra educación es posible.*

Los principios, objetivos y metodologías de esa otra educación posible están siendo construidos en varios encuentros y expresos en documentos como la carta de Porto Alegre 2001 y 2003, Declaración de Québec 2001, declaración de São Paulo 2004, declaración del IV Congreso de la Internacional de educación 2004, entre otros. Llego la hora de avanzar en la lucha mundial a favor del Derecho Universal a la Educación.

Se afirma el derecho Universal a una Educación Emancipadora.

Se afirma el pleno e inalienable derecho a la educación pública, de calidad social para todos y todas.

Se exige la garantía de acceso y permanencia y el derecho a aprender en la escuela.

Se exige la democratización de los conocimientos y saberes en beneficio de toda la humanidad.

Se rechaza cualquier forma de privatización y mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología.

Se condena la apropiación ilegítima de los saberes populares y los conocimientos de las comunidades nativas.

Se afirma la centralidad de la educación para los derechos humanos, la justicia y la paz.

La tercera edición del Foro Mundial de Educación adopta y enfatiza los siguientes principios:

1. ***La Educación es un derecho humano prioritario e inalienable y durante toda la vida.***
2. Ese derecho es esencial para el acceso a los demás derechos, para la construcción de valores solidarios, para la emancipación y el ejercicio de la ciudadanía.
3. Las políticas públicas deben asegurar la concreción de esos derechos.
4. Los estados están obligados a garantizar de forma universal y gratuita, sin discriminación y exclusión, el pleno derecho a una Educación pública, emancipadora en todos los niveles y modalidades.

Frente a eso proponemos la siguiente agenda de luchas:

1. ***Defender intransigentemente la educación pública en todos los ámbitos y la obligación intransferible del Estado de garantizarla.***
2. ***Articular un movimiento mundial en defensa y promoción de la educación pública y gratuita en todos los niveles y modalidades.***
3. Rechazar cualquier acuerdo nacional e internacional que promueve la mercantilización de la educación, conocimiento, ciencia y tecnología, particularmente en lo relativo al comercio y servicios de la OMC.
4. ***Rechazar los programas de ajuste estructural que presionan los gobiernos para dismantelar los servicios públicos.***
5. Rechazar la ingerencia de las empresas nacionales y multinacionales del sistema educativo público.
6. Promover acciones que reconozcan la singularidad de los sujetos y comunidades, y que garanticen la igualdad de acceso a la educación considerando la diversidad de género, etnia y cultura, considerando la potencialidad educacional de los espacios no escolares.
7. Exigir la igualdad de género en el acceso a la educación y a los espacios de decisión de la políticas públicas.
8. Promover acciones de lucha contra el racismo y las diferencias de clase social.
9. Presentar a los gobiernos nacionales una agenda que priorice programas para la eliminación del analfabetismo, por la inclusión educacional de la población más excluida y contra la explotación del trabajo infantil.
10. Articulación con el Foro social Mundial y otros Foros de luchas para garantizar que las experiencias, calificaciones y saberes de los trabajadores/as sean reconocidos.

11. Exigir de los gobiernos la valorización de los trabajadores/as de la educación, respeto de sus derechos profesionales y garantía de condiciones dignas de trabajo.

12. *Defender una forma de Educación profesional que rechaza la lógica de la empleabilidad y que incluye las dimensiones ética, estética y política.*

13. Exigir la democratización de la gestión de instituciones públicas y de las políticas sociales en especial las educacionales, relacionándolas a las políticas intersectoriales que las complementan, fortaleciendo las comunidades educativas.

14. Promover el control social al financiamiento de la educación.

15. Fortalecer las movilizaciones mundiales y una educación por una cultura de justicia y paz, solidaridad y sustentabilidad en el mundo.

16. Incentivar el protagonismo de los niños las adolescentes y jóvenes, reconociendo todas sus identidades sociales, participantes en la construcción del conocimiento.

Porto Alegre, 31 de Julio de 2004.

ANEXO 5

RELATORÍA DE LA MESA DE EDUCACIÓN DEL PRIMER DIÁLOGO NACIONAL, MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2004

Identidades, cultura y educación

En la mesa de trabajo sobre Identidades, Cultura y Educación de este primer Diálogo Nacional participaron aproximadamente 155 personas y se presentaron 26 ponencias [...]

En el Neoliberalismo las políticas educativas y culturales tienen una visión y un carácter predominantemente económico y están dictadas por los organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el capital financiero internacional. El actual proyecto educativo es parte del plan para entregar el país a los intereses del gran capital, expresado en los planes económicos como el TLC o el ALCA. La lucha por la educación pasa por la lucha contra el ALCA.

En el diseño de las políticas educativas y culturales, no se toman en cuenta la cultura y necesidades educativas nacionales, o la pluriculturalidad y multilingüismo de nuestro país. Las políticas educativas y culturales actuales imponen una visión única y unipolar del mundo, imponen un pensamiento único y una visión uniformizante de la sociedad. La educación es concebida como un elemento de dominación para someter todas las culturas a la única cultura válida según el capital. Con estas políticas el Estado Neoliberal en su carácter excluyente, ha puesto en peligro nuestra identidad cultural, así como nuestra libertad, independencia, territorialidad y soberanía. Estas políticas las llevan a cabo incluso violando la Constitución o reformándola para ponerla de acuerdo a los mandatos del mercado como es el caso de las Reformas al Artículos 4°; al Artículo 3° en 1992 y la Ley General de Educación de 1993.

Las políticas culturales y educativas del neoliberalismo están orientadas en dos sentidos: 1) la formación de mano de obra que necesitan las empresas y 2) la dominación y el control ideológico del pueblo.

Ante esta situación y tomando en consideración que la educación es un importante pilar del desarrollo de un país, de una comunidad, de la sociedad y los individuos, es fundamental el diagnóstico de los principales problemas de la educación en nuestro país, así como la generación de propuestas para un proyecto alternativo de educación y para la superación de los problemas

concretos a los cuales nos enfrentamos. En esta mesa se detectaron distintos problemas y se propusieron algunas alternativas que en seguida enumeraremos:

1) Ante la imposición de una única visión del mundo, la anulación de las diferentes culturas y la discriminación y rechazo de los pueblos indígenas, se han propuesto:

- Reconocimiento constitucional de los Derechos y Cultura Indígenas expresados en los Acuerdos de San Andrés;

- Defensa del Patrimonio Cultural y de los Recursos Naturales de la Nación, el Patrimonio Cultural es para nuestro país un proceso de identificación y resignificación social, de unidad nacional que forma parte de la soberanía del país;

- Desarrollar una educación pluriétnica y pluricultural en todos los niveles, desde el básico hasta el superior; crear instituciones educativas indígenas y desarrollar políticas públicas que impulsen el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas;

- Realizar campañas masivas de educación artística a favor de los valores nacionales.

2) El Estado en materia cultural ha disminuido el presupuesto y debilitado las instituciones para concentrar las decisiones en organismos centralizados como el CONACULTA y se libera de su compromiso social sobre el patrimonio cultural, su preservación, difusión, conservación, enseñanza e investigación. Es necesario aplicar las leyes en materia de Patrimonio Cultural, así como las instituciones de Cultura, tales como el INBA y el INAH, definiendo estas políticas en función del carácter de interés social y nacional, de su utilidad pública en la investigación, conservación, restauración y recuperación de los monumentos propiedad de la nación, inalienables e imprescriptibles.

3) El Proyecto Cultural debe descansar sobre una base ética que recobre la participación política en la toma de decisiones y verifique la conducta de los servidores públicos, se proponen como mecanismos la consulta ciudadana y el plebiscito. Así mismo, el proyecto cultural tiene que ser delineado bajo los preceptos del cuidado del Medio Ambiente.

4) La importancia del Arte y la Cultura tiene diversos aspectos, por un lado, el arte como un proceso de pensamiento revolucionario y de transformación radical de la sociedad; el arte como

arma liberadora capaz de contrarrestar la acción ideológica de los medios de comunicación que confunden el arte y la cultura con el divertimento, la vulgarización y el entretenimiento para embrutecer. Los artistas deben verse así mismos como trabajadores, creadores y educadores del pueblo que se encuentran fuera del sistema establecido por el capital.

5) La educación que queremos y necesitamos es aquella ligada a los intereses históricos de nuestro pueblo, a nuestros objetivos como nación; una educación que contiene un alto sentido humano y social, y no únicamente económico e individualista. La cultura y la educación se deben establecer y hacer en el seno del pueblo y para el pueblo. Se propone el desarrollo de una educación popular conducida y organizada desde abajo, donde la comunidad en su conjunto asuma su dirección sin detrimento de las obligaciones del Estado. La educación debe ser laica, es decir sustentada, según el artículo 3° constitucional, en el pensamiento científico y no ideológico, así mismo, rechazamos la ingerencia de la Iglesia en la educación, como lo han estado intentado hacer en los últimos años.

6) Tenemos que luchar por una educación integral, es decir: con contenido histórico, artístico, tecnológico, científico y no olvidarnos de la educación física; una educación que armonice la escuela y el trabajo, la educación con la producción en un sentido humano y no capitalista y fomentar el pensamiento crítico y autocrítico del magisterio, es decir, fomentar una cultura democrática, independiente y soberana.

7) Actualmente la educación ha dejado de ser un derecho social para convertirse en un servicio, es decir, en una mercancía que adquiere quien puede pagarla. Actualmente la educación se incluye en el Tratado de Libre Comercio en el rubro de servicios y se establece que la participación del Estado en la educación no debe inhibir el libre comercio en este ámbito. Así, a pesar de sus elevados costos, las instituciones privadas de educación han proliferado, en detrimento de la educación pública y las obligaciones del Estado para dar cobertura total en educación. Ante esto tenemos que:

- rescatar que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que esta, según el artículo 3° de la constitución, debe estar basada en los resultados del progreso científico;

- excluir de los Tratados de Libre Comercio el rubro de Educación, ya que está debe ser definida según los intereses de la nación y no es un asunto comercial. La educación es el fundamento de la soberanía y de la democracia social;

- regular la proliferación de la educación privada y rechazar el financiamiento público para este tipo de instituciones de lucro;

- garantizar una cobertura total de educación a los niños y jóvenes en edad escolar y aumentar la matrícula de la educación media superior y superior;

- que todas las organizaciones aquí presentes se comprometan a emprender campañas de alfabetización que contribuyan a disminuir el rezago educativo en la población, la responsabilidad de la educación recae no sólo en la escuela sino también en la comunidad y en la familia, debemos por tanto comprometernos a que no exista un solo analfabeto en nuestro país;

- garantizar la gratuidad y laicidad de la educación en todos sus niveles ya que es uno de los problemas fundamentales para garantizar el derecho de todos a la educación y dejar de concebirla como un servicio;

- como parte de la problemática educativa se tiene que garantizar una alimentación suficiente y balanceada a los niños, a través por ejemplo, de comedores en las escuelas y becas para la población estudiantil de bajos recursos.

8) Uno de los problemas fundamentales del rezago educativo, la cobertura, la eficiencia terminal y la calidad es el insuficiente presupuesto asignado a Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en nuestro país, por lo tanto se propone que como mínimo se asigne, según los estándares propuestos por la UNESCO, el 8% del PIB a Educación y el 1% a Ciencia y Tecnología. Así mismo, se hace mención de que mientras no se cancele el pago de la deuda externa e interna será imposible cumplir con este objetivo, por lo que demandamos la cancelación de la deuda.

9) Las políticas de evaluación impuestas a la educación, a través de organismos como el CENEVAL, están orientadas a la exclusión de los jóvenes de las instituciones de educación media

superior y superior a través de los exámenes únicos de ingreso y egreso de estas instituciones; al mismo tiempo que violentan la autonomía de las universidades. Ante esta problemática:

- demandamos el respeto a la Autonomía Universitaria como el fundamento de la libertad de pensamiento y creación científica;

- exigimos que las políticas de evaluación regresen a las propias instituciones públicas y la participación de la comunidad en su definición; así mismo la desaparición del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) e instituciones afines, que por ser privadas, orientan sus mecanismos de evaluación en función de los intereses empresariales y no de los intereses de la nación.

10) Hay que garantizar la calidad de la educación mediante:

- la calidad de la educación comienza por sus contenidos que deben ser científicos, filosóficos y laicos;

- el equipamiento de las escuelas, que garantice los medios tecnológicos y físicos necesarios para la formación científica, tecnológica, social, ética y humanista del pueblo mexicano.

- la formación, capacitación y actualización de los profesores y la defensa de las universidades pedagógicas y el proyecto de escuelas normales rurales que actualmente está siendo desmantelado.

- mejores condiciones laborales y salariales para los maestros y trabajadores de la educación, la garantía de una jubilación digna y mayor seguridad social;

- aumento del presupuesto educativo;

- vinculación entre educación, ciencia y tecnología y cultura.

11) Se presentó una propuesta muy específica de proyecto alternativo de educación. El Proyecto Democrático de Educación y Cultura, Hacia una Nueva Gestión Educativa Democrática y Popular. Algunos de los planteamientos importantes de esta propuesta, retoman los elementos planteados en otras intervenciones con respecto a la construcción educativa desde abajo; la

construcción y ejercicio del poder popular desde las escuelas; la vinculación educación-producción, educación-cultura, educación-ciencia y tecnología; así como la construcción colectiva de un aparato ideológico y educativo desde las comunidades diferente del impuesto por el Estado neoliberal.

Por último, queremos hacer los siguientes pronunciamientos:

1) Hacemos un llamado para comprometernos a la convocatoria de un Congreso Nacional Educativo que delinee el proyecto nacional en materia de Educación.

2) Rechazamos el intento de desaparecer de los programas de estudio de las Secundarias los contenidos históricos.

3) Exigimos la cancelación de la construcción de la transnacional Wal Mart en Tehotihuacán ya que es un atentado contra el patrimonio cultural de la nación.

4) Exigimos la restauración del internado en la Escuela Normal Rural del Mexe, ya que su desaparición amenaza ese proyecto educativo debido a las condiciones socio-económicas de los estudiantes rurales.

5) Exigimos la desaparición de los grupos de porros dentro de las Instituciones Públicas de educación, en particular de la UNAM, del Poli y del CCH Naucalpan, escuela en la cual han ocurrido fuertes agresiones contra la comunidad.

6) Por último, la mesa levanta su voz para exigir: Fuera el Analfabetismo de México, Ni un analfabeta Más.

Coordinador de la Mesa: Carlos Galindo Secretario del Exterior del STUNAM.

Relatores: Isabel Sanginés Franco y Jaime Quintana Guerrero, Comité Estudiantil Metropolitano Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXO 6

DECLARACIÓN DE QUERÉTARO, MÉXICO, 2005

**DECLARACIÓN DE QUERÉTARO: EN DEFENSA DEL CARÁCTER SOCIAL Y
SOBERANO DE LA CONSTITUCIÓN POR EL RESCATE DE LA NACIÓN.**

A todas y todos los trabajadores, campesinos, indígenas, estudiantes, académicos, creadores, artistas, jóvenes y viejos, mexicanas y mexicanos dignos, A todo el pueblo de México y sus organizaciones.

A la opinión pública nacional e internacional.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en la ciudad de Querétaro el 5 de febrero de 1917, nació del sacrificio y los anhelos de millones de hombres y mujeres del campo y la ciudad que dieron vida a la Revolución Mexicana. Si bien el constituyente no alcanzó a recoger todas las aspiraciones y realidades de nuestro pueblo –significativamente, los derechos y cultura indígenas, y el carácter pluricultural y pluriétnico de nuestra nación--, sí plasmó y reflejó fundamentales conquistas sociales por las que se vertió tanta sangre y estableció fuertes pilares de sustento para nuestra soberanía nacional.

Por eso este 5 de febrero del 2005, al conmemorar los 88 años de la promulgación de nuestra Carta Magna, al mismo tiempo que el presidente Fox le rinde “homenaje” mientras la traiciona, las organizaciones sociales y civiles de todo México que nos hemos reunido en el SEGUNDO DIÁLOGO NACIONAL hacia un Proyecto de Nación Alternativo al Neoliberalismo, nos pronunciamos y hacemos el siguiente llamado al pueblo de México para acabar de una vez por todas con el desastre neoliberal y rescatar a la nación, luchando:

- En defensa de los pilares constitucionales que dan sustento a los derechos sociales y a nuestra soberanía.
- Por revertir las reformas inconstitucionales e ilegales con las que el neoliberalismo ha socavado el espíritu original del constituyente de 1917.
- Para detener las llamadas “reformas estructurales” que pretenden socavar aún más nuestra soberanía, privatizar los bienes de la nación y rebajar las conquistas sociales.
- Para detener la nueva ola de privatizaciones de lo que nos queda en las áreas de: energía, educación, patrimonio cultural, agua, salud y seguridad social.
- Para defender el orden constitucional contra las ambiciones de perpetuarse en el poder de los actuales neoliberales gobernantes.
- Para impedir la firma de nuevos tratados internacionales lesivos a nuestra soberanía y nuestra constitución.

- Para buscar la reforma de la Constitución, ampliando sus alcances sociales.
- Para reformar la Constitución incluyendo mecanismos de democracia participativa de la sociedad.

Los mexicanos reunidos en el Segundo Diálogo Nacional de Querétaro, provenientes de 225 organizaciones sociales, obreras, campesinas, estudiantiles, de defensa de los derechos humanos, de mujeres y de jóvenes de todo el territorio nacional, hemos ratificado la unidad alrededor del proceso de Diálogo Nacional, nuestra firme voluntad de continuar en la lucha de resistencia frente al neoliberalismo y de avanzar decididamente en la construcción del Proyecto de Nación con Libertad, justicia y democracia.

Concientes de que la nación vive una de las peores crisis de su historia, que las reformas neoliberales impuestas por los últimos gobiernos dieron lugar a una crisis de desarrollo social y han puesto en riesgo la existencia y viabilidad de la nación mexicana, su independencia y su soberanía.

Que de seguir las cosas como van no existe la posibilidad de mejoría social para el grueso de los mexicanos pobres, pues los grandes empresarios, asociados a las empresas transnacionales se han ido apoderando de manera escandalosa de la tierra, de los sistemas financieros, de los recursos energéticos y naturales, de la seguridad social, de los espacios educativos, de los servicios públicos, la telefonía, los aeropuertos, las carreteras y las principales empresas de bienes y servicios del país.

Que a la par que desnacionalizan la planta productiva, los grandes empresarios, el gobierno y su clase política han terminado por entregar buena parte de los restos de la soberanía nacional a las potencias extranjeras, especialmente a Estados Unidos.

Que el diseño de las instituciones del Estado responde actualmente a las necesidades del modelo neoliberal, subordinando el ejercicio del poder público al servicio de la oligarquía financiera y el gran capital.

Que el modelo vigente privilegia la democracia electoral a través de un sistema de partidos que ha excluido a las organizaciones de los trabajadores y otros sectores sociales, sus demandas y aspiraciones.

Que este modelo vigente incrementa el autoritarismo y las expresiones neofascistas en la represión a los movimientos sociales, ha generado la degradación de las formas de convivencia social, la corrupción de la clase política, el enorme poder que han concentrado los dueños de los

medios de comunicación, y todo ello ha derivado en una crisis de legitimidad y de representación del Estado mexicano.

Frente a estas circunstancias, en el Diálogo de Querétaro hemos avanzado de manera sustancial en la formulación de los contenidos de nuestro Proyecto Alternativo de Nación y aprobamos el Programa Mínimo no Negociable como síntesis de las reivindicaciones más urgentes de nuestro pueblo y que a grandes rasgos señala lo siguiente:

1. Que frente al embate neoliberal, es urgente recuperar el espíritu de la Constitución de 1917, como síntesis histórica que refrenda la tradición emancipadora de nuestro pueblo y dibuja el proyecto de una nación con justicia, libertad, derechos sociales, soberanía e independencia económica y política.

2. Que ante las reformas neoliberales a la Carta Magna, impuestas en los últimos años, de manera particular aquellas que modificaron el régimen de propiedad de la tierra y el ejido, así como aquellas relativas a la responsabilidad del Estado en materia de educación superior, o la aprobación de leyes secundarias que han amparado la privatización en la generación de energía eléctrica, el diálogo exige el restablecimiento de la legalidad constitucional, entendida como la restitución de los aspectos que fueron cercenados al texto constitucional.

3. Que en perspectiva, la lucha por recuperar la soberanía, por la defensa y ampliación de los derechos sociales y humanos, el ejercicio de las libertades y garantías individuales, así como el cambio de régimen y la integración de una nueva institucionalidad democrática, reclama la convocatoria a un nuevo Congreso Constituyente en el que estén representados todos los sectores sociales y de manera particular los trabajadores.

4. El Diálogo ratifica su rechazo absoluto a las llamadas “reformas estructurales” en seguridad social, electricidad, petróleo, educación y en materia laboral, por considerarlas lesivas a los derechos del pueblo y contrarias a la soberanía de la nación.

Hasta este 5 de febrero el Proyecto Alternativo de Nación se ha enriquecido con el entusiasmo y la aportación de los participantes, reflejada en las 140 ponencias presentadas en este segundo Diálogo Nacional. De manera sintética cabe resaltar los siguientes consensos:

1. Recuperar y restablecer la soberanía de la nación, devolviendo al pueblo la autoridad suprema para decidir el destino de la patria, restituyendo a la nación la propiedad exclusiva sobre el territorio, los recursos naturales y las fuentes energéticas y cancelando todos los tratados comerciales y militares que lesionen los intereses del país.

2. Romper con el modelo neoliberal, sustituyéndolo por un nuevo modelo económico para el desarrollo del país, orientado a terminar con la pobreza, a recuperar y preservar los derechos sociales y de los trabajadores, a la creación de empleos, a generar el crecimiento económico y a la distribución equitativa de la riqueza, bajo la conducción y la rectoría económica del Estado.

3. Recuperar la autosuficiencia y la soberanía alimentaria, sobre la base de un nuevo impulso al reparto agrario, al ejido y al cooperativismo social, garantizando la asistencia técnica y los recursos financieros para la producción.

4. Renegociar, y en su caso, cancelar el pago de la deuda externa, así como el pago de la deuda generada por el rescate bancario y carretero.

5. Una democracia integral basada en la implementación de diversos mecanismos de participación directa del pueblo para la decisión en asuntos públicos como son el plebiscito, el referéndum, la iniciativa popular, la consulta, la contraloría social y la revocación de mandato.

6. Una reforma integral al sistema judicial y de impartición de justicia, orientada a terminar con la corrupción, la violación a los derechos humanos y que contemple la elección popular de jueces y magistrados.

7. La defensa de los derechos de los pueblos indios plasmados en los acuerdos de San Andrés.

8. La defensa de la Educación Pública y el patrimonio cultural, asegurando que se destine al menos 8% del PIB a educación y el 1% del PIB a Ciencia y Tecnología, garantizando la cobertura de la educación gratuita en todos los niveles.

9. Para lograr la justicia social y condiciones de vida digna para todas y todos los mexicanos, se debe asegurar su acceso a los derechos universales a la alimentación, a la salud, a una vivienda digna, a un trabajo socialmente útil y al respeto irrestricto de los derechos humanos.

10. La defensa de los derechos laborales contemplados en la Constitución y en la Ley Federal del Trabajo, asegurando las condiciones para el ejercicio de la democracia en los Sindicatos y el fin del corporativismo y el control estatal.

11. Garantizar la plena equidad en derechos y oportunidades para las mujeres.

12. La libertad de todos los Presos Políticos, la presentación con vida de los desaparecidos y la desmilitarización del país.

13. A partir de estos consensos generales, entre otros, avanzaremos en la discusión en encuentros estatales a lo largo del país, en la elaboración del Proyecto Alternativo de Nación y en la defensa del Programa Mínimo.

14. A partir de este segundo Dialogo nos volcaremos a organizar las caravanas hacia todo el territorio nacional, a organizar la jornada de movilizaciones del primero de mayo y a preparar el segundo Paro Nacional. Así como a manifestarnos en apoyo a las Caravanas campesinas el 7 de febrero de 2005.

Rescatar a la nación exige la organización y la unidad más amplia del pueblo de México en torno a objetivos fundamentales, comunes, de carácter vital, para derrotar al neoliberalismo. Seguiremos trabajando en la construcción de este programa mínimo de unidad antineoliberal y por un proyecto alternativo de nación coordinándonos de manera flexible para ajustarnos a los diferentes grados y tipos de organización (estatal, regional y/o sectorial). A ello está destinado este proceso de Diálogo Nacional. Convocamos desde aquí y desde este 5 de febrero, aniversario de nuestra Constitución, a todas y todos los mexicanos a sumarse a este gran diálogo, a ampliarlo, a hacerlo más nacional y diverso, a enriquecerlo, a hacer de nuestro diálogo una vía de liberación y de alternativa desde la sociedad, desde abajo, a los planes de los poderosos y a los intereses politiqueros, a hacer de este diálogo una vía para organizar la lucha por una patria más justa, libre y democrática.

SEGUNDO DIÁLOGO NACIONAL, QUERÉTARO, QUERÉTARO, 5 DE FEBRERO DEL
2005, DÍA DE LA CONSTITUCIÓN

Ciudad de Querétaro a 5 de febrero del 2005.

[Firmas de todas las organizaciones participantes]

ANEXO 7

***CONVOCATORIA AL CONGRESO NACIONAL POPULAR DE
EDUCACIÓN Y CULTURA, MÉXICO, ABRIL DE 2005***

CONGRESO NACIONAL POPULAR DE EDUCACIÓN Y CULTURA

CONVOCATORIA

En el marco del proceso de unidad y de lucha que ha venido impulsando el Frente Sindical Campesino Indígena Social y Popular, se llevó a cabo el Diálogo Nacional por la Construcción de un Proyecto de Nación Alternativo al Neoliberalismo, que en su segunda sesión celebrada los días 4 y 5 de febrero, en la ciudad de Querétaro, acordó organizar un Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura.

CONSIDERANDO:

1. Que el capitalismo neoliberal viene despojando a los trabajadores y al pueblo de México de sus riquezas y de los derechos sociales plasmados en la constitución, como son la seguridad social, la salud, la educación y la cultura.
2. Que en el neoliberalismo, las políticas educativas y culturales se imponen desde una visión y un carácter predominantemente mercantil y están dictadas de forma directa por los organismos financieros internacionales como son el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE, incluso, en detrimento del desarrollo individual y social del ser humano.
3. Que en el diseño de las políticas educativas y culturales se ha dejado al margen la cultura y las necesidades nacionales para el desarrollo del país, como nación soberana e independiente, por subordinarlas a las necesidades del capital financiero internacional.
4. Que es necesario frenar los procesos de mercantilización y privatización de la educación pública, la imposición del pensamiento único, así como la anulación de nuestra diversidad cultural.
5. Que es necesario construir un Proyecto educativo y cultural que ponga en el centro la defensa del patrimonio cultural y de las culturas nacionales como elementos de identidad y soberanía del país; que preserve la educación gratuita, laica, popular, sustentada en el pensamiento científico y humanístico, como lo establece el Artículo 3° Constitucional; que avance en el rescate de la escuela pública y en la cobertura universal para garantizar el acceso de todas y todos a la educación, desde el nivel básico hasta el superior, como un derecho humano y social fundamental.

El Diálogo Nacional por la Construcción de un Proyecto de Nación Alternativo al Neoliberalismo, a través de la instancia de coordinación y organización nombrada en la ciudad de Querétaro, Qro., El día 5 de febrero de 2005.

CONVOCA:

A todos los individuos, colectivos, organizaciones sociales, sindicatos y sectores que componen el pueblo de México; especialistas en educación y/o cultura, trabajadores de la educación y la cultura, estudiantes y todos aquellos que con su esfuerzo cotidiano, hacen posible los procesos de educación, desde los padres de familia hasta los niños.

A participar en el **CONGRESO NACIONAL POPULAR DE EDUCACIÓN Y CULTURA** que se realizará en el **Distrito Federal**, los días **18, 19 y 20 de noviembre del 2005**, con base en el siguiente

TEMARIO:

1.- Educación, contexto mundial y nación

- Educación, cultura y sociedad
- Mundo, nación y educación
- Tratados internacionales de libre comercio y educación
- Reforma educativa
- Ciencia, tecnología y conocimiento
 - Educación en línea
- Pedagogía liberadora y proyectos de educación alternativa

2.- Política educativa y Estado democrático

- Democratización
- Acceso a la educación y matrícula
- Oferta educativa y laboral
- Participación popular en las definiciones educativas y culturales
- Obligaciones del Estado
- Legislación educativa
 - Artículo Tercero Constitucional
 - Ley General y estatales de Educación
 - Ley General de Educación Superior
- Laicidad
- Política y planeación curricular

- Planes y programas de estudio
- Métodos de enseñanza y aprendizaje
- Organización y administración educativa
- Evaluación y derecho a la educación
- Financiamiento
- Autonomía y organización académica
- Federalismo, descentralización y Sistema Nacional de Educación
- Alfabetización, educación especial, educación indígena, educación física

3.- Condiciones del trabajo educativo, cultural y del estudio

- Legislación laboral
 - Apartado “B”
- Derechos laborales y contratación colectiva
- Salarios
- Estímulos y becas, y carrera magisterial
- Organización del trabajo académico
- Formación, capacitación y profesionalización del trabajo
- Trabajadores de la cultura
- Condiciones de estudio y aprendizaje
- Sindicatos y otras formas de organización autónoma
- Seguridad social y pensiones

4.- Cultura y educación

- Cultura, arte y sociedad
- Política cultural
- Multiculturalidad e interculturalidad
- Derechos culturales indígenas
- Acceso a la cultura
- Medios de comunicación masiva
- Cultura y extensión educativa
- Lectura y comunicación social

El análisis y la elaboración de propuestas que posteriormente se traduzcan en acción política y social de la mayoría de nuestro pueblo, en materia de educación y cultura, pasará por un proceso amplio y diverso de discusión y consenso que incluirá foros regionales y sectoriales,

consultas y otras modalidades de organización previas y rumbo al Congreso mismo. Para lo cual se realizarán diversas actividades con base en la siguiente:

ORGANIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE TRABAJO.

Como se ha insistido, el propósito del Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura, al igual que el Diálogo Nacional para la Construcción de un Proyecto de Nación Alternativo, no es otro que el de construir colectivamente, con base en la inclusión y el consenso, un instrumento político que permita ofrecer al pueblo de México una propuesta verdaderamente alternativa y viable en lo referente a la educación y la cultura nacionales, y que al mismo tiempo dote a esa gran fuerza social popular que estamos edificando, de una capacidad de interlocución frente a todas las instancias de la sociedad.

En este sentido es indispensable que logremos encontrar una fórmula eficiente que permita combinar la posibilidad de escuchar y discutir todas las reflexiones y propuestas posibles, con la necesaria organización y sistematización de las mismas, para que al final obtengamos la propuesta integral, coherente y de gran consenso que necesitamos, cuya esencia y proyección radique en la apertura de un rumbo diferente al modelo neoliberal que se nos ha impuesto en lo referente a la educación y la cultura, rumbo que, sin concesiones al realismo político, se inserte en el tiempo que vivimos con un sentido de transformación popular.

FASES

La lógica metodológica que guiará el trabajo hacia la constitución de un programa nacional de educación y cultura, programa integrado, coherente y consensuado, en correspondencia con ese proyecto de nación alternativo del que formará parte se caracterizará, como decíamos, por la combinación del espíritu inclusivo y el consenso con la sistematización y operatividad inteligentes, que en conjunto den lugar a la creatividad popular fundamentada y a la proyección política de gran impacto.

Esta metodología se desarrollará en cinco fases, cada una de las cuales apuntará a un objetivo específico que se irá acumulando hasta llegar al fin buscado. Las cinco fases son las siguientes:

Fase 1. Se elaborarán ponencias individuales y colectivas para ser presentadas y discutidas en los foros regionales de acuerdo con el temario aprobado. Ponencias que podrán presentarse y/o discutirse también en foros sectoriales u otras modalidades de consulta y participación social.

Fase 2. En cada foro regional se organizarán las mesas de trabajo en el número que convenga de acuerdo con la participación correspondiente y ajustándose al temario establecido. Las mesas funcionarán, en términos generales, bajo la modalidad de talleres, lo que significa una discusión sistemática realizada en equipos y orientada hacia un ejercicio propositivo concreto, precedido por la presentación de los ponentes que contarán con un tiempo aproximado de 20 minutos y ajustándose a una guía de exposición preestablecida. Los resultados de las mesas se retomarán en las plenarias de los foros con el fin de extender la discusión y el análisis hacia el conjunto de los participantes y arribar a relatorías finales enriquecidas que pasarán a la siguiente fase. Esta forma de trabajo podrá seguirse en los foros sectoriales u otras opciones de organización, o en su defecto aplicarán cualquier otra técnica que permita alcanzar el modo apropiado para continuar el proceso de sistematización.

Fase 3. En esta tercera fase tanto las ponencias individuales y colectivas presentadas en los foros como las relatorías de estos últimos pasarán a un proceso de sistematización y estructuración en los equipos de trabajo que organizará la comisión de política y contenido, en los cuáles quedarán incluidos diversos integrantes de las organizaciones sindicales y sociales participantes, así como algunos especialistas comprometidos y dispuestos a colaborar en esta importante tarea. Buscando integrar con coherencia los resultados de las ponencias y los foros, a la vez que manteniendo el sentido consensual, los equipos de trabajo organizarán el esquema y los contenidos de lo que será la propuesta general provisional, misma que se convertirá en material de conocimiento y análisis de los participantes e interesados para su discusión definitiva en el Congreso.

Fase 4. Los participantes en los foros regionales y sectoriales o en otras modalidades de trabajo, así como todos los interesados en esta labor colectiva, enviarán sus observaciones sobre la propuesta general provisional y los fundamentos de las mismas bajo un formato preestablecido. Dichas observaciones serán recopiladas por la comisión de política y contenido para su incorporación en la propuesta general provisional reformulada que incluirá de manera clara y precisa los puntos de consenso y de disenso para su difusión y posterior discusión en el Congreso.

Fase 5. Está última fase por supuesto, se refiere al Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura. Considerando que el proceso previo habrá permitido incluir y organizar la voz de todos y presentar un documento general, los trabajos del Congreso se orientarán al análisis final tanto de los ejes nodales de la propuesta general en plenaria, como de los segmentos de la misma en mesas específicas con el objetivo explícito de dirimir los matices y diferencias y llegar al término del

evento, a los acuerdos y las resoluciones que soportarán el instrumento político de un Programa Nacional de Educación y Cultura como parte de ese proyecto de Nación Alternativo que entre todos estamos construyendo en el Diálogo Nacional.

1. Foros Regionales

Se realizarán seis foros regionales en el período que va del 29 de agosto al 11 de septiembre de 2005, bajo el siguiente esquema:

Zonas	Sede	Coordinación Interna
1. Norte Zacatecas, San Luis Potosí, Aguascalientes y Chihuahua.	Zacatecas	CNTE (Secc.XXXIV) SPAUAZ
2. Noreste Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango	Durango	CNTE (Secc. XXXV y XLIV) STEUJED Durango
3. Centro Hidalgo, Estado de México, Tlaxcala, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Guerrero, Querétaro, D.F.	Distrito Federal	CNTE (Secc. IX y XVIII) STUNAM SITUAM
4. Occidente Sonora, Sinaloa, Nayarit, Colima, Jalisco, Baja California, Baja California Sur.	Sinaloa	CNTE (Sinaloa) SUNTUAS
5. Sur Oaxaca, Veracruz y Puebla	Oaxaca	CNTE (Secc.XXII)
6. Sureste Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo.	Tuxtla Gutiérrez	CNTE (Secc. VII) STAUACH (Mérida)

2. Foros Sectoriales

Cada sector involucrado en la educación y la cultura realizará los foros, consultas y demás actividades que considere necesarias antes de arribar al Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura, con el objetivo de construir en el mismo un proyecto alternativo al neoliberalismo en materia de educación y cultura y un programa de lucha y plan de acción para que el pueblo de México lo lleve a cabo. Dichos Foros Sectoriales y demás modalidades de organización se realizarán desde la aparición de la presente convocatoria hasta el 2 de octubre de 2005.

3. Propuesta General Provisional

De los resultados de los Foros Regionales y Sectoriales y demás actividades, se redactará una propuesta general provisional, que servirá de documento base para la discusión en el Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Entrega y difusión de la propuesta general provisional: 23 de octubre de 2005.
- Recepción de observaciones a la propuesta general provisional: 6 de noviembre de 2005.
- Entrega y difusión del documento general para la discusión en el Congreso: 13 de noviembre de 2005.

DIÁLOGO NACIONAL POR LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE NACIÓN ALTERNATIVO AL NEOLIBERALISMO

Comisión de Coordinación y Organización del Congreso Nacional Popular de Educación y
Cultura.

CIUDAD DE MÉXICO A 9 DE ABRIL DE 2005

ANEXO 8

***CARTA DEL 5° CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN:
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CALIDAD SOCIAL
RECIFE, PERNAMBUCO, 2-5 MAYO DE 2004***

CARTA DO 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 5º CONED – realizou-se de 2 a 5 de maio de 2004, em Recife (PE), nas dependências de uma instituição educacional pública, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seus 2.642 participantes, representantes de entidades acadêmicas, científicas, estudantis, profissionais, sindicais e movimentos sociais e populares, que se articulam por meio do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, discutiram o histórico tema dos CONED – **EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E QUALIDADE SOCIAL**, com ênfase no tema específico desta sua quinta edição – *Educação não é Mercadoria!*

O 5º CONED foi estruturado por meio de quatro eixos temáticos, ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO e TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO, cujos debates, atividades e encaminhamentos resultaram numa Agenda Política, num Plano de Lutas e num Manifesto – a ser aprovado, por consenso, na plenária do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em junho de 2004 –, nos quais se destaca a profunda preocupação dos participantes frente às políticas educacionais implantadas e em curso no país.

Poderosos interesses econômicos nacionais e internacionais sustentam essas políticas, induzidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e por organizações empresariais, pressionando para que a educação seja transformada num lucrativo mercado de âmbito mundial, desregulamentado, livre de qualquer controle de natureza legal, política ou fiscal. O grande objetivo é favorecer a comercialização internacional da educação, tratando-a como serviço, como mercadoria.

O Estado abandona sua função precípua, constitucionalmente estabelecida, de garantir o atendimento dos direitos sociais, como é o caso da educação. Entregar ao livre comércio a educação brasileira – e o trabalho e os demais direitos daqueles(as) que nela atuam – se inscreve num processo de redução continuada e de cortes drásticos no financiamento público e de privatização globalizada das áreas sociais. Tal processo representa séria afronta a valores éticos, à perspectiva de uma sociedade mais democrática, igualitária e justa, por meio de desenvolvimento sustentável, e traz sérias conseqüências para a nossa qualidade de vida, nossas identidades culturais, nossa biodiversidade. Está em jogo, enfim, a autodeterminação de nosso povo, a soberania de nosso país.

A educação brasileira, se constitucionalmente respeitada, contribuirá para interromper esse processo, combater essa afronta e impedir tais conseqüências. É inadmissível que a educação seja transformada em mercadoria, comercializada nacional e internacionalmente, e impedida, pois, de cumprir suas funções sociais.

Por essas razões, os participantes do 5º CONED reafirmam os compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, consubstanciados no Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, alertam a sociedade sobre as conseqüências anti-sociais das políticas aqui mencionadas e exigem que os governos federal, estaduais e municipais não subscrevam a inclusão da educação e da pesquisa no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), da OMC. A função dessas três esferas de governo é cumprir a Constituição Federal, garantindo educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade social, para todos(as), em todos os níveis e modalidades.

Por tudo isso, todos(as) e cada um(a) de nós, participantes do 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, reafirmamos que não somos balconistas de ilusões ou mercadores da dignidade e dos direitos de nosso povo e de nosso país. E conclamamos a população brasileira a conosco ampliar a luta e concretizar o nosso tema: EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!

Recife (PE), 5 de maio de 2004

ANEXO 9

***FRAGMENTO DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA
SOCIEDAD BRASILEÑA AOS QUE LUTAM E LUTARAM PELA
EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, DE QUALIDADE, PARA TODOS.***

APRESENTAÇÃO

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusões e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que as crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectivas, pela perplexidade.

Após três anos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais.

A sociedade vem discutindo e se organizando para intervir nessa situação, promovendo um amplo debate das pesquisas e experiências educacionais, bem como construindo propostas concretas em oposição às que os sucessivos governos, cada vez mais privatistas, vêm implementando ou tentando implementar. Tais propostas são alternativas ao modelo vigente e se constituem em um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, pautado na ética e na participação democrática.

Elaborado pela Comissão Organizadora do **II Congresso Nacional de Educação (IICONED)**, este documento sistematiza, da forma mais fiel possível, os resultados das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados (I CONED, Seminários Temáticos Nacionais e Locais, debates etc.) em todo o país, constituindo-se o **II CONED** na síntese do esforço coletivo de construção do **Plano Nacional de Educação, viabilizados nas discussões das mesas-redondas, conferências, apresentação de trabalhos e comunicações e, principalmente, nas plenárias temáticas e na plenária final.**

A tarefa inédita a que se propuseram os setores organizados da sociedade civil (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, de âmbito nacional e local) e de parcela da sociedade política representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares, se de um lado, resgata o método democrático de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - da Câmara Federal, derrotado e substituído pela autoritária LDB - Lei 9394/96, de outro tenta, na medida do possível, recuperar

seu conteúdo, em especial aquele que expressa os anseios da maioria da população, recolocando direitos que constam da Constituição Federal de 1988.

Este Plano Nacional de Educação é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira estratégias de ação contidas *neste Plano* consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação.

Os planos educacionais brasileiros, por tradição, têm sido elaborados sob a incumbência de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais, e enfoques meramente economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política. Além de peças burocráticas não cumpridas, tais planos são exemplos de que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade: basta ver os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) destinados à consecução de suas metas, qualitativas ou quantitativas.

Dispostos a não mais aceitar situações semelhantes a essas, setores das sociedades civil e política elaboraram, democraticamente, *o seu Plano Nacional de Educação*, agora posto à disposição da sociedade brasileira, do Congresso Nacional e das diversas esferas administrativas - nacional, estaduais e municipais.

Este Plano Nacional de Educação tem como ponto de partida um **DIAGNÓSTICO** de possibilidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em diferentes países. Como consequência desse diagnóstico, são apresentadas propostas para a **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, particularmente para a configuração do **Sistema Nacional de Educação**, para a **Gestão Democrática da Educação** brasileira e para o **Financiamento da Educação**. São analisados aspectos significativos dos **NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO**, sendo apresentadas diretrizes e metas para a *Educação Básica*, aí incluídas a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental**, a **Educação de Jovens e Adultos**, com vistas, sobretudo, à **Erradicação do**

Analfabetismo, e o **Ensino Médio e Educação Profissional**, e para a *Educação Superior*. Finalmente, são analisados os problemas relativos à **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**, tanto para o magistério como para as áreas técnica e administrativa, nos diversos níveis e modalidades de ensino, apresentandose um conjunto de diretrizes e metas específicas.

Tendo como horizonte a democracia e a inclusão social, as propostas aqui apresentadas buscam, em síntese, fazer cumprir a Constituição Federal e, assim, dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população, a conquista da justiça e da igualdade social.

Belo Horizonte (MG), novembro, 1997.

O II CONED - Congresso Nacional de Educação, cujo objetivo central foi a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação (PNE), consolidou o trabalho iniciado no I CONED. O processo de construção deste Plano atendeu ao compromisso assumido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sua proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à regulamentação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que atribui à sociedade a elaboração do PNE.

Numa iniciativa inédita, os diferentes segmentos da sociedade civil organizada - entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação para a maioria da população brasileira, sistematizando contribuições advindas de diferentes encontros preparatórios realizaram o II CONED. Sua dinâmica incluiu, portanto, seminários temáticos nacionais, regionais e locais, entre outros, com a finalidade de tornar mais ampla e democrática possível essa elaboração. O evento culminou com a apresentação, à sociedade brasileira, do Plano Nacional de Educação, cujo caráter extrapola o mero documento formal e se transforma em um referencial político de atuação, tendo como pressupostos “Educação, Democracia e Qualidade Social”.

A sociedade brasileira continua sua luta pela educação através do debate do Plano Nacional de Educação em todas as regiões do país, na defesa das diretrizes e metas para a educação brasileira, nele contidas, que visam a inclusão social e o resgate do atraso educacional a que foi submetido o povo brasileiro.

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação é um instrumento definido em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas,

materiais e financeiras à disposição da sociedade. Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população - ele é, por concepção, socialmente incluyente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo *deste Plano* refletem o caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deverá fazê-lo na sua implementação e avaliação.

A elaboração *deste Plano* reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras - aqui adotadas, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo*. As visões que subjazem a este **Plano** indicam seu referencial maior: mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado.

Essa perspectiva nos remete à busca permanente de um desenvolvimento auto-sustentado, tendo no Estado o referencial de articulação e indicação para o fortalecimento do mercado interno, para uma política econômica que fortaleça a geração de empregos e de renda, a reforma agrária, uma efetiva política agrícola, uma política de Ciência e Tecnologia, articuladas com as necessidades nacionais.

Esse papel do Estado implica uma visão crítica em relação ao processo de globalização econômica e cultural.

Sem ignorar as condições de competitividade dos Blocos Econômicos e do mercado mundial, trata-se de não aceitar o processo em curso como inexorável, frente ao qual só resta render-se de forma subalterna e subserviente.

É no quadro dessa perspectiva de sobrevivência e desenvolvimento da nação (sobretudo de seu povo excluído) e do Estado Nacional que se situa o presente Plano Nacional de Educação a ser articulado com as políticas já indicadas e a construção de um quadro cultural a ser apropriado pelo conjunto da sociedade, bem como construído também por ela a partir das identidades simbólicas e materiais existentes.

A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal.

Nesse sentido, este Plano concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade; sua administração, planejamento e execução devem-se dar da forma mais ampla e democrática

possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitado o conteúdo expresso na Constituição Federal de 1988.

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira

O ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania. Tal escola se opõe àquela que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos. A educação, nessa perspectiva, vai dirigir-se ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Assim, a escola deixa de ser o único espaço de obtenção de informação, pois ela está presente em todos os meios de comunicação. Daí ser um dos principais objetivos do processo educativo elaborar os instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis. Nessa dimensão a escola se redefine como o espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho.

O mundo e a sociedade, que constituem o meio no qual se dá a formação para a cidadania, devem ser forjados através da solidariedade que busca incessantemente a inclusão, contemplando também os diversos setores sociais historicamente excluídos: crianças pobres, jovens e adultos trabalhadores e desempregados, pessoas com necessidades educativas especiais e grupos tidos como minoritários - negros, índios, homossexuais. Segundo essa lógica de inclusão, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos são concebidas com os mesmos objetivos da educação geral, integradas a todos os níveis e modalidades educacionais.

Nessa perspectiva, o currículo é resultante da construção coletiva e fundamentado na análise crítica da realidade social, com mecanismos de constante atualização através da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares. Com estrutura multidimensional (ética, histórico-filosófica, político-social, étnica, cultural e técnico-científica), incorporando todo o conhecimento elaborado pela humanidade, é um instrumento de desenvolvimento e mudança das pessoas, tendo em vista a interpretação da realidade e a articulação das ações coletivas necessárias à solução dos problemas.

Conseqüentemente, a avaliação é processo contínuo a partir dos objetivos estabelecidos para cada uma das etapas do trabalho pedagógico, do papel social das instituições educacionais e das políticas públicas para a área. É através da avaliação que todos os envolvidos no processo educacional poderão explicar o que está ocorrendo, apropriar-se da situação, reconhecendo a diversidade e a complexidade do problema educacional e referenciando o aperfeiçoamento constante dos sistemas e das práticas educacionais.

A escola, garantida e financiada pelo Estado, é construída por alunos, pais, professores, técnicoadministrativos e funcionários, como o espaço público de troca e elaboração de experiências, tendo em vista a articulação das ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos.

A gestão democrática da educação vai possibilitar a democratização do acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas, a valorização do profissional da educação e a educação de qualidade para todos, através da organização da sociedade e do aprofundamento da cidadania. A escola pública pertence ao público, que decide sobre o projeto pedagógico com o qual todos se comprometem, desempenhando seu papel com competência e responsabilidade.

A visão de democracia que permeou a elaboração deste Plano Nacional de Educação fêz jus à idéia de que tal iniciativa não poderia restringir-se ao executivo ou ao parlamento, mas

atribuir ao homem comum, ao cidadão, a oportunidade de participar ativamente desse processo, através de seus organismos representativos.

Coerente com tal concepção os autores e signatários desse Plano optaram por um processo de discussão aberta entre os vários atores sociais para elaborar princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação, forma democrática de construir um referencial de atuação para que a sociedade tente fazer valer os direitos já consagrados na Constituição Federal de 1988.

No sentido oposto, a postura autocrática adotada pela administração federal, durante e após a elaboração da LDB e dispositivos legais correlatos - antecipados ou não a ela - mostra uma visão restrita de democracia através da qual o governo, porque eleito, se arvora em representante exclusivo da sociedade, desqualificando interlocutores legítimos, e pior, desconsiderando qualquer possibilidade de interlocução.

A mobilização da sociedade organizada assegurou que a Constituição Federal de 1988 contemplasse importantes conquistas sociais. Isso legitima nossa ação de cobrar do atual governo o cumprimento dos preceitos constitucionais que garantem o direito à educação de todos os brasileiros.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira

O artigo 214 da Constituição define que:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar;

III- melhoria da qualidade de ensino;

IV- formação para o trabalho;

V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.”

O Art. 212 , § 3º, estabelece que:

“A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.”

Os recursos públicos aqui referidos dizem respeito à aplicação constitucional de, no mínimo, dezoito por cento (18%) pela União e vinte e cinco por cento (25%) pelos Estados,

Distrito Federal e Municípios, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) define, como incumbência da União, elaborar o Plano Nacional de Educação “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art.9º), cabendo aos Estados “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios;” (Art.10, III). Além disso, a duração e o referencial desse plano estão assim previstos:

“A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei [23/12/96], encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Art. 87, §1º).

Antecipando-se à LDB, o governo federal elaborou e promulgou a Lei 9131, de 24/11/95, criando o Conselho Nacional de Educação, fragmentado em Câmaras - de Educação Básica e de Educação Superior. Com atribuições normativas, “deliberativas” e de assessoramento do MEC, tal Conselho foi concebido enquanto instância que assegura “(...) a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.” (Art.7º). Entre essas atribuições consta a de “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (Art.7º).

Observe-se que, apesar de o **Plano Nacional de Educação** estar previsto há quase uma década, os governos desse período não se preocuparam em elaborá-lo e, muito menos, em providenciar a implementação de suas diretrizes maiores, já definidas na Constituição Federal de 1988.

É com a intenção de assegurar esse direito social, constitucionalmente previsto, que as entidades representativas da sociedade organizada e os diferentes segmentos da população brasileira constroem, ao longo dos últimos dois anos, a partir de debates e estudos, o **Plano Nacional de Educação**.

[...]

4.2. Educação Superior

A universidade (*), como importante patrimônio social, se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de identidade social.

Há uma dimensão pública nas instituições de ensino superior que se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo.

Dessa forma, não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, mas acolher os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução histórica da sociedade.

Assim entendida, a universidade pode também contribuir para a adequação das estruturas do Estado às aspirações democráticas em curso na vida política nacional e internacional e, em especial, ser elemento ativo de intervenção democrática na vida da sociedade brasileira. Para realizar tais tarefas, permanecem, ainda atuais, os desafios de democratização e autonomia da estrutura universitária, para garantir o desempenho da universidade enquanto instituição estratégica da sociedade. A ela caberá a clarificação dos diversos projetos e viabilizar soluções para a complexidade dramática de uma sociedade que é caracterizada por elevados índices de concentração de renda, de baixos salários e de fome.

Cabe à universidade o papel fundamental na realização do avanço técnico e científico comprometido com uma relação mais eficiente do homem com o meio em que vive, através das engenharias, da medicina, das ciências da natureza, ciências exatas e sociais.

Essa visão da universidade remete a uma reflexão sobre a Educação Superior realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a proposta de capacitá-lo para o exercício de uma profissão e de prepará-lo para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, inclusive de forma gratuita, oferecido pelas Instituições de Ensino Superior públicas.

A Lei nº 9394/96 – LDB - preparou o arcabouço para um novo modelo de universidade, desconsiderou a prerrogativa constitucional da autonomia universitária, subordinando a universidade a um modelo econômico e aos interesses de setores hegemônicos representados no/pelo Estado. Rompeu, também, com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao criar outras modalidades de instituições de ensino superior e ao extinguir o regime de Dedicção Exclusiva, em alguns casos.

Na seqüência do desmantelamento do sistema público e gratuito de ensino superior, o governo Fernando Henrique Cardoso propõe uma nova configuração das universidades, criando um novo ente jurídico denominado Organizações Sociais: "(...) *peças jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos previstos nesta Lei*", o que na verdade facilitaria a privatização das universidades.

Observando o Projeto de Lei que dispõe sobre as Organizações Sociais e as várias versões da (*) O conceito de universidade, aqui empregado, compreende as Instituições de Ensino Superior (faculdades ou instituições isoladas, CEFETs) para as quais é estabelecido o padrão unitário de qualidade, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Inclui as instituições de nível superior federais, estaduais, municipais e privadas.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira PEC370-A/96, até o relatório do Deputado Paulo Bornhausen (divulgado em 03/06/97) verifica-se claramente a concepção de autonomia universitária que interessa aos setores sociais hegemônicos. Nesse projeto e na PEC, a possibilidade de incorporação das atividades e serviços de competência de órgãos públicos pelas "Organizações Sociais" condicionam atividades e serviços prestados pelas universidades a um entendimento de "orçamento global", forma encontrada para desresponsabilizar o governo de financiar as funções de pesquisa e extensão, deixadas ao sabor da captação de recursos, pelas universidades, no setor privado.

Quanto à democratização da gestão, a Lei 9192/95 estabelece pesos diferenciados, entre os segmentos que constituem as comunidades universitárias, na escolha dos reitores e composição de órgãos colegiados, constituindo um ataque frontal à autonomia universitária, postura essa considerada inconstitucional.

A concepção de avaliação institucional constante da Lei 9131/95 - Exame Nacional de Cursos, o "Provão" e do Decreto nº 2.026/96 - que impõe "Comissões de Especialistas" designadas pelo MEC, remete apenas à perspectiva da quantidade e de produto, desconsiderando os processos, seus condicionantes e o caráter qualitativo da avaliação, não buscando alternativas para superar as deficiências, reforçando a competitividade da gestão educacional, reduzindo a melhoria dos sistemas educacionais à questão gerencial, descuidando da formação e da capacitação de quadros qualificados para o exercício crítico da cidadania e da vida solidária em sociedade.

Pretende criar um regime próprio para cada universidade pública federal, em que os trabalhadores da educação estarão desvinculados do Regime Jurídico Único³, acabando com a garantia constitucional de planos de carreira, de piso profissional e de ingresso exclusivamente por concurso público.

As antigas táticas governamentais de contingenciamento de verbas para a universidade pública retornam no governo Fernando Henrique Cardoso, por ação do Ministro Paulo Renato de Souza, de modo ainda mais contundente, provocando um verdadeiro caos no desenvolvimento das funções e no pagamento a fornecedores e serviços dos quais a universidade não pode prescindir. Não por acaso, projetos de Leis que propõem o pagamento de anuidades pelos estudantes são constantemente reapresentados, como o Projeto de Lei 126/97, que institui a cobrança de mensalidades escolares nas universidades públicas brasileiras.

Ainda quanto ao financiamento, a estratégia utilizada pelo governo, ao propor na PEC 370-A/96, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, destina 75%, dos 18% alocados pela União, à educação superior e propõe 7,5% desse percentual para o crédito educativo.⁴ Quanto às aposentadorias e pensões o que se propõe, *neste PNE*, é a manutenção das verbas do Tesouro Nacional para esse fim, em oposição à proposta de planos privados, como vem delineando o governo federal.

Diretrizes

- Ao Estado compete financiar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão nas universidades e instituições de ensino superior públicas estatais, destinando-lhes recursos em montante não inferior a 1,2% do PIB, imediatamente, até atingir 2,7% do PIB, em dez anos, para essa finalidade.

- Garantir imediato e rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e o seu acompanhamento pelas entidades representativas do setor educacional nos níveis Federal, Estadual e Municipal.

- Implantar um sistema de dotação orçamentária global, com suplementação automática de modo a compensar possíveis desvalorizações monetárias ao longo do exercício financeiro e, no caso específico, 3 **RJU - Lei nº 8.112/90 de 11/12/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** 4 **Estudo realizado pela ANDES-SN, maio/96** PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira dos recursos destinados ao item *pessoal e encargos*, se adenda a necessidade de suplementação automática de maneira a atender eventuais reajustes e/ou aumentos

salariais, bem como para a expansão e/ou reposição de quadros subordinados ao planejamento das IESs.

- Elaborar propostas orçamentárias de forma democrática e participativa, a partir das unidades básicas que desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Expandir a rede pública de educação superior, assegurando-se recursos para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para o ensino, a pesquisa e a extensão.
- Estabelecer uma política de expansão de instituições, cursos e vagas que diminua as desigualdades que existem entre as diferentes regiões do país.
- Implementar políticas públicas adequadas que facilitem o acesso, ao ensino superior, dos segmentos da população vítimas da exclusão social.
- Garantir reais condições de desenvolvimento acadêmico ao estudante universitário, através de recursos e mecanismos que assegurem condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, àqueles que delas necessitem.
- Definir políticas e desenvolver projetos de Ciência & Tecnologia (C&T) voltados para os interesses nacionais e para a melhoria da qualidade de vida da população, valorizadas e respeitadas as características e necessidades regionais.
- Criar, nas instituições de educação superior, mecanismos desburocratizados para formulação, acompanhamento e avaliação das pesquisas, garantindo o fluxo contínuo de recursos financeiros para o seu desenvolvimento, bem como a maior dedicação do pesquisador à execução do projeto.
- Avaliar democraticamente a produção científica e tecnológica, tomando por base a necessária responsabilidade social e acadêmica dessa produção.
- Garantir o caráter público dos novos conhecimentos científicos, numa ótica de autonomia, independência e de não subordinação aos interesses do mercado, através de ampla divulgação de informações e dados obtidos através de pesquisas desenvolvidas com recursos públicos.
- Avaliar o impacto da introdução de novas tecnologias, com estímulo constante ao debate sobre a relação universidade x empresa.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira

Metas

- Retomar imediatamente o nível de 0,9% do PIB, no mínimo, nas dotações de verbas específicas para pesquisa, de modo a preservar os núcleos de pesquisa e a continuidade de suas atividades.
- Atender, num prazo dez anos, no ensino superior, 40% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, inclusive aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Ampliar, no prazo máximo de dois anos, o quadro de vagas mediante aproveitamento total da infraestrutura existente, inclusive em horários noturnos, para atendimento da população trabalhadora.
- Garantir, nas instituições de ensino superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
- Revogar imediatamente a Lei 9.192/95 que criou o Exame Nacional de Cursos (“Provão”), substituindo-o por processos de avaliação institucional periódica do ensino superior, compreendendo a avaliação interna e externa de todos os setores envolvidos e tomando como referência o projeto político-acadêmico da instituição.
- Revogar imediatamente a lei 9.192/95, que disciplina a escolha de dirigentes universitários, e a Portaria 715/96 do MEC, que dispõe sobre a escolha de dirigentes de escolas técnicas federais e CEFETs.
- Garantir representação paritária entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos nos órgãos decisórios das instituições de nível superior, com a auto-aplicabilidade do Art. 207, da Constituição Federal.
- Criar e instalar, a partir de 1998, Conselhos Sociais, com participação da comunidade e entidades civis organizadas, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno, à sociedade, dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
- Criar processos estatuintes (elaboração de estatutos e regimentos) nas universidades, visando sua democratização, através da participação da comunidade universitária e da sociedade civil na definição dos rumos da instituição.

- Criar e instalar, a partir de 1998, Conselhos Gestores junto aos hospitais universitários, com representação das comunidades interna e externa, de forma a garantir acesso universal gratuito.
- Consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa nas universidades, utilizando-se, para tanto, parte do percentual do PIB destinado ao desenvolvimento de ciência e tecnologia.
- Enviar ao Congresso Nacional, através de parlamentares comprometidos com a educação pública, proposta de projeto de lei que fixe diretrizes do Plano Nacional de Capacitação Docente (PNCD).
- Implantar, no prazo de um ano, um Plano de Carreira Única para o magistério das instituições de ensino superior (IES) públicas federais, com idêntica providência para as estaduais.
- Implantar, no prazo de um ano, o Plano de Carreira e Capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino superior (IESs) públicas federais, com idêntica providência para as estaduais.
- Definição e implementação, em um ano, do piso salarial profissional de cada categoria de trabalhadores da educação superior pública - docentes e técnico-administrativos, bem como implementação de medidas voltadas para a melhoria das respectivas condições de trabalho.

BIBLIO-HEMEROGRAFÍA

- ABOITES Hugo, "El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental": en *Viento del Sur*, No. 10, Verano de 1997, México.
- , "Exámenes de opción múltiple y mujeres. El caso de la ciudad de México": en *Propuesta Educativa*, no. 23, México, 2000.
- , "La disputa por las profesiones. Los exámenes generales del CENEVAL, la certificación y el futuro de las profesiones en la universidad pública": en *Viento del Sur*, No. 16, diciembre 1999, México.
- , *El Dilema. La universidad mexicana a comienzo del siglo*, UAM-X, UCLAT, México, 2001.
- , *Las Nuevas Políticas Generales y Operacionales. Su impacto en el modelo UAM de docencia y en los trabajadores académicos*, Serie Universidad, Trabajo y Democracia, SITUAM, México, 2003.
- , *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, UAM-X, PyV, México, 1997.
- AGUILAR ÁVALOS Armando, *El cambio de la política de admisión de estudiantes en la Universidad de Guadalajara y su implantación 1995-1999*, (Premio ANUIES 2002, mejor tesis de maestría, Colección Biblioteca de Educación Superior), ANUIES, México, 2002.
- ALCÁNTARA, Armando, "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos internacionales": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, CIIICH, UNAM, México, Tomo I, 2000.
- ALLENDE Carlos María de, *Evaluación Educativa. Calidad Educativa. Bibliografía Comentada*, ANUIES, México, 1990.
- ALMONACID Claudio, Miguel Arroyo, "Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias": en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- ANDERSON Perry, "Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda": en *Viento del Sur*, No. 6, México, primavera 1996.
- ALTMANN Helena, "Influencias do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro": en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 28, no. 1, jan-jun., 2002.
- ANGLADE Christian, "El Estado del Banco Mundial": en *Estudios Políticos*, No. 25, septiembre-diciembre 2000.
- ANTUNES Ricardo, "Trabalho e precarização numa ordem neoliberal": en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- ANUIES, *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas, 1994-2003*, ANUIES, México, 2005.
- , *Anuario Estadístico 2003. Población escolar de licenciatura y técnico superior en Universidades e Institutos Tecnológicos*, ANUIES, México, 2004
- ANUIES-UPN, *Documento Estratégico para la Innovación de la Educación Superior*, ANUIES-IPN, México, 2004.

- APPLE Michael W., "Educando de la manera "correcta", las escuelas y la alianza conservadora": en ALCÁNTARA Santuario, Ricardo Pozas Horcaditas, Carlos Alberto Torres (coords.), *Educación Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*, Siglo XXI, México, 1998.
- ARRIAGA ÁLVAREZ Emilio Gerardo, "Integración económica y educación superior en México": en *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, año/vol. 4, número 008, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Toluca, Instituto de Ciencias de la Educación de México, Toluca, México, 2003, consultado en Red ALyC, La hemeroteca científica en línea en ciencias sociales [www.redalyc.com].
- ATKINSON Carroll, Eugene T. Maleska, *Historia de la Educación*, Ediciones Martínez Roca, Pensamiento e Historia, Barcelona, 1966.
- AZEVEDO Fernando de, *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973⁹.
- AZIF NASSIF Alberto, et al., "Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México": en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado No. 57, 2 de julio de 2001, [www.observatorio.org/comunicados].
- BANCO BRADESCO, recuperado en: [http://www.oracle.com/global/br/corporate/press/2007_mar/thinkcom_chega_scolas.html].
- BANCO MUNDIAL, "Achieve universal primary education", *Objetivos del Milenio*, objetivo 2, en The World Bank Group, Millennium Development Goals, 2004, BM: [http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&goalId=6&menuId=LNAV01GOAL2].
- , "La distribución del ingreso después de las Reformas Educativas en México (resumen ejecutivo)": recuperado en Grupo del Banco Mundial, el día 22 marzo 2000 [www.bancomundial.org.mx/Resumen.pdf].
- , "Priorities and Strategies for Education", Banco Mundial, 1995.
- , *Education Sector Strategy*, Banco Mundial, 1999.
- , *La Larga Marcha: una agenda de reformas para la próxima década en América Latina y el Caribe*, Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, Puntos de Vista, Banco Mundial, Washington, D.C., 1998.
- , *Making Services Work for Poor People*, Banco Mundial, 2004.
- , *Objetivos del Milenio*, Temas, diciembre 2006: recuperado en Internet el día 23 de febrero de 2007: [http://www.bancomundial.org/temas/omd/camino.htm].
- BARREIRO Julio, *Educación Popular y Proceso de Concientización*, Siglo XXI, 1977⁴.
- BARTOLUCCI Jorge, "Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIIH, UNAM, México, 2000.
- BAUDELLOT Christian, Roger Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI, 1981⁷.
- BAUMAN Zygmunt, *La Globalización. Consecuencias Humanas*, FCE, México, 2003.
- BERGER Peter L., Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorroutu, Buenos Aires, Argentina, 1999¹⁶.
- BIRGIN Alejandra, "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión": en GENTILI Pablo (coord.), *A Ciudadanía Negada. Políticas*

- de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- BONAL Xavier, "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina": en *Revista Mexicana de Sociología*, No. 3, vol. LXIV, julio-septiembre, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2002.
- BONVECCHIO Claudio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México, 1991.
- BOURDIEU Pierre, Jean-Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998³.
- BRAGA Ronald, "O ensino superior no Brasil: presente e futuro": en *Estudos e Debates*, no. 2, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, 1979.
- BRUBACHER John S., *Filosofías Modernas de la Educación*, Editorial Letras, D.F., México, 1964.
- CAETANO SEGALLA Vinícius, "Prova da Unesp será menos extensa e com mais textos, diz Vunesp": en *Folha de Sao Paulo*, 12 de diciembre, recuperado el 12 de diciembre de 2006 [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19191.shtml>].
- , Fábio Takahashi, "Cursos estréiam com alta concorrência": en *Folha de Sao Paulo*, 05 de diciembre, recuperado el 12 de diciembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19167.shtml>].
- CANALES Alejandro, et al., "OCDE y las Universidades": en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado No. 32, 19 de mayo 2000, recuperado en [www.observatorio.org/comunicados].
- CARNOY Martin, *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, 1982⁴.
- CARRILLO José, "Por una educación democrática": en CARRILLO José, *Dos ensayos: Por una educación democrática y falsedad de la doctrina y místicas raciales*, México, 1947.
- CASALE NUÑEZ Alida (traducción), *Las escuelas que merecemos*, Basic Books, Nueva York, 1985.
- CASILLAS ALVARADO Miguel, Oscar M. González Cuevas, et al., "Una propuesta metodológica para tratar la historia de las universidades: el caso de la UAM": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, (Colección Educación Superior) CIICH-UNAM, México, 2003.
- CASILLAS Miguel Ángel, "Educación como socialización en la universidad mexicana": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIICH, UNAM, México, 2000.
- CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, IV Tomos, CIICH, UNAM, México, 2000.
- , *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, (Colección Educación Superior) CIICH-UNAM, México, 2003.

- , “La Universidad Nacional ante su Por-venir: Hacia una nueva institucionalidad”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo IV, CIIICH, UNAM, México, 2000.
- CENEVAL, *Estatutos del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior*: recuperados en Internet el día 28 de abril de 2007: [<http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/100/estatuto.pdf>].
- , *Informe de Actividades 2003*, CENEVAL, México, 2004.
- CENTRO DE DERECHOS HUMANOS “FRAY FRANCISCO DE VITORIA O.P.” A.C., *Informe Anual sobre la Situación de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, nov. 2003 - nov. 2004*, México, 2004.
- CERÓN AGUILAR Salvador, *Un modelo educativo para México*, Santillana, México, 1998.
- CERRONI Humberto, *Política: método, teorías, procesos, sujetos...*, Siglo XXI, 1997.
- COALICIÓN TRINACIONAL EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Sección Mexicana, *Los maestros de secundaria frente al examen único*, SEMPO, México, 2002.
- COLLEGE BOARD: recuperado el día 28 de marzo de 2007: [www.collegeboard.com].
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL y DECA, Equipo Pueblo, A.C., *Manual sobre derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, México, 2004.
- COSTA FERREIRA Marcelo, “Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993”: en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 80, No. 194, enero-abril, 1999.
- COSTA Márcio da, “La educación en tiempos de conservadurismo”: en GENTILLI Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- COUTROT Thomas, “Trabajo, empleo, actividad”: en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educacao e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, 2001.
- DA ROSA OLIVEIRA Avelino, “Exclusão social e educação: um novo paradigma?”: en *Educação e realidade*, 24 (2), jul-dic, 1999.
- DE LA FUENTE LORA Gerardo, *Amar en el extranjero. Un ensayo sobre la seducción del a economía en las sociedades modernas*, Media Comunicación, México, 1999.
- DE LA TORRE GAMBOA Miguel, “La conversión de un derecho en mercancía”: en GLAZMAN NOWALSKI Raquel, *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- DE MOURA CASTRO Claudio (comp.), *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*.
- DEL PINTO Mauro, “Política educacional, emrego e exclusão social”: en GENTILLI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, 2001.
- DÍAZ BARRIGA Ángel, “Organismos Internacionales y política educativa”: en ALCÁNTARA Santuario, Ricardo Pozas Horcasitas, Carlos Alberto Torres (coords.), *Educación Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.

- , “Una polémica en relación al examen”: en *Perfiles Educativos*, No. 41-42, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1998.
- DIDOU AUPETIT Sylvie, “El ingreso a la educación superior: un problema permanente”: en *Educación 2001*, No. 14, México, 1996.
- DIETERICH STEFFAN Heinz, “Globalización, Educación y Democracia en América Latina”: en CHOMSKY Noam, Heinz Dieterich Steffan, *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*, (contrapuntos) Joaquín Mortiz, México, 1998.
- DO ENVIADO da Folha de S. Paulo a Caxambu (MG), “Expansão do ensino superior é cada vez menor”: en Folha de Sao Paulo, 23 de octubre: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19036.shtml>].
- DOS SANTOS Wladimir, “O vestibular como forma de acesso ao ensino superior”: en *Educação Brasileira*, Vol. 2, No. 5, 1980.
- DUBET François, “A escola e a exclusão”: en *Cadernos de Pesquisa*, No. 119, Brasil, julho de 2003.
- DURAND PONTE Víctor M. (coord.), *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*, Coordinación de Humanidades, UNAM, Porrúa, México, 1997.
- DURKHEIM Emile, *Educación y Sociología*, Colofón, México, s.f.
- DUSSEL Enrique, *20 tesis de política*, Siglo XXI, México, 2006.
- ENGELS Federico, “Introducción a la Lucha de Clases en Francia de 1895”: en MARX Karl, Federico Engels, *Obras Escogidas en dos tomos*, tomo 1, Editorial Progreso, Moscú, 1977.
- FICADO GÄTTGENS Xenia, “Criterios para realizar evaluaciones de calidad”: en *Revista de Ciencias Sociales*, año/vol. III, no. 097, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica: recuperado en la hemeroteca científica en línea en ciencias sociales (RedALyC): [<http://redalyc.com>, 2002].
- FINKEL Sara, “El capital humano, concepto ideológico”: en LABARCA Guillermo, et al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, 1989⁷.
- FLORES OLEA Victor, Abelardo Mariña Flores, *Crítica de la Globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- FLORES FLORES Rosendo, Secretario General del Sindicato Mexicano de Electricistas, “Discurso presentado en la inauguración de los trabajos del primer diálogo nacional, 27 de noviembre de 2004”: recuperado en internet, el día 30 de junio de 2007: [<http://www.dialogonacional.org.mx/dis2.html>].
- FOLHA DE S. PAULO, “Educadores vêem crise na disputa pela USP”: en *Folha de Sao Paulo*, recuperado em internet el día 26 de noviembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19128.shtml>].
- , “Vestibular unificado da PUC-SP tem queda de abstenções”: en Folha de Sao Paulo, recuperado de internet el día 12 de diciembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19164.shtml>].
- , en Brasilia, “Matrículas sobem 7% no ensino superior”: en Folha de Sao Paulo, recuperado em internet el día 12 de diciembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19188.shtml>].
- , “Duas carreiras não exigem mais prova de habilidade específica na UNESP”: en Folha de Sao Paulo, recuperado en internet el día 12 de diciembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19192.shtml>].

- FOLHA ONLINE, "Vestibular da UNESP tem 92.802 inscritos; medicina é o mais concorrido": en Folha de Sao Paulo, 25 de octubre, recuperado en internet el día 12 de diciembre de 2006: [<http://www.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u19048.shtml>].
- FONSECA Marília, "El Banco Mundial y la educación: reflexiones sobre el caso brasileño": en GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, 2002, en: [<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/>].
- FORO SOCIAL DE LAS AMÉRICAS, en: [<http://www.forosocialamericas.org/>].
- FORO SOCIAL DE EDUCACIÓN, en: [<http://www.forummundialeducacao.org/>].
- FORO SOCIAL MUNDIAL, en: [<http://www.forumsocialmundial.org.br/>].
- FREIRE Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, 1979²³.
- , *Política y Educación*, Siglo XXI, 1999.
- FRIGOTTO Gaudêncio, "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo": en GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- FUENTES Carlos, *Por un Progreso Incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.
- FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR, FUVEST: [<http://www.fuvest.br/>].
- FUNDACIÓN PARA LA DEMOCRACIA, alternativa y debate, a.c., "Foro la Educación Media Superior y Superior: Retos y Escenarios", Fundación para la Democracia, alternativa y debate, México, D.F., 1998.
- GACITÚA Estanislao, Carlos Sojo, Shelton Davis (eds.), *Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, FLACSO, Banco Mundial, San José, Costa Rica, 2000.
- GADOTTI Moacir, *Historia de las Ideas Pedagógicas*, Siglo XXI, México, 1998.
- GAGO HUGUET Antonio, "Evaluación de la Educación Superior en México": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH, UNAM, México, 2000.
- GANDARILLA SALGADO José Guadalupe, "El sistema universitario en cifras": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, Colección Educación Superior, CIICH-UNAM, México, 2003.
- , "Sobre algunos cálculos del subsidio a la educación superior. Errores y omisiones": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH, UNAM, México, 2000.
- GARCÍA CASTILLO, Karla, "El currículo frente al mercado: otra interpretación": en GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- García Guadilla Carmen, "Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano": en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (3), No. 119, julio-septiembre, 2001.

- GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- , “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”: en GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- , “O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação”: em *Educação e Realidade*, 20 (1), jan-jun., 1995.
- , Gaudêncio Frigotto (coomps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- GIL ANTÓN Manuel, “Distribuir o Certificar. El concurso al ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana”: en *Educación 2001*, No. 26, México, 1997.
- GIROUX Henry A., “Las políticas de educación y de cultura”: en GIROUX Henry, Peter McLaren, *Sociedad, Cultura y Educación*, Miño y Dávila, Madrid, 1998.
- , *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrurtu, Buenos Aires, 2003.
- , Peter McLaren, “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”: en GIROUX Henry, Peter McLaren *Sociedad, Cultura y Educación*, Miño y Dávila editores, Madrid, 1998.
- GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- GLAZMAN NOWALSKI Raquel, “Autonomía del conocimiento y evaluación”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIICH, UNAM, México, 2000.
- , “Universidades Públicas: una propuesta de autoestudio”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, (Colección Educación Superior) CIICH-UNAM, México, 2003.
- , “Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación”: en GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- GOHN Maria da Glória, “Educação, trabalho e lutas sociais”: en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (coomps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- GONZÁLEZ CASANOVA Pablo, “La nueva Universidad”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo I, CIICH, UNAM, México, 2000.
- , *La Universidad necesaria en el Siglo XXI*, Era, México, 2001.
- , “Palabras de Principio del primer Diálogo Nacional, 27 de noviembre de 2004”: recuperado en Internet, el 30 de junio de 2007, en: [<http://www.dialogonacional.org.mx/dis1.html>].

- GONZÁLEZ CUEVAS Oscar M., "Evaluación de opción múltiple vs. evaluación tradicional. Un estudio de caso en ingeniería": en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (2), no. 122, México, abril-junio de 2002.
- GRAMSCI Antonio, *Antología*, Siglo XXI, México, 1988¹¹.
- , *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 2, ERA, México, 1981.
- , *Obras de la Cárcel*, Tomo 5, Cuaderno 13, Era, México, 1999.
- GREDIAGA KURI Rocío, "La Profesión Académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIICH, UNAM, México, 2000.
- GREDIAGA KURI Rocío, et. al., *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, ANUIES-UNAM, México, 2004.
- GRIERA María del Mar, Cecilia Peraza Sanginés, et al., "Globalizació, educació i el discurs de la qualitat: les últimes reformes educatives a Mèxic i espanta": apud BONAL Xavier y Jordi Planas, *Seminari: Globalizació i Educació*, Programa de doctorat en Sociologia, Universidad Autònoma de Barcelona, 2002.
- GRUGINSKI Erasmo, Lara Benquerer Gosta, Luís Gonçalves Bueno de Camargo, Paulo Astor Soethe, Teresa Cristina Wachowicz, "O que está por trás da avaliação das redações do vestibular?": en *Educar*, no. 22, revista de la UFPR, Curitiba, 2003.
- GUTIÉRREZ German, *Globalización, caos y sujeto en América Latina*, Asociación Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José, Costa Rica, 2001.
- HADDAD Wadi D., "Educación para todos en la era de la globalización: el papel de la tecnología de la informática": en DE MOURA CASTRO Claudio (comp.), *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*, Banco Interamericano de Desarrollo, 1998.
- HASENBALG Carlos, y Nelson do Valle Silva, "Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil", Trabajo presentado en el *XXII Encontro Anual da ANPOCS*, 27 a 31 de outubro de 1998, GT Desigualdades Sociais, Brasil: consultado en la biblioteca virtual de CLACSO el día 10 de febrero de 2007: [<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/hasen.rtf>].
- HECKERT Ana Lucia, "A globalização e os novos mecanismos de controle": en *Contexto e Educação*, UNIJUI, Ano 16, No. 62, Abril-junio de 2001.
- HIRSCH Joachim, "La internacionalización del Estado": en BRAGA Elza (org.), *América Latina. Transformações econômicas e políticas*, Brasil, UFC, 2003.
- , *Globalización, Capital y Estado*, UAM-Xochimilco, D.F., México, 1996.
- HOPENHAYN Martín, Ernesto Ottone, *El gran eslabón*, (colección popular 575) Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- HUMBERTO Carlos, "Luchas por la educación y vivienda en Brasil", conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, como parte del *Seminario sobre Pensamiento Crítico y Movimientos Sociales en América Latina*, el día 17 de agosto de 2007.
- IANNI Octavio, *Teorías de la Globalización*, Siglo XXI, México, 1999.
- IBARRA COLADO Eduardo, *La Universidad en México hoy; gubernamentalidad y modernización*, ANUIES, UAM, UNAM, México, 2001.

- INFANTE Alan, "Inflação fez pobreza dobrar entre 99 e 2006", *Prima Pagina*, Brasília, 12 de febrero, 2007, recuperado en: [http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2589&lay=pde].
- Informe Coombs*, 1991.
- JUÁREZ HERNÁNDEZ Fernando, "La prueba de opción múltiple y su validación académica, (notas para una confrontación teórica): en *Pedagogía*, vol.1, no. 1, mayo-agosto, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México, 1984.
- KAPLAN Carina V., Federico Ferrero, "Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar": en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 1, No. 1, Diciembre 2003.
- KATTAN Emmanuel, *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Informe 2006: Una alianza mundial para el desarrollo*, Oficina de Comunicaciones, PNUD, Nueva York, junio 2006.
- KENT Rollin, "Las políticas de evaluación": en KENT Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, FCE, México, 1996.
- KLEIN Lúcia, Helena Sampaio, "Actores, arenas y temas básicos": en KENT Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, FCE, México, 1996.
- KNIGHT Meter T., "La vida media del conocimiento y la reforma estructural del sector educación": en DE MOURA CASTRO Claudio (comp.), *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*, BID, 1998.
- LABARCA Guillermo, et al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México, 1989⁷.
- LAÏDI Zaki, *Un mundo sin sentido*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- LEHER Roberto, "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação": en GENTILLI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- LENKERSDORF Carlos, *Los Hombres Verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, Siglo XXI, México, 1996.
- LEVY Daniel C., *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, CESU-UNAM, FLACSO, México, 1995.
- LÓPEZ CASTELLANOS Nayar, *Izquierda y neoliberalismo de México a Brasil*, Plaza y Valdez, México, 2000.
- LÓPEZ Y RIVAS Gilberto, *Nación y Pueblos Indios en el Neoliberalismo*, Plaza y Valdez, UIA, 1995.
- LOYO Aura, "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio": en *Revista Mexicana de Sociología*, Num. 3, vol. LXIV, julio-septiembre, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2002.
- LOZANO Claudio, *La educación en los siglos XIX y XX*, Síntesis, Madrid, 1994.
- MAGLIO F. Martín, "El Banco Mundial y el Concepto de Descentralización Educativa", 2000, en: [www.intercom.com.ar/fmm/sisteduc/Banco/descentralización.htm].
- MANCILLA VERGARA Mónica, "Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México": en GLAZMAN NOWALSKI Raquel, *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- MARELIM VIANNA Heraldo, "Acesso à universidade: uma reflexão ao longo do tempo": en *Educação e Seleção*, no. 18, 1988.

- MARTÍNEZ Deolidia, "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente": en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educacao e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- MARX Karl, "Introducción a la Contribución a la Crítica de la Economía Política", 1857.
- , Federico Engels, "Manifiesto del Partido Comunista": en MARX Karl, Federico Engels, *Obras Escogidas*, tomo 1, Editorial Progreso, Moscú, 1977.
- MCLAREN Peter, "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño": en GIROUX Henry, Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, Madrid, 1998.
- , "Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza": en GIROUX Henry, Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, Madrid, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACAO E CULTURA, *PISA 2000, Relatorio Nacional*, MEC, Brasilia, Brazil, 2001.
- MELGAR Ivonne, "El ingreso a la UNAM": en *Educación 2001*, No. 15, México, 1996.
- MELLER Adalberto C., "O vestibular sob a ótica metodológica", en *Educação e Seleção*, no. 18, 1988.
- MENDOZA ROJAS Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, CESU-UNAM, México, 2002.
- MIZERIT KOSTELEC Marcos, *Crisis de la Universidad Pública Latinoamericana. En el contexto Neoliberal. Caso UNAM*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Latinoamericanos, FCPyS-UNAM, 2005.
- MOLLIS Marcela, "El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía": en *Perfiles Educativos*, enero-junio, no. 83/84, UNAM, México, en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Ciencias Sociales y Humanidades: [<http://redalyc.uaemex.mx>, 1999].
- MOURA CASTRO Claudio, Sergio Costa Ribeiro, "Desigualdade social e acesso a universidade: dilemas e tendências": en LEVY Daniel C., *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, CESU-UNAM, FLACSO, México, 1995.
- MUNGARAY Alejandro, Juan Manuel Ocegueda, "La educación superior en la integración de América del Norte": en DIDOU AUPETIT Sylvie, et al., *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y MERCOSUR*, ANUIES, México, 1998.
- MUNGARAY Alejandro, Madeline Green (coords.), *Colaboración Académica México-Estados Unidos*, ANUIES, México, 1997.
- OCAMPO José Antonio, Juan Martín (coords.), *América Latina y el Caribe en la Era Global*, CEPAL, Alfaomega, Bogotá, Colombia, 2004.
- OCDE, "The new social policy agenda is how to achieve social solidarity through enabling individuals and a families to support themselves", OCDE, 1999.
- , *A Caring World, The new social policy agenda*, OECD, 1999.
- , *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, Washington, OCDE, 1997.
- , *Knowledge management in the learning society*, París, Francia, OCDE, 2000.

- , *PISA 2003, Resumen ejecutivo*, Washington, OCDE, 2003.
- , *Reseña de las políticas de educación superior en México, reporte de los examinadores externos*, México, OCDE, 1995.
- , *Results from PISA 2000. What makes school systems perform?*, Washington, OCDE, 2005.
- , “Seeing School Systems through the prism of PISA”: en *Reviews of National Policies for Education*, Washington, OCDE, 2005.
- , *Seguimiento de las reseñas de las políticas educativas nacionales: la educación superior en México*, México, OCDE, 2000.
- OLIVATTO Bruno, “Pre-Vestibular CEAP: uma proposta de defesa e construção de lugar”: en *Presente! Revista de educação*, Año XIV, no. 52, marzo-mayo, 2006.
- OLIVEIRA VALADARES Ione Maria de, “Eliminação do vestibular e democratização: algumas considerações críticas”: en *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação, UFG, no. 20 (1-2): 65-72, enero-diciembre 1996.
- OLIVEIRA Ramón de, “Ensino médio e educação profissional –reformas excludentes”: en *Educar*, UFPR, Curitiba, no. 20, 2002.
- OLIVER COSTILLA Lucio F., “El Estado latinoamericano ante la mundialización del capital”: en *Estudios Latinoamericanos*, Vol. 5, No. 9, enero-junio, 1998.
- , “Transformações do Estado e da sociedade civil na América Latina”: en Braga, Elza (org.), *América Latina. Transformações económicas e políticas*, UFC, Brasil, 2003.
- , “América Latina entre la gobernabilidad, la democracia y la nueva sociedad civil”: en *Dialéctica*, año 25, num. 33-34, primavera del 201, División de Ciencias Sociales y Humanidades departamento de Filosofía, UAM.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, “La exclusión social en América Latina. Oficina Internacional del Trabajo (OIT) Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL). Foro regional Lima, Perú, 17-19 de enero de 1995”: en *Acta Sociológica*, No. 14, mayo 1995.
- ÓRGANO INFORMATIVO DE LA UAM, vol. V, no. 12, “suplemento especial: a la comunidad universitaria”, 17 de noviembre de 1998.
- ORNELAS Carlos, “La educación mexicana y la cohesión social: una evaluación”: en SÁNCHEZ Georgina, Mauricio de María y Campos (eds.), *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. Informe de la sección mexicana al Club de Roma*, (temas de hoy) Planeta, México, 2001.
- PADILLA ARROYO Antonio, “La evaluación de la educación superior: entre la exigencia social y la imposición estatal”: en *Tiempo de Educar*, enero-junio, año/vol. 1, número 001, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Toluca, Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México, 1999.
- PAIVA Vanilda, “Qualificação, crise e trabalho assalariado e exclusão social”: en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- PÉREZ ROCHA Manuel, “Evaluación de la Universidad”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH-UNAM, México, 2000.

- , “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes”: en GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- PÉREZ Yolanda, “La evaluación del aprendizaje y sus aportaciones a la investigación lingüística”: en GLAZMAN NOWALSKI Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, DGAPA, UNAM, México, 2005.
- PETRAS James, “La globalización: un análisis crítico”: en SAXE-FERNÁNDEZ John, James Petras, et al., *Globalización, Imperialismo y Clase Social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- PETRAS James, *Imperio vs Resistencia*, Abril, La Habana, Cuba, 2004.
- PICADO GÄTTGENS Xinia, “Criterios para realizar evaluaciones de calidad”: en *Revista de Ciencias Sociales*, año/vol.III, número 097, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 2002: recuperado de la hemeroteca científica en línea en ciencias sociales, RedALyC: [<http://redalyc.com>].
- PISA 2000, *Relatório Nacional*, Brasilia, diciembre de 2001.
- “Plan Nacional de Educación de la Sociedad Brasileña”: recuperado vía Internet en la página: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/conflictividad_brasil_plano_nacional_educacao_proposta_sociedade_brasileira.pdf].
- PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 1998*, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.
- , *Informe sobre desarrollo humano 2002: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, PNUD-ONU, New York, 2002.
- POY Laura (corresponsal), Verónica González (enviada), “Solicitará ANUIES incrementar el presupuesto al sector en 2007”: en *La Jornada*, 24 de noviembre, México, 2006.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Subchefia para Assuntos Jurídicos, “Lei No. 9,394 de 20 de dezembro de 1996”, *Diretrizes e bases da educação nacional*, Brasil, 1996.
- PUIGGRÓS Adriana, “Educación neoliberal y alternativas”: en ALCÁNTARA Santuario, Ricardo Pozas Horcasitas, Carlos Alberto Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.
- PURYEAR Jeffrey M., “Aspectos económicos de la tecnología de la educación”: en DE MOURA CASTRO Claudio (comp.), *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*, BID, 1998.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua*, vigésima segunda edición, consultado vía Internet, mayo 2006, en la página de la Real Academia de la Lengua Española: [<http://buscon.rae.es/drael/>].
- RIBEIRO Marlene, “Exclusão: problematização do conceito”: en *Educação e pesquisa*, Vol. 25, No. 1, jan-jun., São Paulo, 1999.
- RODRÍGUEZ ARAUJO Octavio, “Política y Neoliberalismo”: en SAXE-FERNÁNDEZ John, *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ Roberto, “Educación e integración regional, el caso del MERCOSUR”: en DIDOU AUPETIT Sylvie, et al., *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y MERCOSUR*, ANUIES, México, 1998.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ José Raúl, “El desarrollo histórico de la UNISON”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords),

- Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, (Colección Educación Superior) CIICH-UNAM, México, 2003.
- ROJAS BRAVO Gustavo, “El desarrollo académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Los límites de la innovación”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, (Colección Educación Superior) CIICH-UNAM, México, 2003.
- ROMISZOWSKI Alexander, “Nuevas Tecnologías para la Formación de Recursos Humanos. ¿Qué da resultado? ¿Qué tiene sentido?”: en DE MOURA CASTRO Claudio (comp.), *La Educación en la Era de la Informática, Qué da resultado y qué no*, BID, 1998.
- ROSAS María, *Plebeyas batallas. La huelga en la Universidad*, ERA, México, 2001.
- ROUSSEAU Jean Jacques, *Emilio, o de la educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- ROUX Rhina, *El Príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*, Editorial ERA, México, 2005.
- SANDOVAL TERAN Areli, *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, una revisión del contenido esencial de cada derecho y de las obligaciones del Estado*, Equipo Pueblo, A.C., México, 2001.
- SAXE-FERNÁNDEZ John y Gian Carlo Delgado Ramos, “The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective”: en *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volumen. 3, Number. 1, March 2005, en: [<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=44>].
- SAXE-FERNÁNDEZ Eduardo, Christian Brügger Bourgeois, “La democracia en el globalismo neoliberal latinoamericano”: en SAXE-FERNÁNDEZ John, *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999.
- SAXE-FERNÁNDEZ John y Gian Carlo Delgado-Ramos, “Banco Mundial y Desnacionalización Integral en México”: en SAXE-FERNÁNDEZ John (coord.), *Tercera Vía y neoliberalismo*, Siglo XXI, México, 2004.
- SAXE-FERNÁNDEZ John, “Globalización, poder y educación pública”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo I, CIICH-UNAM, México, 2000.
- , *El imperialismo en México: operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Debate, México, 2005.
- , *La Compra-Venta de México*, Playa y Janes, México, 2002.
- SCHWARTZMAN Jacques, “A seletividade sócio-econômica do vestibular e suas implicações para a política universitária pública”: en *Educação e seleção*, No. 19, 1989.
- , “Brasil, política de educación superior en la década del noventa”: en *Revista Paraguaya de Sociología*, año XXXIII, no. 97, 1997.
- SCHWARTZMAN, Simon, “A revolução silenciosa do ensino superior”: en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (3), No. 119, Julio-septiembre de 2001.
- SCOTT James C., *Los dominados y el arte de la resistencia*, Era, México, 1990.

- SGUISSARDI Valdemar, "Privatização da educação superior no Brasil 1995-2001": en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (3), No. 123, julio-septiembre, 2002.
- SILVA JÚNIOR João dos Reis, "Reformas educacionais, reconversão e a constituição de um novo sujeito": en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (coomps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- SOCIAL WATCH, *Informe 2005, Rugidos y Murmullos, género y pobreza, más promesas que acciones*, Instituto del Tercer Mundo, Uruguay, 2005.
- STREET Susan, "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuración productiva y resignificación pedagógica": en GENTILI Pablo, Gaudêncio Frigotto (comps.), *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- SUÁREZ Daniel, "El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública": en GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, "La Historia de la Vía Láctea": en *Comunicado del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, 24 de junio de 1999*: recuperado vía Internet el 10 de junio de 2007 en: [<http://www.ezln.org/documentos/1999/19990625.es.htm>].
- , *Siete Piezas Sueltas del Rompecabezas Mundial*, Frente Zapatista de Liberación Nacional, México, 1999.
- SUSINOS RADA Teresa y Adelina Calvo Salvador, "Yo no valgo para estudiar...". Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social": en *Contextos Educativos*, no. 8-9, 2005-2006.
- TABARINI-CASTELLANI CLEMENTE Aina, *Globalización, focalización educativa y lucha contra la pobreza. Estudio de caso del Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte*, Tesina para obtener el Certificado de Suficiencia Investigativa, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2005.
- TABORGA TORRICO Huáscar, *Oferta y demanda a Licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y Problemas*, ANUIES, México, 1999.
- TEDESCO Juan Carlos, "Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento": en *Cadernos de Pesquisa*, No. 117, Brasil, novembro de 2002.
- TORRES Carlos Alberto, "Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo": en GENTILI Pablo (coord.), *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- TORRES Carlos Alberto (coord.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.
- TRÍAS Eugenio, *El artista y la ciudad*, (Compactos) Anagrama, Barcelona, España, 1976.
- TÜNNERMANN BERNHEIM Carlos, *La Universidad Latinoamericana ante los retos del Siglo XXI*, UDUAL, México, 2003.

- UNESCO, *Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Resumen*, UNESCO, Francia, 2004.
- , *La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Documento de Trabajo*, Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior 5-9 octubre, 1998, UNESCO, 1998.
- VALADÉS Diego, “Universidad y Legislación: tareas pendientes”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, CIICH, UNAM, Tomo II, México, 2000.
- VAN HAECHT Anne, *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Biblos, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- VARELA PETITO Gonzalo, “Tres décadas de Transformaciones en la Educación Superior Mexicana. Resultados y Perspectivas”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH, UNAM, México, 2000.
- VIEIRA PINTO Alvaro, *La Cuestión de la Universidad, siete lecciones sobre educación de adultos, ciencia y existencia*, 1982.
- VILAS Carlos M., “¿Globalización o Imperialismo?”: en *Estudios Latinoamericanos*, No. 14, julio-diciembre, México, 2000.
- , “Seis ideas falsas sobre la Globalización, Argumentos desde América Latina para refutar una ideología”: en SAXE-FERNÁNDEZ John, *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1999.
- VILLASEÑOR GARCÍA Guillermo, “Foro la Educación Media Superior y Superior: Retos y Escenarios”: en Fundación para la Democracia, alternativa y debate, A.C., D.F., México, 1998.
- , *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, UAM-X, UNAM, CESU, Universidad Veracruzana, México, 2003.
- VINHAES GRACINDO Regina, Sonrisa Correa Marques, Olgamir Amancia Ferreira de Paiva, “A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola”: en *Linhas Críticas*, vol. II, no. 20, Brasília, enero-junio 2005.
- WALTER KOLB Carlos, Maria Amélia Sabbag Zainko, “Os aspectos perversos da exclusão social no ensino superior: uma análise crítica dos dados sócio-educacionais dos candidatos da UFPR ao Vestibular 2002/2003”: en *Avaliação*, Revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior, Vol. 9, no. 1, marzo 2004.
- WIETSE DE VRIES, “Buscando la Brújula: las políticas para la educación superior en los noventa”: en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo II, CIICH, UNAM, México, 2000.
- WINKLER R., *La educación superior en América Latina. Cuestiones de eficiencia y equidad, documento para la discusión*, Banco Mundial, Washington, 1992.

ZEPEDA Salvador, *Memoria de la Reunión Anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación*, Nacional Financiera, SEP, CONOCER, México, 2000.

ZERMEÑO Sergio, "La universidad de todos": en CAZÉS MENACHE Daniel, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar (coords.), *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Tomo III, CIIICH-UNAM, México, 2000.