



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Javier Sánchez Carlos
Rector

David Ramírez Perea
Secretario General

Servando Pineda Jaimes
Director General de Difusión Cultural y Divulgación Científica

Manuel Loera de la Rosa
Director General de Planeación Institucional

René Javier Soto Cavazos
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Ramón Chavira Chavira
Jefe del Departamento de Humanidades

Rasgos y desafíos en la educación superior en Ciudad Juárez

Rigoberto Lasso Tiscareño

María Armida Estrada Gutiérrez

(Compiladores)

Índice General

Presentación.....	4
<i>Nolberto Acosta Varela</i> Los valores políticos de los estudiantes universitarios en Ciudad Juárez.....	10
<i>María Armida Estrada Gutiérrez</i> Contexto de la educación superior privada en Ciudad Juárez.....	44
<i>Rigoberto Lasso Tiscareño</i> Globalización y educación superior.....	106
<i>César Silva Montes</i> El modelo constructivista en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.....	165
Nota sobre los autores.....	196

Presentación

El presente texto es resultado de un trabajo colegiado del Cuerpo Académico de Estudios sobre educación superior y ciencias sociales, conformado esencialmente por docentes-investigadores de los programas de licenciatura y maestría en educación, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. La preocupación central consiste en explorar características relevantes de nuestro entorno en educación superior. Por ello, en el texto que ofrecemos la temática común es, desde diversas perspectivas, el tratamiento de aristas destacadas y preocupantes de la vida académica, o que inciden en ella, de los principales actores en este nivel educativo en nuestra ciudad. Así, se examinan asuntos del carácter institucional de diferentes centros escolares; características de los estudiantes; modelos educativos y fuerzas envolventes que condicionan el trabajo académico en educación superior.

En un primer ensayo, Nolberto Acosta Varela, analiza los valores políticos de los estudiantes universitarios en tres importantes instituciones públicas de la región: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua (FCPyS de la UACH). El análisis se centra en obtener información para interpretar los valores políticos de igualdad, tolerancia y participación. Se preocupa por encontrar indicios e indicadores que ayuden a un mejor entendimiento sobre los valores políticos en las Instituciones de Educación Superior (IES) estudiadas, para el mejoramiento de escenarios relativos a la democracia, la ciudadanía, la cultura política, la diversidad y la solidaridad. A partir de “problemas que se han hecho

presentes en el país y que evidencian situaciones de crisis en las estructuras económicas, creando con ello visibles asimetrías entre los diferentes sectores de población, los cuales propicia mayor desigualdad entre productores y, transformando los hábitos de consumo. En materia política, las cosas no han marchado mejor, se ha centrado la actividad política en una transición democrática que se atoró, y que desde hace dos décadas se ha centrado la política en el monopolio del poder ejercido por los partidos políticos, dejando a la sociedad, solamente el ejercicio del voto”.

Con estos y otros antecedentes de la ciencia política, formula una encuesta para conocer procesos políticos que reclamen la participación de los estudiantes como iguales. Particularmente en la constitución de sus órganos de poder como son los consejos técnicos y universitarios. De los resultados de las cuestiones encuestadas, compara los comportamientos al interior de las instituciones y luego las examina comparativamente. Entre las conclusiones que encuentra en sus indagaciones, muestra que “prevalecen diferentes niveles de acceso al conjunto de derechos para acceder a la universalización de la prerrogativa de ser electo (para los consejos), en la UACJ y FCPyS de la UACH los estudiantes con buen promedio académico lo pueden ser a condición de cumplir ciertos requisitos académicos. Asimismo encuentra que “La organización de las comunidades estudiantiles es muy incipiente, prevalecen formas de organización heterónomas, es decir, aquellas constituidas por la autoridad universitaria. En el terreno de la tolerancia política, sucede lo mismo, se inhibe toda forma de politización, sólo es aceptado aquello que pasa por el tamiz de los directivos. Lo de escuelas democráticas queda muy al margen”

En el siguiente ensayo, sobre el contexto de las instituciones de educación superior privadas en Ciudad Juárez, María Armida Estrada Gutiérrez dibuja en grandes trazos el contexto en que se da la explosión de Instituciones de Educación Superior Privadas en la república mexicana. Explora los principales dimensiones de la globalización, particularmente de su vertiente política hegemónica, el neoliberalismo, ubica aquellos rasgos que impregnan, moldean, influyen e incluso determinan mucho de lo que ocurre en el interior de nuestro país, tanto en sus relaciones sociales, políticas, económicas y, desde luego, en las esferas culturales, como en la educación en todos sus niveles.

Explica a la globalización “como un proceso en el cual existe la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países que unifica mercados, sociedades y culturas a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global, en el cual los modos de producción y de movimientos de capital se configuran a escala planetaria, mientras los gobiernos van perdiendo atribuciones”. El corolario de la ideología del neoliberalismo, o librecambismo, es la presión que ejercen las empresas transnacionales y sus agentes contra los estados-nación para que éstos dismantelen toda regulación en lo económico y en lo social.

Mas, “Por encima de la inmediatez que sugiere la dicotomía (público-privado), - - asegura Armida Estrada- el interés que despierta la cuestión reside en el hecho de que cualquier respuesta [...] lleva incluso a desenmarañar el tipo de discurso pseudoeducativo en que se expresa la narrativa neoliberal cuando pretende justificar la

prevalencia de la escuela privada sobre la pública, [...que] la especulación sobre la rentabilidad del negocio [en las escuelas privadas] constituye un ingrediente básico, sustantivo, que lejos de reducir las desigualdades las agudiza, distribuyendo de modo dispar las posibilidades de acceder al conocimiento. (Álvarez 1998, 80-81)

A partir de ese contexto internacional analiza lo que ha ocurrido en nuestro país en las últimas décadas. Examina el papel de los organismos internacionales y su operación condicionadora para que se privilegie en México la educación superior privada. Pasa revista a la situación existente en los años ochentas y su evolución hasta nuestros días, tanto en términos de matrícula como de instituciones. Dicho examen lo realiza a nivel nacional, estatal y local. A partir de ahí centra su análisis en la región, encontrando situaciones verdaderamente significativas por la explosión ocurrida en la última década del Siglo XX y la primera de este siglo.

El trabajo siguiente es el de Rigoberto Lasso Tiscareño, Globalización y educación superior. En ese ensayo, el autor analiza primeramente las características distintivas y singulares de la actual globalización. En primer término su base material, es decir, la estructura económica de interrelaciones que han creado un sustento material de interrelaciones de otro tipo, entre ellos destacadamente la globalización financiera que, desde hace tiempo, se ha despegado de la economía real, dando origen a lo que algunos autores llaman la financiarización globalizadora, movimientos monetarios masivos de proporciones descomunales que de modo especulativo circulan por los mercados financieros, principalmente bursátiles. Esas masas, explica este autor, circulan por el mundo sin control ante la ausencia de alguna autoridad

internacional, de carácter financiero o monetario, que las regule y someta a control. Ocurre más bien lo contrario, los organismos multinacionales están al servicio de ese capital transnacional que circula sin freno por el mundo. Detalla el autor otros rasgos distintivos de la globalización, entre ellas, su complemento no económico, sino cultural e ideológico que ha llevado a la uniformidad planetaria de modas y patrones de consumo y de conducta

El libro que tiene en sus manos el lector cierra con un ensayo de César Silva Montes acerca del constructivismo en la UACJ. Como explica el autor: “Es un texto que enfatiza los nexos económico-sociales y las teorías que empujan a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades” El constructivismo es un modelo –nos explica el autor- que responde a los requerimientos del mundo moderno: “La nueva fuerza de trabajo debe acoplarse a un método de producción que enfrente la incertidumbre del rápido cambio tecnológico, incremente la flexibilidad en la manufactura y la gestión laboral. La forma global de producción actual se denomina toyotismo”. Este nuevo método de organización productiva requirió de modernos perfiles de calificación laboral. Afirma Silva Montes: “incorporó la subjetividad y la competencia comunicativa del colectivo obrero, idóneos para un sistema de planificación, ejecución y control”. En nuestra región nos explica el autor, “...derivado de las nuevas condiciones de competencia internacional el sector maquilador transitó de un planteamiento taylorista parcializado y repetitivo de producción que no requirió un papel activo de la mano de obra, a un proceso toyotista flexible y más creativo en sus funciones. El cambio en el método de producción también modificó los currícula y las estrategias de enseñanza en las universidades, acompañado de teorías y nociones que

justifican la aceptación del trabajo en equipo, los círculos de calidad y la adopción universal a los códigos de la modernidad”.

Los valores políticos de los estudiantes universitarios en Ciudad Juárez

Nolberto Acosta Varela¹

Introducción

En este texto se aborda la situación de los valores políticos a partir de la percepción de las comunidades estudiantiles en tres de las importantes Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en Ciudad Juárez: La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua (FCPyS de la UACH).

Se revisa *grosso modo* el papel que han jugado los valores en el terreno educativo, en una breve síntesis se hace referencia a las instituciones educativas en cuestión y, a partir de un trabajo de campo realizado para tesis doctoral (2009) se ofrecen datos e interpretaciones sobre los valores políticos de: igualdad, tolerancia y participación.

Con esta contribución se busca aportar indicios que ayuden a un mejor entendimiento sobre los valores políticos en las IES, para el mejoramiento de escenarios como el de la democracia, la ciudadanía, la cultura política, diversidad y la

¹ Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).

solidaridad. Savater (2002) explica que en la escuela hay que enseñar, cultura y valores, ya que, significan lo que debería hacerse a pesar de una realidad plagada de desigualdad, de intolerancia y autoritarismo.

Los valores y la educación

Dice Ricoeur (2006) que la noción de valor está cada vez más presente en nuestros discursos. Lo cual es cierto, y sobre todo en una sociedad que presenta simultáneamente varias crisis, tanto en lo económico, político, social y cultural. En este marco, México no es la excepción, los diferentes problemas que se han hecho presentes evidencian situaciones de crisis en las estructuras económicas, creando con ello visibles asimetrías entre los diferentes sectores de población, propiciando mayor desigualdad entre productores y, transformando los hábitos de consumo. En materia política, las cosas no han marchado mejor, se ha centrado la actividad política en una transición democrática que se atoró; desde hace dos décadas se ha centrado la política en el monopolio del poder ejercido por los partidos políticos, dejando a la sociedad, solamente el ejercicio del voto. A eso, se ha limitado el desarrollo ciudadano. Lo social, atraviesa por un problema de seguridad, que incluso en algunas regiones, -- parte de la frontera norte-- se vive una situación que la pone al borde de la anomia, debido al grado de descomposición de las instituciones responsables de mantener los parámetros mínimos de desarrollo humano y, la cultura se encuentra permeada por un conjunto de transformaciones, dependiente cada vez en mayor medida de estrategias mundiales que arrastran hacia la globalización que, en afán de abaratar la mano de

obra, ha propiciado situaciones en las que la clase trabajadora ha buscado diversas maneras de complementar el ingreso, aún con actividades ilegales.

Los valores representan una guía para moldear actitudes y comportamientos de los sujetos, sean individuales o colectivos. Casi siempre, son representados en una dicotomía (bueno-malo, tolerante-intolerante, autónomo-heterónimo), están cargados de principios económicos, políticos, religiosos, culturales y sociales. En términos bourdianos, son reflejo del *habitus* (Bourdieu), pero como lo planteaba el propio autor, al ser procesos aprendidos en la práctica cotidiana que se desarrolla en el entorno inmediato, son diversos, dependiendo de la posición social en que se reproduzcan. Sin embargo, las actitudes, las creencias, los valores y los conocimientos forman parte de un conjunto de relaciones que se gestan en las instituciones y grupos de poder externos.

Según Alduncin (1989) la familia ocupa el primer lugar en la formación de valores, pero el segundo lugar, dice, le corresponde a la escuela. Y en ese sentido, Yurén (1995, 248) plantea a la escuela como una de las instituciones más características de la modernidad, por tanto, intenta reproducir los fundamentos objetivos y subjetivos que permitan a cada nivel, de acuerdo a su ubicación socioeconómica, contribuir con su rol en la división del trabajo. En esa lógica, a los docentes se les ha visto como responsables de transmitir los valores que faciliten el desarrollo moral y ético de la sociedad a través del aula. Axiología y deontología “sirven” de marco para encauzar el ser y deber que se promueve por los educadores sobre los estudiantes (Haydon, 2003).

Morin (2006), habla de los imperativos contradictorios que se dan a partir de los valores, en unos casos dice, los resultados son totalmente opuestos a lo esperado, y además, indica que es imperativo propiciar una mayor complejidad que contribuya a evitar el aislamiento de los valores, ello se logra según él, a partir de conseguir una mayor relación entre ciencia, ética y política.

Para Ling (2001, 57) “los valores en la educación están determinados por la cultura a la que pertenecen”, agrega, “ningún aspecto del currículo se enseña, por así decirlo, en un vacío cultural”. En este sentido, lo que sucede en los procesos nacionales o locales tiende a reproducirse en las instituciones educativas, claro, con sus respectivas variantes, con singularidades que son producto de las autoridades y grupos de poder dominante en determinado momento histórico.

Las Instituciones de Educación Superior (IES)

Para plantear un marco de referencia sobre las instituciones en cuestión que permita ubicar de manera muy general como han venido transitando estos centros educativos desde sus inicios.

- a) Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ), anteriormente denominado Instituto Tecnológico Regional N° 11, fue la primera institución de educación superior de carácter pública en la ciudad a partir de 1964. Un año antes que iniciará la industria manufacturera de exportación (maquiladora). Fue la institución que dio sustento técnico y administrativo al nuevo rumbo que tomó la actividad económica de la ciudad. Sin embargo, el proceso formativo no

permaneció ajeno a la dinámica del proceso político y social que se daba en los sectores de la sociedad, por tanto, a principios y finales de la década de los setenta se vivieron dos grandes movimientos que marcaron el rumbo que tomaría la institución educativa, en su relación con el sector productivo, con la participación política y con el conjunto de la sociedad.²

A partir de la década de los ochenta, la institución se había consolidado, su actividad formativa se había delineado en torno a la producción de mano de obra profesional para la industria de ensamble, con creces ocupaba la posición más relevante en la ciudad, su voluntad se consumía en esa actividad y, a lo sumo, dedicaba algo de energía para las actividades extracurriculares como el deporte, donde por cierto tuvo logros importantes entre los ochenta y noventa del siglo pasado.

- b) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua, antes, Escuela de Administración Pública y Ciencia Política (EAPCP). Esta institución de educación superior fue creada en 1968, como parte de la estrategia de desconcentración de la UACH, además de justificar la recaudación del impuesto universitario cobrado a los contribuyentes de la ciudad, vía Gobierno del Estado. La institución educativa, ha incorporado dos programas en su currículo formativo: ciencias de la comunicación y relaciones internacionales.

² En 1971 la comunidad estudiantil del tecnológico quería contar con un Consejo Técnico Resolutivo en el que formaran parte representantes del conjunto de la comunidad, incluidos los estudiantes. Situación que no se permitió por parte del gobierno, aún estaba muy reciente el movimiento de 1968 y fue el año del halconazo. El segundo movimiento se dio en 1978 con la desincorporación de las preparatorias del sistema de educación superior e incorporada la estructura de formación vocacional al subsistema de Bachillerato tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

En las más de cuatro décadas de vida institucional se han presentado múltiples movimientos estudiantiles, en actividad política, sin lugar a dudas ha sido la más activa, junto con la desaparecida Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (ESAHE). Por su esencia formativa y su pertenencia a la UACH - brazo político histórico del PRI estatal- ha contribuido a reproducir las ideas políticas que se producen en los entretelones del poder político regional.

- c) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), IES que surgió en 1973 con el apoyo del presidente de la República, Luis Echeverría y como parte del modelo educativo impulsado por la Organización de Estados Americanos (OEA) como estrategia post 68 e impulsado bajo el cobijo de la ANUIES. En relación al acelerado crecimiento de la población en las últimas tres décadas, un bajo perfil político en los integrantes de la comunidad y la disciplina del modelo económico, aunado a la audacia en el manejo administrativo de la misma, hoy, por mucho, es la principal institución educativa de la ciudad. En cobertura, está casi a la par de la UACH, considerada como una institución estatal.³

Los valores políticos

Los valores tienen una íntima relación con la política. Entendida ésta como una acción de dominio, de "poder". Y el poder, en la connotación weberiana se define por la capacidad de incidir sobre el comportamiento del otro. En esa tesitura, el poder se representa por una autoridad que utiliza diferentes mecanismos para hacerse respetar,

³ Para mayor información consultar, Acosta Varela, Nolberto (Tesis doctoral). La ciudadanía política de los estudiantes universitarios en Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua e Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez.

incluida la coerción. La política también, puede estar asentada sobre la capacidad de negociación, del acuerdo. En cualquiera de los casos la política se apoya en los valores para darle utilidad o aptitud a las relaciones, para satisfacer necesidades de unos cuantos o de muchos, para propiciar mayor o menor libertad o igualdad, autonomía o heteronomía. Por medio de los valores políticos, se genera un dispositivo de influencia de unos sobre otros.

El proceso educativo en sí, conlleva un conjunto de mecanismos encaminados a propiciar una transformación en los individuos. Dichos mecanismos o dispositivos, además, de pretensiones cognitivas relacionadas con los saberes propios para la instrucción formal o informal, también, conlleva la adopción de actitudes y valores. El hecho de educar, pone en juego el adoctrinamiento y la ideologización, conlleva la acción de dirigir a ciertos objetivos las facultades intelectuales, morales y físicas del educando. Por lo tanto, en esa acción de tránsito que implica la educación, se presta para que los educandos reproduzcan muchas de las creencias y prácticas en materia de valores políticos que se promueven a partir del poder.

Villoro (1997, 82 y 83) plantea que “el poder político de un individuo o un grupo se ejerce sobre los demás miembros de una formación social, por lo cual no puede ser común a todos [...], en una sociedad desgarrada por el conflicto, cada quien busca el poder para sí mismo, si lo logra somete a los demás a su dominio”. En el sentido anterior, se da la imposición de la fuerza de unos sobre otros y, cuando se pondera del poder en sí mismo, se anulan valores políticos esenciales, como la libertad, la igualdad

o la tolerancia. Dice Villoro, el dominado debe aprender a ser servil, obsequioso, y habituarse a seguir una voluntad ajena.

Los valores políticos representan un grado de conflicto entre sí por un lado y, éstos a su vez con en el poder político. Recordando a Bobbio, éste decía que a medida que se incrementaba la libertad, la igualdad disminuía. Ambas, libertad e igualdad como valores políticos, presentan un grado de conflicto con el poder político, en virtud de que desde diferentes intereses buscan disminuirlo, acotarlo y propiciar que tenga un fin que beneficie a la voluntad general. Delval señala, que en las escuelas se actúa autoritariamente para evitar que fluyan los conflictos, mismos que existen, independientemente de que se reconozcan o no. También, plantea la necesidad de que sean resueltos “mediante la negociación y no mediante la autoridad o la violencia” (Delval 2006, 41).

Villoro (1997, 71-74) considera cuatro condiciones importantes para los valores políticos: a) se dan dentro de un ámbito público, b) se propician relaciones sociales, c) se relacionan con el sistema o grupo de poder, d) deben ser realizables. En las instituciones educativas es muy importante la creación de espacios colectivos, opinión pública y protagonismo que propicie la permanencia de espacios públicos. Ya que a nuestro entender, es en los espacios públicos, donde se gestan y desarrollan los valores políticos.

Los valores políticos de los estudiantes universitarios, debieran ser, aquellas expresiones asumidas por ellos mismos que guiaran las substancias y relaciones políticas de acuerdo a las posibilidades de gestar soluciones que les permitieran

satisfacer las necesidades socialmente reconocidas y conservar el poder que hiciera posible lo anterior. Sin embargo, estos valores que se promueven entre los estudiantes, son aquellos que invitan a una participación de baja intensidad, que no genera compartición de poder.

En las universidades, el proceso educativo debe estar orientado a propiciar entre los estudiantes, condiciones de convivencia, marcados por la libertad, la tolerancia, la participación y la equidad. Conocimiento y valor deben caminar de la mano, Payá (1997) dice que es imprescindible que los valores se acompañen de una dimensión moral. Por su parte Santos establece que debe darse un sentido auténticamente educativo y que la actividad escolar debe ayudar a:

Que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, hay que enseñarlas a convivir (en la diversidad de géneros, razas, culturas y religiones...), hay que ayudarlas a descifrar el conocimiento. Y se hará en la medida en que la propia escuela y educadores que trabajan en ella encaren el discurso de valores (Santos 2002, 31).

La educación es un fenómeno político, en vista de que puede implicar el desarrollo de un proceso educativo cuyo objetivo sea mantener el *statu quo* de la sociedad con miras a favorecer grupos de poder que se benefician de una educación que reproduce condiciones de desigualdad en diferentes aspectos: económico, político, social, cultural o ayudar a redimir a los grupos más desprotegidos. Es un fenómeno político, porque involucra una posición, un acto deliberado que se produce en relación al poder.

Heslep (1993, 19), plantea que la función política de la educación incluye la educación cívica y, ésta a su vez para su realización debe considerar ciertos valores: “igualdad de oportunidad, libertad individual, formas sociales trascendentes, sentido de obligación colectiva y la resolución de problemas colectivos motivada por un sentido de responsabilidad moral del bien común”.

Igualdad política

Para el igualitario, dice Bobbio (1991, 41), el fin es el desarrollo de la comunidad en su conjunto, aun a costa de disminuir la esfera de la libertad de los individuos. Asimismo, reconoce que la esfera de la igualdad opera también en el ámbito del liberalismo y, allí opera en dos vertientes: una poniéndola frente a la ley y la otra, en el camino de los derechos. Gimeno (2002, 258) dice que de la igualdad hay que considerar “aquellas demandas invariantes de igualdad que son válidas para todos y en las que la equiparación entre todos es irrenunciable”.

En política, el valor de la igualdad demanda la existencia de un conjunto de principios basados en los mismos derechos y obligaciones para todos los miembros que compartan la misma categoría. Es decir, para votar y ser votados. En México, se requiere que los individuos cumplan con ciertas condiciones que establece la constitución y las leyes secundarias, tales como: tener mayoría de edad, no estar imposibilitado por procesos penales, estar inscrito en el padrón electoral y “tener un modo honesto de vivir”, lo que significa que no sea considerado como un vago o ebrio consuetudinario (Art. Const. 34, 36 y 38). La premisa es, iguales obligaciones y derechos para toda la población que adquiera la ciudadanía política.

En una democracia política, es fundamental la existencia de la igualdad política, por lo cual en una elección cada ciudadano tiene el derecho de emitir un voto cuyo peso específico es igual al de cualquier otro ciudadano, sin hacer diferencias en las particularidades de cada individuo.

En las instituciones educativas, así como en los órganos del estado, hay procesos políticos que reclamen la participación de los estudiantes como iguales. Para la constitución de los órganos de poder –consejos técnicos y universitarios- mismos que se erigen como el máximo poder en las universidades públicas autónomas como son los casos de la UACJ y FCPyS de la UACH.

La igualdad política formal se instrumentaliza mediante un conjunto de leyes, normas y procedimientos. Por lo menos, éstas son consideraciones de las democracias modernas que operan en la mayoría de los países occidentales. México, recurre a esta lógica, tiene de manera más o menos clara, las excepciones en que un individuo no puede ejercer sus derechos políticos. Sin embargo, en las Instituciones de Educación Superior (IES) el desarrollo político institucional en relación a estas reglas de la democracia y de la igualdad política funcionan de manera diferente a lo establecido en el máximo marco constitucional.

Las universidades públicas, apoyadas en su autonomía, promueven una especie de “gueto” o “isla”, creando, condiciones de desigualdad política entre los miembros de la comunidad estudiantil. Por ejemplo, solamente una parte de los estudiantes pueden acceder al ejercicio pleno de los derechos políticos. Para ser electos, deberán contar con un promedio académico que demuestre excelencia como universitario o por lo

menos una solvencia “aceptable”, aquel estudiante que no cuente con calificaciones promedio mínimo de ocho punto cero, no puede ser votado para una responsabilidad en los órganos de poder universitario.

Entre la comunidad estudiantil de la UACJ, hay un 60% de estudiantes que trabaja.⁴ Lo anterior, propicia que haya desigualdades en el aprovechamiento académico. Además, está el medio socioeconómico del que provienen los estudiantes, el cual no puede quedar al margen. En los hechos, existen desigualdades reales, mismas que son apuntaladas con una legislación universitaria que las acentúa, creando normas alejadas de la igualdad política. En lugar de promover ventajas compensatorias en el marco de acceso pleno a sus derechos políticos dentro del ámbito universitario, se vuelve selectiva la ciudadanía política para los estudiantes que se encuentran en situación de desventaja⁵. El caso extremo, lo presenta el ITCJ, ya que esta institución ofrece pocas posibilidades de que la comunidad universitaria ejerza sus derechos políticos, en esta tesitura, menos del 10% de los estudiantes participan en la elección de la sociedad de alumnos.

Tabla 1: Opinión sobre la representación estudiantil

Institución educativa	¿Quién debe ser representante estudiantil?						Total
	Cualquier estudiante inscrito oficialmente	Sólo quienes tengan buenas calificaciones	Los o las líderes	Los que propongan los directivos	Ninguna	Otra	
UACJ	197	65	53	4	5	18	342
UACH	16	9	5	0	1	6	37
ITCJ	59	14	23	2	1	4	103
Total	272	88	81	6	7	28	482

Fuente: Tabla propia elaborada a partir de encuesta realizada a las comunidades estudiantiles.

⁴ Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional, UACJ.

⁵ Tesis doctoral, La ciudadanía política de los estudiantes universitarios: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Facultad de Ciencias políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua e Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, Nolberto Acosta Varela, UACJ, 2009.

En la tabla anterior, queda perfectamente clara la opinión estudiantil sobre la igualdad política. Uno de los derechos políticos más importantes, es el que refiere a la igualdad frente a los demás para ser electo, en ese sentido se inclina más del 56% de la población universitaria encuestada. En tanto, quienes opinan que los que deben de ocupar las representaciones, deben ser quienes obtengan buenas calificaciones y quienes ejerzan liderazgo, aceptan la desigualdad política, éstos, representan un 34.91%. Hay un rechazo casi absoluto a la intervención de las autoridades en la intromisión para elegir representaciones estudiantiles, situación que generalmente no se cumple, pues son éstos el pilar central del proceso electoral.

Tabla 2: Preferencias sobre la representación estudiantil

Género	¿Quién debe ser representante estudiantil?						Total Cualquier estudiante inscrito oficialmente
	Cualquier estudiante inscrito oficialmente	Sólo quienes tengan buenas calificaciones	Los o las líderes	Los que propongan los directivos	Ninguno	Otra	
Mujeres	150	42	42	4	3	12	253
Hombres	120	42	38	2	4	16	222
6	0	1	0	0	0	0	1
20	0	1	0	0	0	0	1
Total	270	86	80	6	7	28	477

Fuente: Elaboración propia

En términos relativos, del total de estudiantes de ambos sexos que ponderan la igualdad política electoral, el 55.5% corresponde a las mujeres, mientras el 44.4% a los varones. Lo anterior, se puede explicar por la posición de desigualdad que ha ocupado la mujer en materia de representación política.

El sentido de igualdad, en términos expresados por Bobbio al principio de este apartado, se desarrolla en las IES en estudio sólo parcialmente. En los casos de las universidades públicas (UACJ y FCPyS de la UACH) los estudiantes deben tener la garantía de que la aplicación de la ley universitaria y sus reglamentos serán empleados

con absoluta imparcialidad, también, en este derecho los estudiantes pueden votar. Por otra parte, cualquier estudiante, tendría la facultad de acceder a cualquier cargo estudiantil, situación que no se cumple. En el ITCJ, por darse un esquema de educación basada en un modelo centralizado, los estudiantes tienen un espacio sumamente reducido para ejercer los derechos de igualdad política, sólo en determinadas circunstancias un reducido número de estudiantes ejerce la facultad de elegir a sus compañeros para el Consejo estudiantil, sin que esto tenga alguna repercusión en los órganos de poder institucional.

Dice Mouffe (1999), uno de los principales obstáculos en la consolidación de la democracia, se debe, a que los principios políticos de libertad e igualdad, distan mucho de ser prácticas reales. Se antoja lejano pensar en una *ciudadanía* plena de las comunidades estudiantiles, que por principio de cuentas enfrentan dificultades para asociarse libremente y que además, dependen del visto bueno de quien dirige la institución educativa. Los derechos políticos de los miembros de la comunidad estudiantil quedan a resguardo de las autoridades; en dado caso que se permita el funcionamiento de una sociedad o consejo estudiantil, se acepta que la misma deba representar a todo el universo de estudiantes del programa, instituto, facultad o escuela para la que fue autorizada.

El propósito de considerar un indicador de la igualdad ante la justicia se debe a que la administración igualitaria de la justicia es uno de los pilares en los que se sustenta el edificio democrático. Esto, porque sólo es posible romper con las formas institucionalizadas de la discriminación y el irrespeto cuando se cuenta con un

verdadero sistema de derecho capaz de reducir arbitrariedades, establecer reglas y procedimientos claros para el tratamiento de todas las personas, no importa su condición económica, étnica o política. Otro punto, refiere al derecho de las personas a solicitar apoyo para defender una causa en la que creen. Aquí subyace un principio de igualdad con respecto al derecho de todas las personas, a la libertad de expresión y de organización.

Tolerancia política

La tolerancia, supone la creencia de que todas las personas poseen igualdad en los derechos que dan sentido a la ciudadanía. Independientemente de su pertenencia étnica, de género o colocación ideológica.

Implica también, aceptación y respeto hacia los demás y hacia sus derechos fundamentales. Atención, escucha y diálogo como medios y como clima fundamental en el que han de desarrollarse las relaciones interpersonales y la resolución de los conflictos. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones y las opiniones de otras personas. Interés y respeto por la diversidad y rechazo hacia todo tipo de desigualdades o de discriminaciones sociales y personales (Lucini, 1996; 81)

La tolerancia, adquiere relevancia cuando diferentes grupos sociales presentan diferencias ideológicas, políticas, económicas, religiosas y culturales en general y, son capaces de procesarlas adecuadamente dando la posibilidad de que convivan armónicamente. Involucra la aceptación y el reconocimiento hacia las ideas, creencias y prácticas de los otros. Es uno de los valores que encajan perfectamente en lo que

Yus Ramos (2002) denomina valores de transversalidad que sirven para “aprender a vivir juntos”.

En materia política, este término reclama la posibilidad de que exista una variedad de creencias y posiciones en torno a formación del poder. Pero también, la capacidad de que éstas se puedan librar en un terreno apegado a los principios democráticos y no a los fundamentos bélicos. Lo político no se construye en función de la premisa amigo-enemigo de Schmitt (1983), sino de en un terreno donde puedan dirimirse las diferencias sin que éstas impliquen la aniquilación de unas sobre las otras (Arendt, 2005).

Una cultura política incluyente, solamente germina en un terreno democrático, abonado por la aceptación de la diferencia. El desacuerdo, jamás deberá ser una razón que promueva la pérdida de autonomía entre unos y otros, entre mayorías y minorías. El único respeto que deberá promover la tolerancia, deberá darse en un marco de sumisión a la democracia. Lo contrario, promueve autoritarismo y con ello un conjunto de violaciones a los derechos fundamentales de las personas.

En el ámbito político, cuando un estado o una institución quiere marginar a las diferentes expresiones o manifestaciones, en el fondo, lo que hace es promover el autoritarismo y, por tanto la intolerancia. Ésta, se representa como la contraparte del valor que da sentido a la inclusión y la convivencia a, pesar de las diferencias. Pero cuidado, la tolerancia se puede presentar con ropaje de permisibilidad, dando cabida a un conjunto de hechos que tienen como propósito mantener el control absoluto o hegemónico del poder a costa de cualquier cosa. Incluso, permitiendo violaciones de

derechos y restricción de las libertades. Si bien es cierto que la tolerancia conlleva un sentido ético o, por lo menos es lo que se busca denotar, también, puede presentarse como la contracara de la moneda, permitiendo cualquier tipo de violación con tal de mantener el poder.

Cuándo se habla de tolerancia en el espacio público, ¿cómo se da ésta?, ¿hay una relación de simétrica?, ¿todas las fuerzas tienen la misma presencia o existe un actor que ocupa un espacio mayor?, sin duda, son preguntas que requieren de respuestas puntuales para entender cómo se toleran unos con respecto a otros. Es indudable, que siempre pervive la intensión, porque no decir, el deseo por parte de los actores más débiles en reclamar tolerancia. En un escenario de dominación-dominado (jefe-súbdito), el súbdito tolera la dominación. Hay grupos de poder que promueven escenarios con una cultura política de subordinación, tal como lo han planteado Almond y Verba (1963)

Por lo general se da cierto grado de corresponsabilidad entre un estado y sus instituciones. Hay un conjunto de reglas escritas y no escritas que son instrumentalizadas para darle guía al proyecto en proceso. En ese sentido y siguiendo a Elster, los grupos y los individuos que mantienen en marcha esas reglas son quienes le dan sentido a las instituciones.

En base a lo anterior, en las Instituciones de Educación Superior (IES) se reproducen un conjunto de reglas tendientes a inhibir la organización y participación política de los estudiantes que reclaman autonomía. Solamente, se tolera la presencia

y la participación de los grupos y estudiantes que surgen a iniciativa de la propia autoridad.

Tabla 3: Respeto a las diferencias en política-estudiantil

Institución educativa	¿Qué tan importante es el respeto a las diferencias en política-estudiantil?						Total
	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	6	41	Nada importante
UACJ	30	59	127	111	1	0	328
UACH	4	4	14	12	1	1	36
ITCJ	7	20	40	35	1	0	103
Total	41	83	181	158	3	1	467

Fuente: Elaboración propia

Un poco más de una cuarta parte (26.78%) de la comunidad estudiantil piensa que no es nada o poco importante el respeto a las diferencias en política estudiantil, lo cual nos da una idea de la relevancia sobre la tolerancia. Al no ser significativo el hecho de que se procure o promueva entre una parte de la propia comunidad las diferencias para el ejercicio de lo político nos habla de la porosidad que se da sobre el tema. Por otra parte, el porcentaje más elevado que corresponde al 38.75% considera como importante que se respeten las diferencias políticas.

Los estudiantes universitarios, como cualquier otro ciudadano es propenso a determinados principios ideológicos y políticos, tiene afinidad por determinadas organizaciones, algunos de ellos son miembros de partidos políticos o de instituciones ligadas a éstos, en tanto su ponderación aceptable en relación al respeto por la diferencia, se deja ver de la manera anterior. Mientras que, los estudiantes que aplauden como muy importante el acatamiento a las diferencias políticas representan el 33.83%. El porcentaje previo, representa un tercio de la comunidad universitaria que, a

juzgar por la relevancia que le dan a la defensa de las diferencias políticas, serían los más preocupados por defender los principios relacionados con la tolerancia.

Tabla 4: Respeto a las diferencias en política-estudiantil por género

Género	¿Qué tan importante es el respeto a las diferencias en política-estudiantil?						Total
	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	6	41	Nada importante
Mujeres	21	38	96	85	3	0	243
Hombres	19	43	82	73	0	1	218
6	1	0	0	0	0	0	1
20	0	0	1	0	0	0	1
Total	41	81	179	158	3	1	463

Fuente: Elaboración propia

Por condición de género, realmente no hay diferencias significativas con respecto a la importancia en relación al respeto sobre las diferencias en política estudiantil. Los hombres y las mujeres estudiantes de las tres IES opinan de igual manera en torno a este tema de la tolerancia.

En democracia no hay que tolerarlo todo, pues toda libertad tiene sus límites, marcados por lo que es razonable. Además de una tolerancia por virtud, hay una tolerancia por vicio, que es la de aquellos que dejan hacer porque, en el fondo, les importan poco las normas Quintana (1998, 411)

Participación

La participación política se da, cuando los ciudadanos se inmiscuyen en las actividades que tienen por objetivo designar a sus gobernantes y participar directa o indirectamente en las actividades de carácter político. Dicha participación, puede desempeñarse de forma individual o colectiva y se da en los tres poderes, en los órganos de gobierno federal, estatal o municipal. También en instituciones autónomas y unidades

desconcentradas. La participación: a) por un lado está dirigida a brindar apoyo a las estrategias de gobierno que son implementadas por el poder en turno, b) por otro lado, la sociedad organizada en grupos de la sociedad civil o de forma individual pero armonizada por una causa común participa contra decisiones tomadas desde el poder, c) a través de partidos políticos se promueve la participación con fines electorales o de interés público y d) mediante organismos públicos autónomos como los órganos electorales se involucra a la sociedad en la organización electoral, así como la emisión del voto. En el sentido anterior, se contempla una participación activa y una pasiva.

Tres son los valores básicos de la democracia moderna y de su principio constitutivo (la soberanía popular): la libertad, la igualdad y la fraternidad. Para comprenderlos adecuadamente conviene considerarlos analíticamente, para después examinar sus relaciones de conjunto. (Salazar y Woldenberg 1997)

La teoría de la democracia nos dice que a mayor participación, en consecuencia un gobierno con mayor legitimidad, lo cual se traduce como más aceptado. Con respecto a la práctica, un gobierno emanado de una realidad así, es considerado como mejor. Aunque, esa ha sido la premisa que domina la posición teórica más reconocida en el mundo occidental, a decir verdad en la *realpolitik* las cosas funcionan de otra manera; por ejemplo en la unión americana los índices de votación, son más bajos que la mayoría de los países latinoamericanos y, sin embargo es considerada como la democracia participativa mejor posicionada; Bobbio (2005) revela que en las democracias más consolidadas, cerca de un 50% de la población con derecho a voto, simplemente no lo ejerce.

No está por demás, preguntar por la conveniencia de una participación lo suficientemente amplia de la sociedad en relación a los asuntos públicos de gobierno. Hay gobiernos que involucran a sus simpatizantes mediante instrumentos políticos de consulta para saber o refrendar si están o no de acuerdo con la implementación de medidas, acciones o infraestructura que inciden directamente en la población, de esta forma buscan legitimidad. Esta modalidad de participación se da en forma vertical, ya que proviene de una instancia del gobierno en turno. Hay otras modalidades de participación política, pero la que más interesa destacar es aquella que es a partir de la sociedad civil, misma que busca repercutir en la dirección del gobierno. Ésta, pretende orientar las políticas de gobierno, a partir de una decisión tomada desde la sociedad misma. Pero hay órganos de gobierno que se empeñan en reducir o neutralizar la participación ciudadana. Usan todo el poder a su alcance, los recursos públicos para manipular los procesos políticos, incluidos los electorales, inhibiendo de esta manera la participación política de la sociedad civil

En la tesitura anterior, en las IES se da un fenómeno similar. Se antoja lejano pensar en una *ciudadanía política* plena de las comunidades estudiantiles, que por principio de cuentas enfrentan dificultades para asociarse libremente y que además, dependen del visto bueno de quien dirige la institución educativa. Los derechos políticos de los miembros de la comunidad estudiantil quedan a resguardo de las autoridades, en dado caso que se permita el funcionamiento de una sociedad o consejo estudiantil, se acepta que la misma deba representar a todo el universo de estudiantes del programa, instituto, facultad o escuela para la que fue autorizada.

Difícilmente, los estudiantes pueden constituirse mediante Organizaciones de la Comunidad estudiantil (OCE) apelando a sus derechos de libertad e igualdad para hacerlo. Las OCE, deben ser un instrumento político que permita encauzar sus intereses, generar mecanismos de participación y propiciar un ejercicio democrático. Dice Fernández (2003) que la democracia es una forma determinada y específica de organización política. Pero como dicen los estudiantes que participan en las OCE:

- A algunos no les gustó definitivamente, a otros les interesó mucho, dicen por ahí que hay muchos problemas en cuestión de la política y es cierto... yo pienso que a veces a la autoridad no le conviene que exista una Sociedad de Alumnos. Por qué, porque a lo mejor tienen miedo de que vaya haber borlote estilo una huelga o un paro, cosa que yo puedo asegurar que en el área de... no se da. Porque sí queremos ser representados, pero a nosotros nos importa tanto nuestra carrera que no nos meteríamos a hacer un paro, porque perderíamos nuestras clases. (ICB-7)

Argumentos legales para impedir la organización estudiantil no existen, en cambio sobran argucias para que éstos lo logren. Cuando los estudiantes conocen sus derechos y además están dispuestos a mostrarlos, no queda más remedio que aceptar el funcionamiento de la OCE. La cuestión, radica en cómo plantear asociaciones que de entrada no “representen riesgo a la armonía de la vida institucional” e incluso deben estar dispuestos a negociar los objetivos de la iniciativa a cambio de alcanzar la legalidad que da el reconocimiento por parte de las autoridades:

- El principal obstáculo para la constitución del consejo estudiantil según el director era la cuestión estatutaria, y que había un procedimiento que seguir. Sin embargo nosotros alegábamos que estábamos dispuestos a que lanzara él la convocatoria, que él hiciera la convocatoria a los estudiantes. En ese entonces nosotros percibíamos más que nada, que las autoridades estaban muy a gusto trabajando de esa forma sin que hubiera una representación de estudiantes. Creo que fue el reto a vencer por parte de nosotros, el que nuevamente después de diez años se le diera entrada o cabida a un grupo de estudiantes organizados de todas las carreras en el Tec, para representar los intereses de los estudiantes. (Tec-3)

En el fondo las autoridades educativas no le tienen miedo a todas las organizaciones estudiantiles, sino solamente a las que tienen autonomía con respecto al poder que emana de la autoridad personalizada. Las propias instancias administrativas se encargan en la mayoría de las instituciones de promover la participación, sea individual o colectiva, siempre y cuando ésta sea dirigida o auspiciada desde la dirección. Con grandes dificultades a mediados de la primera década del actual milenio en el ITCJ se había podido mantener con vida por dos periodos consecutivos la organización estudiantil. Sin embargo, la intervención de las autoridades, lejos de apoyar, estaba encaminada a obstaculizar la continuidad de un tercer comité o consejo estudiantil, bajo el principio democrático. Se ponían trabas por parte del director del instituto, con la intención de debilitar y mostrar a los dirigentes que una organización de ese tipo sobrevive sólo con la anuencia de la autoridad:

- Cuando termina el consejo de Omar me lanzo a la campaña, organizo una nueva mesa directiva y finalmente pues quedamos como el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos, esto en el 2005. Con el ingeniero Quevedo no nos querían hacer la formalidad como Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos, que es el nombre propiamente establecido por la Confederación Nacional de Estudiantes de Institutos Tecnológicos por sus iniciales (CESA) Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos). Por lo que se nos denominó Consejo Estudiantil, digamos que porque era un grupo de estudiantes formado por iniciativa propia, no por elección, y que asumía la responsabilidad de una Sociedad de Alumnos, no bajo el carácter propio de la democracia y con una elección válida. Pero finalmente, con el nuevo director sí se nos dio la validez como Comité Ejecutivo, aún cuando siempre se planteó que la dirección no necesariamente tenía que reconocer la oficialidad o legalidad del comité. Porque es una elección de estudiantes y es un comité representativo de estudiantes que la comunidad estudiantil debe elegir y es quien debe dar legalidad o credibilidad a dicho Consejo. (Tec-2)

Las historias de participación política-estudiantil son diferentes en las tres instituciones implicadas en este estudio, hay una cultura de participación y de lucha por los espacios de representación estudiantil que se ha construido a lo largo de su historia institucional. La FCPyS-UACH en Ciudad Juárez históricamente ha sido una arena para que los estudiantes disputen la representación, sobre todo en la lucha por dominar la Sociedad de Alumnos:

- La participación de los estudiantes fue muy buena, contendimos dos planillas y estuvo muy reñido, pero al final ganamos por una diferencia de 135 votos de 800 que se emitieron. Para nosotros fue muy importante porque invitamos a ejercer la actividad de votar, nosotros lo tomamos como un ejercicio, un tanto interno. Entonces, pues son ejercicios que ayudan a los alumnos para ya lo que son las elecciones, municipales, de gobierno. (UACH-2)

Aspirar a tener un ejercicio intenso de participación política-electoral en la sociedad es un proceso complicado. En las IES no es muy diferente, en ocasiones se presentan elecciones muy competidas, tal como el ejemplo anterior. Bobbio apeló siempre a que la democracia, y por ende la participación, se ejerciera en los diferentes espacios en que se desarrollara el individuo, la escuela, los sindicatos y todos aquellos lugares que involucraran la participación de muchos. Decía, que “son un lugar idóneo para el ensanchamiento democrático”.

Tabla 5: Organización estudiantil

Género	¿Participas o has participado en alguna organización de estudiantes?			Total
	Sí	No	3	Sí
Femenino	88	163	0	251
Masculino	74	147	1	222
6	1	0	0	1
20	0	1	0	1
Total	163	311	1	475

Fuente: Elaboración propia
Tabla de contingencia Institución educativa*

Alrededor de una tercera parte 34.31% de los universitarios ha participado o participa en alguna de las modalidades de las organizaciones estudiantiles. En términos absolutos, de ese porcentaje el 18.53% corresponde a las mujeres, lo cual, considerando el porcentaje de la matrícula escolar, las cifras no reflejan diferencias

entre ambos sexos. Aquí, lo preocupante en función de participación se da cuando un 65.47% de la muestra revela no haber participado, ni participa actualmente. El sentido de la pregunta cuando se realizó, dejó en claro que no se refería exclusivamente dentro del ámbito universitario, sino en todos los niveles escolares previos.

Tabla 6: Organización estudiantil por IES

Institución educativa	¿Participas o has participado en alguna organización de estudiantes?				Total
	Sí	No	3	4	Sí
UACJ	112	228	0	0	340
UACH	20	16	0	1	37
ITCJ	32	70	1	0	103
Total	164	314	1	1	480

Fuente: Elaboración propia

Por institución educativa, la comunidad estudiantil de la UACJ representa un 71.1%, del universo de la muestra total y, de ese porcentaje el 67.05% nunca ha tenido una participación a través de algún mecanismo de organización. En tanto, los estudiantes de la FCPyS de la UACH que representan el 7.6% del universo estudiantil, tiene una opinión que refleja que un 54.05% de la muestra dice haber participado en alguna de las tantas organizaciones que suelen darse dentro de los espacios educativos. Por su parte, la muestra del ITCJ presenta porcentajes muy similares a los de la UACJ, el 67.93% jamás ha participado organizadamente.

De los datos anteriores se desprende el reflejo que se da sobre el tipo de institución que buscan los estudiantes. La información de la UACJ, dice que un aproximado al 60% de sus estudiantes trabaja. Una estudiante del ITCJ, decía, “nosotros nos involucramos en las prácticas desde los primeros semestres y por lo general a partir del cuarto o quinto semestre ya estamos trabajando para vincularnos con nuestra carrera”. En ambos casos, son estudiantes que realizan por lo menos una

doble actividad, estudiar y trabajar, por tanto lo menos importante es involucrarse en actividades de vida organizacional universitaria.

Tabla 7: Tipo de organización en la que se ha participado

Institución educativa	De las siguientes organizaciones, ¿en cuál has participado o participas actualmente?								
	Deportiva	Cultural	Política	Social	Ecologista	Ninguna	9	Otra	Total
UACJ	15	34	11	41	14	2	1	6	124
UACH	2	0	2	4	2	0	0	0	10
ITCJ	3	10	1	11	5	4	4	0	38
Total	20	44	14	56	21	6	5	6	172

Fuente: Elaboración propia

En las tres IES, los estudiantes manifestaron una inclinación por la participación dentro de las organizaciones de carácter social en primer lugar. La UACJ y el ITCJ ocupan el segundo lugar en participación cultural, mientras que la UACH tiene equilibrada la participación entre lo deportivo, político y ecologista, en los tres casos hay un porcentaje de 20% respectivamente de quienes dicen haber participado. Hay que resaltar que en la UACJ e ITCJ se dan los menores porcentajes de participación a través de organización política y ello tiene sentido, en razón de que en ambas instituciones no existe apoyo institucional para que se desarrollen dichas actividades. En la FCPyS de la UACH la sociedad de alumnos cuenta con un presupuesto propio, con un espacio físico dentro de las instalaciones y con reconocimiento legal para desarrollar actividades de carácter político.

Tabla 8: Organización estudiantil en la que se ha participado, por condición de género

Género	De las siguientes organizaciones, ¿en cuál has participado o participas actualmente?								
	Deportiva	Cultural	Política	Social	Ecologista	Ninguna	9	Otra	Total
Mujer	8	23	3	34	11	1	3	5	88
Hombre	12	21	11	19	10	5	2	1	81
6	0	0	0	1	0	0	0	0	1
20	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total	20	44	14	55	21	6	5	6	171

Fuente: Elaboración propia

Por condición de género, es importante resaltar que las diferencias más relevantes son en torno a la participación dentro de las organizaciones de tipo social y políticas. Sobre la participación en lo social, las mujeres, en base a resultados de la muestra, presentan una diferencia superior a 15% con relación a los hombres en este rubro. Mientras que en lo político, resulta lo contrario, solamente un 3.48% de las mujeres se interesan en este tipo de participación, por un 13.58% de los varones. En las otras áreas de organización no hay diferencias significativas.

Tabla 9: Votación

Institución educativa	En la última elección para representantes estudiantiles, ¿votaste?				Total
	Sí	No	Otra	No se	Sí
UACJ	155	183	2	1	341
UACH	32	4	1	0	37
ITCJ	12	90	0	0	102
Total	199	277	3	1	480

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior, sintetiza el comportamiento electoral de las comunidades estudiantiles en las tres instituciones. La democracia electoral ha sido la apuesta principal del país, en ella se promueve de forma sistemática la elección de los representantes. A nivel federal, estatal y municipal, así como en los diferentes medios de comunicación, foros, seminarios y cuanta actividad relacionada con la política electoral haya a lo largo y ancho del país, la tendencia, generalmente va encaminada a promover como valor de la democracia, el voto y la participación electoral. En las instituciones educativas, no siempre sucede así y, cada vez que se efectúa la renovación de los procesos electorales de consejos o sociedades de alumnos, las autoridades intervienen, tratando de regular o controlar los procesos, incluso posponiendo o impidiendo su realización.

En el ITCJ se presenta la situación más extrema, menos de un 12% de los estudiantes votaron para elegir a sus representantes del consejo estudiantil, además que carecen de representación en los órganos de dirección del instituto. La UACJ, se encuentra en una posición intermedia, allí vota un 45.45% de la comunidad, sin embargo hay que decir que en un 92% de los programas educativos cuando se renuevan los consejos técnico y universitario, se da el fenómeno de la planilla única. En tanto, la FCPyS de la UACH presenta una participación política-electoral de un 86.48%.

Entre las muchas razones del porque la democracia moderna descansa sobre el ejercicio del voto, está la que ofrece las garantías mínimas de participación recíproca, por un lado el elector cumple con el compromiso cívico de sufragar la opción que considera más afín a sus intereses, no tiene que involucrarse activamente en el desarrollo del proceso y tampoco tiene que gastar recursos propios. Mientras, que el aspirante –independientemente de su denominación- se concentra en ofrecer la solución de las problemáticas que la mayoría demanda, regalar objetos materiales y cuando triunfan, no molestar al electorado hasta que esté ante una nueva campaña.

Según las IES en estudio, la cultura política y el ejercicio democrático de los estudiantes se procura mediante proceso de direccionalidad de las élites sobre las masas. Al ser estudiantes con altos promedios académicos los únicos que puedan contender por las posiciones de “poder” entre el estudiantado, se evita altos niveles de participación, lo cual podría acarrear un efecto desestabilizador sobre el sistema universitario. Cabe destacar que se promueve la representación, sin que necesariamente se desarrolle la participación.

Conclusión

Se han analizado tres valores políticos en la población estudiantil de las tres principales IES del sector público en Ciudad Juárez. Con respecto a la igualdad política, se encontró que prevalecen diferentes niveles de acceso al conjunto de derechos para adherirse a la universalización de la prerrogativa de ser electo, en la UACJ y FCPyS de la UACH los estudiantes con buen promedio académico pueden de llegar a ser electos para un cargo de representación universitario y, la totalidad de alumnos debidamente inscritos en el semestre en curso puede votar por alguno de sus compañeros. En cambio, en el ITCJ, tanto el acceso a puestos de elección estudiantil dentro del marco universitario, como la posibilidad de sufragar, son sumamente limitados.

La organización de las comunidades estudiantiles es muy incipiente, prevalecen formas de organización heterónomas, es decir, aquellas constituidas por la autoridad universitaria. En el terreno de la tolerancia política, sucede lo mismo, se inhibe toda forma de politización, sólo es aceptado aquello que pasa por el tamiz de los directivos. Lo de escuelas democráticas queda muy al margen:

En una escuela democrática tienen derecho a participar en la toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. Las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones... incluyen a los jóvenes (Apple 1997, 24-25).

Los valores políticos de igualdad, participación y tolerancia se inscriben en un marco democrático que implica una condición moral, pero también una toma de decisiones informada. En ese sentido y siguiendo los planteamientos en materia de democracia en las escuelas que plantean Heslep (1993), Apple (1997), Giroux (2003), Bolívar (2007) y otros, las IES en estudio, tienen un fuerte déficit en materia de valores políticos.

Bibliografía

Acosta Varela, Nolberto. *La ciudadanía política de los estudiantes universitarios en Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua e Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez*, (Tesis doctoral), UACJ, 2009.

Almond, Gabriel y Sydney, Verba. *The civic culture. Political attitudes and democracy in nations*. Princenton University Press, Estados Unidos, 1963.

Apple, M.W. y Beane, J.A. (Comp.) *Escuelas democráticas*. Editorial Morata, España, 1997.

Arendt, Hannah. *La condición humana*. Paidós, España, 2005.

Bobbio, Norberto. *Liberalismo y democracia*, Breviarios FCE, México, 1991.

_____. *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005.

- Bolívar, Antonio. *Educación para la ciudadanía*, Editorial Graó, España, 2007.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Trillas, México, 2010.
- Delval, J. *Hacia una escuela ciudadana*, Morata, España, 2006.
- Fernández Santillán, José. *El despertar de la sociedad civil*. Océano, México, 2003.
- Gimeno Sacristán, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, España, 2002.
- Haydon, G. *Enseñar Valores, Un nuevo enfoque*. Morata, Centro de Investigación y Documentación Educativa y Ministerio de Educación Cultura y Deporte, España, 2003.
- Heslep, Robert D. *La educación en la democracia, la función moral de la educación en el estado democrático*. Grupo Editorial Latinoamericano, Argentina, 1993.
- Ling, Peter. *La investigación de los valores en la educación*. En, Stephenson, Joan, Ling, Lorraine, Burman, Eva y Cooper, Maxine (compiladores). *Los valores en la educación*. Gedisa, España, 2001.
- Lucini, Fernando G. *Temas transversales y educación en valores*. Anaya, España, 1996.
- Morin, Edgar, Curana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo. *Educar en la era planetaria*, Gedisa, Barcelona España, 2006.

- Mouffe, Chantal. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós, Argentina, 1999.
- Payá Sánchez, Monserrat. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclée De Brouwer, España, 1997.
- Quintana Cabañas, José María. *Pedagogía axiológica, la educación ante los valores*. Dykinson, Madrid, 1998.
- Salazar, Luis y Woldemberg, José. *Nº 1 Principios y valores de la democracia*. Instituto Federal Electoral, México, 1997.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Hacia el Futuro: riesgos y esperanzas*, en López Rodríguez, Francese. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Editorial Laboratorio Educativo, España, 2002.
- Savater, Fernando. *La educación y los valores de la ciudadanía*. En, Órnelas, Carlos (compilador). *Valores, calidad y educación*. Editorial Santillana, México, 2002.
- Schmitt, Carl. *El concepto de lo político*. Folios Ediciones, México, 1985.
- Villoro, Luis. *El poder y el valor, fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica, 1997, México.
- Yurén Camarena, María Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995.

Yus Ramos, Rafael. *Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI*. En, López Rodríguez, Francesc (Director de colección). *Valores Escolares y educación para la ciudadanía*, Editorial Laboratorio Educativo, España, 2002.

Contexto de la educación superior privada en Ciudad Juárez

María Armida Estrada Gutiérrez⁶

1) Antecedentes

Uno de los rasgos más importantes de la sociedad contemporánea, y en consecuencia un elemento central para el contexto de México, la estructura del sistema educativo y sus perfiles, es la globalización. Los procesos que la constituyen, que más adelante se abordan, impregnan, moldean, influyen e incluso determinan mucho de lo que ocurre en el interior de nuestro país, tanto en sus relaciones sociales, políticas, económicas y, desde luego, tanto en las esferas culturales, como en la educación en todos sus niveles.

Alonso Aguilar nos dice que “es en los últimos años cuando más se ha hablado de ‘globalización’ y de un ‘mercado global’, desde hace mucho tiempo algunos autores repararon en que el capital tiende a expandirse a escala mundial” (2002, 18). Esta expansión no sólo se concreta a lo económico sino también a lo cultural y social, que influye en gran medida en los cambios de las relaciones económicas y sociales de los países participantes en este mercado global, y en el que los países centrales⁷ obtienen mayores beneficios. Muchos de los países de la periferia se ven arrastrados a formar

⁶ Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).

⁷ Los términos “países centrales” y “países de la periferia” son denominaciones manejadas por Wallerstein (1974) en la Teoría del Sistema Mundo.

parte de esta vorágine mundial que sobrepasa sus fronteras y para la que no están capacitados para intervenir en igualdad de circunstancias.

Existen variadas opiniones y disputas sobre el inicio de la globalización económica, además de su poderosa influencia en las diferentes funciones del Estado. Respecto a los orígenes y conceptualizaciones que existen sobre este proceso, Ulrich Beck ofrece una síntesis, la cual expone en la cita cinco de su documento sobre globalización de 1998, donde establece las diferentes denominaciones, fechas y autores que las definieron. Explica Beck que esta clasificación originalmente se encuentra en un texto de 1997⁸ y comenta que “el inicio de la globalización aparece fechado de manera bastante bien diferenciada” (1998, 41). Transcribo a continuación el cuadro de Beck:

Cuadro 1: Fechas del origen de la globalización según varios autores

<i>Autor</i>	<i>Inicio</i>	<i>Denominación</i>
Marx	Siglo XV	Capitalismo moderno
Wallerstein	Siglo XV	Sistema mundial capitalista
Robertson	1870-1920	Multidimensional
Giddens	Siglo XVIII	Modernización
Perlmutter	Final del conflicto este-oeste	Civilización global

Una de las muchas formas que se manejan para conceptualizar a la globalización es viéndola como un proceso en el cual existe la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países que unifican mercados, sociedades y culturas a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global, en el cual los modos de producción y de movimientos de capital se configuran a escala planetaria, mientras los gobiernos van perdiendo atribuciones. En la actualidad, el intercambio comercial en el mundo es muy superior a

⁸ Beck Ulrich en su cita número cinco remite al documento de J. N. Pieterse, “Der Melange-Effekt”, en U. Beck (comp.). *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt: 1997.

lo que fue en cualquier otra época y comprende una visión mucho más amplia de bienes y servicios, entre los que se encuentra la educación. Pero la globalización del capitalismo no es uniforme ni produce iguales resultados en las disímiles sociedades. Afín con esta disparidad, Torres hace el siguiente comentario en la cita número uno de su texto: “las fuerzas que apoyan o resisten políticas específicas de modernización y desarrollo son diferentes, y generan alianzas y productos muy distintos, incluso en el mismo contexto ‘inter-textual’ de la globalización y generalización de culturas transnacionales” (Torres 1995, 19).

La globalización consiste prolongar las redes más allá de las fronteras nacionales, y es especialmente ante las fuerzas del mercado y su gran poderío en todos los sectores de la sociedad donde las fronteras se anulan. La tecnología de la información, entre otros elementos centrales, ha provocado que el desarrollo de los sistemas económicos y su primacía en la sociedad se hayan acelerado más que en cualquier otro campo. Los principios económicos tradicionales de producción y distribución material ya no son suficientes para describir o guiar la dinámica de nuestra compleja “sociedad de la información”.⁹ Ante estos golpeteos, presiones e influjos coercitivos (o interferencias) de organismos internacionales y del mercado mundial, en el que los gobiernos pierden facultades de decisión en cuanto a sus políticas, se toman decisiones que no necesariamente les favorecen, especialmente en renglones sociales.

⁹ Término utilizado para definir la creación, distribución y manipulación de la información como parte importante de las actividades culturales y económicas de la sociedad. Se refiere a la forma en que las sociedades funcionan, en las que los sectores relacionados con las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel importantísimo.

Según la tesis de la *convergencia de la cultura global*, manejada por Beck,

...se está produciendo una paulatina universalización, en el sentido de unificación de modos de vida, símbolos culturales y modos de conducta transnacionales. [...] En una palabra: que la industria de la cultura global significa cada vez más la *convergencia* de símbolos culturales y de formas de vida. [...] Los satélites permiten superar todas las barreras de clase y las fronteras nacionales e introducir el rutilante mundo — cuidadosamente amañado— de la América blanca en los corazones de los hombres en todos los rincones del planeta (1998, 71).

Escenario que podemos observarlo a diario por medio de los diferentes medios de comunicación, los que constantemente nos están “vendiendo” esas imágenes; imposición ideológica y cultural en busca de establecer los valores de las sociedades dominantes del norte en los países del sur, con una posición centralizadora en la que, como expone Morán, se “cambia la estrategia de invasión militar por la de la invasión a través de la información [...] que, en el caso de los servicios vinculados con la educación en específico, deben manejar a nivel mundial los alumnos y los profesores [con asistencias y contenidos por] los que habrá que pagar por el servicio de dejarse civilizar” (Morán 2005, 150).

La globalización penetra en la vida social, económica, cultural y educativa. En nuestro país lo vivimos a través de las múltiples consecuencias de este proceso tan integrador y avasallante; impregna la vida cotidiana de millones de personas en remotas naciones, etnias, idiosincrasias y continentes, los deja totalmente indefensos por el peso, poder y fuerza de las naciones poderosas y la de sus empresas transnacionales. Las naciones débiles y los países de la periferia del mundo, del

tercero y actualmente del llamado cuarto mundo,¹⁰ no tienen las herramientas ni están preparados para participar activamente y contrarrestar ese poderío.

Sin embargo, a diferencia de lo que sostienen los defensores del neoliberalismo, como se demuestra en otro apartado,

...una cosa es clara: en el mercado global el capital *necesita* al Estado. Lo necesita para mantener las condiciones de acumulación, para preservar la disciplina laboral, ampliar la movilidad del capital mientras suprime la de la mano de obra. O, en otras palabras, bajo la globalización la competencia no es sólo, o siquiera principalmente, entre empresas individuales sino entre economías nacionales en su conjunto. Por ello el Estado-nación adquiere nuevas funciones como instrumento de esa competencia (Aguilar 2002, 236).

Bajo la globalización, los límites nacionales se vuelven borrosos y se afectan las identidades de sus habitantes; la universalización del sistema está presidida por estados-naciones, pero en la que los actores nacionales-estatales deben compartir escenario y poder globales con organizaciones internacionales, además de con empresas transnacionales y movimientos sociales y políticos también transnacionales. Respecto a este fluir sin límites del mercado en el mundo, Alonso Aguilar comenta que

...quienes sostienen que el mercado se ha expandido con inusitada rapidez gracias al “libre comercio” simplifican las cosas al extremo y exhiben una posición parcial y aún superficial inaceptable. Las

¹⁰ El cuarto mundo se refiere a los pobres marginados, a la población que vive en condición de desprotección o riesgo social en áreas pertenecientes al primer mundo. También se habla de cuarto mundo para separar a los países en estado de marginalidad y precariedad absoluta de los países en desarrollo y los emergentes. Otra acepción para explicar este concepto es referirse a las regiones periféricas del tercer mundo que viven excluidos socialmente y en condiciones de pobreza extrema. Conceptos todos manejados por Samir Amin (1995, 2000), Manuel Castells (2004, t. III), Bernard Founou-Tchuigoua (1995), entre otros.

condiciones en que se realiza el intercambio son muy diferentes y aun contrarias a las que los clásicos ingleses —Smith y Ricardo— tuvieron presentes; y las ventajas comparativas de ciertos países, más que depender de la dotación de factores naturales, están hoy ligadas a la fortaleza económica y financiera, y a la política con base a la cual se promueve y apoya el desarrollo industrial, el comercio y las grandes empresas de cada país (2002, 366).

Esta política de corte neoliberal fue instaurada en varios países de América Latina, entre ellos México, a raíz de las crisis económicas en la década de los ochenta, acarreado a al país recortes en el gasto social, como la educación y los servicios de salud.

2) Política neoliberal

Los envolventes procesos de la política neoliberal, a partir de mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, se han acompañado por el auge y difusión de una concepción de política económica. En ocasiones se le concibe como impulsora y casi generadora de la propia globalización, y en otras como acompañante ideológico obligado de este inevitable fenómeno. La realidad es que, en todo caso, hay una evidente coincidencia histórica entre ambas.

El neoliberalismo es un modelo económico que empieza a esbozarse en el mundo en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, como heredero de las teorías liberales de pensadores clásicos e investigadores que se remontan al siglo XVII y de teorías neoclásicas de finales de los siglos XVIII y XIX. Este modelo económico predomina en el mundo e influye en el diseño de las políticas económicas nacionales,

así como en el diseño de cualquier política. Los instrumentos de su predominio son los mismos que alientan la globalización. En la educación superior, las políticas neoliberales han traído consigo la concepción de que un solo modelo estándar debe ser el dominante para la cultura académica y las prácticas educativas, que la competitividad es el único mecanismo para alcanzar el mejoramiento de la calidad del servicio ofrecido, que se debe estimular la privatización de la educación, que el compromiso público de los gobiernos debe contraerse y que el mercado debe regir los cambios institucionales (Yarzabal 2000, 5).

La política neoliberal inspira y fundamenta muchas de las decisiones que se asumen en virtud de la globalización. Esa concepción ideológica ubica en el centro de la vida económica, social y política a la entidad del mercado, sus fuerzas y componentes, como criterio total de regulación. El corolario de la ideología del neoliberalismo, o librecambismo, es la presión que ejercen las empresas transnacionales y sus agentes contra los estados-nación para que éstos dismantelen toda regulación en lo económico y en lo social.

Esa pérdida de control se puede observar en las decisiones que sobre políticas sociales se toman, entre las que se encuentra la educación y, como lo comenta Ordorika (2006, 43-44), “la legitimidad y arraigo de las instituciones nacionales en los países periféricos se ve erosionada [...], el carácter distintivo de los sistemas nacionales se pierde y se da lugar a sistemas universitarios desarraigados, de baja escala en los estándares internacionales y con poco impacto en las realidades nacionales”; esto en virtud del intento por parte de los países de la periferia por copiar

modelos de educación establecidos en IES de países centrales, que no necesariamente cumplen las expectativas de formación y desarrollo de las sociedades a las que deberían de satisfacer. Las tendencias hacia una estandarización global reflejan la emergencia de sistemas comunes en la educación superior pero también evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales (Ordorika 2006, 42).

Una de las críticas a las políticas neoliberales, expresadas por Torres y Schugurensky, es que “con la aplicación de las políticas neoliberales, el Estado se aparta de su responsabilidad de administrar los recursos públicos y de la premisa liberal de luchar por la igualdad entre los ciudadanos, dejando en su lugar una fe ciega en el mercado” (2001, 11), lo que conlleva a importantes transformaciones de la educación superior por el papel que desempeñan empresas corporativas y organismos internacionales para fomentar reformas que les sean favorables en este rubro.

Se critica al neoliberalismo por sus criterios economicistas. Al respecto, Cano (2003, 27) cita

Por encima de la inmediatez que sugiere la dicotomía (público-privado), el interés que despierta la cuestión reside en el hecho de que cualquier respuesta (...) lleva incluso a desenmarañar el tipo de discurso seudoeducativo en que se expresa la narrativa neoliberal cuando pretende justificar la prevalencia de la escuela privada sobre la pública, [...que] la especulación sobre la rentabilidad del negocio [en las escuelas privadas] constituye un ingrediente básico, sustantivo, que lejos de reducir las desigualdades las agudiza, distribuyendo de modo dispar las posibilidades de acceder al conocimiento. (Álvarez 1998, 80-81)

Esta opinión se relaciona con la falta de equidad y por lo tanto de exclusión al acceso a la educación de ciertos sectores sociales.

Sin embargo, no existe un consenso sólido entre quienes señalan que las políticas han sido de características inconfundibles y totalmente neoliberales y aquellos que aseguran que son absolutamente de intervención estatal en educación superior, como lo expresa Acosta, por la intrusión que el Estado ha tenido en los principales y sobresalientes aspectos de la educación superior. Defendiendo esta segunda posición relativa a las políticas en México sobre educación superior, Acosta comenta además que “como han señalado de Moura y Levy, es posible sostener [...] una perspectiva liberal de la educación superior cuyo núcleo duro se centra en la cuestión del financiamiento. Esto conlleva al final de la dependencia automática del subsidio público y lo relaciona con el desempeño de las instituciones” (Acosta 2004, 90-94).

Realizo a continuación un pequeño recorrido con el fin de conocer los argumentos respecto a las razones ya establecidas por varios investigadores sobre los orígenes de la educación superior privada en nuestro país y establecer los factores que posteriormente influyeron para su impresionante crecimiento a partir de la década de los ochentas, en la que en México se instauraron las políticas neoliberales.

Aun y cuando las instituciones particulares de educación superior no son de reciente creación en nuestro país, ya que desde 1935 surgió la Universidad Autónoma de Guadalajara, primera institución de este tipo,¹¹ y de ese año hasta 1957 se fundaron

¹¹ Desde siglos anteriores en México los jesuitas y otras órdenes religiosas fundaron escuelas de diversos niveles y propósitos, pero la inexistencia propiamente de instituciones públicas no permite hablar con rigor de instituciones privadas como en la actualidad.

seis más, una nueva oleada surgió comprendiendo el periodo de 1960 a 1979, en el que se crearon 13 nuevas instituciones.¹² Sin embargo, el neoliberalismo, desde su implantación en el país y en la perspectiva de la educación, dio cabida a la iniciativa privada para un mayor posicionamiento y expansión de estas instituciones educativas, que están logrando un crecimiento acelerado a diferencia de las instituciones de educación pública que aumentan de forma menos dinámica. Durante la década de los noventa particularmente se da un aumento sistemático en el número de universidades tecnológicas, que aunque públicas, se caracterizan por ofrecer solamente carreras de técnico superior universitario o profesional asociado. Al respecto, Margarita Noriega escribe: “la década de los ochenta abrió, directa o indirectamente, mayores espacios a la privatización de la educación. Con diferentes modalidades —subsidios, liberación de reglamentos, de normas, estímulos fiscales, o simplemente contracción de la oferta de servicios públicos” (1996, 53), esta apertura se ve favorecida debido al abandono del Estado como agente productivo y como ente regulador de la economía al implantarse la teoría neoliberal.

De acuerdo al modelo económico neoliberal, la universidad pública pierde prioridad ante las políticas públicas y sociales del Estado, en virtud de las limitaciones y restricciones de orden económico y de crecimiento a que se ven sometidas, situación que conlleva y culmina como única alternativa a la creación del mercado universitario. El problema financiero al que se enfrenta la universidad pública la induce a la generación de ingresos a través de la venta de servicios y formas alternas de financiamiento y de reducción del gasto. Al establecerse este nivel de mercantilización

¹² Véase para consulta el documento de Adrián Acosta de 2005 en la página de Internet: www.iesal.unesco.org.ve. Visitada 18 de diciembre del 2007.

se propicia la eliminación que distingue a la universidad pública de la privada, transformándola en una empresa. En el neoliberalismo, en cuanto a educación superior se refiere, Les Levidow¹³ escribe que considerada “como bien privado, la educación superior es un suministro limitado, no requerido por todos y disponible por un precio [...] satisfacer la demanda requiere, pues, de medidas para hacer a la educación superior completamente autofinanciada” (Levidow 2003). Esto confirma la situación a que se ve sometida la universidad pública en cuanto a la búsqueda de recursos, pérdida progresiva de su autonomía institucional, políticas de reajuste y reforma estructural.

Otra de las particularidades que se observan de la orientación de las políticas educativas hacia el mercado es la que conduce a la eliminación de gratuidad de la educación universitaria y su sustitución por becas-préstamos, que además trajo como consecuencia la conceptualización de los estudiantes de ciudadanos a consumidores o clientes, situación que pone fin al carácter democrático de acceso a la universidad y restringe, aún más, la posibilidad de ingreso a un gran número de jóvenes, aunada esta circunstancia a los mecanismos de selección establecidos en las mismas universidades. Las universidades públicas han enfrentado exigencias y presiones privatizadoras de la mercantilización del conocimiento, presiones que llevan a la reducción de su responsabilidad social, además de que deben de competir entre ellas mismas y con la propia industria por los análogos financiamientos del gobierno.

¹³ Para mayor información ver: Les Levidow, “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias”. En *Educación superior: cifras y hechos*, 3, 14–15, boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, mayo-agosto de 2003. Artículo originalmente publicado en *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, 4, 1, Fall, 2000. La traducción al castellano se debe a Nuria Cortina González.

Dentro del proyecto neoliberal se encuentra la transnacionalización del mercado de servicios universitarios que se facilitan por la desregulación de intercambios comerciales y normas accesibles que permiten su introducción en diversos sitios, aunadamente a la revolución tecnológica y concentración de los flujos electrónicos en los países centrales, pero sobre los cuales no hay un claro monitoreo ni normatividad adecuada que verifique el servicio educativo ofrecido sea de calidad y pertinente a la sociedad en que se insertan. La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica y en ello la educación representa un lugar estratégico muy importante, pero las nociones de eficiencia, calidad y responsabilidad educativa son definidas en términos de mercado, las cuales se ajustan a sus requerimientos y particularidades.

En los países centrales¹⁴ la inversión en la universidad pública no siempre fue prioritaria debido a la disponibilidad de mano de obra calificada con que contaban, por lo que no les fue difícil dirigir su mirada hacia las necesidades del mercado. Algunas otras razones del abandono de esa preocupación de inversión en las universidades públicas puede considerarse, por ejemplo, la conveniencia de sus élites para educar a sus hijos en ambientes sociales más selectos y de supuesta mejor calidad, de preferencia en el extranjero o en instituciones con cierta visión educativa. Esta presión productivista desvía los objetivos de la universidad de cualquier preocupación humanista y cultural en un entorno clasista ordinariamente desvinculado de su realidad social.

¹⁴ Se utilizan los conceptos de “centrales” o del “norte” o “industrializados” indistintamente para los países desarrollados. Para las naciones atrasadas, refiriéndose a los países en desarrollo o subdesarrollados, como de la “periferia” o del “sur”.

3) Organismos internacionales y educación superior

En cuanto al ámbito educativo, existen en todo el mundo presiones para reestructurar la educación y específicamente la educación superior, desde su forma de financiamiento y gobierno hasta las actividades académicas. En dichas presiones se encuentran involucrados organismos multinacionales como el Banco Mundial (denominado en sus inicios como Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo) y el Fondo Monetario Internacional, fundados a partir de la conferencia en Bretton Woods, Estados Unidos, en conferencia monetaria y financiera de las Naciones Unidas efectuada en esa ciudad, en julio de 1944; allí se acordó poner en marcha el nuevo sistema monetario internacional: su objetivo principal era preparar instituciones para la regulación de los mercados internacionales a fin de evitar la repetición de la depresión económica de 1929 y legitimar el nuevo polo hegemónico del sistema capitalista de posguerra; también impulsar el crecimiento económico mundial, el intercambio comercial entre las naciones y la estabilidad económica tanto dentro de los países como en el ámbito internacional y se pretendía alcanzar dicho objetivo mediante la conducción del crecimiento económico desde el plano global, pero también para asegurar el liderazgo de Estados Unidos en el mundo de la posguerra. Una de sus premisas fue, para la autorización de préstamos de los países solicitantes (principalmente demandados por los países subdesarrollados) con problemas en sus balanzas de pagos y presupuestos nacionales, presionarlos (obligarlos) para aplicar una serie de requisitos, entre los cuales cabe destacar las siguientes: deben disminuir las barreras comerciales, la eliminación de subsidios, mantener bajos los salarios y desregular y crear la infraestructura apropiada para atraer la inversión, privatizar las

empresas estatales “ineficientes”, bajar el gasto público, incluidos los programas sociales y la inversión pública, entre otros. Las políticas de condicionalidad, como lo comenta Stiglitz (2002), no pueden ni deben ignorar la complejidad de las economías ni de las sociedades, pero esto sucede desde hace décadas por la coacción e influencia del sector financiero de Estados Unidos, que domina la política económica del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional.

El Banco Mundial (BM), en un documento publicado en 1995, *La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, señala que “si bien las inversiones en la educación superior son importantes para el desarrollo económico, presentan menores tasas de retorno social que aquellas hechas en la educación primaria y secundaria”. En otros puntos sobre se recomienda la apertura de la iniciativa privada y la redefinición del papel del gobierno en el tratamiento de la educación pública. Texto muy controvertible que indujo a que algunos gobiernos desplazaran la educación superior de las prioridades en el gasto público sobre educación. Esta afirmación del BM fue nuevamente considerada de forma crítica en el documento publicado en el 2000 por dicho organismo: *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, con puntos de vista muy diferentes al publicado en 1995, pero estaría por verse lo asentado en el texto y lo que ocurra en la realidad.

Otra organización que procura lograr la transnacionalización neoliberal como mercado educativo es la Organización Mundial de Comercio (OMC), a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, el cual en uno de sus planteamientos considera a la formación y la educación y a otros servicios sociales como mercancías y,

por lo tanto, sujetas a la compra y venta por el mejor postor; como dice Keiner, “esferas elementales de la vida humana son comercializadas y sometidas al interés por la ganancia de las compañías capitalistas privadas”(Keiner 2005, 136). El Fondo Monetario Internacional impone sus “sugerencias” por medio de programas de ajuste estructural a países acreedores o donantes y a los bancos regionales en el mundo, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y los gobiernos de derecha en todo el mundo. Los organismos internacionales, las grandes corporaciones y los acreedores se han convertido en potencias supremas que influyen en la política educativa de otros países y acomodan a su propia conveniencia sus ideas de mercado como el camino deseable, correcto e ideal a seguir para lograr un determinado grado de desarrollo, sin considerar las identidades y proyectos de cada país. Sobre este punto, Alonso Aguilar Monteverde expresa que “si continúa la tendencia impuesta por los organismos internacionales, las instituciones educativas acabarán por perder de vista sus fines específicos y la educación se reducirá cada vez más a mera mercancía” (Aguilar 2005, 20). La educación es un servicio público que no debe someterse a una regulación mercantil.

La institucionalización de la OMC determinada por los principales países capitalistas es, de acuerdo con Keiner, “como un instrumento construido con inteligencia estratégica para el autosometimiento consensual de gran parte de una sociedad mundial organizada en estados nacionales” (2005, 135). La OMC expandió su perspectiva desde el comercio de bienes hasta el comercio del sector de servicios y los derechos de la propiedad intelectual por medio de la administración de sus tres acuerdos comerciales: el Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT, por sus

siglas en inglés), el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, en inglés) y el Acuerdo sobre Comercio de Propiedad Intelectual (TRIPs, en inglés); y para imponer su noción sobre educación en todos los niveles se ha valido necesariamente de los tratados comerciales y uniones económico-políticas. Un ejemplo de tratados comerciales es el Tratado de Libre Comercio, entre otros.

Contrario a que teóricamente el libre comercio no se manifiesta entre los objetivos de la OMC, sí actúa como un escenario donde los Estados miembros buscan convenios para la reducción de aranceles y, por ende, para la liberalización del comercio, y en cuyo foro se resuelve cualquier discordia comercial que pudiera presentarse entre sus miembros en cuanto a los acuerdos conseguidos.

Otros organismos multinacionales tienen una posición muy diferente, como es el caso de la UNESCO. Específicamente en cuanto a educación se refiere, Ana Gazzola, en su participación durante el Foro “Hacia una nueva ley de educación superior”,¹⁵ aclaró que la UNESCO “no tiene una posición propia, tiene la posición de la mayoría de los países que la integra”. Sin embargo, resaltó la última declaración en la cumbre de Colombia (CRES 2008) que definió a la educación “como un bien público y un derecho universal, y no una mercancía como sostienen la Organización Mundial del Comercio y algunas universidades que actúan como corporaciones en América Latina”.

¹⁵ En la disertación presentada por Ana Gazzola, Directora del área de Educación Superior de la UNESCO, en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia y publicada en *El litoral.com*, el 30 de junio de 2008.

4) Algunas referencias sobre la educación superior privada a nivel mundial

Después de la disolución de la Unión Soviética, Latinoamérica y Europa del Este fueron un campo de pruebas para las privatizaciones, promovidas por el FMI y la OMC, entre otros organismos internacionales, aunque con contrastes en el grado de privatización de la economía entre los diferentes países. En una comparación sobre estadísticas de la educación en el mundo, publicada por la UNESCO en 2006, se menciona que “la educación básica se considera generalmente un bien público y, por lo tanto, es responsabilidad de las autoridades públicas en todas partes del mundo, [pero] es menos probable que el estado intervenga en niveles más altos de educación donde el rendimiento privado puede ser mayor” (p. 30). Esta posibilidad de justificación por parte de los países para no comprometerse con la educación superior, apoyada por el BM en su documento publicado en 1995, en el cual se sugiere dar prioridad a la educación básica y donde se considera a la educación superior como un bien privado, da pie a que no se le dé la importancia a ésta, la cual requiere ofrecerse debidamente a la población.

En el mismo documento del 2006, según la información proporcionada por la UNESCO, se observa un alto porcentaje de participación de servicios educativos privados en países de Asia Oriental; algunas otras referencias importantes se destacan,

...en líneas generales, en la República de Corea y Japón, cuatro de cada cinco estudiantes de nivel terciario se matriculan en instituciones privadas

independientes. Macao (China) (67%), Filipinas (66%) e Indonesia (61%) también tienen una mayor participación de estudiantes terciarios en el sector privado. En la región prácticamente no existen sectores privados dependientes¹⁶ del gobierno (p. 30).

En cuanto a países de África Subsahariana (sic), continúa el documento, se encuentran

...dos países [que] tienen sistemas educativos terciarios compuestos por instituciones privadas dependientes del gobierno [son]: Botswana y Namibia. Cabo Verde es el único país de la región con una mayor proporción de educación terciaria en el sector privado —en este caso, exclusivamente a través de instituciones privadas independientes. Por el contrario, el sector público prevalece en Angola, Burundi, Mozambique y Rwanda; y en estos países aún así las instituciones privadas independientes matriculan más de tres de cada 10 estudiantes de nivel terciario (p. 31).

No podemos perder de vista la participación de educación por parte de instituciones privadas en mayor o menor grado en todas las demás regiones.

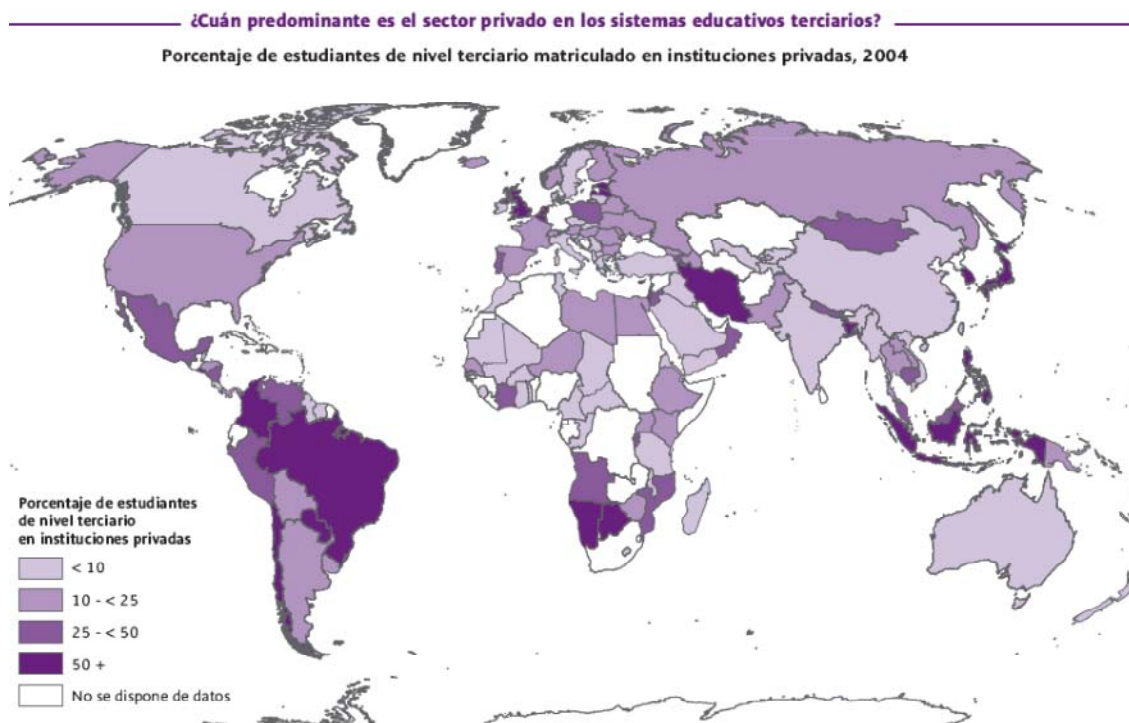
Conforme a estadísticas de la UNESCO,¹⁷ en el mapa que se presenta a continuación se puede observar más ampliamente la intervención que tiene la educación superior privada en las diferentes naciones del mundo, lo que da una idea del dinámico crecimiento de este sector educativo en todos los continentes y cuya

¹⁶ Los sectores privados dependientes son aquellos que reciben un sostenimiento económico importante por parte del gobierno.

¹⁷ Con el ingreso en octubre del 2007 de la República de Singapur a la UNESCO, ésta cuenta con 193 Estados miembros y 6 miembros asociados. Consultado el 15 de junio del 2008 en página de UNESCO: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=11170&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

expansión continúa a ritmo muy acelerado, a diferencia de la educación pública que crece muy lentamente en algunos países.

Mapa 1: Educación privada en el mundo al 2004, según informes de UNESCO



Fuente:¹⁸ Instituto de Estadística de la UNESCO, Cuadro Estadístico 8.

Cobertura: 156 de 207 países, 90% de la población mundial.

Notas: Tres países tienen datos de 2005; 43 países de 2003; 20 países de 2002 y 18 tienen datos que corresponden a años anteriores.

En este mapa elaborado por el Instituto de Estadística de la UNESCO se consideran conjuntamente los 156 países de los que se disponen de datos y de los cuales, en 28 de ellos, la mayor parte de la educación terciaria es privada. Uno de los elementos en cuanto a los cambios y transformaciones que se están dando a nivel internacional sobre educación superior es la comercialización de los servicios educativos en relación a la incorporación de escuelas privadas para cubrir la necesidad

¹⁸ Este mapa se puede consultar en *Compendio mundial de la educación 2006* editado por la UNESCO, cuadro 11, página 31, mismo que tomé y utilicé para exponer la presencia tan extensa de la educación superior privada en el mundo.

de espacios de ese sector, tendencia que continúa incrementándose y esto conlleva a la generación de una gran diversificación sobre el tipo de instituciones.

Cuadro 2: Participación del sector privado en enseñanza terciaria en el mundo (CINE 5+6)

Países con una enseñanza superior privada de volumen importante. (más del 50% de las matrículas)	Antillas Neerlandesas, Bangladesh, Bélgica, Bermuda, Botswana, Cabo Verde, Chile, Chipre, Colombia, El Salvador, Eslovenia, Estonia, Filipinas, Indonesia, Irán, Islas Turcas y Caicas, Israel, Japón, Letonia, Luxemburgo, Namibia, Países Bajos, Palau, Paraguay, Reino Unido, República de Corea, Santa Sede, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga.
Países con una enseñanza superior privada de volumen medio. (entre 25% y menor a 50% de las matrículas)	Angola, Armenia, Burundi, Côte d'Ivoire, Ecuador, Estados Unidos de América, Jamaica, Jordania, Kenya, Líbano, Malasia, México, Mongolia, Nepal, Nicaragua, Perú, Polonia, Portugal, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Santa Lucía, Venezuela.
Países con una enseñanza superior privada de volumen reducido (entre 10% y menor a 25% de las matrículas)	Argentina, Aruba, Azerbaiyán, Belarrús, Bolivia, Bulgaria, España, Etiopía, Finlandia, Francia, Georgia, Honduras, Hungría, Iraq, Islandia, Jamahiriya Árabe Libia, Mauricio, Noruega, Panamá, Papua Nueva Guinea, República de Moldova, Senegal, Suiza, Tailandia, Uruguay.
Países con una enseñanza privada de volumen mínimo o inexistente (menos del 10% de las matrículas)	Alemania, Arabia Saudita, Australia, Austria, Camerún, Chad, Congo, Costa Rica, Croacia, Cuba, Dinamarca, Eslovaquia, Federación de Rusia, Ghana, Hong Kong (China), Irlanda, Kirguistán, ex República Yugoslava de Macedonia, Madagascar, Marruecos, Nueva Zelandia, Pakistán, República Checa, República Unida de Tanzania, Serbia y Montenegro, Suecia, Trinidad y Tobago, Túnez, Turquía, Uganda, Vietnam, Yémen.

Fuente: Cuadro 5.1, pág. 98, del documento "Hacia las Sociedades del Conocimiento", UNESCO, 2005, realizado con la base de datos sobre educación del IEU, mayo de 2005 y C. García Guadilla, 2004.

En esta muestra de países seleccionados los hay aquellos cuyas instituciones de educación superior pública cuentan con gran reconocimiento en cuanto a la calidad de su educación, por lo que la calidad académica no está directamente relacionada en cuanto a si la enseñanza predominante es privada o pública.

5) La educación superior en América Latina

Con el fin de aliviar la presión ejercida por la masificación de la enseñanza superior, masificación entendida por consenso entre los especialistas internacionales del tema

(como la participación de 17% o más de la matrícula en la correspondiente cohorte de los grupos de edad de 19 a 23 años del respectivo país) diversos países han optado por trasladar el costo de los estudios, en partes mayores o menores, a los alumnos y sus familias, ya bien por la vía de impulsar el desarrollo de un sector privado que absorba en parte el crecimiento de la matrícula y/o mediante el cobro de aranceles en las instituciones financiadas por el gobierno (Brunner *et al.* 2005, 50) Estas maniobras se han visto reflejadas en el ímpetu con que el sector de instituciones privadas se ha desplegado al aprovechar esta coyuntura.

América Latina no podía ser la excepción respecto a la expansión de la educación superior privada mundial, como ya lo hemos visualizado. Referente a este tema, Claudio Rama¹⁹ (2005), en un estudio realizado sobre política educativa en educación superior en América Latina y el Caribe, sostiene: “Al finalizar ese siglo [XX], la región [América Latina y el Caribe] entró a una nueva etapa histórica donde el sector terciario se transformó en el eje de las políticas públicas de educación, al agregar la variable de la competitividad económica en un mundo global, que hace descansar el eje de las nuevas políticas de educación en el nivel superior”. La educación privada vino a ser una respuesta a la creciente demanda estudiantil ocasionada por la expansión de la educación media, por las restricciones financieras de los gobiernos a las instituciones de educación superior públicas y los requisitos de los préstamos otorgados por los organismos financieros internacionales (El Banco Mundial otorgó en 2004 a América Latina préstamos altamente condicionados para educación superior,

¹⁹ Claudio Rama realizó varias investigaciones sobre la educación superior en América Latina y en sus documentos hace una ordenación histórica sobre las características principales en la región.

estimados en más de \$4.6 billones de dólares).²⁰ La apertura a instituciones de educación superior privada se dio en algunos países de sur que tenían gobiernos dictatoriales. En el caso de Chile, la mayor parte de su sistema educativo se privatizó desde 1981.

En el Cuadro 3 mostrado posteriormente, se detallan las fases de la educación superior en América Latina, las cuales fueron observadas y determinadas por Claudio Rama en sus estudios sobre este nivel educativo. Estas etapas de la educación superior fueron instituidas en diferentes tiempos en los países latinoamericanos y con características particulares en cada uno de ellas y en cada país. Asimismo, identifica también este investigador a tres tipos de reformas o modelos educativos con distintivos específicos.

Cuadro 3: Fases de la educación superior en América Latina

Tipos de reformas ²¹	Modelo político	Objetivos políticos	Instrumento
1. Autonomía	Lógica pública. Lucha por autonomía	Búsqueda de fondos. Estado docente	Luchas políticas Alianzas con estudiantes y partidos
2. Mercantilización. Modelo dual: público-privado	Lógica privada. Lucha por libertad de mercado	Competencia por estudiantes Ideología de la "libertad de enseñanza" y del mercado regulador Desmoralización universitaria	Medios, publicidad, <i>marketing</i> y eficiencia competitiva
3. Internacionalización. Modelo trinario: público y privado nacional e internacional La Universidad de la diversidad	Lógica nacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad Asociaciones rectorales	Búsqueda de regulación pública Remoralización universitaria La educación como Bien Público Estado evaluador	Educación transnacional Alianzas internacionales Flexibilidad institucional

²⁰ Para información más amplia sobre los préstamos otorgados por el Banco Mundial, puede consultarse la página de estadísticas en educación del Banco Mundial: <http://econ.worldbank.org>.

²¹ C. Rama (2005) los menciona como Modelos de educación superior (Modelos ES).

Estas fases de la educación en América Latina las ordena Claudio Rama históricamente, denominándolas “reformas”, iniciando éstas luego de la etapa religiosa, con su primera reforma basada en las tendencias del Movimiento de Córdoba, Argentina, suscrita por la autonomía, el co-gobierno, la gratuidad y la universidad pública, que fue dominante en casi toda la región hasta fines de los años sesenta. La segunda reforma se produjo a partir de ese momento, con un modelo diferenciado público-privado como resultado de las limitaciones de ingreso y la apertura de instituciones privadas, un modelo dual público-privado, como la etapa de la mercantilización. Aunque dicho modelo contribuyó a incrementar la matrícula, sentó las bases de una nueva dinámica de la educación caracterizada por niveles de calidad diferenciados.

Claudio Rama (2002 y 2006) analiza la tercera reforma y revela la nueva dinámica de un modelo tripartito —público, privado y transnacional— que al tiempo que está permitiendo un incremento de la matrícula en la región, sienta las bases del nuevo escenario de la educación superior marcada por determinantes globales. La internacionalización es uno de los tres procesos de la tercera reforma de la educación superior de América Latina y el Caribe, cuyo modelo trinario se configura a partir de la relación público-privado-internacional, señala.²² Bajo esta concepción, los instrumentos de este nuevo modelo de gestión de la educación superior son las alianzas internacionales, la educación transfronteriza, postgrados y nueva competencia internacional, pero

²² Además de su texto escrito, se encuentra también en www.iesalc.unesco.org.ve. Consultado el 15 de febrero del 2008.

una educación sin fronteras, sin regulaciones, puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que requieren no sólo de profesionales, sino de verdaderos sistemas universitarios, dotados de fuertes pertinencias y de investigación local. La construcción de la solidaridad social está asociada a la cohesión social y la educación era, es, y será aún más, el eje de la construcción de igualdad de oportunidades (Rama 2006, 18)

Sin embargo, comenta Rama, al final la calidad y las reformas descansarán en las propias instituciones, las cuales deberán implantar mecanismos sólidos de aseguramiento de la calidad en su interior.

En base a lo expresado en el Cuadro 3, Rama sintetiza los principales aspectos de la educación superior en Latinoamérica con los siguientes puntos:²³

1. Diferenciación calidad-precios en el sector privado, y calidad-acceso en el sector público que generan inequidades sociales.
2. Restricciones en el financiamiento público e incremento de la actividad comercial de las universidades públicas y privadas en un contexto competitivo y con economías débiles y con altos niveles de desigualdad y pobreza.
3. Inestabilidad, muy reciente establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, procedimientos lentos y baja eficiencia en promoción de reformas.
4. Baja presencia de modelos públicos de gestión, eficientes y eficaces y ausencia de mecanismos de incentivo.
5. Inequidad en el acceso para los sectores mayoritarios (de la población): negros, indígenas, pobres, que derivan en bajas coberturas nacionales.

²³ Estos puntos pueden consultarse en un documento de Claudio Rama, publicado por ANUIES en la página http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/ALyC.pdf.

6. Irrupción de una nueva competencia de la educación transnacional y de la educación virtual local e internacional, con ausencia de respuestas públicas.

En cuanto a la expansión de la matrícula en las instituciones de educación privada, en cifras proporcionadas por la UNESCO (2006) sobre la educación superior en esta región, en el compendio estadístico de educación mundial 2006, se observa que en países como

Chile (74%), Brasil (68%), Paraguay (58%) y Colombia (55%) tienen instituciones privadas independientes que se encargan de más de la mitad de los estudiantes de nivel terciario. En México, Nicaragua y Perú por lo menos un tercio de los alumnos de educación superior se matriculan en instituciones privadas independientes. De hecho, en cualquiera de los países de la región, no más del 18% de estos estudiantes se inscribe en instituciones privadas dependientes del gobierno (p. 30).

Sobre el país chileno, que es el más representativo en cuanto a la participación del sector educativo privado, José Joaquín Brunner, uno de sus más destacados investigadores, ha realizado muchos estudios desde una orientación sociológica de la educación a partir de los actores, los procesos y las estructuras en el ámbito educativo; varias de sus publicaciones sobre el tema tratan especialmente sobre la educación privada en Chile, su crecimiento, la relación con el Estado y la sociedad, así como sus implicaciones. En uno de sus documentos menciona que “el mercado se expande, primariamente, por las *estrategias de volumen* que emplean las instituciones de menor estatus, situadas en los segmentos menos selectivos de la escala reputacional [...] que en Chile conforman las categorías VII y VIII” (Brunner 2007, 16). Universidades

públicas y privadas con baja selectividad y universidades privadas no selectivas respectivamente, según su propia tipología.²⁴ La participación de las instituciones privadas en la matrícula total del sistema en ese país, muestra Brunner, “crece de manera especialmente fuerte. Mientras en 1983 representaba un 28.9%, el año 2003 alcanza a un 57.6%” (Brunner *et al.* 2005, 129). Otros de los documentos de Brunner se orientan hacia las transformaciones de la educación superior, sus implicaciones y las tendencias internacionales, especialmente en América Latina y tiene un documento muy importante en el que conceptualiza la calidad de la educación, así como algunos indicadores que se utilizan en Chile para identificar una educación de calidad, tema que empezó a visualizarse con más detenimiento después de la expansión matricular. Es un discurso que aunque es de vital importancia para un buen desarrollo educativo y social en cualquier país, se ha venido esgrimiendo, incluso, para favorecer otro tipo de acciones.

El BID (1997, 7), en un documento de estrategia²⁵ sobre la educación superior en Latinoamérica y el Caribe, manifiesta que “en los casos en que la educación superior pública ha cambiado poco o con demasiada lentitud para atender las diversas demandas de los estudiantes o del mercado laboral, por lo general las instituciones privadas han aparecido para llenar el vacío [y] la mayoría [...] no aporta innovaciones”. Esta situación es una apreciación muy generalizada en toda la región.

Un ejemplo de lo anterior es lo expresado, en un entrevista para la revista *Fortuna* en junio del 2008, por Roberto Rodríguez del Instituto de Investigaciones

²⁴ Para la tipología completa y las variables que utilicé, puede consultarse Brunner *et al.*, 2005, pp.197-199.

²⁵ Preparado por Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997), con la asistencia de Andrés Bernasconi.

Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien indica que debido a la limitada oferta pública universitaria, América Latina pasó a ser la región del mundo con la mayor proporción de matrícula privada. Apunta además que el sector privado de educación superior ha sido consentido por el Estado mexicano: así como otros ámbitos empresariales, debería regirse por normas oficiales de calidad, tipo NOM (normas oficiales mexicanas). “El RVOE es de mínimos indispensables —describe Roberto Rodríguez en la misma entrevista—, las IES pueden funcionar sin tenerlo y tienen la opción de ampararse ante el cierre de instalaciones; si deben resarcir observaciones, lo pueden hacer de manera formal, mediante documentos, y tampoco hay inspecciones rigurosas, porque la SEP no cuenta con personal ni con sistemas de inspección suficientes”.

6) Política educativa en México

En México la orientación de las políticas social y económica de los últimos regímenes federales ha estado fundamentada, como se sabe, en el neoliberalismo, un sistema económico cruel que pretende defender la economía a costa de la carestía y miseria crecientes, en el que su planteamiento básico consiste en ubicar al mercado en el centro de las decisiones económicas e incluso políticas por encima de cualquier otra consideración histórica o social. Esto implica el abandono de la intervención del Estado como agente productivo y como ente regulador de la economía (Calva 1995, 51). La disminución del Estado en todas las latitudes se acompaña de privatizaciones y el dejar a las libres fuerzas del mercado que orienten la inversión, los precios, la oferta y demanda de bienes y servicios y aun la satisfacción de necesidades sociales como la

salud, vivienda y educación. Sobre las consecuencias del repliegue del Estado por la entrada de los dispositivos del mercado, una de las más visibles se refiere, explica Gimeno, al “consiguiente minado de los sistemas públicos de educación que, como organización masiva, era la herramienta básica de proponer y hasta imponer un sistema de valores, de significados y de expectativas a todos los ciudadanos” (Gimeno 1999, 262).

A propósito del crecimiento explosivo del sector de educación privado, González Casanova escribe: “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” (González Casanova 2001, 18). En este mismo orden, Rollin Kent y Rosalba Ramírez expresan que “la educación superior privada en México es parte de un debate ideológico y filosófico sobre el futuro de la nación y representa los rápidos cambios políticos, sociales y del contexto económico mundial” (2002, 123). La creciente expansión de instituciones privadas en educación superior es vista muy positiva por parte del gobierno, pues se ve liberado de presiones sociales, políticas y financieras que le ocasionaría la ampliación de este sector público y, así, dedicarle ese ‘excedente económico’ que pudiese tener para otros niveles educativos.

En la cuestión neoliberal en educación, Gimeno cita a Montes: “los efectos sociales de las políticas económicas por las que apuestan en un mercado sin trabas produce más desigualdad, genera bolsas de pobreza, marginación y desórdenes sociales ante los que, más pronto que tarde, se reclama autoridad y orden” (Gimeno

1999, 292), con las complicaciones que pudiese traer al desarrollo del país y de todos los mexicanos. Debemos de tener en mente que educar no es una transferencia mercantil.

Lo mencionado, además del cambio demográfico que se está dando en nuestro país, explica el crecimiento de ciertos grupos de edad en los diversos niveles educativos y su necesaria cobertura. Esta es una de las consecuencias que determinan el crecimiento matricular en el sistema educativo nacional, lo cual provoca un ambiente más amplio para los procesos de proliferación de las instituciones de educación superior en México y en Ciudad Juárez.

Los diferentes orígenes encontrados hasta el momento (como la política de corte neoliberal con las limitaciones presupuestales por parte del Estado, falta de equidad en el acceso a la educación, restricciones de ampliación de matrículas en instituciones públicas, cambio demográfico, entre otras, y el olvido o deliberada marginación del interés público a la condición de las grandes mayorías), para que se dé este fenómeno expansivo de establecimiento de instituciones de educación superior privadas, corresponden a la privatización de la economía política a escala mundial y a las organizaciones transnacionales promotoras de ciertos tipos de instituciones y de sus correlativos estilos de gestión y de ofertas educativas que imponen a algunos países. Aunado a esto, la globalización, los avances tecnológicos y el acceso de supuestos conocimientos y técnicas superiores.

Una forma condicionante y poderosa que además influye y orienta la política nacional, es la manera en que se han conducido las relaciones hacia el exterior. Una

de las decisiones más importantes fue la adhesión de México al Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT, por sus siglas en inglés), antecedente de lo que hoy es la Organización Mundial de Comercio (OMC), en noviembre de 1986 durante el régimen de López Portillo; esto propició, posteriormente, que se extendiera y profundizara la orientación neoliberal del Estado mexicano.

Sobre este mismo tema, en el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México (ANUIES-SEP, 2003), se establece que

...a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, el país apuntó paulatinamente hacia cambios espectaculares en materia económica a partir de su ingreso al *Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio, GATT* (por sus siglas en inglés), lo que suscitó la adopción de fórmulas neoliberales que fueron repercutiendo en el ámbito político y social (p. 20).

De los momentos más culminantes hacia la adopción de procedimientos neoliberales en México puede considerarse la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los noventa, ya que implicó fuertes modificaciones, primordialmente en los ámbitos político, económico, social y educativo. El ajuste de los individuos a los desafíos que involucra este nuevo modelo ha acentuado la desigualdad de los mexicanos.

Respecto al Tratado de Libre Comercio firmado con Estados Unidos y Canadá, que entró en vigor el primer día de 1994, Hugo Aboites menciona “que como una forma de preparación a su firma, se realizaron modificaciones al artículo 3º Constitucional,

que tienen implicaciones en la ciencia y tecnología y en la educación superior”, con lo que, continua Aboites, “de manera formal y explícita, la educación queda abierta a la inversión extranjera, expresamente citado en el Anexo V del TLC cuando describe las leyes y partes de leyes mexicanas. Además en uno de sus párrafos del capítulo 12 del TLC que trata sobre ‘comercio transfronterizo de servicios’” (Aboites 1997, 47) dice además que el Estado puede seguir ejerciendo sus funciones, siempre y cuando no interfiera con el comercio educativo que se desarrollará al amparo del TLC. Primero se le otorga la facultad educativa, pero luego se la limita, por lo que el principio normativo para la educación pública ya no está en último término en la Constitución, sino en el TLC. A este respecto, el pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (13 de febrero del 2007) refrendó: “con una mayoría de seis votos los ministros aprobaron que los tratados internacionales están por encima de las leyes generales, pero nunca tendrán más jerarquía jurídica que la Carta Magna”.²⁶

Algunos de los puntos más notorios en el proceso de globalización mundial de la educación superior a partir de la década de los ochentas y en la década de los noventas corresponden, según lo señala Amador Bautista, a aspectos como “la reducción del gasto público para la educación pública, el difícil acceso a la educación media superior y universitaria, la crisis en la condición del docente, el debate entre enseñanza general y enseñanza técnica, y la redefinición de perfiles profesionales, entre otros” (1998, 37).

²⁶ Para revisar la nota completa sobre este tema, véase “Ratifica SCJN jerarquía de la Carta Magna”. *La Jornada*, 13 de febrero del 2007.

Con el propósito de hacer más eficiente el gasto social, especialmente el gasto en educación, una de las estrategias del Estado ha sido el de privilegiar y dar facilidades al sector privado para incursionar en los diversos niveles educativos, y en especial de la educación superior, en virtud de que la obligatoriedad de financiar la educación se limita legalmente a los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, según lo estipulado en el artículo 3º de nuestra Constitución: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, *impartirá* educación preescolar, primaria y secundaria”; en su fracción IV: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita”; en la fracción V: “el Estado *promoverá y atenderá* todos los tipos y modalidades educativas —incluyendo la educación superior—”.²⁷ Con esto y con lo establecido en la fracción VI de este mismo artículo, queda abierta la privatización al mercado, aunque la especificidad de participación de los particulares en educación primaria ya se encontraba estipulada en 1917.²⁸

a) Crisis y desafíos de las IES

En el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México se señala que “el contexto actual de la globalización económica, la interdependencia mundial y la existencia de bloques regionales consolidados hacen que las Instituciones de Educación Superior se encuentren inmersas entre desafíos y oportunidades” (ANUIES-SEP 2003, 33), aunque condicionadas y presionadas por las fuerzas mundiales y por una política educativa nacional que las favorece.

²⁷ Las cursivas son mías.

²⁸ Párrafo tercero del artículo 3º de la Constitución de 1917: “Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial”.

La universidad pública sufrió, a fines del siglo XX, conflictos y retos que cuestionaban su papel en la sociedad y se establecieron normas, rutinas y leyes, algunas de ellas de alcance mundial. Respecto a estos problemas, Boaventura de Sousa Santos escribe que la universidad pública padece

crisis de hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad [...] [lo cual] llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos [...] crisis de legitimidad, [...] por dejar de ser consensual [...] crisis institucional, [...] [por] la presión [a ser sometida] a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (2005, 24).

Aunada a esa crisis hegemónica de la universidad y a los criterios de organismos especulativos, la globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación de los mercados globales de trabajo entre el crecimiento de mano de obra calificada y el explosivo crecimiento de empleo con necesidades bajísimas de calificación, provocando incluso migración transnacional muchas veces clandestina. Muchos de los jóvenes que terminan su educación en universidades o instituciones superiores no siempre encuentran lugares en el mercado productivo para poder ejercer su profesión, escenario desolador al que se enfrentan y que México, para solucionarlo, requiere de políticas públicas adecuadas que consoliden espacios laborales atractivos para sus egresados y así no padecer pérdida de talentos, por el contrario, ganar por medio de una educación internacionalizada,²⁹ lograr personas con mentes y una visión

²⁹ El aumento de intercambios entre universidades de distintos países ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento, beneficiándose con ello directamente a los estudiantes que aprovecharon esta situación.

optimizada por las experiencias obtenidas en su preparación para que regresen y enriquezcan a nuestro país con ese nuevo valor obtenido.

Cuestiones muy alarmantes para el país son el éxodo de mano de obra calificada (como se ha referido), fugas de cerebros, principalmente hacia Estados Unidos por su capacidad de contratación y pago, la escasa o nula regulación de los proveedores transnacionales, el crecimiento explosivo de una oferta virtual, con o sin base territorial. La comercialización de los servicios educativos es un hecho indiscutible y creciente.

Manifestaciones que se suman a las anteriores, que también influyen en el sector educativo y que representan retos a vencer, son el evitar que persista la disminución real del financiamiento estatal a la educación, ya que el apoyo público a la educación superior y a la investigación es imprescindible para asegurar que las gestiones educativas y sociales se ejecuten adecuadamente. La obsolescencia de infraestructuras y el deterioro de la calidad son otros de los retos pendientes y ocasionados, en parte, por esa insuficiencia de recursos.

b) Trascendencias de las políticas educativas

Sobre las implicaciones de las políticas en la educación superior, Levy afirma que “las universidades públicas han mostrado un interés creciente en los principios de administración, descentralización y eficiencia, más característicos del sector privado” (Levy 1995, 16); condicionamiento que de alguna manera las IES públicas se ven obligadas a cumplir como una forma adicional de obtención de recursos. Como un

ejemplo, se puede citar al Programa Integral de Fortalecimiento Integral (PIFI), en el que tienen que participar, competir con otras universidades públicas y cumplir con los requisitos para el logro de recursos extraordinarios, en vista de que el financiamiento se vuelve cada vez más dependiente de la evaluación; otra muestra es la venta de servicios a la iniciativa privada con el mismo objetivo financiero. Además de lo anterior, la obtención de recursos económicos por parte de las universidades públicas se realiza a través del establecimiento de estímulos fiscales para el desarrollo tecnológico en empresas con vinculación con instituciones de educación superior.

El Estado se ha empeñado en un programa continuo de reformas sociales e institucionales de acreditación y certificación de competencias, para adaptar a la sociedad y la economía mexicana rumbo a la globalización. En la década de los noventas se empezaron a atender cuestiones como la calidad y eficiencia de la educación superior mediante la creación de programas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Programa de Superación del Personal Académico (Supera), Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP), y organismos evaluadores como el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), teniendo como negociador, legislador e intérprete a la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), especialmente de las universidades públicas. Estas acciones se convirtieron en instrumentos de control basados principalmente en los insumos y muy poco en los procesos y los resultados.

A finales de los noventa, con el objetivo de promover una mayor calidad de la educación en el nivel superior, las políticas nacionales se orientaron a introducir y operar diversos mecanismos de evaluación; establecer nuevas instituciones públicas más pequeñas y especializadas que las tradicionales; generar incentivos y apoyos para el mejoramiento del profesorado de las instituciones públicas, y propiciar las comparaciones de corte internacional (Malo 1998, 119). A fin de dar cumplimiento a la promoción de establecer una mayor calidad en educación, la Secretaría de Educación Pública señala que para que una educación sea de calidad esta debe ser equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura,³⁰ y con estos parámetros se establecen mediciones para identificar la calidad educativa que otorgan las universidades e instituciones de educación superior, variables de orden numérico que no necesariamente dan fe a ambientes más subjetivos del concepto de calidad.

7) Educación superior en la República Mexicana

En México, la expansión de la matrícula en educación superior que se dio en las décadas de 1960 y 1970, estuvo acompañada por una importante variación en la composición de la población estudiantil: gran participación de las mujeres y grupos sociales anteriormente marginados. La masificación dio lugar a un sinnúmero de complicaciones, entre ellas el acceso de los demandantes a este nivel educativo y deterioro de la calidad educativa, ya que no se tenía una planeación adecuada. Esta masificación de la educación superior provocó suspicacia sobre la capacidad institucional para darle crédito e indujo a graves riesgos en la calidad de su formación,

³⁰ Mayor información al respecto se puede encontrar en la página de Internet de la Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Que_es_la_SES. Consultada el 10 de febrero de 2007.

con la consecuente dificultad de incorporación de los egresados al ámbito laboral como uno de los factores explicativos. En la búsqueda de solución a estos problemas se han establecido programas. Al respecto, últimamente y con una visión a futuro, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establece que

en 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México (p. 71).

Para estar preparado hacia la consecución de esta meta es imprescindible el establecimiento de cambios estructurales en virtud de las muchas complicaciones involucradas, entre ellas, el apoyo al crecimiento de la educación superior pública para lograr una mayor cobertura que permita a los jóvenes participar en su formación. Los cambios demográficos están provocando que más personas requieran ingresar a la educación superior, factor muy significativo que, junto con otros, ha disparado la creciente demanda y ha dado lugar a una multiplicación de proveedores transfronterizos, que van desde filiales de universidades acreditadas a empresas de información y tecnología, instituciones “con fines de lucro”, universidades corporativas y universidades prestigiosas con programas de educación a distancia.

Según datos obtenidos por la UNESCO de estadísticas en el 2006, la población total en la República Mexicana era de 105,342,120 habitantes y la cantidad de personas en edad de cursar educación superior correspondía a 9,380,012, de los

cuales la matrícula era de únicamente 2,446,726 estudiantes³¹ en instituciones públicas y privadas, o sea, sólo el 26% del grupo de edad cursaba educación superior.

A preguntas sobre el tema de participación de los jóvenes en el nivel terciario educativo, en una entrevista realizada por Guadalupe Irizar³² al Subsecretario de Educación Superior Rodolfo Tuirán, el 6 de mayo del 2007, éste le respondió que “sólo uno de cada cuatro jóvenes mexicanos de entre 19 y 23 años o no tiene acceso o no se incorpora o se quedó en el camino hacia la educación superior, [...] lo que significa perder un enorme capital que puede hacer grandes contribuciones al desarrollo nacional, sobre todo teniendo en cuenta que en los próximos años —desde hace varios años, pero sobre todo en los próximos años— experimentaremos lo que los demógrafos llaman un bono demográfico”.³³ Asimismo, habló del papel que las instituciones de educación superior tienen frente a las necesidades del mercado. Lo expresado por el Subsecretario de Educación Superior, en términos redondos significa el 25% de cobertura y no el 26% publicado por la UNESCO.

La población nacional en edad escolar entre los grupos de edad de 16 a 24 años y que asistían a algún nivel educativo tanto en promedio nacional como en el estado de

³¹ Fuente UNESCO, página web: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. Visitada el 29 de mayo del 2008.

³² Esta nota puede revisarse en: <http://www.reforma.com/nacional/articulo/766660/>. Visitada el 14 de mayo de 2007.

³³ “El concepto de bono demográfico se refiere al hecho de que, en su proceso de transición demográfica, las poblaciones pasan durante un período determinado por un estadio caracterizado por una estructura demográfica ‘madura’, es decir, aquella que concentra una elevada proporción de la población en las edades laboralmente activas. A este fenómeno se le denominó bono demográfico por el potencial productivo que esa condición demográfica ofrece a las economías que lo experimentan. La denominación anterior surgió del análisis de las experiencias positivas de varios países del este y sureste asiático que alcanzaron impresionantes transformaciones en su desarrollo económico al tiempo que recorrían exitosamente esa fase de su transición demográfica”. Citado por Francisco Alba e Israel Banegas *et al.* (2006, 107).

Chihuahua, no llega al 50%. Dicha información, obtenida de los censos de 1950 a 2000, además del Censo del 2005 de Población y Vivienda, se desglosan a continuación.

Cuadro 4: Población nacional en edad escolar de 16 a 24 años por grupos de edad y porcentaje de asistencia 2000-2005

Entidad	Población 2000		Población 2005	
	16 a 19 años	20 a 24 años	16 a 19 años	20 a 24 años
Total Nacional	7,902,101	9,071,134	7,921,850	8,964,629
Asistencia	41.4%	17.7%	47.8%	20.8%
Estado de Chihuahua	232,230	280,013	234,571	267,506
Asistencia	37.8%	16.3%	47.3%	21.6%

Fuente: Elaboración propia con base en Censos y Censos de Población y Vivienda, INEGI.
NOTA: Cifras correspondientes a las fechas censales y conteos: 14 febrero 2000 y 17 octubre 2005.

*No se especifica el nivel educativo al que asisten.

En cuanto al número de centros de educación superior de sostenimiento privado, nacionalmente y sin tomar en cuenta las escuelas normales, en 1994 estaban registrados 248 instituciones³⁴ de educación superior privada, dando atención al 23.04% de la matrícula total; en el 2000 suben a 747 con una matrícula de 31.83%; y para el 2005 ya eran 995, atendiendo un 32.74% de estudiantes (Rubio 2006, 62-63 y 291).

El sistema de educación superior en México, en el ciclo 2004-2005, estaba integrado por 1,892 instituciones: 713 públicas y 1,179 particulares, las cuales atendieron a 2,538,256 estudiantes: 1,707,434 en instituciones públicas y 830,822 en particulares; y como lo menciona Julio Rubio (2006, 15), “es importante señalar que la tasa actual de crecimiento de la matrícula de la educación superior podrá incrementarse significativamente en las próximas décadas, sólo en la medida en que

³⁴ En estos datos y los posteriores, se consideran únicamente las instituciones en sí, sin considerar los campus o extensiones establecidas a lo largo y ancho del país. En otra información, cuando aparecen campus o extensiones, se aclaran en la misma.

mejoren considerablemente las tasas de eficiencia terminal de los tipos educativos precedentes”. Esta información, presentada por Rubio, anota una matrícula muy superior a la registrada por la propia SEP, tanto para la de instituciones públicas como privadas, diferencias que, como se señaló antes, han sido cuestionadas por especialistas al considerarlas exageradas.

Según las cifras estimadas por parte de la SEP, en los indicadores educativos 2005-2006, la eficiencia terminal promedio nacional en educación media superior (EMS) correspondía al 58.9%, la deserción era del 16.3% y con un porcentaje de reprobación del 24.8%; para el estado de Chihuahua, la eficiencia terminal en esos datos corresponde al 51.4%, la deserción al 20% y el índice de reprobación corresponde al 18.6%.³⁵ Sin embargo, en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, la situación a nivel nacional en el 2006 en eficiencia terminal en EMS era del 58.6%.³⁶

Cuadro 5: Matrícula de licenciatura por régimen público y privado a nivel nacional (1980-2006)

Años	Público absoluto	% público	Privado absoluto	% privado	TOTAL	% TOTAL
1980	632,307	86.4	98,984	13.6	731,291	100
1982*	745,624	85.2	129,976	14.8	875,600	100
1985	835,969	84.6	152,168	15.4	988,137	100
1990	907,696	82.9	186,629	17.1	1,094,325	100
1995	949,196	78.0	267,977	22.0	1,217,173	100
2000	1,160,034	67.5	469,124	27.3	1,718,017	100
2005	1,425,480	68.3	662,218	31.7	2,087,698	100
2006*	1,467,023	68.2	683,539	31.8	2,150,562	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos históricos estadísticos de la SEP. Consultado en línea el 24 de abril del 2007, en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Que_es_la_SES.

*Se toman estos dos datos exclusivamente como referencias en virtud de la fecha del inicio de mi investigación y la última información disponible, no porque representen un quinquenio.

³⁵Véase: http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/83205/51/est_2007.pdf.

³⁶Página web: <http://www.sep.gob.mx>. Consultada 5 de enero del 2008.

En el Cuadro 5 se presenta la tendencia de la matrícula a nivel licenciatura, en donde se aprecia un continuo crecimiento del sector privado. En 1982, de la población total nacional inscrita en licenciatura, en el sector privado estaba el 14.8%, para el 2005 subió al 31.7%; del 85.2% en 1982 decreció hasta el 68.3% para el 2005,³⁷ aunque esta última tendencia continua constante y muy similar para el 2006.

a) Otros proveedores educativos

Situación muy común en los últimos años es la injerencia de organizaciones internacionales en instituciones de educación. Sin embargo, la posición de los organismos gubernamentales no es del todo clara frente a las actividades de estos proveedores educativos transnacionales y comerciales, en virtud de que solamente se regulan sus actividades a través del otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el reconocimiento de títulos y grados y la expedición de cédulas profesionales, sin ninguna otra normatividad que ordene y revise si otorgan una educación de calidad y no únicamente se dediquen a la credencialización sin fundamento. Los procedimientos para el análisis y posterior otorgamiento del RVOE no son del todo claros, así que deberían de revisarse, además de darle continuidad y supervisión a las actividades que realizan las instituciones a quienes ya se les otorgó dicho reconocimiento. De esta forma se cerciora que se esté otorgando el servicio de calidad al que se comprometieron al solicitar su admisión en el sistema educativo.

En un documento presentado en el 2006 por la UNESCO, se expone, en relación a los proveedores transfronterizos de servicios educativos, que “estos

³⁷ Referencias elaboradas sobre la base de datos estadísticos históricos de la SEP, consultado en línea el 24 de abril del 2007: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Qu_e_es_la_SES.

constituyen un comercio de muchos millones de dólares que está en rápido proceso de expansión” y posteriormente enfatiza su inquietud sobre temas “de calidad, fiabilidad y reconocimiento de los programas transfronterizos. Las cuestiones clave son: criterios de admisión, relación de estudiante a docentes, buen gobierno, buena administración, gestión financiera, nivel de recursos y calidad de los cursos individuales” (p. 43).

Con el propósito de evitar los posibles conflictos que pudiesen perpetrar los proveedores transfronterizos, mencionados en el párrafo previo, desde diciembre del 2005, la UNESCO y OCDE publicaron unas recomendaciones

...en *Guidelines on Quality Provision in Cross-Border Higher Education*, [con] el objetivo de [...] ayudar a los estudiantes a obtener información fiable sobre la enseñanza superior ofrecida en el exterior o por proveedores extranjeros en el país del estudiante. Las pautas también invitan a los gobiernos y otras partes interesadas a establecer calificaciones y procedimientos más transparentes para poder ser reconocidos internacionalmente (UNESCO 2006, 43).

Algunas de las estipulaciones concretas establecidas a efecto de ofrecer una mayor claridad en las acciones de los proveedores educativos transfronterizos en la comercialización de la enseñanza superior, mencionadas por UNESCO, son:

- Instar a los gobiernos que mandan y reciben estudiantes a establecer sistemas completos de garantía de calidad y acreditación para la enseñanza superior transfronteriza;
- Invitar a las instituciones y los proveedores de enseñanza superior a que se aseguren que los programas que se dan en el país y en el extranjero sean de calidad comparable y tengan en cuenta la sensibilidad cultural y lingüística del país de recepción;

- Pedir a los cuerpos estudiantiles que se conviertan en socios activos del desarrollo, la supervisión y el mantenimiento de la calidad de la enseñanza superior transfronteriza (p. 43).

Existen prestadores de servicios educativos, ya detectados por la SEP, que no tienen reconocimiento de validez de estudios y por lo tanto no pueden otorgar ningún documento que pueda autentificar la formación que los alumnos recibieron en sus centros. Con el propósito de poner en evidencia la falta de escrúpulos y poca seriedad de estos prestadores de servicios de educación, específicamente en relación a los programas sin RVOE, en la página electrónica de la SEP,³⁸ aparece el siguiente aviso:

...los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto de estudios que no cuenten con reconocimiento de validez oficial, no son objeto de autenticación, registro y expedición de cédula profesional por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Este supuesto también se aplica para toda aquella documentación académica expedida por instituciones extranjeras que imparten programas educativos en México bajo diversas modalidades sin reconocimiento de validez oficial de estudios. Entre otras:

- Atlantic International University
- Pacific Western University
- Endicott College
- Alliant International University
- United States International University
- Newport University
- Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Westbridge University

³⁸ <http://ses4.sep.gob.mx/>. Consultado 15 de enero del 2008.

- West Coast University
- Birchman International University
- Vision International University

Asimismo, los estudios que carecen de reconocimiento de validez oficial, que se realicen en territorio nacional, tampoco son objeto de revalidación de conformidad con la normativa vigente y, por tanto, los títulos, diplomas o grados no se podrán registrar en la Dirección General de Profesiones para efectos de la obtención de la cédula de patente.

Este aviso sobre el RVOE puede ser un avance muy importante si los jóvenes interesados en cursar nivel superior se informan suficientemente sobre la institución a la que desean ingresar y no se dejan llevar sólo por un nombre o la facilidad para ingresar.

8) Educación superior privada en el estado de Chihuahua

En estadísticas de ANUIES del 2004³⁹ sobre educación superior por entidades federativas en la República Mexicana, en el estado de Chihuahua había registradas 42 instituciones públicas y privadas de educación superior, entre unidades centrales y campus.

Además de las 42 universidades e instituciones de educación superior registradas en dicho anuario del 2004, habría que incluir a 6 escuelas normales, con lo que totalizaría 48 instituciones en el estado hasta el 2004. En estadísticas sobre este mismo rubro en el 2003, de acuerdo al ANUIES, daban un total de 46 (Lasso 2003, 263).

³⁹ Se toman los últimos datos estadísticos publicados por ANUIES.

Tres años después (2007) y, conforme a datos estadísticos de la misma ANUIES en el Catálogo de Carreras de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos 2007, primera versión, se encontraban registradas 57 instituciones de educación superior entre unidades centrales y campus, que incluyen universidades, tecnológicos, centros, institutos, escuelas, unidades publicas desconcentradas, claustros y estudios de educación superior públicas y privadas, sin considerar las escuelas normales. En el estado de Chihuahua, de acuerdo al departamento de estadística de la Dirección de Planeación Educativa de Gobierno del Estado, existen cuatro instituciones de educación normal, una de las cuales es de sostenimiento privado. Esta institución privada es la Escuela Normal Yermo y Parres, establecida en Bocoyna, Chihuahua, con un total de 130 alumnos registrados al finalizar el ciclo 2006-2007.

Los datos previos arrojan la siguiente información:

Cuadro 6: Universidades e instituciones de educación superior en el estado de Chihuahua, 2004 y 2007

Localidad	Universidades o IES's		Públicas		Privadas	
	2004	2007	2004	2007	2004	2007
Ciudad Chihuahua	21	28	5	9	16	19
Ciudad Juárez	10	14	4	5	6	9
Ciudad Delicias	3	4	1	2	2	2
Hidalgo del Parral	4	5	3	3	1	2
Ciudad Cuauhtémoc	1	2	1	1		1
Nuevo Casas Grandes	2	2	2	2		
Ciudad Jiménez	1	1	1	1		
Ciudad Camargo		1				1
Total en la entidad	42	57	17	23	25	34

Fuente para datos de 2004: Elaboración propia en base a estadísticas de ANUIES 2004. En: http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenc. Consultada el 2 de octubre de 2006.

Fuente para información de 2007: Elaboración propia sobre la base a Catálogo de Carreras de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos 2007, primera versión. Página Web: www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/catalogo_1ra_version_2007.pdf. Consultada 15 de enero de 2008.

En las estadísticas correspondientes al 2004 y al 2007, sobre el número de IES privadas en Ciudad Juárez,⁴⁰ no aparecen todas las instituciones y universidades de educación superior, por lo que por medio de investigación de campo propia y a fin de obtener una información actualizada a octubre del 2007, se encontraron 22 instituciones de educación superior privada en esa ciudad (se contabilizan únicamente instituciones, no planteles, pues algunos de los centros educativos cuentan con hasta cinco planteles en la ciudad), cantidad que se incrementó a 29 para mediados del 2008, según los siguientes datos:

1. Albert Einstein University
2. Central América Health Sciences University de Juárez⁴¹
3. Centro Cultural Universitario de Ciudad Juárez (*cinco* planteles en la localidad, de los cuales en *tres* se imparte educación superior) Centro de Estudios Superiores del Norte (Campus Ciudad Juárez)
5. Centro Teresiano de Estudios Superiores
6. Centro Universitario de Ciudad Juárez
7. Colegio Regional de Enfermería
8. Escuela Superior de Psicología de Ciudad Juárez
9. Instituto de Estudios Superiores de Phoenix
10. Instituto de Estudios Universitarios de Ciudad Juárez
11. Instituto Regional de Estudios de la Familia (PREFAM) (Campus Ciudad Juárez)
12. Instituto Superior Allende de Ciudad Juárez

⁴⁰ Se anota exclusivamente Ciudad Juárez en virtud de ser el espacio de mi tema de investigación, además esta aseveración la hago en virtud de un recorrido previo.

⁴¹ Tanto esta Universidad como el Colegio Regional de Enfermería, la Universidad Paso del Norte y la Albert Einstein University, comparten la misma dirección.

13. Instituto Superior de Ciencias de Ciudad Juárez
14. Escuela Superior de Construcción No. 7037
15. Instituto de Estudios Superiores y Formación Humana (inicia actividades en septiembre de 2008)
16. Instituto de Estudios Superiores del Norte de México (inició actividades en septiembre de 2008)
17. Instituto Superior de Alta Cocina (inició actividades en agosto de 2008)
18. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Ciudad Juárez)
19. Instituto Tecnológico de la Construcción, A. C. (Campus Ciudad Juárez)
20. Politécnico de la Frontera, A. C. (con dos planteles en Ciudad Juárez)⁴²
21. Universidad Americana del Noroeste, A. C. (Campus Ciudad Juárez)
22. Universidad CEPROF (o) Centro de Estudios Profesionales de Ciudad Juárez
23. Universidad CNCI (Campus Ciudad Juárez)⁴³
24. Universidad del Desarrollo Profesional, A. C.
25. Universidad Durango Santander (Campus Ciudad Juárez)
26. Universidad Interamericana del Norte (Campus Ciudad Juárez)
27. Universidad Paso del Norte
28. Universidad Regional del Norte (Campus Ciudad Juárez)
29. Universidad TecMilenio (Campus Ciudad Juárez)

⁴² Esta institución se encuentra registrada en el gobierno del estado de Chihuahua, a través de la SEC, en el nivel medio superior, con la clave 08PBH3427H, según consta en el reporte de la Secretaría de Educación y Cultura de Gobierno del Estado del 21 de octubre de 2007.

⁴³ Se hace llamar universidad, pero en su campus en Ciudad Juárez únicamente se ofrecen carreras de nivel medio superior.

Todas estas instituciones están ubicadas físicamente en la ciudad. Además de ellas, se pueden encontrar otras que se publicitan vía Internet y con estudios virtuales o a distancia, sin contar con algunas que pudieran estar preparando su autorización para ejercer, como es el caso de la Universidad del Valle de México (Campus Ciudad Juárez), que se encuentra en trámites de revisión para posible obtención de su RVOE.

Casi la totalidad de los centros educativos arriba citados ofrecen algunas licenciaturas (a excepción del Universidad CNCI, que se incluye en el estudio porque se publicita como universidad) y algunas incluso posgrados en distintas disciplinas. Existe por ejemplo una IES, el Politécnico de la Frontera, A. C.,⁴⁴ que solamente ofrece una carrera de licenciatura y una de técnico superior, cuenta con dos planteles en la ciudad y ofrece la Licenciatura en Terapia Física y Técnico Superior en Urgencias Médicas, además de carreras técnicas en finanzas, administración y paramédicas, y bachillerato de dos y tres años. La situación de este centro educativo es irregular porque, según lo establece el capítulo V de la Ley Estatal de Educación en el Estado de Chihuahua, respecto a los requisitos sobre la educación que impartan los particulares, en uno de sus párrafos correspondientes al artículo 116, que especifica: “las denominaciones de las instituciones educativas que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, deberán ser referentes al tipo y nivel de estudios que realicen”; sin embargo, esta institución no aparece en el reporte de Gobierno del Estado de Chihuahua a través de la SEC⁴⁵ en el nivel superior,

⁴⁴ Información obtenida del directorio telefónico de Ciudad Juárez, año 2006, *Sección amarilla*, p. 443; y del año 2008, *Sección amarilla*, p. 465.

⁴⁵ Obligación de información que tiene el Gobierno del Estado, según lo establecido en el artículo 117, de publicar en el Periódico Oficial del Estado sobre las escuelas particulares que cuentan con RVOE, otorgado por la SEC y las escuelas particulares que se encuentren en trámites. Este reporte se obtuvo de *Norte de Ciudad Juárez*, el domingo 21 de octubre del 2007, página 8, sección B.

como le correspondería por el tipo de programas que está ofreciendo. Posteriormente, en el directorio telefónico junio 2008/mayo 2009, además de preparatoria, carreras técnicas profesionales y de capacitación para el trabajo, se anuncia como Universidad Politécnica de la Frontera (con cuatro licenciaturas sin mencionar el RVOE), que está incorporada a la SEC, con estudios avalados por la SEP y de que se está en trámite de incorporación a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Se mencionan en la lista de IES privadas previamente señalada al Instituto Superior de Alta Cocina, que inició actividades en agosto del 2008 y al Instituto de Estudios Superiores del Norte de México, perteneciente a la Universidad Mexicana del Norte, S. C., así como al Instituto de Estudios Superiores y Formación Humana, que iniciaron actividades en septiembre del 2008. El Instituto Superior Allende de Ciudad Juárez, tenía programado el inicio de labores educativas en Septiembre del 2008, pero finalmente se retrajo. Cabe mencionar, y que no la enumero en el listado por ser una institución a nivel primaria, pero se publicita ofreciendo cursos de preparación para los interesados en presentar el examen CENEVAL y así puedan obtener la licenciatura de su experiencia.⁴⁶ Dichos cursos iniciaron el 17 de mayo del 2008, con una duración de 40 horas y un costo de \$2,900.00 solicitando como requisito para tomarlos experiencia en docencia a nivel preescolar o preparatoria.

9) Recapitulación

Con la información previa se intenta dar cuenta del contexto de la educación superior en México.

⁴⁶ Para más información se puede consultar la sección deportiva del periódico *Norte* del 16 de mayo del 2008, página 4C.

El carácter elitista con el que se originaron⁴⁷ principalmente las primeras instituciones de educación privada en México ha cambiado; transformación favorecida por los procesos de masificación, multiplicidad de instituciones y competencia por un mercado educativo cada vez en creciente expansión. La participación de la educación superior privada en cuanto a cobertura y planteles ha tenido impacto expansivo que se acentuó a partir de la década de los ochenta⁴⁸ y despegó con mayor ímpetu en los años noventa, continuando así hasta nuestros días.

Las universidades públicas bajo la política neoliberal se enfrentan a reducciones y recortes financieros, lo que las obliga a diversificar sus fuentes de financiamiento, entre las que se encuentran el cobro de matrículas, la venta de servicios y competir por el financiamiento público con otras universidades, perdiéndose así las diferencias entre lo público y lo privado, como lo documentan Kent y Ramírez: “las instituciones públicas cobran cuotas y las privadas reciben fondos públicos para la investigación; las instituciones privadas están luchando para establecer la investigación [...] y [...] en el sector público están [...] buscando empresarios para contratos de servicios” (2002, 136). Las IES públicas están sujetas a restricciones en cuanto a crecimiento de la matrícula y deben establecer exámenes de selección a los jóvenes solicitantes para que se les pueda admitir y, sin embargo, hay instituciones de educación superior privadas que tan sólo con pagar la colegiatura es suficiente para aceptar su ingreso e inscripción como estudiante regular.

⁴⁷ Según lo documentado por varios investigadores, tales como Levy (1986, 1995), Kent y Ramírez (2002), De Moura y Navarro (2002), por mencionar sólo unos. Otros de los motivos de sus orígenes fueron aspectos religiosos, políticos y económicos, como también los identifica Levy a partir de sus diferentes “olas”.

⁴⁸ Aunque es preciso mencionar que el crecimiento de este sector empezó a destacar desde los años setenta.

La expansión y el crecimiento de la matrícula cubierta por instituciones particulares de educación superior esconde también en algunas de ellas el empobrecimiento de los estudios que están recibiendo los jóvenes en virtud de que no existe una reglamentación y supervisión adecuada y suficiente por parte de las autoridades educativas sobre el tipo de educación que imparten. Este tema se explicará más a fondo y con un análisis detallado en otro documento; de igual forma se incluirá la normatividad existente por la que debe regirse la educación superior privada.

Lo destacable en esta incursión sobre el tema es que el contexto internacional y nacional incide de manera directa, sostenida e intensa, en la oferta de opciones educativas. El número de establecimientos de educación superior privada se ha disparado y entre ellos aparecen opciones de cuestionable calidad, como se menciona al respecto, en el *Informe Nacional sobre la Educación en México*: “el crecimiento de dichas instituciones ha sido heterogéneo, pues sólo algunas han logrado avances significativos y prestigio social” (2003, 45). Asimismo, en otro documento de ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI*, se expone que

el subsistema particular ha crecido de manera heterogénea y segmentada. Por un lado se han desarrollado las grandes instituciones de élite, algunas de las cuales se han ganado un prestigio social importante. En el otro extremo, han surgido numerosas y ciertamente pequeñas instituciones que obedecen a intereses educativos, económicos y políticos locales específicos y de cuya calidad poco se conoce (2000, 62).

Para una región con las dimensiones de Ciudad Juárez, de la cuantía de jóvenes en edad de cursar estudios superiores y del número de egresados (eficiencia terminal)

del nivel previo, así como la cantidad de escuelas preparatorias, el número habría que matizarlo con esos indicadores, lo que será objeto de estudio en otras exploraciones.

Bibliografía

Libros:

Aboites, Hugo. *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés, 1997.

----- "Evaluación de estudiantes y el sistema de educación superior del siglo XXI". En *Escenarios de de la educación superior al 2005*, coordinado por Axel Didriksson. México: UNAM-CESU, 1998, pp 45-59.

Acosta Silva, Adrián. *Una modernización anárquica. La educación en México en los noventa*. México: IESALC-UDG, 2004.

Aguilar Monteverde, Alonso. *Globalización y capitalismo*. México: Plaza y Janés, 2002.

Amador Bautista, Rocío. "La democratización virtual de la universidad, un ejercicio de imaginación." En *Escenarios de la educación superior al 2005*, coordinado por Axel Didrikson. México: CESU-UNAM, 1998, pp 37-48.

Amin, Samir y Pablo González Casanova (dirs.). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el sur. Tomo I: Mundialización y acumulación, Tomo II: El estado y la política en el sur del mundo*. Madrid: Anthropos-CIICH-UNAM, 1995.

Amin, Samir. *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós, 1999.

ANUIES-SEP. *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. México: ANUIES-SEP, 2003.

Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 1998.

Calva, José Luis. *El modelo neoliberal mexicano*. México: Juan Pablos Editor, 1995, 2ª ed.

Cano, Elena. *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: Editorial La Muralla, 2003.

Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI, 2005, 6ª ed., tres tomos.

Gimeno Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1999, 2ª ed.

González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era, 2001.

Kent Serna, Rollin. *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1992.

- . "Las políticas de evaluación". En *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol.2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, compilado por Rollin Kent. México: FCE, 1997a, pp. 94-164.
- . "Las políticas de educación superior en México (1989-1993)". En *Crisis y cambio de la educación superior en México*, coordinado por Sylvia Ortega Salazar y David E. Lorey. México: UAM-Limusa, 1997b, pp. 75-96.
- Kent Serna, Rollin y Rosalba Ramírez. "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación". En *Educación superior privada*, coordinado por Philip Altbach. México: CESU-UNAM-Porrúa, 2002, pp. 123-143.
- Lasso Tiscareño, Rigoberto. "Dimensiones de la globalización". *Avances*, núm. 29, México: UACJ-ICSA, 2002, 41. Documento de trabajo de la coordinación de investigación.
- . "La educación superior". En *Chihuahua hoy. Visiones de su historia, economía, política y cultura*, coordinado por Víctor Orozco. México: UACJ-SEP-CONACYT-SIVILLA, 2003, pp. 255-299.
- Levy, Daniel C. "The Rise of Private Universities in Latin America and the United States". En *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth, and Inflation in Educational Systems*, editado por M. Archer. Londres: Sage Publications, 1982, pp. 93-132.

-----. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-UNAM-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa, 1995.

-----. "La nueva responsabilidad social en la educación superior: Repercusiones en el estado y el derecho". En *La educación superior ante el derecho*, editado por A. Bernasconi. Santiago de Chile: Editorial Biblioteca Americana-Universidad Andrés Bello, 2002, pp. 51-83.

Levy, Daniel C. y Claudio de Moura Castro. *La educación superior en América Latina*. Documento de estrategia. Washington, D.C.: BID-SDS-EDU, diciembre 1997, núm. EDU-101.

Malo, Salvador. "La experiencia mexicana de evaluación de la calidad". En *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, coordinado por Salvador Malo y A. Velásquez. México: UNAM-Porrúa, 1998, pp. 113-130.

Morán Quiroz, Luís Rodolfo. "La educación como mercancía: algunas aristas y consecuencias". En *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*, coordinado por Luis Armando Aguilar. México: ITESO-Goethe-Institut Guadalajara-Universidad Iberoamericana León, 2005, pp. 147-161.

Noriega Chávez, Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdés, 2000.

OCDE. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2003*. México: OCDE-Santillana-SEP, 2004.

Rama, Claudio. *La tercera reforma en la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE, 2006.

Rubio Oca, Julio. *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP-FCE, 2006.

Santos, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM, 2005, pp. 5-51.

Stiglitz, J. E. *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus, 2002.

Torres, Carlos Alberto, *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

Fuentes electrónicas:

Acosta Adrián (2005) en la página de Internet: www.iesal.unesco.org.ve. Visitada 18 de diciembre del 2007.

Alba, F., Israel Banegas, Silvia Giorguli *et al.* "El bono demográfico en los programas de las políticas públicas de México (2000-2006): un análisis introductorio." En *Consejo Nacional de Población*. Publicaciones en línea, 2006. Disponible en línea: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/sdm2006/sdm06_08.pdf. Consulta: 20 de febrero de 2008.

ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* México: ANUIES, 2000. Disponible en línea: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

ANUIES. *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda.* México: ANUIES, 2006. Disponible en línea: <http://www.anuies.mx>

Brunner, José Joaquín, Gregory Elacqua, Anthony Tillett *et al.* *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile.* Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, 2005. Disponible en línea en la página web: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html

Brunner, José Joaquín, Paulo Santiago, Carmen García Guadilla *et al.* *Análisis temático de la educación terciaria. México. Nota de país.* México. OCDE-SEP, 2006a. Disponible en línea: <http://ses4.sep.gob.mx/> y http://cgut.sep.gob.mx/Informacion%20para%20ut/OCDE/analisis_esp.pdf

Brunner, José Joaquín y otros. *Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación.* Chile, 2006b. Disponible en la página web: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal>

Marginson, S. "Bright Networks and Dark Space: Implications of Manuel Castells for Higher Education". *Academe* (2004). Disponible en línea en: www.aaup.org/publications/Academe/2004/04mj/04mjmargin.htm

Marín Marín, Álvaro. "El análisis de la educación superior en México mediante la teoría del caos." México: CSH-UDG, 1998. Disponible en línea en la página web: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/caos.htm>

Ordorika Sacristán, Imanol. "Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía". *Andamios*, vol. 3, núm. 5 (diciembre, 2006), pp. 31-47. Disponible en línea en la página web: <http://www.uacm.edu.mx/andamios/num5/dossier%202.pdf>

-----. *El mercado en la academia*. Disponible en línea en la página web: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Ordorika.pdf
Consultado el 23 de abril de 2009.

Rama, Claudio. "La política de educación superior en América Latina y el Caribe". *Revista de la Educación Superior*, núm. 134, vol. XXXIV (abril-junio, 2005). Disponible en línea en la página web: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/03.html

-----. "Tercera Reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización." En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Editorial Metrópolis-IESALC-UNESCO, 2006. Disponible en línea: www.iesalc.unesco.org.ve

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por un enfoque de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI.* Secretaría de Educación Pública. México, 2001.

SEP. *Ley General de Educación.* Secretaría de Educación Pública. México, 1993.
Disponible en línea en la página web: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/96002/1/lge07.htm>

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* Secretaria de Educación Pública. México, 2007. Disponible en línea: <http://www.sep.gob.mx>)

UNESCO. "Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO". Mayenne, France: UNESCO, 2005b. Disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843s.pdf>

UNESCO. "Estadísticas de educación mundial." En *Compendio mundial de la educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.* Canadá: UNESCO, 2006a.

Yarzabal, Luis. "La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva." *Revista de Educación superior chilena*, núm. 1 (julio, 2000). Disponible en línea: <http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista/revista1D.pdf>

Artículos de Revistas:

Álvarez, J. M. “La escuela: servicio o beneficio.” *Cuadernos de pedagogía*, 265 (1998), pp. 80-85.

Levidow, Les. “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra–estrategias.”. *Educación Superior: Cifras y Hechos*, año 3, núms. 14–15, Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, mayo-agosto de 2003. Artículo originalmente publicado en *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, vol. 4, 1 (Fall, 2000). Se publica con el permiso del autor. La traducción al castellano se debe a Nuria Cortina González y fue revisada por el editor, pp. 4-10.

Torres, Carlos Alberto y Daniel Schugurensky. “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista.” *Perfiles educativos*, vol. XXIII, núm. 92 (2001), pp. 6-31.

Artículos de Prensa:

El Litoral.com, nota del 19 de junio de 2008. Consulta: 23 de junio, 2008.

Irizar, Guadalupe. *Reforma* (14 de mayo, 2007). Consultado el 14 de mayo de 2007.

Disponible en línea: <http://www.reforma.com/nacional/articulo/766660/>

La Jornada. "Ratifica SCJN jerarquía de la Carta Magna." La Jornada On line, 13 de febrero del 2007.

Norte de Ciudad Juárez, nota del 16 de mayo de 2008, página 4C.

Periódico Oficial de Gobierno del Estado de Chihuahua, años 2004 al 2008. Disponible en línea: <http://www.chihuahua.gob.mx/>. Consulta: varias visitas, la última el 20 de agosto de 2008.

Bases de Datos en línea:

Gobierno del estado de Chihuahua. <http://www.chihuahua.gob.mx/> y <http://www.chihuahua.gob.mx/sec/>

Gobierno del estado de Chihuahua. <http://seech.gob.mx/estadistica/>

Gobierno del estado de Chihuahua. *Ley Estatal de Educación*.
Página http://www.chihuahua.gob.mx/principal/Canal.asp?cve_canal=38
Disponible también en formato impreso.

SEP. <http://ses4.sep.gob.mx/>. Visitado 15 de enero del 2008, a las 14:30 hrs.

UNESCO. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx> Visitada el 29 de mayo de 2008.

UNESCO. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=29228&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Varias visitas, la última, el 2 de abril de 2008.

Otros

Directorio telefónico de Ciudad Juárez, año 2006, sección amarilla, página 443.

Directorio telefónico de Ciudad Juárez, año 2008, sección amarilla, página 465

Globalización y educación superior

Rigoberto Lasso Tiscareño⁴⁹

Actualmente en el planeta todos hablan de globalización. La palabra existe prácticamente en todos los idiomas. Igualmente sus derivados, algunos simplificadores para ocultar o distorsionar la realidad, como globalifóbicos y globalifílicos. Los que están en contra o a favor de la globalización. Como si alguien, en sus cabales, estuviera en contra del progreso y los avances de la humanidad. Cuando realmente lo que ocurre es que se está en contra de cierta forma de globalización. Como veremos luego.

El término tiene profundas raíces en la historia del pensamiento económico y social, pues se refiere a una manera específica de desarrollo económico y a sus implicaciones sociales y culturales. Aunque la globalización que impera y a la que se refieren estas notas es a la derivada de mediados de 1980 en adelante.

En un párrafo esclarecedor y premonitorio, Marx y Engels asientan en *El Manifiesto Comunista*, una breve reseña de lo que en rigor es la *internacionalización del capital*, que tiene algunos rasgos comunes con la actual globalización. Asientan que

...la burguesía no puede existir sino a condición de revolucionar incesantemente los instrumentos de producción y, por consiguiente, las relaciones de producción. Y con ello, todas las relaciones sociales...Una revolución continúa en la producción, una incesante conmoción de todas

⁴⁹ Profesor-investigador del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).

las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las anteriores. Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen añejas antes de llegar a osificarse. Todo lo estamental y estancado se esfuma; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar seriamente sus condiciones de existencia y sus relaciones reciprocas.

Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, crear vínculos en todas partes...mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía ha dado un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. Con gran sentimiento de los reaccionarios ha quitado a la industria su base nacional. Las antiguas industrias nacionales han sido y están destruyéndose continuamente. Son suplantadas por nuevas industrias, cuya introducción se convierte en cuestión vital para todas las naciones civilizadas, por industrias que ya no emplean materia primas indígenas, sino materias venidas de las más lejanas regiones del mundo, y cuyos productos no sólo se consumen en el propio país, sino en todas las partes del globo.

En lugar de las antiguas necesidades, satisfechas con productos nacionales, surgen necesidades nuevas, que reclaman para su satisfacción productos de los países más apartados y de los climas más diversos.

En lugar del antiguo aislamiento y la autarquía de las regiones y las naciones, se establece un intercambio universal, una interdependencia universal de las naciones. Y esto se refiere tanto a la producción material como a la intelectual. La producción

intelectual de una nación se convierte en patrimonio común de todas. La estrechez y el exclusivismo nacionales resultan cada día más dificultosos, de las numerosas literaturas nacionales y locales de forma una literatura universal” (Marx, Engels)

Primera característica: El sustento material de la globalización

Con esta referencia nos acercamos a la primera y tal vez más importante caracterización de la globalización. A la base económica, esto es, al sustento material de la globalización. La división internacional del trabajo que parcela o fragmenta en sus diversas fases los procesos productivos. Hay que tener en cuenta que para hacer esa diferenciación de toma de decisiones, (en qué país recopilar qué materias primas, en cuál otro conviene ensamblarlas, de qué partes del mundo se integraran qué otros componentes, qué modelos, estilos y patrones se utilizarán para distribuirlos y por qué canales en el mercado mundial) se requiere pues, tener la capacidad de ubicarse para planear y controlar las diversas fases en una escala planetaria. Esto es, se requiere ser una transnacional. El mercado mundial como fuente productiva y como esfera de inversión. Las pequeñas y medianas empresas no están en tal capacidad, al menos para hacerlo exitosamente.

Después de la Segunda Guerra Mundial el auge del crecimiento de las multinacionales no tiene paralelo. Sin embargo, es a partir de la caída del llamado socialismo real, a mediados de los años ochentas, cuando el capital transnacional recorre el mundo sin enemigo al frente y sin mayores obstáculos. La desaparición formal de ese mundo, y en los países capitalistas, la desintegración de los partidos

obreros y el ascenso de regímenes de derecha o muy conservadores significó un caldo de cultivo para el capital.

Segunda característica: la revolución en las comunicaciones y los transportes

Fue precisamente a mediados de los años ochentas que ocurre lo que algunos pensadores han llamado la Tercera Revolución Científica y Tecnológica de la humanidad. La revolución en las comunicaciones y en los transportes que caracterizan a nuestros días. En efecto, a partir de entonces el mundo conocido cambió radicalmente, aunque las nuevas generaciones tienden a pensar que el mundo siempre ha sido como el que ahora conocen. Sin embargo, la historia de la humanidad dio un vuelco, un auténtico salto mortal a partir de los ochentas.

Ahora, es posible transportarse de cualquier parte del mundo a cualquier otra del planeta en 24 horas. Ello fue un sueño en la historia del hombre, además, ahora podemos ser testigos de lo que ocurre al otro lado del mundo mientras está sucediendo. Igualmente podemos, sin ayuda de otros operadores, transmitir voz, imágenes, planos y documentos, incluso nuestra propia imagen, a cualquier lugar del mundo donde haya computadoras.

La computadora personal empezó a operarse en los años ochentas, su uso se generalizó al menos a mediados de esa década. Particularmente las computadoras portátiles (las *lap top*, posteriormente las *note book*). El fax se generalizó a finales de los años ochentas. A principios de los noventas ocurrió lo mismo con los teléfonos celulares y con Internet.

La revolución en las comunicaciones se completó con la proliferación de los satélites. El uso de la televisión por cable se volvió algo ordinario. Todo eso sucedió en menos de las tres últimas décadas. Tiene la misma edad que nuestros estudiantes de reciente ingreso. El mundo actual es pues muy diferente al de siglos atrás.

En nuestros días la acumulación ampliada opera en una escala creciente, además, por los expedientes propios de la acumulación desarrollada que opera mediante la concentración y centralización del capital. Esto es, no solamente por medio de una mayor reinversión de excedentes, sino también a través de la derrota de capitales competitivos que son integrados al proceso de acumulación de capitales más poderosos que funcionan en múltiples mercados, tanto desde el punto de vista de sectores (industrial, financiero, etcétera) como de territorios. En la globalización esa dinámica ampliada opera a escala planetaria. (A. Aguilar 2005, 205)

Asimismo, Barea y Billón siguiendo el mismo orden de cosas, exponen que “en el periodo 1990-2000 la producción creció un 2.3% mientras que las exportaciones lo hicieron a una tasa del 6.9% (OMC 2001)” (2002, 43)

Es importante, sin embargo, señalar que esta revolución tecnológica y ese crecimiento productivo sólo comprende a una parte de la humanidad, existen millones de seres humanos al margen de esta realidad globalizada, millones que apenas sobreviven en medio de la pobreza y las penurias. A diferencia de las culturas en las que desde el nacimiento hasta la muerte tienen como referencia que sus vidas gravitan alrededor de la pantalla catódica de la televisión o de las computadoras. Creer lo contrario es pensar con un etnocentrismo primario.

En 1988 las tres principales regiones económicas del planeta generaban el 72.8% de la producción industrial mundial y en el año 2000 su cuota fue el 69.5%, mientras que la población de estas tres regiones para entonces sólo sería el 15.7% de la mundial” (Castells, 2004 (Volumen I), 305)

Tercera característica: aceleración del intercambio financiero

Esta revolución en las comunicaciones y los transportes facilitó o creó la tercera característica de la globalización. Paralela a la diversificación productiva a escala planetaria, al crecimiento sin precedentes de los intercambios y a una multiplicación del mercado mundial de bienes y servicios, se dio un aumento todavía más explosivo de los movimientos financieros. De los intercambios monetarios entre sistemas nacionales, bancarios y bursátiles, de compañías de seguros, comercializadoras, bancos, afianzadoras, capitalizadoras, etc. De movimientos financieros que en un principio estuvieron ligados a los intercambios de mercancías, pero que muy pronto no tuvieron que ver con el mundo de la economía real y devinieron en intercambios meramente especulativos en busca de algunos diferenciales en las tasas nacionales de interés o de puntos en los mercados nacionales de valores o de ganar en simples intercambios monetarios.

Actualmente recorre el mundo una enorme masa monetaria sin precedente, equivalente al PIB de Francia, en un solo día. Se estima que si se acomodara en billetes de cien dólares, esa cantidad, resultaría más alta que el Everest. Al no existir a nivel mundial una autoridad financiera que ordene los intercambios financieros, ese

mundo desbocado tenía que terminar en crisis, como fatalmente ocurrió recientemente. Los mercados están interconectados y ahora también las crisis son globalizadas.

Anota el mismo informe de las Naciones Unidas sobre *Desarrollo Humano* (ONU, *Informe sobre Desarrollo Humano*, 2006), que el 20% más pobre de la población mundial vive con menos de un dólar diario, lo cual significa el 1.5% del ingreso mundial; el 40% más pobre de la población mundial, con un ingreso de dos dólares diarios obtiene el 5% del ingreso del mundo. A su vez, 9 de cada 10 personas de los países ricos miembros de la OCDE están en la parte del 20% más rico de la distribución del ingreso en el mundo. En tanto el ingreso promedio del mundo es \$5533 dólares, el 80% de la población mundial vive por debajo de ese promedio, al mismo tiempo señala que las 500 personas más ricas del mundo tienen un ingreso de más de cien mil millones de dólares que equivale al ingreso combinado de los 416 millones de personas más pobres.

En un sentido más comprensivo de la *globalización*, Octavio Ianni (1999) argumenta casi poéticamente lo siguiente:

Cuando se acelera el proceso de globalización, y da la impresión de que la geografía y la historia llegan a su fin, muchos piensan que entró la postmodernidad, declinó la razón y se soltó la imaginación. Se intercambia la experiencia por la apariencia, lo real por lo virtual, el hecho por el simulacro, la historia por el instante, el territorio por el dígito, la palabra por la imagen. Todo se desterritorializa. Las cosas, gentes e ideas, así como las palabras, gestos, sonidos e imágenes, todo se desplaza por el espacio, atraviesa la duración, revelándose fluctuante, itinerante, volante. Se desarraigan de los lugares, se olvidan los

pretéritos, se hacen presentes en los cuatro rincones del mundo. La sociedad global se transforma en un vasto mercado de cosas, gentes e ideas, así como de realizaciones, posibilidades e ilusiones; integra también homogeneidades y diversidades, obsolescencias y novedades...El mundo se transforma en territorio de todo el mundo. Todo se desterritorializa y reterritorializa. En ese mundo vertiginoso y de ficción la metáfora y la parábola se pueden confundir en arrebatos poéticos donde lo virtual sustituye a lo real, Las fronteras son abolidas o se vuelven irrelevantes o inocuas, se fragmentan y cambian de forma, parecen pero no son". (p. 140)

Cuarta característica: la globalización cultural

Una cuarta característica de la globalización, derivada de lo anterior es que el mundo resultó también globalmente culturizado. Esto quiere sintéticamente decir que la internacionalización del capital se expresa, en la revolución de los medios de información y comunicación, precisamente por las innovaciones satelitales y la televisión en cable, parabólicas y similares, en un mercado de consumo único, que transmite y difunde los mismos programas de cine, televisión e iguales imágenes por Internet (twitter, facebook y semejantes páginas Web, blogs, etc.), los esquemas y patrones culturales, con su carga valorativa e ideológica, por todo el mundo. Se consume una imagen ideológica por medio del entretenimiento semejante, particularmente de programas estadounidenses y de Europa Occidental, que tienden a uniformar al planeta en gustos y diversiones; los deportes, espectáculos, artistas y programas que se consumen son los mismos.

El mundo se uniforma en el entretenimiento y en la misma moda, de trasmano en la misma orientación valorativa e ideológica, pues los contenidos no son neutros, transmiten soterradamente valores y visiones sociales, formas de comportamiento, símbolos y costumbres que tienen que ver desde la *fastfood*, el sueño americano y las explicaciones etnocentristas hasta el *happy ending*, la vida política, las tradiciones y la cultura. Las aportaciones de las naciones subdesarrolladas y marginales aparecen como folklore y vida exótica. Predomina un mundo estandarizado propio de lo que suele llamarse la *macdonalization* de la vida.

Los bienes culturales incluyen los impresos y los multimedia, la producción cinematográfica, audiovisual y fonográfica, sin olvidar los diarios y las revistas. A veces se incluyen las artesanías y las artes gráficas, las artes plásticas y las del espectáculo, ciertos medios tecnológicos, productos de uso deportivo, instrumentos de música, la publicidad y el turismo cultural. A veces se refieren a ellas como industrias creativas (*creative industries*) en los medios económicos suelen llamarse *industrias en expansión* (*Sunrise industries*) y en los medios tecnológicos industrias de contenido (*contenu industries*).

En el curso de las dos últimas décadas el comercio internacional de los bienes culturales se ha cuadruplicado. Los intercambios se concentran en unos pocos países. Estados Unidos, Alemania e Inglaterra comprendieron el 55.4% del total de las exportaciones de bienes culturales en el mundo y el 47% de las importaciones se realizaron por Estados Unidos, Alemania y Francia. En 1998, China se convirtió en el tercer exportador mundial.

Quinta característica: La globalización del modelo político neoliberal

Un quinto y central rasgo de la globalización imperante es la visión estrictamente política, llamada neoliberal, que acompaña a la feroz competencia por mejores condiciones de inversión para las empresas transnacionales y por procuración de inversiones entre todas las naciones. Por presiones de los grandes organismos multinacionales de financiamiento, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial de Comercio, antes GATT que, como voceros del gran capital transnacional, presionan y obligan a los países deudores o en dificultades financieras, a aceptar condiciones lesivas para su autonomía y su desarrollo, a dismantelar la protección de sus plantas industriales, reduciendo aranceles, firmando acuerdos de libre comercio y reduciendo las funciones del Estado, único medio con el que cuentan para enfrentar el embate internacional.

Así, los diversos países en vías de desarrollo han tenido que reordenar sus empresas públicas, fusionarlas o privatizarlas, dismantelar sus marcos normativos para dejar las decisiones al simple juego de la oferta y la demanda, o sea, en manos de las grandes corporaciones internacionales que son las que tienen la fuerza para presionar y competir.

Esta política neoliberal predominante en el mundo desde los tiempos de Margaret Thatcher (1979) en Inglaterra y Ronald Reagan en Estados Unidos avasalló al mundo con una ideología que fue sustento de las peores dictaduras, por ejemplo de Augusto Pinochet en Chile durante 17 años y en otras naciones de Asia y América Latina. En el caso de México, desde 1982, con el gobierno de Miguel de la Madrid y

todos los que le siguieron (Salinas, Cedillo, Fox y ahora Calderón) han tenido una continua línea de política neoliberal, que ha convertido a nuestro país, junto con el lastimoso caso de Nueva Zelanda, en los más tristes ejemplares de política neoliberal.

El rasgo sobresaliente de esa política es el recorte a las funciones del Estado, la desaparición de los marcos regulatorios y los recortes presupuestarios, principalmente en el gasto social, esto es, en salud, educación y vivienda principalmente. El ideólogo clásico del neoliberalismo es Friedrich August von Hayek, quien en 1944 publicó *The Road to Serfdom* (traducido al castellano como la Ruta de la servidumbre) es un ataque apasionado contra las instituciones del Estado y una defensa a ultranza del mercado. El discurso ataca furiosamente a los trabajadores y en especial a los sindicatos por sus pretensiones de aumento de salarios y al Estado por sus gastos en servicios sociales. Aduce que el centro de la política económica debe ser la estabilidad monetaria, con una férrea disciplina presupuestaria, en particular con restricción en los gastos sociales y el establecimiento de un desempleo que califica de “natural” para debilitar a los sindicatos. Recomienda una reducción de impuestos a las utilidades de las empresas.

A partir de los años ochentas por primera vez hubo un triunfo de la nueva derecha, del neoliberalismo en los países desarrollados que se tradujo, en esos países, en una desocupación sin precedentes, aplastamiento de huelgas, puesta en marcha de una legislación anti-sindical y la disminución significativa o supresión de importantes gastos sociales, así como privatización de numerosos sectores económicos. Los casos más brutales fueron, sin embargo, en Chile, Australia y Nueva Zelanda.

Neoliberalismo, cultura y educación

En materia educativa el neoliberalismo se opone fundamentalmente a toda filosofía que otorgue al Estado el papel prioritario en la educación pública. La idea es privatizar la educación y convertirla en una mercancía más sujeta a la oferta y demanda en el gran supermercado de la globalización. Ello se ha convertido en una realidad en los países donde ha triunfado el neoliberalismo. Recomienda además que donde no se pueda privatizar, el Estado debe financiar a la educación por medio de un sistema de bonos donde los usuarios seleccionen la institución que llene sus expectativas.

Entiende el neoliberalismo a la educación en un sistema de valores de competitividad, pragmatismo, utilitarismo y rentabilidad, fundamentos del paradigma individualista. Rechaza la idea de que la cultura cumpla algún papel en la construcción de lo social, *el saber y el saber hacer* se convierten en bienes que se compran y se venden. El paradigma cambiado *de ser a poseer, de consumir* y después *existir*. Sostiene que la educación no es un derecho ciudadano, sino que compete al núcleo familiar y la impartida por el Estado debe limitarse a lo que llama la *educación de base* para los intercambios entre los individuos. Es pues un proyecto ideológico y político moderno donde toda razón de diálogo, acuerdos y convenios ciudadanos debe suprimirse.

Esta política lleva a la precarización de la educación pública y a la pauperización de las remuneraciones de los profesores, lo que repercute fatalmente en la calidad de la educación impartida. Todo ello se traduce en una fuerte erosión en la identidad social y en el despojo de los profesores de su función social como agentes de transmisión

cultural. Se da un cambio perverso de una escuela que pretendía la igualdad a una escuela mercantilizada, administrada por la ceguera del mercado, con toda la carga de exclusión social que esto significa.

La globalización cultural significa una redefinición de lo “occidental” como la visión del mundo y el conjunto de sus sistemas de valores como *universales* con relación a los “otros”. En opinión de José Marín, se da una dominación cultural precedida por la dominación económica y política. Ello implica una *estandarización cultural* llamada por algunos estudiosos como *Cultural Mcdonalization*. En esos procesos la educación tiene un papel central a cumplir. Como eje de la preservación de la diversidad cultural que coadyuve a la creación de un espacio democrático que posibilite el encuentro y diálogo de culturas.

Primero fue la dominación cultural e ideológica de las potencias coloniales europeas, de España y Portugal en diversos países del mundo y de América Latina en particular, que construyeron *la inferioridad de sus víctimas*, para justificar toda suerte de injusticias. Se procuró *denigrar al oprimido* a partir de la imposición de la *universalidad de su civilización*. Los indígenas considerados “paganos” durante la evangelización se tratan como “salvajes” a los que hay que *civilizar*. La escuela se convertirá en el instrumento principal de dominación colonial como institución para imponer *la lengua y cultura oficiales*. Como instrumento de negación de las identidades culturales indígenas por medio de su “integración” a la cultura dominante. Ese divorcio entre la sociedad *real* y la sociedad *oficial* que persiste hasta nuestros días. Posteriormente, con la independencia se impone la defensa de la *nación mítica* para

seguir negando la diversidad cultural y lingüística de los nuevos territorios. La consecuencia son Estados-nación como modelos políticos autoritarios impuestos y que son fuente todavía, en África, Asia, América y Europa de conflictos étnicos y religiosos. Con el tiempo persiste la dominación con el argumento de lo *moderno y el mito del progreso* que crea las disyuntivas entre lo moderno y los conocimientos tradicionales, entre la cultura escrita y la cultura oral y que termina destruyendo un patrimonio cultural colectivo importante. Se da un divorcio entre economía y naturaleza, entre los desafíos de la producción y los de la dignidad humana, la ética y la ecología. Existe una relación estrecha, íntima, entre la biodiversidad cultural y los ecosistemas naturales, indispensables para nuestra sobrevivencia. Son ampliamente conocidos los registros de las multinacionales farmacéuticas de muchos saberes indígenas sobre plantas medicinales. Sólo las políticas de preservación de la biodiversidad pueden garantizar la protección de los ecosistemas y en consecuencia garantizar la diversidad de especies.

La diversidad cultural es la mejor defensa frente al riesgo de la *uniformización*. En ese contexto se ubican los bienes culturales (libros, discos, juegos, multimedia, filmes y audiovisuales) que no son comparables a otras mercancías o servicios, requieren un tratamiento diferente que los proteja de la *estandarización comercial*.

La *estandarización cultural* es la *americanización* de las costumbres que caracterizan *una manera de vivir, de consumir, de vestirse, de comer y de derrochar*. Estamos viviendo la continuación de un proceso histórico iniciado por Europa con la evangelización en el siglo XV, la *americanización* es el aspecto más grotesco y caricaturizado de ese proceso donde todo se transforma en mercancía, en su tránsito

del desarrollo industrial al de la *industrialización de la cultura*. Es la imposición del etnocentrismo europeo que ha corrompido y arruinado muchas culturas en el mundo, con la desvalorización de sus lenguas, sus valores y sus saberes.

Hoy otra vez, la globalización impone un modelo de *cultura única* al que todos los pueblos deben alinearse sin ningún respeto a la diversidad cultural. El etnocentrismo es natural a todos los pueblos que lo necesitan para afirmarse frente a los otros. El problema es cuando una cultura se impone a otra. La historia del etnocentrismo europeo a partir de la conquista de África y América creó la cultura para legitimar la empresa colonial y postcolonial. Es la fuente ahora presente, de la *pretendida universalidad de la cultura occidental*. La tendencia a *inferiorizar* el saber, la visión del mundo, la concepción y el modo de vida *de las otras culturas*.

De las culturas identificadas como el atraso y el subdesarrollo y aun condenar, como lo hace el politólogo Samuel Huntington quien atribuye “a la cultura cristiana disposiciones para la democracia” y encontrando las otras, como la musulmán o la confucionista, incompatibles y contrarias a la modernización del mundo. (Marín 2002, 15)

Comenta Marín, “Nosotros tenemos que imaginar una sociedad plural, multicultural, capaz de administrar la igualdad y la justicia en la diversidad cultural, una sociedad abierta y tolerante a las pluralidades que nos ofrecen las sociedades multiculturales y que desbordan las fronteras culturales y de clases sociales”. En síntesis, un marco de respeto entre “nosotros” y “los otros”.

Esto es lo que la educación debe resolver, encontrar en el intercambio y el diálogo interculturales respuestas al aprendizaje de la vida con modestia y dignidad, lejos de explicaciones reduccionistas y de soluciones simples. Acordes con la complejidad de la realidad que nos ha tocado vivir. Lo contrario es aceptar la lógica de la *universalidad de la civilización*, la lógica de la *exclusión de la diversidad cultural y de la estandarización y homogenización cultural* que pretende imponer un modelo único de sociedad.

La crisis de lo público en el ámbito educativo se ha expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la *eficiencia, falta de equidad y baja calidad* de los grandes sistemas escolares (Díaz Barriga 1998, 17)

Las críticas al estado de la educación y el reclamo de rendición de cuentas han llevado a que la evaluación y la certificación sean elementos centrales en las políticas educativas. El financiamiento público a la educación superior se ha reducido significativamente en todo el orbe. Las universidades como proyectos culturales e instituciones productoras de bienes públicos han pasado a ser marginales, se han sustituido por el énfasis en la vinculación entre educación superior y mercados. Se habla más de las universidades como instituciones “emprendedoras”, ligadas a la noción de excelencia. Se desdeña el papel de las universidades como su contribución de su investigación a la cultura nacional, a la democratización y a la solución de necesidades sociales y el compromiso con la cobertura de las mayorías a la educación superior. La extrapolación del concepto de Universidades de excelencia, lleva a un

modelo de supeditación y competencia desigual con el modelo norteamericano de universidad de investigación.

La trascendencia de la educación queda de manifiesto con la reconstrucción de los países de la Segunda Guerra Mundial. Actualmente, desde hace décadas, Japón y Alemania son dos de las potencias exportadoras mundiales. Los milagros de la reconstrucción de sus economías se lograron por los niveles de capacitación de sus fuerzas de trabajo y capacidad educativa de sus pueblos. El peso de la calidad de sus universidades en su vida económica y social fue decisivo: En ambas naciones, la universidad se convirtió en el cerebro de la nación. A más educación mayor solidez de las instituciones políticas y económicas; a más educación, mejores sistemas de impartición y procuración de justicia; a más educación, más y mejor democracia; a más educación más inversión productiva y mayor demanda efectiva; a más educación, mayor desarrollo económico; a más educación más prosperidad social; a más educación mayor generación de riqueza, mejor ingreso y mejor distribución.

La influencia del capitalismo ha penetrado a instancias personales, a lugares y relaciones sociales que nunca fueron sujetos mercantiles. Como acertadamente sostiene Myriam Feldfeber (2005).

El capital ha ganado control privado sobre cuestiones que antes eran del dominio público y, al mismo tiempo, ha cedido responsabilidades sociales y políticas a un Estado formalmente separado. Incluso todos los ámbitos de la vida social que se encuentran justo afuera de las esferas de producción y apropiación, y fuera del control directo del capitalista, están sujetos a los imperativos del mercado y la mercantilización de los bienes

extraeconómicos. Es difícil hallar un aspecto de la vida en la sociedad capitalista que no esté profundamente determinado por la lógica del mercado.

La falacia del libre mercado

El libre comercio pregona supuestos beneficios para todos los intercambios. De acuerdo a la teoría de los costos comparativos una situación de libre comercio llevaría a los países a especializarse en producir aquello en lo que son más eficientes. Los productores nacionales tendrían así más y mejores oportunidades de exportar a nuevos mercados. Por otra parte, los consumidores y las empresas se beneficiarían porque podrían acceder a bienes que se producen con mejor calidad en otros países, y a precios más bajos que los que debían pagar antes a productores nacionales “ineficientes”. Finalmente, esto generaría nuevas oportunidades de inversión en el país por parte de empresas extranjeras, que crearían empleo, reforzando así el crecimiento económico.

Estos argumentos se basan en una serie de supuestos que difieren de los hechos que se verifican en la práctica. En primer lugar, la eficiencia en la producción no se relaciona sólo con la dotación de factores de producción con los que cuenta cada país (recursos naturales, mano de obra, etc.) sino también con el tamaño de su economía, con la calidad de sus instituciones, entre otros factores. En la realidad los países desarrollados se especializan en la producción de bienes de alto valor agregado (y crecientemente, en la producción de conocimiento), mientras que los países subdesarrollados se especializan en producir bienes basados en recursos naturales con bajo valor agregado, bienes intensivos en mano de obra barata, o *commodities*

industriales (petróleo, acero, aluminio, papel, etc.). La liberalización del comercio en ese contexto sólo puede producir una acentuación de esa tendencia. Históricamente el argumento se ha utilizado para fundamentar que los países atrasados deben especializarse en producir materias primas.

En ese mundo ideal, de libre intercambio entre desiguales, en realidad son imposiciones de los países más desarrollados para que los países en desarrollo abran sus mercados a cambio de concesiones marginales en los suyos.

De acuerdo a las Naciones Unidas "...el comercio mundial se duplicó en los últimos 20 años, llegando a 9 trillones de dólares en 2003. Como la producción total creció a un ritmo menor, la participación de las exportaciones en el PBI global aumentó, llegando a un cuarto del total, y a un tercio para los países del África subsahariana." Sin embargo, mientras que los países desarrollados exportan bienes (y crecientemente servicios) con alto valor agregado, en los que ellos son los formadores de precio, los países en desarrollo exportan básicamente *commodities*, cuyos precios están fuera de su control.

Para establecer un mercado internacional de libre comercio, los países subdesarrollados, entre otras medidas, redujeron sus aranceles (impuestos al comercio internacional), simplificaron sus trámites de importación, eliminaron sus barreras no arancelarias. Hicieron esas modificaciones en forma unilateral, sin reciprocidad por parte de los países desarrollados. El arancel promedio para los países subdesarrollados pasó del 25% a fines de los ochenta al 11% a principios del 2000.

El actual orden mundial se caracteriza por una asimetría radical, donde no existe “interdependencia” de Estados Nacionales soberanos, que se representan de manera igualitaria en el marco de las Naciones Unidas u otras organizaciones internacionales.

En la estructura del poder internacional existe una clara hegemonía del capital financiero. Hegemonía fundada en unas 200 megacorporaciones que tienen un volumen combinado de ventas superior al Producto Nacional Bruto de todos los países del mundo con excepción de los nueve mayores.

Los países desarrollados además de una gran capacidad productiva industrial y de servicios, mantienen regímenes especiales para sus sectores agrícolas. Los subsidios que los países desarrollados otorgaron a sus agricultores alcanzaron en 2003 a 350.000 millones de dólares, con un crecimiento de 41.000 millones respecto de 2001. Esto representa una pérdida anual para los países subdesarrollados de 24.000 millones de dólares. Sin embargo, los países desarrollados se niegan sistemáticamente no sólo a eliminar, sino siquiera a reducir estos subsidios. Esas políticas no tienen nada que ver con el libre comercio.

La razón que motiva la continuidad de semejante volumen de subsidios es que la agricultura es una actividad muy importante, de la que vive mucha gente tanto en Europa como en Estados Unidos. Reducirlos generaría presiones sociales y políticas que serían difíciles de manejar. Sin embargo, esos mismos países exigen a los países subdesarrollados la eliminación de subsidios en sus producciones y la apertura comercial, sin importar los costos económicos, sociales o políticos que ello implique.

Sólo como excepción se acepta que la liberalización completa se produzca en plazos más prolongados para los países más “vulnerables”.

Para el caso del comercio de servicios educativos, las principales barreras identificadas no son arancelarias, a diferencia de lo que sí sucede con el comercio de bienes.

La comercialización de servicios constituye uno de los aspectos novedosos de los tratados de libre comercio. En términos económicos, los servicios son considerados mercancías intangibles, que generalmente se consumen al tiempo que se producen, por ejemplo, los servicios que presta un médico o un educador.

En el marco de la Organización Mundial de Comercio, cuyo propósito primordial es contribuir a que las corrientes comerciales circulen con la máxima libertad posible, no que los ciudadanos vivan mejor. Como sostiene Eduardo Galeano, citado por Myriam Feldfeber (2009) “La división del trabajo entre las naciones es que algunas se especializan en ganar y otras en perder”.

En América Latina en las últimas tres décadas, y con particular intensidad en la década de los noventas, se ha establecido una sociedad que tiende a la mercantilización de todas las relaciones sociales. “De este modo se modifica la relación entre la esfera pública y la privada, en la cual el ámbito público tiende a ser cada vez más determinado por el mercado y menos por la política, transformando al ciudadano político en consumidor de mercado.

Lo público ya no es primordialmente el espacio de la ciudadanía, al tiempo que el mercado adquiere un carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia) establecen la medida para las relaciones públicas” (Lechner 1995 citado por de M. Feldfeber (2009).

La comercialización de los servicios

Estas transformaciones ponen en cuestión no sólo a la educación como asunto público sino también al papel del Estado en la definición de la agenda educativa. La reducción de la política educacional a la aplicación de “reformas” y la primacía de una racionalidad técnica basada en principios de mercado constituyen reflejos de estas transformaciones.

El peso económico de los servicios educativos es considerable, según Sedgwick, quien expresa un estimado sobre que “...el mercado de la educación superior en los países de la OECD moviliza anualmente unos 30 mil millones de dólares estadounidenses. En los Estados Unidos, la exportación de servicios para la educación superior asciende a unos 10 mil millones al año y se ubica dentro de los 5 sectores exportadores más dinámicos del último quinquenio” (citado en Gertel, 2004).

Ramos, en opinión de Myriam Feldfeber (2009), afirma que, “si bien es difícil producir información confiable, se ha calculado que la educación ocupa al menos el quinto lugar de los servicios comerciados internacionalmente en los Estados Unidos. En esta medición, se han considerado únicamente los flujos de estudiantes. Si se contabilizara todo lo que involucra, ocuparía el segundo o tercer lugar”.

Desde mediados de los ochentas, las políticas sociales, entre ellas destacadamente las educativas, estuvieron condicionadas en el marco más amplio de reforma del Estado que, acorde a los postulados del Consenso de Washington, se basó en la apertura de la economía, la privatización de empresas públicas, la desregulación de los mercados, la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales.

Knight (2002) distingue “internacionalización” de “liberalización”. El término “internacionalización” lo refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. Su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica. De hecho, el término “internacionalización sin ánimo de lucro” se ha acuñado recientemente para diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos.

La manifestación más importante de la internacionalización es el nivel del intercambio global de servicios educativos.

Por ello, es difícil analizar la repercusión de la mundialización en la educación superior sin referirse a su internacionalización. Se considera que la mundialización se presenta como un fenómeno que repercute en la educación superior y la internacionalización se interpreta como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la mundialización. La internacionalización incluye un amplio conjunto de elementos como los programas de estudio, la enseñanza

y el aprendizaje, la investigación, los acuerdos institucionales, la movilidad de los estudiantes y los profesores, la promoción de la cooperación y muchos otros.

Modelos como el de las escuelas charter administradas por las Empresas Administradoras de Educación en Estados Unidos dan cuenta de la “estandarización” de la enseñanza a través de prácticas uniformes como la aplicación de currículos idénticos sobre distintas comunidades.

Ejemplo elocuente de esta estandarización es el lanzamiento del sistema virtual Ibero On Line de la Universidad Iberoamericana (UIA), de la Ciudad de México: “Ibero On Line nace con el propósito de enfrentar los retos sociales de nuestro tiempo y aprovechar plenamente las posibilidades que hoy ofrece internet. En este sentido, el deseo de ampliar nuestra tarea educativa nos lleva a escoger las mejores herramientas”, señaló el Mtro. Enrique González Torres, SJ, rector de la UIA. “Se trata —añadió— de aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la educación a distancia, las cuales resultan idóneas para elevar el nivel educativo en México en plazos más cortos y con un presupuesto mucho más bajo que el que exige la educación tradicional en las aulas. Además, nuestros programas online brindan —sobre todo a organizaciones con una gran dispersión geográfica— capacitación simultánea a un gran número de personas, homogeneizando y estandarizando el conocimiento de ciertos niveles jerárquicos en plazos muy cortos”⁵⁰

⁵⁰ Información extraída de www.universia.es Consultado el 3 de agosto de 2008

La educación al servicio de la competitividad en el marco de la globalización es una de las principales estrategias discursiva para fundamentar las reformas que durante la última década han conformado un escenario propicio para la mercantilización de la educación. "La reducción de la política a la racionalidad tecnocrática constituye otra de las trampas que enfrentan los sistemas educativos. La tecnocracia constituye uno de los principales impulsores en esta ofensiva por la liberalización que contribuye a debilitar la soberanía estatal. Esta tecnocracia está compuesta hoy por tres grupos sociales: el mundo del negocio financiero e industrial, que a través de los derechos de propiedad intelectual se está apropiando de la tecnología y de la ciencia a nivel mundial; el mundo de las grandes estructuras burocráticas, económicas y militares del poder público, que funcionan en Estados Unidos y los demás países centrales, y en los organismos multinacionales como la OMC, el FMI y el Banco Mundial; y por último, el mundo de la inteligencia, es decir, científicos, expertos y representantes de los medios masivos de comunicación, cada vez más unidos al mundo de los negocios y a las grandes estructuras del poder público. Estos tres grupos consideran que la mundialización, la desregulación de la economía, la privatización, la competencia, son los hijos del progreso tecnológico y que es insensato oponerse a ello.

La realidad educativa latinoamericana cada vez se muestra más excluyente, inequitativa y usurpada por los preceptos, políticas y prácticas neoliberales en la región, como expresión de una nueva fase del desarrollo del capitalismo y su implicación en diversos ámbitos del desarrollo de nuestros países. Como bien lo anota Roberto Leher,

emerge la educación como espacio de disputa de intereses del capital, ya no sólo como espacio de producción cultural.

En este horizonte, con el desarrollo de Tratados de Libre Comercio, la configuración del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios se tiene que desde mediados de los años noventa se ha dado un gradual y progresivo proceso de convertir en objeto de comercio los derechos humanos sociales en América Latina y el Caribe. Resultado de negociaciones, desregulaciones y modalidades que cristalizan la liberalización del comercio de servicios en el continente. Ese desarrollo ha expresado un permanente juego de fuerzas y ha puesto en marcha recursos de poder de diferentes actores sociales, económicos y políticos en la construcción de las agendas de negociación, donde han estado implicados los intereses y las concepciones de los gobiernos de la región, los organismos multilaterales, la banca internacional y las transnacionales. (Feldfeber y Saforcada 2005, 91).

No es desdeñable la tesis recogida por Pablo Gentili de que el ajuste y proceso de reforma a los sistemas educativos latinoamericanos no se debe exclusivamente al papel jugado por las agencias financieras internacionales y, además, por los organismos multilaterales, sino que también involucra a otros actores que intervinieron de manera directa o por omisión, ya que fueron espectadores de las reformas en curso.

Como acertadamente sostiene Vargas: “Tanto las Cumbres de las Américas, el ALCA, los TLC y el AGCS como la creación de la OMC, son expresiones materiales y dispositivos específicos para llevar a cabo este proceso de comercialización transnacional de los servicios. Tienen por tanto un marco discursivo, normativo e

institucional que rebasa las posibilidades de regulación de los Estados, excluye la participación de la sociedad en su definición, vulnera los derechos humanos fundamentales y deja en manos del mercado y sus actores la orientación y decisión del proceso para materializar la integración comercial. Se precisa que el proceso de ajuste estructural en América Latina, promovido por la banca multilateral y los Estados Unidos (Consenso de Washington), debe ser entendido como la base de la historia de privatización y desobligación del Estado y la mercantilización de los derechos sociales, lo que deriva en la liberalización comercial de la educación y otros derechos sociales fundamentales en este período. Ello implica reducir el Estado a su función mínima, para ser leído y evaluado con criterios de eficiencia y eficacia, donde el papel que cumple en diseñar, implementar y evaluar políticas de desarrollo empieza a ser sustituido por actores del mercado, privados y otras fuentes de financiación, que por lo general son externas (Vargas, 1999). (Gentili, 2005)

Esta política se orienta desde la ecuación de minimización del Estado y disminución o estancamiento del gasto público educativo subordinado a los actores privados de lo público y el aumento de la demanda educativa.

El potencial del mercado educativo en América Latina, como bien lo señala el documento de la OREALC/UNESCO: "Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe a casi 150.000 millones de dólares ascienden los recursos totales necesarios para cumplir antes del año 2015 las metas educacionales fijadas en diversos acuerdos internacionales". De aquí hasta el año 2015, los gobiernos deben alcanzar cuatro grandes metas: universalizar la

educación preprimaria, asegurar el logro universal del ciclo primario, elevar al 75% la cobertura neta de la educación secundaria y erradicar el analfabetismo adulto” (2005, 1).

Elementos que, entre otros, son constitutivos del enfoque empresarial en el mundo de la educación pública, provocan un vaciamiento de lo público en la política, adoptan la noción de escuela-empresa, ven la educación como mercancía, otorgan el rol a estudiantes y padres y madres de familia como “consumidores” y consolidan sistemas educativos paralelos para pobres y para ricos. Por tanto, como bien lo indica Ariela Ruiz Caro (2006), deja de ser la educación factor de inclusión y movilidad social y se aumenta la capacidad de control y dominación de la sociedad política y cultural de América Latina por los Estados Unidos.

Cada vez la lógica empresarial está más enquistada en la construcción de lo público estatal, pero también cada vez son más los grupos sociales y culturales excluidos del desarrollo propuesto por la doctrina neoliberal y sus actores para América Latina.

En el esquema neoliberal la producción y circulación del saber y del conocimiento están estrictamente sujetas al binomio oferta/demanda determinadas por las dinámicas y los actores del mercado. En ese marco de política económica y educativa los actores privados transnacionales “compiten” por los recursos públicos y definen, bajo estrategias de presión, los estándares de calidad que concursan en los acuerdos bajo los organismos multilaterales para regular la educación.

Los procesos de apertura e integración comercial, incluida su extensión a diferentes bienes que han devenido mercancías como los derechos sociales, entre ellos la educación, han tenido un resultado histórico de un aumento de la desigualdad y exclusión social, "...el resquebrajamiento de proyectos de nación sobre la base de la soberanía, y la expedición de una nueva *constitucionalidad política* del mercado global en menoscabo del Estado Social y Democrático de Derecho para nuestras sociedades".

Para las transnacionales y el gobierno de Estados Unidos, el impacto ha sido el fortalecimiento del capital de los inversionistas, mayor concentración de la riqueza, ampliación de nuevos mercados, eliminación de barreras y consolidación de la brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Observamos cómo el pragmatismo efficientista como narrativa y pensamiento dominante en la configuración de acuerdos y decisiones comerciales en los últimos años ha perdido el horizonte discursivo humanista y político que distingue los fines de la educación en nuestras sociedades y trata de imponer una visión productiva, económica y tecnocrática. Como se dijo anteriormente, "es un traslado de la lógica comercial, sus categorías y criterios de representación y valoración al mundo educativo".

En América Latina, desde los años ochenta, los agentes financieros como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo asumieron la labor de orientar el pensamiento pedagógico ligado a fines educativos que tenían como escena la productividad y la pobreza." Para ello, la evaluación de la calidad, los estándares, las competencias educativas, la profesionalización docente y la disminución de las carreras

universitarias por cursos técnicos tenían un fin específico: saber hacer, saber reproducir y saber producir. El desarrollo del pensamiento se redujo a una simple consecución de competencias, habilidades y destrezas del individuo, quien acriticamente se deberá enfrentar a los demás, diseñando finamente procesos de privatización y alentando políticas focalizadoras para los más pobres. La escuela-empresa, el directivo-gerente, los retos de la competitividad y la globalización neoliberal.

También se observa cómo el discurso de la UNESCO, que liga la concepción educativa a la convivencia, la paz, los derechos humanos, la igualdad y el desarrollo, ha encontrado un organismo multilateral que paralelamente contradice esta perspectiva: la Organización Mundial de Comercio, "... que profundiza un enfoque económico-comercial estandarizante, homogeneizante y focalizante de las sociedades, las culturas y sus alternativas desde un discurso sofisticado que produce un efecto de ocultamiento, en tanto se ocupa de que lo público se vuelva privado, y lo no dicho sea el imperativo. Es aquí donde se pone en cuestión la constitución de Estados-nación y los sujetos de derecho con proyectos culturales, sociales y políticos incluyentes y emancipatorios" (Herrera 2009, 123)

En ese contexto es imperativo privilegiar la democratización del conocimiento. Ello significa la denuncia y resistencia a los procesos de colonialización y feudalización del saber y, desde una perspectiva crítica, aportar el conocimiento desde procesos educativos populares, y sociales para contrarrestar el avance de discursos tradicionales que expresan un retroceso para el desarrollo de las sociedades.

El neoliberalismo en México

En México, a partir de los años ochentas el Estado mexicano se ha venido retirando de su papel de educador y tiende ahora a convertirse más en un facilitador dejando a otros la responsabilidad para ceder la conducción a otros protagonistas.

Las consecuencias son que la educación cada vez se encarezca más, dependa cada vez más de las posibilidades individuales el acceso a los diversos niveles educativos: la educación es cada día menos un proyecto nacional y se convierte en un espacio de consumidores. Actualmente el profesor debe ser un empleado productivo y un docente de calidad. Ya no es un organizador social en torno a la escuela. Como educadores, los constantes cambios en los planes de estudio, de libros de texto, de métodos de enseñanza, de retribuciones y de condiciones de trabajo se caracterizan porque se deciden por encima de sus hombros, son decisiones ajenas a ellos. Se pierde contacto con todo ello y se pierde su identidad y las relaciones específicas con cada niño, como lo ven los padres de familia. Se pierde la capacidad de innovación y de creatividad, un sistema corporativo y burocratizado toma las decisiones.

De unos lustros para acá se ha sustituido, como lo expone Mollis (2009), “el Estado-benefactor de la primera mitad del siglo XX, que concibe a la educación como un bien público en el marco de una voluntad general hacia el bien común; y el estado neoliberal de la última mitad del siglo XX que defiende el acceso diferenciado al servicio educativo como cualquier servicio al consumidor en el marco de una sociedad de mercado”

Como acertadamente explica Marcela Mollis, citando a Yúdice (2003): "...el poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y, por último, de los debilitados Estados. A las primeras les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su "ser empleado" en relación de dependencia. A las agencias internacionales les interesan las universidades como dispositivos portadores de una identidad homogénea, básicamente imitadora del modelo institucional norteamericano. A los Estados periféricos dependientes de la credibilidad internacional, les resultan atractivas las universidades públicas, en la medida en que formen parte de una agenda crediticia, de financiamiento externo o resulten objeto de control y evaluación de una "tecno-burocracia" nacional asalariada. En ese sentido las palabras de Risieri Frondizi son elocuentes: "La globalización y el internacionalismo han acelerado la difusión de valores fordistas de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales (Yúdice 2003, citado por Mollis M (2009, 123)).

Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan el "mercado" como única fuente de innovación posible, el valor de la "competencia" aumenta y a su vez intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial. Roberto Rodríguez Gómez (2006), experto mexicano en los procesos de transnacionalización universitaria y los nuevos proveedores, afirma que "la universidad transnacional involucra procesos de internacionalización con un sentido eminentemente comercial, es decir la oferta de servicios educativos a cargo de empresas o universidades con fines de lucro en países distintos al de origen. La tendencia avanza gracias a los tratados de apertura comercial (ejemplo GATT-GATS), a los esquemas de inversión" Roberto Rodríguez 2009/).

Dos de las características centrales de la globalización que se mencionaron antes se dan aquí la mano: La transnacionalización universitaria ocurre en un contexto de globalización de los mercados y constata dos hechos relacionados entre sí: el capital transnacional consigue eliminar barreras para la exportación de bienes y servicios y las nuevas tecnologías informáticas facilitan el flujo de provisión

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal, producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este a la luz de la realidad de los países centrales del Norte, cuyas inversiones mundiales en el mercado educativo ascienden al doble que las del mercado automovilístico.

La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes, a su vez, reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”. Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes.

Sin embargo, es necesario comprender que estas relaciones se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. De lo que se trata es de comprender la importancia que tiene la división internacional del trabajo universitario, que ha reservado la

producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta, para dejar en manos de las universidades de la periferia, la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales específicas "...y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las empresas de clase mundial; en lugar de una comunidad existe un conjunto de identidades superpuestas y enfrentadas de actores gremiales, sujetos ultraindividualistas y jóvenes no tan jóvenes desencantados. Todos tienen en común la ausencia de pertenencia institucional que los estimule a la innovación".

Esta división bipolar para la generación del conocimiento de punta, por un lado y la aplicación o adaptación a las realidades periféricas del mundo, tienen su explicación en el feroz desfinanciamiento estatal durante la última década en las naciones subdesarrolladas donde impera el modelo neoliberal, sumado a la baja inversión de Producto Bruto en Investigación y Desarrollo de los países periféricos, desalienta, entorpece y anula las posibilidades de generar un conocimiento propio, que responda a la realidad periférica.

El conocimiento como factor productivo

La globalización aprovecha las innovaciones científicas y tecnológicas para lograr incrementos de la productividad, ahora esta no depende tanto del aumento cuantitativo de los factores de producción como capital, trabajo, recursos naturales, sino de la aplicación de conocimiento e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos. Es decir, la generación y procesamiento estratégico de información se han convertido en los factores esenciales de

productividad en la nueva economía. "Las nuevas tecnologías permiten articular *formas arcaicas de sobreexplotación local* con redes productivas modernas orientadas hacia la *competición global*". Esto es, la economía informal, vieja y nueva a la vez, presenta ahora un rostro nuevo, el de la *flexibilidad extrema* que es la característica de las nuevas relaciones de producción en esta economía globalizada. Esta *flexibilidad laboral* que no es más que la subcontratación de trabajadores temporales y sin derechos, la llamada *outsourcing* tan puesta de moda por el neoliberalismo. Como se anotó antes, al explicar la globalización como la forma que asume la reproducción ampliada del capital en nuestros días: "la internacionalización del uso de la palabra globalización que está aconteciendo al fin de nuestro milenio *"no es simplemente un acontecimiento o la expresión natural de una lógica objetiva, sino un proceso impuesto"* (Hirsch 1997, 24 citado por Landinelli Jorge), que se vislumbra como una *estrategia política de poder*. En cuanto poder, su meta no sería crear un orden justo, sino acelerar el movimiento y la circulación de capitales, de bienes, de servicios y de informaciones, esto es, un modelo uniforme de globalización mundial, que estratégicamente ignora la diversidad de las culturas y que afirma su poder en la *exclusión*.

Inicio del neoliberalismo en México

El abandono del Estado en nuestro país se observa con nitidez a partir de la entrada del neoliberalismo. En uno de los apartados del Informe presidencial (IP) de 1994 se expone que en 1983 se gastaba en educación 173 millones de nuevos pesos (a precios de 1980) que para el siguiente año se redujo a 126 millones de nuevos pesos. La educación primaria fue la más perjudicada, esos años bajó de 88 a 58 millones de

pesos. Se sienta el precedente terriblemente negativo de que impunemente se podía recortar el presupuesto educativo para dedicarlo a otra cosa, en este caso el pago de la deuda externa. Es hasta 10 años después, en 1992, cuando el presupuesto educativo se recupera y logra 93 millones (citado por Aboites 2003)

Desde 1930 la matrícula en primaria venía sistemáticamente creciendo, para 1984 era de 15.4 millones de niños. Ahí empieza una prolongada y larga caída. Para 1991 apenas había 14.4 millones de niños, menos de los que había 7 años antes. Todavía en 1995 no alcanzaba los 15 millones de alumnos, estaba debajo de 1984. La cantidad de niños en edad de cursar la primaria, sin embargo, siguió creciendo. Se demostró que el presupuesto educativo puede reducirse por cualquier motivo. Durante los años 40s y 50s también se redujo, porque se creó la infraestructura y ampliación del sistema educativo que requería el país. Aunque no se justifique de ningún modo cualesquiera de las razones. Pero en los ochentas, obedeció al requisito que impuso a México el FMI con sus cartas de inducción y ajuste que recortó el gasto público.

La política neoliberal continuó. Para 1993 el Estado mexicano se retractó de sus obligaciones de mantener una educación laica y gratuita orientada a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, nacional, democrática, científica, etcétera en todos sus niveles, como estipulaba el artículo tercero. A partir de ese año se precisa “El Estado impartirá la educación en preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias”. En cambio para referirse a otros niveles, dice en la fracción V: “... el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el

desarrollo de la nación” (Aboites 2003). La diferencia es clara. Impartir no es lo mismo que promover. Queda, en el mejor de los casos, como una obligación moral y política.

A partir de ahí resulta cada vez más frecuente y ahora se ve como algo natural, que las universidades se vinculen a las empresas y hasta se recomienda las firmas de convenios para que se financien proyectos de investigación. Ello no es condenable, lo que merece destacarse es el tipo de proyectos y el estilo de educación que se apoya.

Es importante señalar la idea central del impacto de la globalización en la educación. Esta idea neoliberal es el del recorte del gasto público dedicado principalmente a la educación. Estamos muy lejos del indicador de financiamiento que recomienda la UNESCO a sus países miembros, que debe ser del 8% del PIB. En las últimas décadas difícilmente hemos llegado en un año por excepción al 6%, y ello porque se incluye el gasto de los particulares en educación, que es cercano al 2% del PIB.

Otra consecuencia importante a subrayar es la recomendación neoliberal de introducir mecanismos del mercado a las retribuciones salariales de los profesores, que virtualmente han estado congeladas con incrementos por debajo de los ritmos de inflación, o sea una disminución en los ingresos reales y sustituidos los incrementos por programas de estímulos que convierten la vida académica en una lucha feroz al interior de los cuerpos docentes por alcanzar mayores beneficios, en detrimento de la investigación de gran aliento, de largo plazo y que limitan la comunicación entre pares. Así como la competencia entre dependencias e instituciones por arrebatarse el financiamiento en contra de la complementariedad y el compartir saberes.

Importancia de la educación

La trascendencia de la educación queda de manifiesto con la reconstrucción de los países de la Segunda Guerra Mundial. Actualmente, desde hace décadas, Japón y Alemania son dos de las potencias exportadoras mundiales. Los milagros de la reconstrucción de sus economías se lograron por los niveles de capacitación de sus fuerzas de trabajo y capacidad educativa de sus pueblos. El peso de la calidad de sus universidades en su vida económica y social fue decisivo: “En ambas naciones, la universidad se convirtió en el cerebro de la nación. A más educación mayor solidez de las instituciones políticas y económicas; a más educación, mejores sistemas de impartición y procuración de justicia; a más educación, más y mejor democracia; a más educación más inversión productiva y mayor demanda efectiva; a más educación, mayor desarrollo económico; a más educación más prosperidad social; a más educación mayor generación de riqueza, mejor ingreso y mejor distribución”. (Citado por M. Feldfeber 2009)

Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina.

La influencia del capitalismo ha penetrado a instancias personales, a lugares y relaciones sociales que nunca fueron sujetos mercantiles. Como acertadamente sostiene Myriam Feldfeber (2009): “El capital ha ganado control privado sobre cuestiones que antes eran del dominio público y, al mismo tiempo, ha cedido responsabilidades sociales y políticas a un Estado formalmente separado. Incluso todos los ámbitos de la vida social que se encuentran justo afuera de las esferas de

producción y apropiación, y fuera del control directo del capitalista, están sujetos a los imperativos del mercado y la mercantilización de los bienes extraeconómicos. Es difícil hallar un aspecto de la vida en la sociedad capitalista que no esté profundamente determinado por la lógica del mercado.”

Las falacias de los TLC

El libre comercio se fundamenta en supuestos beneficios para todos los intercambios. De acuerdo a la teoría de los costos comparativos una situación de libre comercio llevaría a los países a especializarse en producir aquello en lo que son más eficientes. Los productores nacionales tendrían así más y mejores oportunidades de exportar a nuevos mercados. Por otra parte, los consumidores y las empresas se beneficiarían porque podrían acceder a bienes que se producen con mejor calidad en otros países, y a precios más bajos que los que debían pagar antes a productores nacionales “ineficientes”. Finalmente, esto generaría nuevas oportunidades de inversión en el país por parte de empresas extranjeras, que crearían empleo, reforzando así el crecimiento económico.

Estos argumentos se basan en una serie de supuestos que difieren de los hechos que se verifican en la práctica. En primer lugar, la eficiencia en la producción no se relaciona sólo con la dotación de factores de producción con los que cuenta cada país (recursos naturales, mano de obra, etc.) sino también con el tamaño de su economía, con la calidad de sus instituciones, entre otros factores. En la realidad los países desarrollados se especializan en la producción de bienes de alto valor agregado (y crecientemente, en la producción de conocimiento), mientras que los países

subdesarrollados se especializan en producir bienes basados en recursos naturales con bajo valor agregado, bienes intensivos en mano de obra barata, o *commodities* industriales (petróleo, acero, aluminio, papel, etc.). La liberalización del comercio en ese contexto sólo puede producir una acentuación de esa tendencia. Históricamente el argumento se ha utilizado para fundamentar que los países atrasados deben especializarse en producir materias primas.

En ese mundo ideal, de libre intercambio entre desiguales, en realidad son imposiciones de los países más desarrollados para que los países en desarrollo abran sus mercados a cambio de concesiones marginales en los suyos.

De acuerdo a las Naciones Unidas "...el comercio mundial se duplicó en los últimos 20 años, llegando a 9 trillones de dólares en 2003. Como la producción total creció a un ritmo menor, la participación de las exportaciones en el PBI global aumentó, llegando a un cuarto del total, y a un tercio para los países del África subsahariana. Sin embargo, mientras que los países desarrollados exportan bienes (y crecientemente servicios) con alto valor agregado, en los que ellos son los formadores de precio, los países en desarrollo exportan básicamente *commodities*, cuyos precios están fuera de su control.

Para establecer un mercado internacional de libre comercio, los países subdesarrollados, entre otras medidas, redujeron sus aranceles (impuestos al comercio internacional), simplificaron sus trámites de importación, eliminaron sus barreras no arancelarias. Hicieron esas modificaciones en forma unilateral, sin reciprocidad por

parte de los países desarrollados. El arancel promedio para los países subdesarrollados pasó del 25% a fines de los ochenta al 11% a principios del 2000.

El actual orden mundial se caracteriza por una asimetría radical, donde no existe “interdependencia” de Estados Nacionales soberanos, que se representan de manera igualitaria en el marco de las Naciones Unidas u otras organizaciones internacionales.

En la estructura del poder internacional existe una clara hegemonía del capital financiero. Hegemonía fundada en unas 200 megacorporaciones que tienen un volumen combinado de ventas superior al Producto Nacional Bruto de todos los países del mundo con excepción de los nueve mayores.

Los países desarrollados además de una gran capacidad productiva industrial y de servicios, mantienen regímenes especiales para sus sectores agrícolas. Los subsidios que los países desarrollados otorgaron a sus agricultores alcanzaron en 2003 a 350.000 millones de dólares, con un crecimiento de 41.000 millones respecto de 2001. Esto representa una pérdida anual para los países subdesarrollados de 24.000 millones de dólares. Sin embargo, los países desarrollados se niegan sistemáticamente no sólo a eliminar, sino siquiera a reducir estos subsidios. Esas políticas no tienen nada que ver con el libre comercio.

La razón que motiva la continuidad de semejante volumen de subsidios es que la agricultura es una actividad muy importante, de la que vive mucha gente tanto en Europa como en Estados Unidos. Reducirlos generaría presiones sociales y políticas que serían difíciles de manejar. Sin embargo, esos mismos países exigen a los países

subdesarrollados la eliminación de subsidios en sus producciones y la apertura comercial, sin importar los costos económicos, sociales o políticos que ello implique. Sólo como excepción se acepta que la liberalización completa se produzca en plazos más prolongados para los países más “vulnerables”.

Para el caso del comercio de servicios educativos, las principales barreras identificadas no son arancelarias, a diferencia de lo que sí sucede con el comercio de bienes.

La comercialización de servicios constituye uno de los aspectos novedosos de los tratados de libre comercio. En términos económicos, los servicios son considerados mercancías intangibles, que generalmente se consumen al tiempo que se producen, por ejemplo, los servicios que presta un médico o un educador.

En el marco de la Organización Mundial de Comercio, cuyo propósito primordial es contribuir a que las corrientes comerciales circulen con la máxima libertad posible, no que los ciudadanos vivan mejor. Como sostiene Eduardo Galeano “La división del trabajo entre las naciones es que algunas se especializan en ganar y otras en perder”. (Citado por Feldfeber 2009)

En América Latina en las últimas tres décadas, y con particular intensidad en la década del noventa, se ha establecido una sociedad que tiende a la mercantilización de todas las relaciones sociales. “De este modo se modifica la relación entre la esfera pública y la privada, en la cual el ámbito público tiende a ser cada vez más determinado

por el mercado y menos por la política, transformando al ciudadano político en consumidor de mercado.

Lo público ya no es primordialmente el espacio de la ciudadanía, al tiempo que el mercado adquiere un carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia) establecen la medida para las relaciones públicas". (Lechner 1995)

Petrella afirma que la OMC, el FMI y el Banco Mundial consideran que la mundialización, la desregulación de la economía, la privatización, la competencia, son los hijos del progreso tecnológico y que es insensato oponerse a ello (Petrella, 2001)⁵¹ El resultado de la política educativa de los regímenes neoliberales que han imperado en México desde inicios de la globalización mundial, esto es, las administraciones de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, Vicente Fox y Felipe Calderón, han empobrecido notoriamente el panorama educativo México tiene un promedio de escolaridad de segundo año secundaria, de entre las treinta naciones que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), nuestro país, por su nivel educativo, se encuentra en el lugar número 30. A los 15 años de edad la mitad del estudiantado ya abandonó las escuelas y los que permanecen no entienden lo que leen. De 100 estudiantes de primaria únicamente 13 terminan la carrera y de éstos 13 sólo dos se reciben. Los maestros leen un libro y medio al año, promedio en el que está incluido el libro de texto gratuito.

⁵¹ Información extraída de www.universia.es Consultada el 3 de agosto de 2008.

En más de un sentido, cobertura y calidad en la educación superior son los problemas de mayor envergadura en México y en América Latina. “Sólo uno de cada cinco jóvenes de la región puede asistir a la universidad, mientras que en países desarrollados, como Finlandia, nueve de cada 10 acuden a las aulas universitarias”.

En México, la cobertura universitaria es incluso menor que la media de América Latina. En España o Argentina dos de cada tres jóvenes en edad de asistir a la universidad lo puede hacer; en México uno de cada cinco lo logra.

En un comparativo internacional, México resulta ser el país que más gasto en educación tiene como proporción del gasto total de gobierno. Su gasto en educación está por arriba del que registra Brasil, Chile, Corea, Estados Unidos, Irlanda y Argentina. El promedio de gasto de estos países es de 13.14 por ciento del total del gasto gubernamental, mientras que el de nuestro país alcanza 23.82 por ciento. Estados Unidos, que tiene sistema educativo más grande del mundo gasta 15.33 por ciento. La India destina 10.74 por ciento y produce más doctores al año que toda Europa junta; Japón con 9.5 por ciento tiene un sistema educativo de altísima calidad, Finlandia, con la mitad proporcional de gasto gubernamental de México cuenta con el que para muchos investigadores es el mejor sistema educativo del mundo

El Foro Económico Mundial da cuenta, en su Índice Global de Competitividad 2007-2010, del sistemático deterioro de la educación nacional. Para el bienio 2007-2008, México ocupa el lugar 95 de 131 naciones en calidad de la educación primaria; para el bienio siguiente, 2008-2009, se coloca en el lugar 116 de 134 países; y, para

2009-2010, en el 115 de 133. En cuanto a la educación superior, las posiciones de nuestro país son: 92, 109, y 115, respectivamente.

Las prioridades de la política neoliberal se muestran en la siguiente información: para el 2007, el gobierno federal destinó dos mil 643 millones de pesos a investigación, mientras el estímulo a las empresas alcanzó los cuatro mil 500 millones de pesos, es decir, 1.7 veces más que para investigación.

Hace 30 años, Corea del Sur y México contaban con 25 por ciento de jóvenes en las aulas. Ahora, el país asiático tiene a la mitad de sus jóvenes y, México a la misma cuarta parte. Nuestro país está estancado.

En síntesis, los gobiernos neoliberales no tienen claro el papel de la educación en la construcción del país. En ambas naciones, la universidad se convirtió en el cerebro de la nación. A más educación mayor solidez de las instituciones políticas y económicas; a más educación, mejores sistemas de impartición y procuración de justicia; a más educación, más y mejor democracia; a más educación más inversión productiva y mayor demanda efectiva; a más educación, mayor desarrollo económico; a más educación más prosperidad social; a más educación mayor generación de riqueza, mejor ingreso y mejor distribución.

La desigualdad social y la dificultad, por falta de equidad, para acceder a la educación en todos sus niveles, amplía la brecha de exclusión y continúan las grandes diferencias y alteraciones sociales, como producto de una supresión progresiva que provoca la aplicación de las políticas neoliberales.

Ciudad Juárez y la globalización subordinada

La mayoría de los autores señalan los inicios de la globalización a mediados de los años ochenta del siglo pasado. Para esas fechas, en Ciudad Juárez, ya estaba muy consolidada la industria maquiladora de exportación, que es parte de ese proceso. Su existencia obedece a la parcialización de los procesos productivos que hacen las grandes empresas transnacionales, destacadamente la exportación de fases de sus procesos que requieren alta densidad de trabajo, y que este sea dócil y disciplinado, no necesariamente calificado. La existencia de condiciones locales de un paquete de normas federales favorables, principalmente fiscales y de comercio exterior (Programa de Industrialización Fronteriza) con indudablemente la visión de un sector empresarial proclive, sentaron las bases y facilitaron un ulterior desarrollo acelerado.

Desde su origen a finales de los años sesentas, la economía juarense comenzó a girar cada vez más en torno a esos fragmentos de producción transnacional. Las inversiones públicas y privadas se volcaron a crear y expandir el capital social que el creciente desarrollo de las maquiladoras requirió. Pronto la infraestructura de parques industriales, y los consensos político-empresariales, dieron su entusiasta apoyo a ese estilo de crecimiento. Los rasgos de las principales fuerzas actuantes consolidaron sus perfiles y la economía de la ciudad se integró plenamente a los procesos comerciales del mercado mundial, principalmente de los Estados Unidos. Desde mediados de los años noventa la dinámica económica de Ciudad Juárez obedece al ciclo económico de Estados Unidos.

Las ciudades globales

La globalización que en un polo concentra los beneficios y ventajas, a un puñado de países desarrollados y unos muy marcados sectores sociales de los principales centros directivos, las llamadas *ciudades globales*; y en el otro extremo, un amplio abanico de países en vías de desarrollo que abastecen las necesidades de trabajo barato de las transnacionales, a los que se salpica algunos beneficios. El mundo se globaliza e integra en dos grandes apartados que siguen dando vigencia a las aportaciones de la CEPAL de la época de Raúl Prebisch como son, entre otras, las categorías de *Centro* y *Periferia*. Aunque seguramente es cierta la versión de los estudiosos de la globalización que ubican algunas decenas de las llamadas *ciudades globales* en muy diferentes partes del mundo, algunas de ellas inclusive en los países atrasados, como son, destacadamente la Ciudad de Buenos Aires en Argentina; Sao Paulo y Río de Janeiro en Brasil; la Ciudad de México en nuestro país; algunas de Malasia, Tailandia, la India, Pakistán y Corea del Sur, entre otras.

Existen, al mismo tiempo, otras ciudades que reúnen algunas de las características de las ciudades globales y que son como eslabones intermedios que vinculan a los grandes centros de promoción de la globalización y las áreas de los países subdesarrollados. Estos eslabones intermedios e intermediarios tienen algunos rasgos especiales que les da un status singular en los procesos de la globalización. Ciudad Juárez, al igual que a otras urbes del mundo, se le puede caracterizar en ese status.

A fin de dejar clara esta afirmación, en seguida se apuntan los rasgos definitorios de una ciudad global, que señala Saskia Sassen entre otros teóricos del tema, para luego anotar las que tienen estas ciudades intermediarias, a las que se puede llamar *globodependientes*:

- Tienen un nombre único reconocible internacionalmente
- Participación en eventos internacionales y aspectos de importancia mundial (Juegos Olímpicos o Copa Mundial de Fútbol o ser sede de organismos internacionales).
- Ser centro de una gran conurbación y poseer una población en el área metropolitana suficientemente grande. Varios millones de habitantes. Cuando menos uno.
- Ser punto de inmigración internacional y nacional, inclusive de etnias distintas a la población local.
- Tener un aeropuerto que funcione como un "hub" internacional, es decir que tenga un gran número de conexiones aéreas con las grandes ciudades del mundo.
- Tener un avanzado sistema de transporte dentro de la ciudad y con otras ciudades.
- Tener una infraestructura avanzada en el mundo de las telecomunicaciones.
- Que sea una ciudad cosmopolita.
- Tener un ambiente cultural propio, gracias a la existencia de festivales de cine, eventos musicales, galerías de arte, etc.
- Ser sede de diversas empresas de nivel internacional y actividades (ferias, bolsa) que la definan como una importante ciudad de negocios.
- Ser sede de un importante sector financiero, especialmente bursátil.
- Ser una ciudad con un conglomerado profesional altamente capacitado e innovador de medidas financieras.

Ciudad Juárez. Características de una ciudad globodependiente

A manera de hacer una comparación de Ciudad Juárez, Chihuahua con los rasgos característicos señalados por Saskia Sassen para una ciudad globodependiente, se enuncia lo siguiente:

- Ciudad Juárez tiene tristemente un nombre reconocible internacionalmente por los feminicidios, muertes de todo tipo y el alto y generalizado grado de violencia que en ella existen.
- Es el centro aglutinador de una importante conurbación demográfica y económica internacional que incluye al sur a la ciudad de Chihuahua y al norte El Paso Texas y Las Cruces; la población sumada de esas localidades se acerca a los tres millones de habitantes. La mayoría mexicanos.
- Es un polo de atracción para el resto de la entidad y el país, incluyendo variadas etnias del sur y sureste del país, así como de etnias centroamericanas.
- Su aeropuerto aunque es formalmente internacional se potencia y complementa con el de El Paso Texas.
- Integrada con la de El Paso Texas, cuenta con una avanzada infraestructura de telecomunicaciones.
- En muchos sentidos, su vida social se ve enriquecida de modo cosmopolita.
- Su ambiente cultural recientemente es pujante y versátil, especialmente en algunos renglones de la música, el teatro y la pintura.
- Las ciudades globodependientes son importantes centros industriales, comerciales y políticos. Ciudad Juárez genera el 42.0% del Producto Interno

Bruto del estado de Chihuahua, que significa el 2% del país; es una de las principales sedes de la industria maquiladora del país (en los años ochentas comprendía una ocupación en este sector en una cantidad superior a toda la frontera norte junta).

- Es un importante centro educativo, con al menos seis instituciones públicas de educación superior y 29 instituciones privadas del mismo nivel.
- Entre sus carencias más importantes está la ausencia de algún hospital o centro de salud relevante, tampoco es un gran centro de peregrinación religiosa, carece también de una importante compañía de opera o de algún importante museo o festival de cine o cultural, recientemente es sede del Festival cultural de Chihuahua; tampoco es un importante destino turístico.
- No es un gran centro bancario y mucho menos bursátil (actualmente solo una empresa juarense cotiza en la Bolsa Mexicana de Valores). Su integración a los movimientos financieros globales es mediante el sistema bancario local y de la vecina ciudad.
- No es sede de alguna importante empresa transnacional aunque cuenta con la presencia de filiales de las principales empresas transnacionales del mundo. Alrededor de las principales treinta.
- Tiene un importante número de billonarios en dólares.
- Por su número de habitantes, Ciudad Juárez es la zona metropolitana número 80 del continente americano, con una población, solamente en el municipio, superior a destacadas ciudades como Panamá, Ottawa, Austin, Santiago,

Memphis o Guatemala. Por su población, Ciudad Juárez, Chihuahua es la número 50 en América del Norte.

- No es propiamente una megaciudad, sino una ciudad *globodependiente*. Una gran área urbana, con importante influencia a nivel regional, nacional e internacional.
- Las ciudades *globodependiente*, al igual que las ciudades globales tienen más características semejantes entre sí que con otras ciudades de su mismo país.
- Tiene un peso y nexos con los principales polos de desarrollo, de modo que todo lo que ocurre en las principales fuerzas de la globalización le influyen directa e inmediatamente.
- Su mezcla cultural es muy variada y rica. En su seno conviven etnias de los dos lados de la línea fronteriza, habitantes originarios de los más apartados lugares de ambos países.
- Su sistema de transporte dentro de la ciudad es extremadamente pobre y deficiente. Esta es una característica ilustrativa de las ciudades globodependientes, pues la mayoría de las necesidades sociales están insatisfechas como la pavimentación, agua, drenaje; el grueso del capital social se encuentra invertido en los parques industriales y en la infraestructura para la exportación.

Lo global, la maquila y su influencia en educación

Las fuerzas de la globalización en la localidad, como se aprecia en el apartado anterior, son decisivas en su peso en la economía que han integrado a la ciudad al ciclo

económico de Estados Unidos, en las fuentes de empleo directo e indirecto, en el estilo de desarrollo, en la conformación de la vida social desde su influencia en los cambios de roles de género, hasta en la intensidad del ritmo de vida urbano

No se puede hablar, por supuesto, de una relación mecánica, entre el sustento y peso de la maquila y su impacto en los niveles educativos, o de las fuerzas globalizadoras y su influencia en la educación. Existen entre ambos polos múltiples mediaciones.

También tienen resonancia en los ámbitos educativos por múltiples vías. Ello ocurre de modo particular en la educación superior. De manera directa e indirecta, destacándose entre las primeras, el impacto directo de las políticas educativas de carácter nacional que moldean el sistema educativo. Políticas educativas que se ajustan a las influencias neoliberales de los gobiernos y las presiones de los organismos multinacionales.

Desde la orientación de los modelos pedagógicos promovidos por la Secretaría de Educación Pública, del constructivismo en el sexenio anterior y el modelo de competencias en el actual, hasta las formas de financiamiento y los esquemas de administración académica.

En cuanto a los modelos pedagógicos baste leer los Programas Nacionales Educativos de cada administración. En cuanto a las políticas de financiamiento sobresalen los criterios, cada vez más frecuentes, de someter a concurso los proyectos de investigación, de creación de infraestructura, de pago de salarios, de difusión o de

creación de programas académicos. Lo que antes era simplemente procesos de asignación presupuestal, mediante negociaciones cupulares de rectores, gobernadores o dirigentes sindicales, ahora son reglas más claras al definir objetivos y metas sujetos a concurso de pares o de diferentes instancias, concursos formulados en atención a reglas muy definidas que, como camisas de fuerzas, ajustan los términos a ciertas orientaciones. Entre los más conocidos, por su antigüedad y fuerza, están por ejemplo los concursos de FOMES y los de estímulos al personal académico, entre otros expedientes de manejo de los presupuestos educativos.

El concurso de FOMES (Fondo de Modernización de la Educación Superior) tiene que ver con el equipamiento físico de las instituciones y la creación de infraestructura. El acceso a sus presupuestos se logra atendiendo las prioridades de inversión de las autoridades centrales de la SEP y al rigor en la formulación de los proyectos de cada institución.

En cuanto a los programas de estímulos, estos han devenido en el expediente más reciente de política salarial. Los estímulos son la vía directa de aumento de ingresos de los académicos y no los aumentos de salarios. Los estímulos son las recompensas monetarias otorgadas a los académicos por su desempeño. Los criterios de recompensa se ajustan, a su vez, a los montos definidos por la Secretaría de Hacienda.

Son mecanismos de competencia entre académicos para lograr mayores montos individuales. Es el mecanismo de mercado al interior de la vida académica. Los profesores e investigadores ya no se ocupan, o tal vez nunca se han ocupado, por

pugnar por mejores salarios. Contadas instituciones luchan todavía por obtener mejores salarios, como los sindicatos de la UNAM y el de la UAM y por la definición de normas más favorables para obtención de estímulos.

Es una política de corto plazo en materia de investigación. Actualmente los investigadores ocultan sus hallazgos y sus aportaciones antes de mostrarlas ante las instancias calificadoras de los estímulos. Son casi secretos comerciales. Se prefiere, además, publicar y difundir ideas y saberes de corto plazo, antes que investigaciones de gran aliento que les llevarían más tiempo pero que significarían menores estímulos. Por semejantes razones son preferidas las investigaciones individuales a los trabajos colectivos.

Otros factores más sutiles e indirectos son portadores de influencias globalizadoras. La formación de los académicos y de los estudiantes está cada vez más influida por los valores utilitarios y pragmáticos del mercado. Los profesores se especializan en campos ligados al quehacer de las maquiladoras; las prácticas académicas y su orientación se ajustan a sus requerimientos, la misma concepción de ejercicio profesional se precisa en función del mundo laboral a la mano que son las empresas maquiladoras y los requerimientos de las transnacionales globalizadoras. Los contenidos de estudio de los posgrados están íntimamente vinculados a la orientación que demanda la globalización. Se privilegia las asignaturas y ejercicios prácticos en detrimento de las explicaciones teóricas y la formación intelectual.

La globalización está presente particularmente en los patrones culturales difundidos por los medios de comunicación. Destacadamente en la televisión por cable.

Los habitantes de la ciudad, en especial sus clases altas y medias, son consumidores frecuentes y acríticos, de los valores e ideología implícita en las películas cinematográficas y en los programas de televisión que por vía satelital a los que tienen acceso.

En síntesis, de modo general, todos los niveles educativos están condicionados y obligados a aceptar hasta ahora sin ninguna respuesta en contra, los efectos de una política neoliberal de las cinco últimos regímenes federales.

Bibliografía

Aboites, Hugo, *El enfoque neoliberal*. Conferencia sustentada en Culiacán Sinaloa, México, 2003.

----- “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentile Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009.

Aguilar Monteverde, Alonso. *Globalización y capitalismo*. México: Plaza & Janés editores, 2005.

Altvater, Elmer y Manhkopf, Birgit. *Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización*. México: Siglo XXI editores, 2002.

Amin, Samir. *Los desafíos de la mundialización*, México: Siglo XXI Editores, 1997.

Amin, Samir. "Mundialización y acumulación capitalista". En *La nueva organización capitalista mundial vista desde el sur*. Volumen I *Mundialización y acumulación*, Samir Amin y Pablo González Casanova. Barcelona: Coedición Anthropos-UNAM, 1995.

Barea, Maite y Billón, Margarita. *Globalización y nueva economía*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2002.

Castells, Manuel. *La era de la información, economía, sociedad y cultura*, tres volúmenes. México: Siglo XXI Editores, cuarta edición en español, 2004.

Feldfeber Myriam. "Educación "¿en venta?" Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina". En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentile, Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009.

García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995

----- . *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo, 1990.

Giddens, Anthony. *Un mundo desbocado*, México: Taurus, 1999.

Gimeno Sacristán, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Editorial Morata. S. L., 2001

Grey, John. *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.

Ianni, Octavio. *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores, 1999a

----- . *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI editores, 1999b

----- . *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores, 1999c

Landinelli Jorge, “Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización”. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentile, Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009

Lasso Tiscareño Rigoberto, *Globalización y dependencia en una ciudad binacional en la frontera México-Estados Unidos*, tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009.

López Segrera, Francisco. “La universidad latinoamericana y los procesos de internacionalización: las estrategias de financiamiento”. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentile, Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009.

Marín, José. “Globalización, educación y diversidad cultural”. *Mimeo*, 2002.

Marx, Carlos y Engels Federico. *El Manifiesto comunista*. Moscú: Editorial Progreso, 1960.

Mollis, Marcela. "Universidades nacionales y transnacionales siglos XIX al XXI". En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentili, Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario, Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009.

ONU, *Informe sobre Desarrollo Humano*, 2006. En www.onu.org

OREALC/UNESCO, Documento del 2005. En www.unesco.org.

Petras James y Veltmeyer Henry. *Imperio con imperialismo, La dinámica globalizante del capitalismo neoliberal*. México: Siglo XXI editores, 2006.

Santos, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM, 2005.

Saforcada Fernanda. "Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas". En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina*, compilado por Gentili, Pablo, Frigotto Gaudencio, Leher Roberto y Sturbin Florencia. Rosario, Argentina: Coediciones CLACSO-Homosapiens, 2009

Sassen, Saskia. *Cities in a World Economy*, Third Edition. New York: Pine Forge Press, 2006

Sassen, Saskia. *The Global City, New York, London, Tokyo*. USA: Princeton University Press, Second Edition, 2001

Wallerstein, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo XXI editores, 2000

FUNDAMENTOS DEL CONSTRUCTIVISMO COMO MODELO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

César Silva Montes⁵²

Intentar responder a la pregunta de por qué el constructivismo proliferó como pedagogía de enseñanza en las universidades del país, es factible contestarla, al menos, desde tres perspectivas: la económico-social, la psicológica y la pedagógica. La primera se refiere al contexto de la globalización económica que reestructura los métodos de producción sustentados en el conocimiento y que demanda nuevas capacidades de egreso en las escuelas. La segunda alude a los principios psicológicos de una corriente que explica cómo un ser humano se apropia del conocimiento. La tercera aborda las premisas técnico-didácticas básicas para la difusión de los contenidos de aprendizaje en las aulas. Por último, se presenta un intento de conciliar una perspectiva constructivista con los supuestos de las corrientes teóricas que la sustentan. El análisis parte de las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el contexto internacional.

El presente trabajo pretende sustentar conceptualmente los supuestos del constructivismo en la educación superior. Es un texto que enfatiza los nexos económico-sociales y las teorías que empujan a la transformación del proceso de

⁵² Profesor-investigador del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México). Texto para el Diplomado en Constructivismo impartido en la UACJ.

enseñanza-aprendizaje en las universidades. El interés principal es escrutar, desde sus impulsores, las presunciones que la delinearán como una propuesta que supera al tipo de enseñanza conductista. Asimismo, se expondrá un primer acercamiento sobre la conveniencia y los efectos de la adopción del constructivismo en la docencia y en el perfil de egreso, en el espacio concreto de la UACJ. Tarea complicada en un momento en que el constructivismo es el nuevo fantasma que recorre el mundo (Carretero, 2005) y se vuelve omnipresente en el sistema escolar.

La perspectiva económico-social

El antecedente inmediato para que las universidades públicas adoptaran un proceso pedagógico centrado en el aprendizaje constructivista para cada programa de estudio, fue la recomendación de la ANUIES.⁵³ En su documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* de 1999, la ANUIES resalta que “[...] el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo”.⁵⁴

En la llamada sociedad del conocimiento la educación superior adquiere un papel estratégico para actualizar los saberes del ser humano ante el rápido cambio tecnológico, incorporando: “[...] el paradigma de la educación permanente, que implica dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el

⁵³ Ya en 1974, el *Proyecto Xochimilco* elaborado por el Dr. Ramón Villarreal para establecer la Unidad Universitaria Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana, contemplaba, aunque no explícitamente, los principios de estructuración del conocimiento de Piaget, base de la corriente pedagógica constructivista y de la idea del estudiante como creador de su propio aprendizaje. Cfr. Ángel Díaz Barriga y otros, *Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)*, 1989, p. 16.

⁵⁴ Cfr. El punto 1.1.2 *La sociedad del conocimiento*, en www.anuies.mx, consultado el 20-II-2000.

autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentre [...] (y) necesitará cambiar sus concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y de aprendizaje”.⁵⁵

Según la ANUIES: “La educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento escolar. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida. Las instituciones de nivel superior no deberán concebirse más en una perspectiva de educación terminal, ni restringir su misión educativa al otorgamiento de títulos y grados”.⁵⁶ Según la OCDE la educación constante sirve para que la fuerza de trabajo pueda actualizarse y reorientarse, la UNESCO la considera fuente constante de formación, perfeccionamiento y reciclaje de profesionales (Villaseñor 2003, p. 209 y 147).

Así, el propósito nodal de las universidades fue conformar un perfil de egreso con capacidad de aprendizaje para toda la vida y que pueda transferir su conocimiento a otras situaciones de trabajo. Facultades que armonizan con las demandas de los empleadores en el marco de la globalización y sus bloques regionales. Formar estas competencias es posible con una pedagogía centrada en el aprendizaje por descubrimiento y significativo. Se exhorta a cambiar el énfasis de la enseñanza y la cátedra sobre el aprendizaje, que privilegia lo memorístico y la reproducción de saberes. Propone la formación en valores, el desarrollo de las habilidades de creatividad, innovación permanente y el manejo de lenguajes.⁵⁷ En la sociedad del

⁵⁵ Ídem.

⁵⁶ Íbidem.

⁵⁷ Punto 2.5.5 *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Del documento de la ANUIES citado, se menciona que una encuesta de 1998 encontró el dictado como una práctica común, la ausencia de preguntas del docente al

conocimiento la OCDE propugna por un aprendizaje en competencias y habilidades para el éxito económico individual en consonancia con los objetivos de la empresa en que se labora (Villaseñor, 2003). Por ende, a las instituciones de educación superior (IES) se les demanda colaborar a la evolución de la economía mexicana en un sistema globalizado que obliga al aumento de la productividad y la modernización de las empresas.

Para subsistir en el escenario global, desde la óptica oficial la educación es un factor fundamental que incrementa el nivel educativo con profesionales calificados para alcanzar el progreso material y social. La nueva fuerza de trabajo debe acoplarse a un método de producción que enfrente la incertidumbre del rápido cambio tecnológico, incremente la flexibilidad en la manufactura y la gestión laboral. La forma global de producción actual se denomina toyotismo u ohnismo (Coriat, 2000).⁵⁸ El toyotismo plantea un sistema de producción esbelta (Castells, 2002) con la menor cantidad de gente que obtiene los productos justo a tiempo, sin disminuir los estándares de fabricación para responder a la demanda y supera a la propuesta taylorista.⁵⁹

La producción esbelta usufructúa el conocimiento tácito del operario: le concede más autonomía y responsabilidad para solucionar problemas en la línea, analizar los procesos de ensamble para eliminar movimientos inútiles, estandarizar las

estudiantado y la discusión de los puntos de vista con el alumnado; además, el profesorado rara vez regresa los trabajos escolares con observaciones que puedan incidir en el mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado.

⁵⁸ El toyotismo lo creó Taichi Ohno en Japón desde los años 50-60, pero no se popularizó porque los paradigmas de producción taylorista eran validados por la hegemonía de Estados Unidos.

⁵⁹ El método taylorista se caracteriza porque racionaliza los procesos productivos al diferenciar las tareas de creación y ejecución; los aspectos mentales quedan separados de las tareas manuales, y el trabajo de ensamble es intenso y mecánico. Su organización es vertical, meritocrática, estratificada e individualista. Es un proceso en el cual la mano de obra se divide y redivide hacia la ampliación de la productividad. El objetivo es reducir la ineficiencia y controlar el trabajo general en labores relativamente complejas, para utilizar personal menos adiestrado y costoso.

modificaciones y reducir el lapso para realizar la tarea asignada. Asimismo, economizó mano de obra mediante la automatización, eliminó ciertas tareas y algunas capas directivas, y “desespecializó” a los profesionales y los transformó en trabajadores multifuncionales. Fue una nueva racionalización del trabajo que aprovechó el saber complejo del colectivo obrero calificado con el fin de restringir su poder sobre la producción y de incrementar la intensidad del trabajo (Coriat 2000). Otras innovaciones respecto al taylorismo se enfocaron a la descentralización de algunas faenas de planificación, se integraron las actividades de control de calidad y de ensamblaje, así como las funciones de diagnóstico, reparación y mantenimiento. Esto permite una labor del operario con autonomía y se le asigna la capacidad de alterar la carta de proceso que haga más eficiente su labor. Este perfil se convirtió en el prototipo para la formación de mano de obra.

En Ciudad Juárez, la industria maquiladora instalada en 1964 y actualmente uno de los principales mercados laborales, inició su modernización en los ochenta ante la competencia internacional y la exigencia de calidad. Se incorporó tecnología de punta, se reorganizó el trabajo y cambió la gestión de los recursos humanos. Comenzó la innovación del esquema parcializado en la línea de producción hacia un colectivo trabajador polivalente, denominado *obrero universal*, que realiza uno o más tareas por el mismo salario. La calificación profesional incorporó la subjetividad y la competencia comunicativa del colectivo obrero, idóneos para un sistema de planificación, ejecución y control.

Con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la industria maquiladora aceleró la reestructuración de sus procesos de producción. En 1994, el gobierno estatal de Francisco Barrio (1992-1998) creó un *cluster* con el Programa Chihuahua Siglo XXI, para impulsar el desarrollo económico regional y las IES -como parte de la infraestructura científica y tecnológica- facilitan investigación y apoyo técnico especializado a las empresas. El papel del Estado es adecuar los programas de estudio de las universidades y de las escuelas técnicas a la formación del *cluster*, pues su consolidación se dificulta por las carencias de formación y capacitación” (Porter 1999, 237). En congruencia, en Chihuahua las administraciones estatales de 1992 a 2004, fundaron escuelas y una universidad tecnológica para formar ingenieros y docentes en cursos de especialización técnica para las maquiladoras.⁶⁰

Derivado de las nuevas condiciones de competencia, el sector maquilador transitó de un planteamiento taylorista parcializado y repetitivo de producción que no requirió un papel activo de la mano de obra, a un proceso toyotista flexible y más creativo en sus funciones. El toyotismo pretende superar un proceso limitado a personas que cumplieran una cuota de producción y los supervisores usaran su capacidad técnica de interpretar planos, aplicarlos a la línea de producción y cumplir con las metas establecidas. Paralelamente, en las instituciones escolares el profesorado se preocupaba más por hacerse obedecer y enseñar a mecanizar datos. El

⁶⁰ Aunque la idea de cluster se cuestiona en el marco de la globalización, en Ciudad Juárez, se instaló la maquiladora Electrolux en 2005 con la visión de generar un cúmulo contratando a un 60% de proveedores mexicanos que se ubicarán en un nuevo parque industrial (*El Diario* 21-IV-2004, p. 1F). El gobierno otorgó a Electrolux un estímulo fiscal por 5.1 millones de pesos, equivalente a la bonificación al 100% del Impuesto Sobre Nómina que le correspondería pagar durante el 2006, porque la compañía genera empleos, invierte en alta tecnología y en la adquisición de bienes de proveedores locales. Los empleos generados por la empresa son más de 2 mil (www.diario.com.mx, consultado el 21-I-2006).

estudiantado, por su parte, generaba estrategias para recordar conceptos, cumplir con las tareas, ser obediente y preocuparse por las calificaciones.

Lapassade (1999) ilustra el paralelismo de las modificaciones en las dinámicas de grupo en las empresas y su aplicación a la educación. Elton Mayo impulsó en la Western Electric Company el mejoramiento de las relaciones humanas, y en la escuela se impulsó la formación no directiva sustentada por Carl Rogers. El postulado de Rogers se desenvuelve en una sociedad industrializada que pide a los individuos iniciativa para tomar las decisiones no factibles en los robots, pero sin cuestionar a las estructuras del funcionamiento social. Luego el neorracionalismo se desarrolló en la producción e incluye las relaciones de poder en la empresa, y en lo educativo la pedagogía institucional y autoformación en la enseñanza.

El cambio en el método de producción también modificó los currícula y las estrategias de enseñanza en las universidades, acompañado de teorías y nociones que justifican la aceptación del trabajo en equipo, los círculos de calidad y la adopción universal a los códigos de la modernidad. El toyotismo solicita un colectivo trabajador en formación constante, porque con la tercera revolución industrial el tiempo de utilización de la capacitación y las habilidades adquiridas disminuyó. En coincidencia, los pilares de la educación propuestos por Jaques Delors buscan la educación durante toda la vida, encaminados al aprender a conocer, a hacer y a resolver problemas; también para aprender a ser, con una personalidad de autonomía y espíritu de iniciativa ideales para la creatividad y la innovación. Estas actitudes se complementan con las

denominadas habilidades suaves que incluyen la capacidad de comunicación y la gestión de su propia formación.

En suma el toyotismo se considera un sistema flexible para reaccionar a la incertidumbre y complejidad de los mercados. Su competitividad se basa en la diversificación de procesos, tareas y procedimientos informáticos que reducen el exceso de burocracia vertical. La participación en los círculos de calidad supone la formación de trabajadoras y trabajadores polifuncionales y polivalentes, porque ensamblan, revisan la calidad, proponen e innovan procesos rentabilizando al máximo su salario.

El onhismo rompe con el esquema tradicional de la fuerza de trabajo y su paralelismo en la educación puede compararse de la siguiente manera:

Cuadro 1

TAYLORISMO	TOYOTISMO	DELORS
Los trabajadores sólo utilizan sus cuerpos	Los trabajadores utilizan cuerpo y mente	Aprender a conocer (capacitación permanente)
Les asignan trabajos rutinarios	Piensan y deciden	Aprender a ser (autonomía)
Los trabajadores no planean	La administración delega la planeación y el control	Aprender a vivir juntos (trabajo en equipo)
Los trabajadores sienten que su trabajo no tiene valor	La administración rediseña el trabajo	Aprender a hacer (resuelven problemas)

Fuente: Elaboración propia.

El nuevo perfil demanda a las universidades convertirse en espacios de formación, capacitación y actualización de recursos humanos a nivel profesional. Conseguirlo exige implementar programas destinados a modificar las prácticas del profesorado. Davini (2001) ilustra las modificaciones en la formación docente recíprocamente al desarrollo socioeconómico. Distingue cuatro tipos ideales, primero fue el propósito de conformar un “buen maestro”, luego un “docente enseñante”,

después un “docente técnico” y, en la actualidad, un profesional “hermenéutico-participativo”. Davini recorre las filosofías liberales y positivistas en el marco de la industrialización y la masificación escolar, que le asignó al profesorado el papel de civilizador y socializador de indígenas e inmigrantes extranjeros, hasta arribar a los noventa del paradigma administrativo-economicista promovido por organismos financieros, e imagina a un docente mediador del conocimiento basado en la psicología de Jean Piaget para enseñar.

El argumento central de este texto es fundamentar la aceptación del constructivismo en las universidades como producto de las nuevas demandas de manufactura, en el marco de la globalización. Pero para Carretero (2005), las ideas constructivistas no son nuevas ni en educación ni en psicología. Destaca que en los setenta y comienzos de los ochenta, en América del Sur el constructivismo se utilizó como resistencia a las dictaduras militares con el propósito de conseguir estudiantes críticos y autónomos. No obstante, se sustenta que desde los noventa el constructivismo responde a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

En síntesis, la característica más notable de los cambios en la educación, de acuerdo con la ANUIES, será la innovación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Admite que los recientes avances de las ciencias cognitivas muestran la insuficiencia de la exposición para lograr aprendizajes y se necesita la participación del estudiantado, para la UNESCO es un protagonista en la renovación de la educación superior y según el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 la enseñanza de calidad prioriza el aprendizaje efectivo orientado a que el alumnado aprenda a lo

largo de la vida (Villaseñor 2003, 151 y 217). El fin último de la aceptación del constructivismo en las universidades procura capacitar a la fuerza laboral para la competitividad productiva y comercial de acuerdo a la flexibilidad reclamada por la producción. En conclusión, el constructivismo apoyado en la psicología de Piaget, principalmente, se fundamenta la propuesta de transformación de los procesos pedagógicos para la formación del profesional coherente con la sociedad del conocimiento y un método de producción toyotista.

La perspectiva psicológica

Piaget proporcionó el análisis psicológico del proceso de aprendizaje humano como una construcción mental. Aunque no se preocupó por el aprendizaje escolarizado, sus continuadores llamaron constructivismo a la aplicación de sus preceptos en la enseñanza. Otro psicólogo que tampoco estudió lo educativo pero cuya obra es considerada, por algunos, constructivista, es Lev Vigotsky.⁶¹ Su contribución destaca la importancia del lenguaje y la interacción social del ser con la sociedad en un momento histórico determinado como un elemento para lograr autonomía. Ambos autores aportaron las bases de la pedagogía denominada constructivismo.

A la teoría de Piaget se le nombra epistemología genética, porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica y biológica, encontrando que cada individuo se desenvuelve a su propio ritmo. El pensamiento y la

⁶¹ Delval (2000, p. 75) considera que en el fondo subyace una función empirista, porque el conocimiento pasa de afuera hacia adentro y no explica cómo se produce la interiorización. Por tanto, no existiría proceso de construcción si el conocimiento “viene de afuera”. Coll (1997) y Carretero (2005) son dos teóricos que ponderan constructivista a Vigotsky.

inteligencia como procesos cognitivos se modifican en correspondencia a la maduración y el crecimiento.

Piaget descubrió cómo evoluciona la naturaleza de los contenidos con los que la mente trabaja, desde la imagen concreta hasta el concepto más abstracto, y realiza de las operaciones simples hasta las más complejas. El sistema cognitivo es una serie de acciones basadas en los esquemas que posibilita la repetición, la generalización y la diferenciación para el aprendizaje. Piaget planteó cuatro estadios para el desarrollo cognoscitivo en el ser humano, que sintéticamente se refieren a: 1) sensorio motor (de cero a dos años), comienza a comprender las relaciones causa-efecto y a crear comportamientos intencionales y anticipatorios; b) pre-operacional (de dos a seis años), se desarrolla la conceptualización y el razonamiento pre-lógico; 3) operaciones concretas (de siete a 12 años), el pensamiento está ligado a las cosas concretas y el pensamiento abstracto permanece en un nivel rudimentario; 4) operaciones formales (de 12 a 15 años), se desarrolla el pensamiento abstracto, se empiezan a utilizar teorías o hipótesis para proponer lo que podría suceder.⁶²

En su desarrollo las personas utilizan los esquemas mentales, conceptos que posee el sujeto cuando recibe un nuevo conocimiento para adaptarlo, asimilarlo y acomodarlo a su pensamiento. Un compendio de esquema explica que: a) son estructuras y procesos mentales inconscientes que subyacen a los aspectos molares del conocimiento y de las destrezas humanas; b) suponen distintos dominios cognitivos con diferentes características; c) organizan el conocimiento en representaciones de

⁶² Una crítica a Piaget es que no tomó en cuenta el contexto, pues su estudio lo realizó con sus hijos en el hogar. También se cuestiona la periodicidad, porque dependiendo del marco de socialización el desarrollo del pensamiento no contempla exactamente las edades planteadas.

todos los niveles de abstracción, desde una letra o un número hasta una teoría científica o ideología; d) representan el conocimiento semántico y el de la experiencia individual; e) seleccionan y codifican la información recibida, pero también pueden modificar los esquemas para procesarla y asimilarla.

Con los esquemas y la acumulación de nuevas experiencias se interpreta el contexto. Piaget sostiene que las personas persiguen un orden y la predicción sobre las cosas que los rodean. Cuando alguien es incapaz de explicar lo sucedido, existe un desequilibrio y comienza una *adaptación* para engarzar los esquemas con el equilibrio perdido. La adaptación puede darse por medio de una asimilación o acomodación. En la primera, la experiencia se asimila en una estructura o esquema existente. La segunda es una operación generadora de cambios en los esquemas poseídos. Esta concepción de pensamiento asevera que aprender es un proceso de construcción mental, no una copia pasiva de la realidad y la verdadera asimilación se produce en la unión del conocimiento divulgado por escuela con el cotidiano o intuitivo del estudiantado.

Aunque Piaget no estudió el aprendizaje formal, aporta que toda concepción pedagógica es necesariamente solidaria con una teoría del aprendizaje para encontrar:

La distinción clásica entre [...] estímulos y administración de los reforzamientos, y las teorías del aprendizaje que colocan en el primer plano al sujeto con su propia organización, y para las cuales no hay estímulos en sí, sino estímulos para un determinado organismo, quien los transforma desde que los recibe, y que no puede recibirlos sin transformarlos [...] En la acción pedagógica, esas dos concepciones

conducen, respectivamente, a programas de aprendizaje centrados sobre el docente (en el primer caso), o centradas en el niño (en el segundo caso) [...] en realidad el sujeto mismo [es] quien dirige su propio aprendizaje (gracias a los mecanismos de regulación, compensación, etc.), la acción del docente será vista como una ayuda o un impedimento con respecto a los mecanismos de aprendizaje del sujeto mismo. Lo cual no implica en absoluto un sujeto pasivo [...] exige del docente una actividad intelectual continua e intensa [...] debe conocer muy bien la naturaleza de los procesos de aprendizaje del sujeto, así como su evolución.⁶³

Por su parte, Vigotsky genera la denominada teoría *sociocultural del desarrollo* que concibe al aprendizaje como la confluencia de factores humanos con la comunicación entre pares y adultos en una cultura particular. El aprendizaje no se transmite de una persona a otra de manera mecánica como si fuera un objeto, sino mediante operaciones mentales en la interacción del sujeto con el mundo material y social. Es una relación dialéctica que no requiere de estructuras cognitivas preparadas para conseguir el aprendizaje.

Vigotsky propugna que todo conocimiento se adquiere dos veces y le llama una doble formación, porque la primera vez se da como un intercambio social (interpersonal), y una segunda que es interna (intrapersonal). Si para Piaget la persona construye significados, Vigotsky considera que ésta los reconstruye. Otro fundamento de su teoría, es el uso del lenguaje para comunicarse con los demás y su utilidad para la planeación, guía y supervisión de las actividades propias.

⁶³ Entrevista a Jean Piaget, *15 personajes en busca de otra escuela*, 2003, p. 169.

Para Vigotsky todas las funciones superiores de pensamiento se originan como relaciones entre los seres humanos. De ahí la importancia de la interacción condensada en la noción *zona de desarrollo próximo* (ZDP), entendida como el límite de las habilidades del estudiante para aprender por sí mismo, con ayuda de pares o con la asistencia de los expertos.

En suma, el constructivismo supone un avance respecto a los postulados sobre aprendizaje de la corriente conductista en psicología que pondera la adquisición del conocimiento a través de un organismo que memoriza, percibe, retiene y tiene experiencias. La epistemología del conductismo es el empirismo y su esquema de aprendizaje es una relación estímulo-respuesta, como un proceso de acumulación de información que no implica la comprensión. Es una postura tendiente a generar sujetos pasivos. Con la pedagogía constructivista, se busca formar seres activos y autónomos.

Perspectivas pedagógicas

El constructivismo no surgió del campo educativo, sino de las teorías del psiquismo humano. Aplicado a la educación, el constructivismo es una teoría para explicar y comprender cómo se enseña y cómo se aprende. Con los aportes del constructivismo, se abandona la idea de que el alumnado es una *tabla rasa* para llenarse de contenidos. El estudiantado se concibe como un ser activo que descubre y elabora conocimientos.

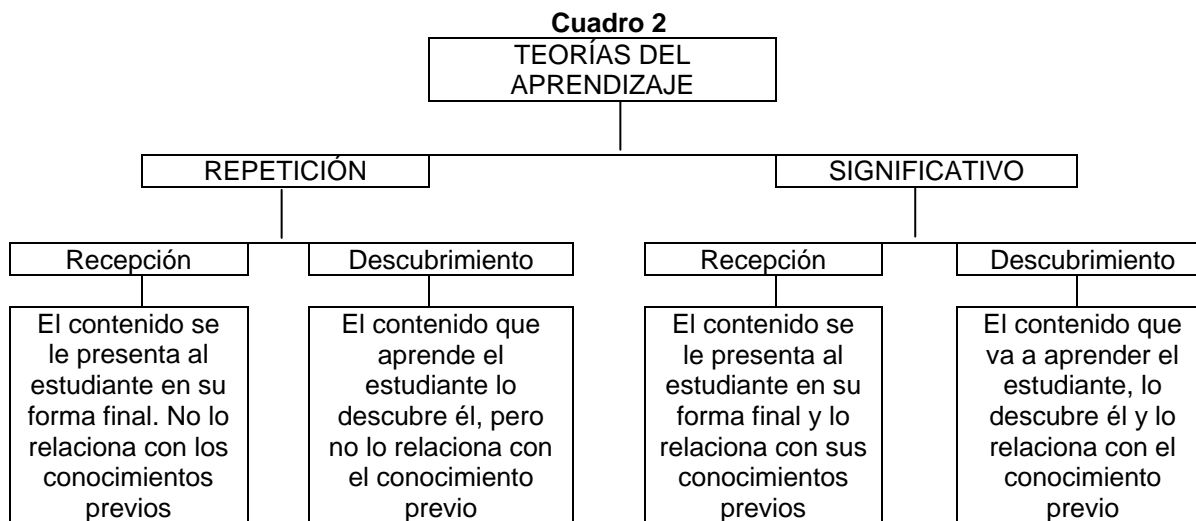
David Ausubel hace operativo el constructivismo en el aula, quien sustenta la importancia de que la organización y secuencia de los contenidos atiendan los conocimientos previos del alumnado para establecer *puentes cognitivos*. Supone al

aprendizaje una actividad significativa para la persona que aprende y no es una tarea mecánica. Destaca el papel del profesorado como organizador de las estrategias de aprendizaje con materiales lógicamente estructurados. Otra encomienda del docente es corregir con el conocimiento científico las concepciones erróneas del estudiantado adquiridas de su entorno; destaca la importancia del proceso de aprendizaje sobre el producto final orientado a una determinada respuesta.

La noción central de Ausubel es el aprendizaje significativo en dos dimensiones. La primera, alude al modo de adquirir la información e involucra una situación de descubrimiento del estudiante (incluye su disposición por aprender), para que el contenido de aprendizaje se alcance. Un ejemplo, es cuando el alumnado con actividades experimentales reales y concretas, encuentra los principios que subyacentes en el fenómeno de la combustión. Un aprendizaje así es conveniente para la formación de conceptos, la solución de problemas y de ejercicios escolares que no piden respuestas unívocas. La segunda, refiere a cómo se incorpora y relaciona la información nueva con la existente en la estructura cognoscitiva de forma no arbitraria. En síntesis, el aprendizaje es significativo si posibilita establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre un conocimiento nuevo y el anterior, si la distancia entre los puentes cognitivos es muy grande, no se aprende.

Lo ideal es lograr un aprendizaje significativo por descubrimiento, como se ilustra en el siguiente cuadro:⁶⁴

⁶⁴ Cuadro modificado de la Antología *Planeación Académica en el Bachillerato General*, 1998, p. 60.



Fuente: Elaboración propia.

Otra corriente interesada en promover aprendizajes significativos, es la Psicología Cognitiva basada en el *modelo de procesamiento de información* (MPI). Surge de la analogía entre el funcionamiento del cerebro y el de una computadora, porque supone que ambos poseen registros o memorias y la capacidad de ejecutar procesos. Se nutre de las matemáticas, la neurofisiología, la cibernética y las teorías de Piaget.⁶⁵ Los elementos del cognoscitismo, en síntesis, son:

- 1) El registro sensorial es inconsciente, porque no se pueden evitar los estímulos del exterior, pero es efímero y no retiene toda la información.
- 2) La atención es el primer elemento consciente que dirige el estímulo sensorial hacia un registro auditivo o no visual. La atención es selectiva, como cuando se enfatiza un concepto al impartir una clase.

⁶⁵ El MPI es parte del paradigma cognitivista en psicología que aparece con la revolución tecno-científica y el desarrollo de las telecomunicaciones. Otro antecedente es la cibernética que estudió los fenómenos físicos para explicar la comunicación humana, cuyo principal término, *Retroalimentación* fue creado por los ingenieros para aplicarlos a ciertos circuitos electrónicos, con la finalidad de controlar y predecir los sistemas automáticos. Después la cibernética se extiende a los sistemas fisiológicos, como el control de movimientos voluntarios, y proporcionó el modelo de comportamiento de las máquinas a los organismos biológicos; luego analizó lógicamente las funciones de los seres superiores y de los procesos que permiten sus reproducciones artificiales (Jiménez, 1985).

- 3) La percepción da significado o interpreta las experiencias; transfiere, pero no toda, la información proveniente de los registros sensoriales a la memoria de corto plazo.
- 4) La memoria de trabajo o de corto plazo tiene una capacidad y tiempo de almacenamiento limitadas. Éstas dependen de la edad y la madurez del individuo.
- 5) La repetición es el proceso de volver a cierta información para mantenerla en la memoria de trabajo por un lapso mayor al esperado y codificarla en la memoria de largo plazo. Es una de las primeras estrategias que se desarrollan en la niñez.
- 6) La memoria de largo plazo no tiene caducidad, se almacena para siempre y no se puede olvidar. Se crea con la información de la memoria de corto plazo mediante los procesos de repetición y codificación. Una manera de almacenar la información es con la *memoria semántica*, donde se acumulan hechos, conceptos, generalizaciones y reglas, así como las estrategias de solución de problemas y habilidades mentales. Esto genera una *red proposicional* de ideas interconectadas entre sí, y muestra que los conceptos no se pueden presentar aisladamente para que formen la memoria de largo plazo.
- 7) La codificación es el proceso de transferencia de información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Requiere un papel activo del estudiante y se puede lograr: preguntándole sobre el tema; pedirle paráfrasis de la información; análisis a partir de ejemplo y aplicaciones, no desde las definiciones; realización de actividades prácticas y de escritura.
- 8) La recuperación y el olvido. El olvido ocurre cuando hay una interferencia por una nueva información que hace olvidar un conocimiento anterior; o cuando no se

pueden recuperar datos ya asimilados. La recuperación de información se liga con la manera como ésta fue codificada y es importante el contexto para recordarla.

Esta forma de constructivismo basada en el cognoscitivismo o MPI tiene diferencias importantes con los aportes de Piaget, Vigotsky y Ausubel. Carretero (2005), partidario de la importancia de la perspectiva cognitiva, sostiene que los aspectos cognitivos del comportamiento incluyen lo afectivo, lo social y lo motivacional. Otro teórico cognoscitivista es Anderson, vigente en el bachillerato mexicano. Anderson presenta al aprendizaje como un sistema de entradas, procesos y salidas y cambio de conducta que no supera la visión conductista, agrega tres memorias relacionadas la declarativa, la procedimental y de trabajo; más dos tipos de conocimiento: el declarativo (*saber qué*) y el procedimental (*saber cómo*) (Silva 2005).

La visión del modelo de MPI no se puede calificar como constructivista porque su orientación busca el objetivismo, el producto, se desarrolla por asociación y el origen del cambio es interno. En oposición, el constructivismo apela a la subjetividad, al proceso, para reestructurar el conocimiento y reconoce el peso de los factores externos en el aprendizaje. En la primera tendencia la formación de pensamiento crítico es incompleta. A lo más que aspira es a hacer inferencias, a poner en juego la lógica, a razonar. Pero relega el cuestionamiento al contexto para la toma de conciencia y promover al bachiller como un actor social, entendido como un ser que dialoga, analiza y en uso de su autonomía delibera sobre su entorno.

Sí el enfoque de MPI no supera su visión de aprendizaje como respuesta a estímulos externos y a la simple experiencia, limita las capacidades humanas para

interpretar su entorno, porque el aprendizaje no es un proceso entre una máquina y otra, una señal no tiene significado, es sólo un paso de información (Eco 1998). El aprendizaje implica la reflexión y, en su caso, la reinterpretación de la información recibida.

Las técnicas⁶⁶

Como parte del discurso que acompaña la propuesta constructivista, las *técnicas* se complementan con el concepto *estrategias*. La noción de estrategias de enseñanza supone “[...] un procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz y Hernández 2004, 141). Esta concepción considera a las estrategias medios o recursos de ayuda pedagógica adaptables en un momento determinado del avance del grupal.

Los aspectos esenciales en la decisión del profesorado de cuál estrategia usar dependen de los fines por alcanzar, el nivel de desarrollo cognitivo y los conocimientos previos del alumnado. Para saber cuándo usar una estrategia en una sesión o curso, se proponen tres momentos: 1) preinstruccionales (al inicio), el interés es ubicar al estudiantado en el contexto conceptual y activar sus conocimientos previos; 2) coinstruccionales (durante), para que el alumnado logre una mejor codificación de los contenidos, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes; 3)

⁶⁶ Muestras tomadas de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2004, capítulos 5 y 6. El texto fue discutido en la UACJ en un diplomado sobre constructivismo. Las técnicas suponen coherencia con una enseñanza centrada en el estudiantado. La preocupación no es novedosa, porque así lo plantearon Rosseau y Freinet o la denominada Escuela Nueva. Según Panzsa (1997, p. 52-53), ésta surgió a principios del siglo XX para crear las condiciones pedagógicas idóneas enfocadas al desarrollo de la personalidad y enfatizando la actividad creadora. En el contexto de la sociedad industrial.

postinstruccionales (al término), con el objetivo de lograr una visión sintética, integradora y crítica del material.

Entre las estrategias de enseñanza se encuentran: a) organizadores previos, para establecer el puente cognitivo entre la información nueva y la previa; b) preguntas intercaladas, favorecen la retención y obtención de información relevante; c) mapas y redes conceptuales, esquemas de conocimiento que indican conceptos y proposiciones; d) resúmenes, enfatizan conceptos clave y argumento central.

Respecto a las estrategias de aprendizaje significativo, se plantean buscando la formación de un estudiantado autónomo, independiente y autorregulado, que aprenda a aprender. Díaz y Hernández (2004, 234) definen a las estrategias de aprendizaje como “[...] procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. La clasificación de estrategias de aprendizaje significativo, basadas en Pozo, citado por los autores, es:

Cuadro 3

<i>Proceso</i>	<i>Tipo de Estrategia</i>	<i>Finalidad u objetivo</i>	<i>Técnica o habilidad</i>
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Palabras clave Rimas Imágenes mentales Parfraseo
		Procesamiento complejo	Inferencias Resumir Analogías Conceptualización
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales

El problema de la evaluación

Prevalece la idea de que las acciones educativas deben valorarse con instrumentos objetivos y racionales para conocer sus alcances con relación a los propósitos prescritos por la entidad evaluadora. Pero la evaluación es un campo de debate. Según Barbier (1993), existe un profundo abismo entre la riqueza del discurso y la pobreza relativa de las prácticas, y los aspectos más tangibles parecen ser los instrumentos que utiliza para evaluar. Se privilegian los resultados antes que los procesos, o su uso sancionador y calificador. Para evaluar el aprendizaje es pertinente analizar la tensión permanente entre el proceso de construcción del conocimiento y los contenidos escolares, aunado a las exigencias institucionales y la cotidianidad anárquica de la escuela.

La noción de una evaluación integral para el logro de las habilidades deseables y de calidad de egreso se pretende sea congruente con su modelo educativo.⁶⁷ Los procedimientos y técnicas de evaluación propuestas buscan la mejora en la adquisición de capacidades, valores y actitudes del estudiantado. Incluyen la autoevaluación y coevaluación del alumnado. Pero el factor central orientado a la mejora del desempeño estudiantil es la rúbrica como una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y criterios a seguir para justificar la calificación de manera objetiva. Se sostiene que la rúbrica y su escala de valores permiten saber cuál trabajo es excelente y cuál no cumple las expectativas mínimas.

⁶⁷ Archivo en *Power Point* del curso "Evaluación Integral", 9-VI-2004, de la UACJ.

En la determinación de las rúbricas para evaluar es plausible inquirir de dónde surgen, desde qué contexto. Otra pregunta pertinente es: ¿sí la evaluación es un proceso integral y no una simple medición del conocimiento, cómo se compatibiliza con un sistema de certificación escolar que emite números que representan el grado de aprendizaje para acreditar una asignatura? En este sentido, ni Piaget ni Vigotsky midieron el aprendizaje con referencias de parámetros externos o con criterios pedagógicos. Ambos estudiaron cómo se aprende, el primero en el ámbito individual y el segundo en el contexto social. Entonces, la pregunta total sobre la evaluación sería: ¿Cómo embonar en la práctica un estudiante constructor de significados de acuerdo a su ritmo de aprendizaje con una evaluación uniformadora que exige cumplir los criterios previamente establecidos?

Zabala (1998) propone una evaluación más congruente con el constructivismo. Una diferencia con la evaluación tradicional es ofrecer a cada estudiante las oportunidades de desarrollo de todas sus capacidades, sin parámetros finales. A diferencia del interés por la uniformidad como un valor de calidad del sistema para validar a los que sirven, el punto de partida debe ser la singularidad del alumnado, entonces es imposible establecer niveles universales. Por ejemplo, en la evaluación de actitudes ¿cómo se puede valorar la solidaridad o la actitud no sexista? Zabala asevera que se requiere un clima de confianza y colaboración, ausente en la evaluación actual. Establece la analogía con el médico a quien no se ocultan los síntomas, porque supone que se comparte el fin de mejorar la salud. Pero en la escuela no sucede igual, el alumnado piensa que el profesorado sólo busca la sanción y la calificación. La posibilidad está en instituir un clima de respeto mutuo y colaboración. Zabala (1998,

207), expone con el cuadro 4 la diferencia ente una evaluación centrada en el resultado y en el proceso:

Cuadro 4

<i>Función social y aprendizaje</i>	Objeto	Sujeto	Referente	Valoración	Informe
<i>Selectiva y propedéutica</i> <i>Uniformador y transmisivo</i>	Resultados	Alumnado	Disciplinas	Sanción	Cuantitativo
<i>Formación integral</i> <i>Atiende a la diversidad y constructivo</i>	Proceso	Alumnado/ Profesorado	Capacidades	Ayuda	Descriptivo/ Interpretativo

El ideal de evaluación ligada al constructivismo no prioriza normas, patrones o modelos de homogeneización; incluye la dimensión histórico-social y contempla las variables de tiempo y espacio. Evaluación factible para comprender el proceso pedagógico, no limitado a su operatividad y los medios destinados a obtener una calificación, sino de propiciar nuevas estrategias de aprendizaje y tiempos que se adapten a los ritmos y procesos cognitivos del estudiantado concreto. La búsqueda es aspirar a la coherencia entre la epistemología, la psicología, la pedagogía, las estrategias y la evaluación constructivistas.

Aproximación a una perspectiva constructivista

Es conveniente aseverar que el constructivismo no es una teoría pedagógica en estricto sentido, sino un enfoque explicativo sobre el funcionamiento del psiquismo humano desde varias teorías psicológicas. Su propósito es configurar un esquema para analizar, explicar y comprender la educación escolar. Sirve para revisar postulados

educativos aceptados, en ocasiones, como obvios y sin crítica, y a entender que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen múltiples factores.

Con esta advertencia y en un esfuerzo por definir al constructivismo como un concepto en educación, se propone provisoriamente que es: un término genérico para designar a las diversas elucidaciones del psiquismo humano basadas en los enfoques cognitivos, a la actividad mental de las personas en los procesos de conocimiento y en el cual el estudiantado es un ser activo y constructor de su aprendizaje. Presentada como una noción provisional, se entiende que existen varios constructivismos como teorías psicológicas del desarrollo del aprendizaje aplicadas a la educación escolarizada. La importancia del constructivismo apunta a deliberar cómo se conoce, cómo se aprende y cómo se enseña, para no caer en el reduccionismo psicológico.

Por esto, según Coll (1997), es conveniente distinguir entre: a) el término constructivista, referente a un enfoque explicativo del psiquismo humano compartido por distintas corrientes psicológicas; b) teorías constructivistas del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje en las personas; y c) planteamientos constructivistas en la educación formal, que son propuestas o disquisiciones pedagógicas y didácticas originadas en una o diversas teorías del desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. En consecuencia, no existe un planteamiento que abarque todas las corrientes.

Coll (1997) distingue al menos cuatro concepciones de constructivismo: 1) la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; 2) la teoría del aprendizaje verbal significativo y los organizadores previos, sustentada por Ausubel desde los años cincuenta; 3) la teoría basada en la psicología cognitiva, desde la corriente del

procesamiento humano de la información; y 4) la teoría sociocultural del desarrollo de Vigotsky, con fundamentos en el materialismo histórico y la relevancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje.

En un intento por conciliar las corrientes que integran el constructivismo, es factible proponer que el aprendizaje es relevante si prioriza los procesos de construcción de la identidad personal y la socialización. Se puede establecer que el aprendizaje no es copiar o reproducir la realidad, sino elaborar una representación propia sobre un objeto o contenido que se intenta aprender. Es una construcción que viene de experiencias, intereses y conocimientos previos. Los nuevos conocimientos llevan a reafirmar los significados poseídos sobre ciertos objetos, y en ocasiones se modifican para incorporar nuevos contenidos, fenómenos o situaciones. La noción de aprendizaje significativo no entraña la terminación del aprendizaje, porque éste es un proceso inacabado. Más bien se refiere a la posibilidad de continuar aprendiendo en determinadas condiciones y afinando conocimientos.

Al docente, el constructivismo le ofrece un marco para analizar y fundamentar las decisiones sobre la planificación, material curricular e instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña, mediante tres preguntas torales: ¿Qué significa aprender? ¿Qué ocurre cuando el alumnado aprende? ¿Cómo se le puede ayudar al estudiante a aprender? Estos cuestionamientos permiten reflexionar que enseñar rebasa la simple difusión de información y provocar el compromiso del profesorado para interactuar y conocer del alumnado: sus ideas previas, sus formas de aprender, hábitos de trabajo, actitudes y valores. La interacción docente-estudiante es una acción

recíproca, donde el segundo reflexiona acerca de lo que oye decir y hacer al profesor o profesora, y delibera sobre su actuar.

Una síntesis de los Aportes del Constructivismo a la Enseñanza

El constructivismo en educación contiene postulados complementarios de alguna de las corrientes y sus contribuciones y supuestos, basados en Coll (1997), se refieren a:

1. La actividad mental del alumnado es decisiva para que éste construya el conocimiento en interacción con el profesorado. En la enseñanza, el estudiantado es protagonista y responsable de su aprendizaje y los recursos didácticos, docentes y condiscípulos le ayudan a aprender.
2. El desencadenamiento de la actividad mental constructivista no basta para que la educación escolar alcance los objetivos propuestos. Es necesario que el sentido y significado construidos por el alumnado sean acordes y compatibles con sus conocimientos previos, para relacionarlos con los contenidos escolares que son más elaborados.
3. El profesorado asume la tarea de enseñar contenidos, pero para construirse o reconstruirse por el estudiantado. El papel del docente es más de orientador que artífice de un nuevo saber, es sólo un enlace entre el conocimiento y el alumnado.

De manera esquemática se plantea:



Los principios explicativos sobre los procesos psicológicos implicados en el proceso de construcción del conocimiento, señalan que:

- a) La trascendencia de la educación formal en el desarrollo personal del alumnado depende de su desarrollo cognitivo, su competencia operatoria, los conocimientos previos, sus intereses, motivaciones, actitudes y expectativas. Estos factores sirven para la planificación y práctica de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- b) Es conveniente establecer una diferencia entre lo que un estudiante o una estudiante es capaz de hacer y de aprender por sí solo, y con ayuda de otras personas.
- c) La cuestión clave no es conceder prioridad a los contenidos o los procesos, sino asegurarse del nexo significativo de un material de aprendizaje con la estructura cognitiva del estudiante.
- d) Es deseable que sean numerosos y complejos los enlaces establecidos entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, porque podrá relacionarse con más situaciones y otros contenidos, para luego utilizarse en circunstancias concretas.
- e) Paralelamente a la construcción de significados de los contenidos escolares, el alumnado construye una imagen de sí mismo como aprendiz, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y limitaciones, hasta llegar a la autoestima como una condicionante de su trayectoria escolar.

- f) La memoria mecánica y repetitiva no tiene conexión con el aprendizaje significativo. Sólo la memoria comprensiva que no se limita al recuerdo de lo aprendido es la base para conseguir nuevos aprendizajes.
- g) El aprender a aprender equivale a que el estudiantado realice aprendizajes significativos por sí solo en variadas situaciones y circunstancias.
- h) Considerada la estructura cognoscitiva del alumnado como un conjunto de esquemas interrelacionados, la educación escolar pretende contribuir a la revisión, modificación, diferenciación, coordinación y construcción del conocimiento. De acuerdo con Piaget, equivale a un proceso de equilibrio inicial, pérdida de equilibrio y restablecimiento del equilibrio. La fase de desequilibrio provoca confusiones en el estudiantado, incomprensiones y errores, hechos necesarios y deseables para el proceso de aprendizaje.

Con este contexto, el profesorado puede empezar a darse cuenta de cómo y bajo qué condiciones, es susceptible promover y orientar el aprendizaje. También entender que la construcción del conocimiento es un proceso con avances, dificultades y retrocesos y la ayuda del docente debe ajustarse progresivamente a las situaciones específicas. En congruencia, en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje la metodología didáctica eficaz se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y se concreta en métodos distintos, según el caso y las circunstancias. Los métodos de enseñanza no son aceptables o rechazables en términos absolutos, sino valorados con relación al ajuste de las necesidades del proceso de construcción del alumnado.

Desde una perspectiva comparativa, los avances del constructivismo respecto a una clase tradicional serían:

Cuadro 5

Tradicional	Constructivista
El currículo se presenta de las partes al todo con énfasis en las habilidades técnicas	El currículo se presenta del todo a las partes, con énfasis en los conceptos principales
El estricto seguimiento a un currículo es lo adecuado	La búsqueda de las preguntas del alumnado sobre el currículo es lo adecuado
Los estudiantes son considerados como “pizarrones en blanco” en los que la información es grabada por el profesorado	El estudiantado es considerado como ser pensante y con teorías incipientes sobre el mundo.
El profesorado utiliza su didáctica para sembrar la información en el estudiantado	El profesorado actúa de manera interactiva y como promotor del conocimiento
El profesorado busca la respuesta correcta para validar el aprendizaje del alumnado	El profesorado busca los puntos de vista del alumnado para entender las concepciones presentes que se usarán en las lecciones subsecuentes
La evaluación del aprendizaje del estudiantado se separa de la enseñanza y utiliza con frecuencia pruebas de opción múltiple	La evaluación del aprendizaje del estudiante se enlaza con la enseñanza a través de las observaciones del docente y con exhibiciones y portafolios del alumnado
El estudiantado generalmente trabaja solo	El estudiantado generalmente trabaja en grupo
Al estudiantado se le enseña	El estudiantado aprende
El método es cómo enseña el profesorado	El método es cómo aprende el estudiantado
El profesorado conduce el aprendizaje	El estudiantado es activo

Fuente: Modificación de la Antología del curso sobre constructivismo, 2002.

Por último, el problema de la educación no se resuelve modificando el cómo se enseña, sino cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje. La pregunta central es para qué cambiar. Repensar las implicaciones de superar la tecnología educativa que privilegia los recursos técnicos para controlar, dirigir y manipular el aprendizaje, por una propuesta constructivista de interacción, más libre y de incertidumbre. El fin será cambiar los vínculos de dependencia del estudiantado por uno de cooperación con el profesorado.

Reflexiones finales

Es un hecho que las universidades adoptan un modelo pedagógico constructivista para el proceso de aprendizaje y la consecución del perfil de egreso. La transición de una

pedagogía tradicional basada en la enseñanza, a una pedagogía orientada al aprendizaje, genera tensiones en el profesorado y el estudiantado. Lograr la congruencia entre la teoría y la práctica es el desafío para consolidar una propuesta integral, activa y creativa en el aula, que coexista con las demandas administrativas de la institución para detenerse y analizar el avance grupal.

Otra dificultad es ejercer la docencia a partir de las condiciones concretas del alumnado, incluida su cultura, para organizar el curso. El propósito sería ajustar los contenidos en interés del estudiante y no convertirlo en un seguidor de tareas, sino en una persona crítica y constructora de su aprendizaje. Porque el aprendizaje constructivista se supone cualitativo, observa procesos, no es mensurable por medio de exámenes que suministran información sobre productos. Este es uno de las contradicciones a resolver del profesorado, hacer compatible un modelo no sujeto a ritmos de aprendizaje con la exigencia de eficiencia en el cumplimiento del programa.

Los desafíos para la planta académica son arduos. Implica la renuncia voluntaria al predominio de la enseñanza y empatarla con las acciones de aprendizaje. Dejar atrás la cátedra, el libro de texto y los ritmos marcados por la carta descriptiva que dan la certidumbre cotidiana, para buscar nuevos horizontes y comprender la importancia de la afectividad en el hecho educativo. Empezar a trabajar en la deseable incertidumbre que empuja a la innovación y a la preparación constante. Entender que en el constructivismo el docente no desaparece, sino que se convierte en un coordinador de aprendizajes.

Asumir el papel de docente que facilita el aprendizaje, para que el alumnado se vuelva más autónomo, ponga en práctica actitudes de construcción del conocimiento. El profesorado indaga los conocimientos o dificultades del aprendizaje y piensa cómo acompañar mejor al estudiantado. La intervención docente en el constructivismo es coordinar, integrar, modificar y relacionar los conocimientos previos del educando para ajustar las tareas de aprendizaje y los contenidos, sin caer en la arbitrariedad. El desafío para el alumnado es abandonar su pasividad y socialización en la dependencia.

No obstante, la práctica del constructivismo implica evitar el eclecticismo manteniendo la congruencia entre los elementos y principios epistemológicos, metodológicos y conceptuales, sin llegar al dogmatismo. Comprender que elegir una corriente margina aportaciones de otras teorías y enfoques. No olvidar que el constructivismo es un paradigma no consolidado, y no puede convertirse en una panacea para resolver todos los problemas del aula. Tampoco es conveniente reducirlo a una técnica y relegar los aspectos afectivos y sociales implícitos en el acto de enseñar. Porque toda propuesta educativa incluye una idea de ser humano y sociedad, prácticas escolares y evaluaciones dependientes de cómo se define al sujeto que aprende.

En síntesis, la propuesta didáctica constructivista para la organización del conocimiento y del aprendizaje, considera que aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o de contenidos. No es un proceso que nos lleve a la acumulación de nuevos conocimientos sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas

que ya poseíamos, estructurados y organizados. El aprendizaje se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo que se construye cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), en interacción con otros y otras (Vigotsky), es significativo para quien aprende (Ausubel) y el progreso del conocimiento es una forma de desaprender (Mehler).

Finalmente, si al constructivismo se le pondera una corriente pedagógica, al estudiantado le ofrece la posibilidad de ser actor de su aprendizaje. Al docente le sugiere un papel orientado como enlace para conciliar el conocimiento a las necesidades del alumnado. En una relación de actores del hecho educativo sin subordinación ni instrumentalidad, que reivindica el binomio enseñanza-aprendizaje y el centro de atención es el nexo profesorado-alumnado. En las universidades, la discusión respecto a la conveniencia de adoptar el constructivismo como pedagogía implica recuperar el carácter plural y no dogmático de la universidad, la autonomía y la participación democrática en la gestión institucional, en el marco de la reestructuración del sistema de producción global. Porque el problema de la enseñanza es político, más que pedagógico. Inicia en lo social, llega a la institución que organiza la educación y se materializa en el aula.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, 1999 en www.anuies.mx, secciones consultadas (20-XII-2000): 1.1 El Contexto Global; 1.1.2 La sociedad del conocimiento; 1.2.3.2 Desarrollo regional y mercado mundial; 2.5.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje; 3.2 Visión del sistema de educación superior del año 2020; 4.2 Desarrollo integral de los alumnos; 4.7 Conclusión.

Ausubel, David. "Aprendizaje Significativo" en Antología *Planeación Académica en el Bachillerato General*. México: SEP-Dirección General del Bachillerato, 1998, p. 58-60.

Barbier, Jean-Marie. *La evaluación en los procesos de formación*. Traducción Magdalena Rivero. España: Páidos-Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Temas de educación, 2ª edición, 1993.

Caivano, Fabricio y Jaime Carbonell. *15 personajes en busca de otra escuela*. México: Fontamara, 2003.

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. México: Progreso, Colección Aula-Reforma, 2005.

Carrillo, Jorge y María Eugenia De la O. "La Reestructuración en la Industria Maquiladora de Exportación". *El Cotidiano* (México, D. F.), núm. 46, marzo-abril de 1992, p. 54-59.

Carrillo, Jorge, Michael Mortimore y Jorge Alonso Estrada. *Competitividad y mercado de trabajo. Empresas de autopartes y televisores en México*. México: UAM-UACJ-Plaza y Valdés, 1999.

Carrillo, Jorge (Coordinador). *¿Aglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México*. México: Colegio de la Frontera Norte-Fundación Fiedrich Ebert, diciembre de 2000.

Carrillo, Jorge y Alfredo Hualde. "Existe un cluster en la maquiladora electrónica en Tijuana". En *¿Aglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México, coordinado por Carrillo, Jorge*. México: Colegio de la Frontera Norte-Fundación Fiedrich Ebert, 2000, p. 99-139.

Carrillo, Jorge, Martha Cecilia Mikel y Julio César Morales. *Empresarios y Redes Locales. Autopartes y confección en el norte de México*. México: UACJ-Plaza y Valdés, 2001.

Castells, Manuel. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Traducción Carmen Martínez Gimeno. México: Siglo XXI, 4ª edición, 2002, Vol. I.

Coll César. *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, Colección Magisterio 1, 1997.

Coll César y Elena Martín. “La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista” en *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao, 1998.

Coriat, Benjamín. *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Traducción: Rosa Ana Domínguez. México: Siglo XXI, Serie sociología y política, 5ª edición, 2000.

Curso *Evaluación Integral*. Archivo de la presentación en *Power Point*, 9-VI-2004.

Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós, Biblioteca Cuestiones de Educación, febrero de 2001.

Delval, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Morata, Colección Pedagogía hoy, 2000.

El Diario (Ciudad Juárez, Chihuahua), 21-IV-04, p. 1F.

El Diario Digital. www.diario.com.mx. Consultado el 21-I-2006.

Díaz Barriga, Ángel y otros. *Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)*. México: UAM-UNAM-CESU, 1989.

Díaz Barriga, Frida. “La función del docente en la intervención educativa” en *Antología Planeación Académica en el Bachillerato General*. México: SEP-Dirección General del Bachillerato, 1998, p. 18-22.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2ª edición, febrero de 2004.

Eco, Humberto, *Tratado de Semiótica General*. México: Lumen, 4ª edición, 1988.

Jiménez, José Heliodoro. *La Ciencia de la Comunicación en América Latina*. México: Quinto Sol, 1985.

Lapassade, Georges. *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. España: Gedisa, Serie Renovación Pedagógica, 3ª edición, 1999.

Mendel, Gerard. *Sociopsicoanálisis y educación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires, Colección Documentos, abril de 1996.

Pansza, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán. *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika, 7ª edición, 1997, Tomo I.

Porter, Michael. "Cúmulos y competencia" en *Ser competitivo: Nuevas Aportaciones y conclusiones*. España: Deusto, 1999, p. 203-288.

Sierra, B., y Carretero, M. "¿Qué es un esquema?" en Antología *Planeación Académica en el Bachillerato General*. México: SEP-Dirección General del Bachillerato, 1998, p. 61-65.

Silva Montes, César. “La reforma para el bachillerato: Una mirada desde Ciudad Juárez”. En *Chihuahua Hoy*, coordinado por Víctor Orozco. México: UACJ-ICHICULT, Doble Hélice Ediciones, 2006, p. 351-395.

Silva Montes, César. “Notas sobre constructivismo” en *Didactikón* (Ciudad Juárez) número 5, enero-junio de 2004, p. 89-91.

Silva Montes, César. *Currículum, calidad y evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez*. Cd, Juárez, Chihuahua, Tesis doctoral, 15 de octubre de 2004.

Solé, Y., y Coll C. “Los profesores y la concepción constructivista” en Antología *Planeación Académica en el Bachillerato General*. México: SEP-Dirección General del Bachillerato, 1998, p. 7-23.

Villaseñor García, Guillermo. *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM-CESU-Universidad Veracruzana, 2003.

Velasco, Carlos. *Antología para el curso sobre constructivismo*. ITESM, 2002.

Zabala, Antoni. “La práctica educativa”. España: Grao, Serie Pedagogía, 4ª edición, 1998, p. 203-231.

Nota sobre los autores

Nolberto Acosta Varela.

Es licenciado en Administración Pública y Ciencia Política, egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde también cursó la Maestría en la misma área del conocimiento. Doctor en Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente es docente-investigador de tiempo completo, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

María Armida Estrada Gutiérrez.

Es licenciada en Contaduría Pública, egresada del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, cursó la Maestría en Administración con especialidad en recursos humanos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora en Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente es docente-investigadora de tiempo completo adscrita al Departamento de humanidades de la UACJ.

Rigoberto Lasso Tiscareño.

Es licenciado en Economía egresado de la Facultad de Economía; Maestría en Estudios latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Doctor en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras, estudios todos cursados en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudió una maestría en Educación en la Universidad de Texas en El Paso. Actualmente es docente-investigador de tiempo completo adscrito al Departamento de Humanidades de la UACJ.

César Silva Montes.

Es licenciado en Ciencias de la Comunicación egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con Maestría en Educación cursada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana (X). Actualmente es docente-investigador de tiempo completo adscrito al Departamento de Humanidades de la UACJ.