

DAVID PEDRAZA CUELLAR



Política de la educación
en el México contemporáneo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Política de la educación en el México contemporáneo

Política de la educación en el México contemporáneo

David Pedraza Cuellar

Política de la educación en el México contemporáneo

David Pedraza Cuellar

dpedraza@upn.mx

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Edición y corrección de estilo: Adriana Hernández Uresti

Diseño de portada: Gabriela Jesica Coronado Zarco

Diseño de maqueta: Rodrigo García García

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por el autor David Pedraza Cuellar.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-091-1

LA422

P4.6

Pedraza Cuellar, David.

Política de la educación en el México
contemporáneo / David Pedraza Cuellar.

-- México: UPN, 2010. IV

144 p. (Horizontes Educativos).

ISBN 978-607-413-091-1

1. Política educativa. 2. Educación
y Estado -- México.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
--------------------	---

CAPÍTULO I

ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	13
--	-----------

Fundamentos para la política de la educación	13
--	----

<i>Bases sociológicas.....</i>	<i>15</i>
--------------------------------	-----------

<i>Interpretación política.....</i>	<i>22</i>
-------------------------------------	-----------

<i>Razonamiento educativo.....</i>	<i>26</i>
------------------------------------	-----------

<i>Sociología política de la educación.....</i>	<i>33</i>
---	-----------

Espacio, funciones y objetivos de la política de la educación.....	37
---	----

Ámbito de las políticas educativas	38
--	----

Objetivo de la educación y de la política educativa	41
---	----

Noción de política de la educación	45
--	----

CAPÍTULO II

MODERNIDAD, GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	51
---	-----------

Un segundo cósmico de existencia humana	51
---	----

Modernidad, modernización y educación.....	55
--	----

<i>Modernidad y globalización</i>	<i>62</i>
---	-----------

<i>Modernización de las políticas educativas</i>	68
<i>Organismos internacionales en la política educativa</i>	71
<i>Descentralización educativa</i>	76
Globalización en la educación.....	83
<i>Polisemia del término globalización</i>	84
<i>Integración y exclusión en la globalización</i>	87
<i>Políticas educativas en la globalización</i>	97
El neoliberalismo como paradigma hegemónico.....	107
<i>México en la órbita neoliberal</i>	112
<i>Neoliberalismo y políticas educativas</i>	117
CONCLUSIONES	129
EPÍLOGO	133
REFERENCIAS	135

INTRODUCCIÓN

Hay problemas básicos de nuestro desarrollo educativo que van a estallar, aunque no sea en este sexenio ni en el siguiente. Se sabe que las soluciones de que actualmente se dispone serán insuficientes. Será indispensable, entonces, ir experimentando con audacia soluciones que hoy parecen utópicas, pero que no lo serán cuando se nos eche encima ese México sombrío de 100 millones de habitantes que seremos en cuatro sexenios. Atender responsablemente al presente implicaría irnos responsabilizando del futuro.

Pablo Latapí

Realizar un estudio sobre las políticas educativas de un país y formular un marco de conocimientos capaz de explicar las razones a las que responde la enseñanza fue el objetivo con el que se realizó este ensayo, aquí intentamos condensar datos, opiniones e interpretaciones que analizan el discurso político en la educación, contrastándolo con los resultados de la práctica. Nos propusimos presentar a la política educativa como un conjunto sistemático de nociones que expliquen de manera eficiente este campo de investigación, resaltar las características, alcances y limitaciones que existen para

su estudio y comprensión. En este proceso concluimos que pensar sistemáticamente la política educativa era un enorme reto, por la amplitud y complejidad de la problemática.

Al llegar con este escrito a un momento de síntesis, una estación de descanso teórico, un punto para reflexionar lo alcanzado, que provoca nuevos planteamientos y nuevas interrogantes, es el momento de confesar que lo encontrado fue un inmensurable espacio de posibilidades de investigación, con las que evocamos a la mitológica cabeza de Medusa de cabellos de serpientes, a la que le renacían nuevos brotes de culebras cuando se lograba cortar algunas de ellas, así, la política de la educación se nos presentó como fuente inagotable de análisis, a la que no podríamos atraparla en su totalidad. Otra forma de ejemplificar esta zozobra es desde la noción de *Archipiélago* que alude a una *parte del mar poblado por islas*, conjunto de ínsulas distribuidas en una extensa superficie náutica que dificulta su exacto registro y ubicación. Haciendo una transferencia hacia la política de la educación, tendríamos que figurarla como a la unión de múltiples isletas formadas por proyectos, discursos, propuestas, reglamentos, inversiones u acciones desplegados en un dilatado espacio geográfico, histórico, social e ideológico, para integrar un universo conceptual en toda su complejidad, donde los logros obtenidos los percibimos como un haz de propuestas, hechos y teorías ubicadas en un amplio campo de interpretaciones. Donde pensamos a la política de la educación como un hato de nociones, un campo problemático y nos alejamos de la tentación de querer definirla, ya que una enunciación así conlleva el carácter limitado, parcial y estático.

Para abordar esta tarea inicialmente se realizó un acercamiento bibliográfico, que dio como resultado un marco conceptual que nos permitió precisar y organizar los elementos con los cuales continuar el trabajo, esta parte consistió en un inventario de problemas y temáticas tratados por los especialistas. En este inicial acercamiento bibliográfico observamos una abigarrada producción de sentidos sobre la política de la educación. En este acercamiento descubrimos obras y argumentos sugerentes como las del Dr. Pablo Latapí (1980,

p. 21) quien considera que el objetivo de la política de la educación “no es tarea de unos cuantos intelectuales alambicados, sino asunto que interesa a todo ciudadano. [Sosteniendo que:] A todos nos importa conocer el pensamiento que orienta e inspira la política educativa y que pretende darle racionalidad y congruencia”.

En cuanto a las metodologías propuestas para su estudio, destacan las del Dr. Jaime Castrejón Diez (1986), quien parte de la *Teoría de Sistemas* para definir que: “El sistema educativo de un país tiene todas las características que le permiten aplicar la metodología de análisis de sistemas; con este instrumento se puede estudiar su comportamiento y desarrollo”, acerca de la periodización con que puede estudiar al sistema educativo mexicano considera que éste se puede dividir para su estudio en sexenios:

México es un país en el que la política está concebida de tal manera que es necesario dividir el estudio del sector público por sexenios. Nuestro país es presidencialista y siempre en la renovación de gobiernos el presidente entrante trata de legitimarse, cambiando las orientaciones del gobierno que lo antecede. [...] La educación tiene también estos cambios sexenales, pero, por la preparación que requiere el magisterio y por la fuerza política del sindicato de maestros, las variaciones no son tan tajantes como en otras áreas del sector público (Castrejón, 1986, p. 96).

Del libro de Octavi Fullat titulado *Filosofías de la educación* (1983) se rescató la propuesta de no concebir esta materia en singular, sino de hablar de *filosofías*, donde el plural intenta esquivar el dogmatismo, así consideramos que, la política de la educación también tendríamos que planteárnosla en plural, como *políticas de la educación*, ya que ante la diversidad y pluralidad de proyectos, habría que pensarlos en el marco de lo diverso. En el texto *Sinopsis de política educativa nacional*, (s/f) editado por la SEP, encontramos que ésta “constituye el marco normativo que orienta las acciones del sector, para atender el reclamo de la sociedad de lograr una educación suficiente y de adecuada calidad que contribuya decisivamente al

desenvolvimiento integral del país”. Sostiene que el perfil de la educación moderna se construye sobre las siguientes directrices:

- Reafirma el proyecto educativo expresado en la constitución.
- Compromete el esfuerzo para eliminar las desigualdades entre las regiones y los grupos sociales.
- Amplía y diversifica los servicios educativos.
- Acentúa la eficacia y la eficiencia para mejorar la calidad educativa.
- Integra el desarrollo educativo con el económico comprometiéndose con la productividad y finalmente reestructura la organización del sistema educativo.

Un acercamiento al *estado de la cuestión* de la política educativa es que éste proporciona una aproximación a los tópicos y la manera en que ésta ha sido tratada donde se considera necesario el análisis histórico de la educación; con frecuencia se le fragmenta en periodos sexenales, se relacionan los proyectos y planes educacionales con el desarrollo económico, las necesidades sociales y productivas se convierten en el eje de articulación, educación y mercado de trabajo adquieren una unidad indisoluble; el sistema educativo nacional se convierte en el centro de atención, la actividad educativa es el instrumento para consolidar la soberanía y la identidad nacional, las estadísticas educativas son un foco continuo de interés; calidad educativa y diversificación de oportunidades se presentan como mecanismos útiles para eliminar desigualdades e injusticia social. Se considera a la filosofía de la educación como un espacio privilegiado para alcanzar los fines y valores nacionales, contempla a la legislación y normatividad, se integran como vertebrados los conceptos de poder, política y Estado, que se conciben como discurso y acción; el financiamiento, la planeación y la administración son elementos permanentes en el estudio educacional, se discute lo público y lo privado y la participación empresarial, la autonomía universitaria, laicidad y gratuidad, que son aspectos frecuentes de su atención.

A partir de esta panorámica nos planteamos la necesidad de un método que atienda la diversidad de temas, que considere a la política de la educación como espacio de lucha, gestión y negociación de los sujetos sociales en disputa por el poder.

En el trabajo abordamos en un primer capítulo, denominado *Estudio de la política educativa*, una recuperación teórica de las disciplinas componentes de la política de la educación: la sociología, la política y el campo educativo y de cómo su articulación contribuye a formular una propuesta metodológica para abordar a la educación cercada por las relaciones de poder. En el segundo capítulo, *Modernidad, globalización y neoliberalismo en la política educativa*, se estudiaron a manera de ejercicios teóricos aspectos emblemáticos de la educación en nuestro país, además se interpretó la política educativa dentro de un universo histórico-social nacida con la modernidad; se consideró a la modernidad como el concepto aglutinador del acontecer mundial en los últimos siglos, la globalización como el fenómeno dominante de la sociedad en las postrimerías del siglo XX y el comienzo del XXI y al neoliberalismo como la expresión económica actual del capitalismo y de sus derivaciones sociales. La amalgama de estos elementos apuntan hacia la explicación de la geopolítica del poder y del saber en la cual se inscribe la política de la educación.

CAPÍTULO I

ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

No creo, pues, obedecer a un simple prejuicio ni ceder a un amor exagerado por la ciencia que he cultivado toda mi vida, al decir que nunca fue una cultura sociológica tan necesaria al educador. No es que la sociología pueda ponernos en la mano procedimientos ya hechos, sencillamente para que les utilicemos. ¿Existen, además, procedimientos semejantes? Pero ella puede más y puede mejor. Puede darnos aquello de que estamos más urgentemente necesitados, quiero decir, un cuerpo de ideas directoras que sean el alma de nuestra acción, que la sostengan, que den un sentido a esta acción nuestra y que nos prendan de ella; lo cual es la condición necesaria para que sea fecunda.

Emilio Durkheim

FUNDAMENTOS PARA LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias en su conformación tienden a establecer campos de trabajo, metodologías, teorías y estatutos propios, por ello este apartado lo iniciamos preguntándonos, si *la política de la educación* tiene un espacio de trabajo particular, una metodología para su tratamiento y genera las teorías necesarias para su comprensión. Consideramos que sobre el campo de trabajo no existe controversia, la

política de la educación goza de un espacio propio de reflexión. En la introducción hemos realizado un seguimiento del espacio sobre el que se mueve esta problemática, en cambio, los otros dos elementos requieren de mayor atención, ¿posee la política de la educación los recursos metodológicos para su estudio? ¿Tiene la política de la educación una epistemología propia? ¿Genera teorías específicas? Pensamos que la política de la educación conjunta desde su nombre a dos campos disciplinarios: la educación y la política y éstos requieren de un tercer elemento que analice, interprete y dé cuenta de lo que éstas realizan. En las ciencias de la educación existe una disciplina que entre sus objetivos y metodologías puede abarcar a la política de la educación, ésta es la sociología. Consideramos que la sociología es una disciplina capaz de abordar el estudio de la educación y de las decisiones políticas que la impulsan; ambas son actividades eminentemente sociales.

Desde cualquier punto de vista que se considere a la educación, ésta se nos presenta siempre con el mismo carácter. Pues se trate de los fines que persigue, o de los medios que emplea, responde siempre a necesidades sociales; lo que expresa son ideas y sentimientos colectivos. Sin duda, el individuo mismo encuentra en ella su provecho ¿No hemos reconocido precisamente que debemos a la educación lo mejor que hay en nosotros? Pero es que lo mejor que hay en nosotros es de origen social (Durkheim, s/f. p. 161).

Uno de los campos más consolidados dentro de las ciencias de la educación lo ocupa la sociología, convertida en disciplina especial cuando atiende de manera particular el área educativa, creando de esta manera el núcleo temático de la sociología educativa, que posibilita el estudio social de lo educativo, si ésta además se acompaña de la ciencia política en los temas relacionados con el poder, la hegemonía y el Estado. De esta manera estamos sugiriendo que para estudiar la política de la educación requerimos de un campo de estudio interdisciplinario o multidisciplinario, compuesto en la conjunción temática de la tríada *sociología política de la educación*.

Si nuestro planteamiento es correcto, la sociología política de la educación deberá ir logrando una comprensión más abarcadora del fenómeno educativo como un hecho político.

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores. Requiere que el educador asuma la política de su práctica. No basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación (Freire, 1970, p. 71).

Por lo anterior, otorgaremos una atención independiente a los campos que conforman la sociología política de la educación, destacando algunas de sus particularidades.

BASES SOCIOLOGICAS

La sociología como la disciplina que permite el análisis científico de la sociedad inició su construcción teórica desde la primera mitad del siglo XIX, sin embargo, ésta se consolidó como la *ciencia de lo social* hasta la primera mitad del siglo XX. Junto a la consolidación de la sociología como ciencia también se amplió un campo de estudio particular, al incorporar a sus preocupaciones las acciones educativas que organizaban y reproducían las condiciones materiales e intelectuales de la sociedad. Así, la sociología de la educación surgió como un campo de estudio compartido que dio como resultado a la *sociología de la educación*, campo que ha observado una enorme creatividad para el entendimiento de lo educativo¹, acrecentada en la segunda mitad del siglo XX.²

¹ Recordemos a sociólogos como Durkheim, Weber, Tonniés, Pareto, Lucien Gollman, Antonio Gramsci, entre otros.

² Entre algunos de los muchos sociólogos que han tenido producción significativa en el campo de la sociología de la educación en la segunda mitad del siglo XX podemos mencionar a: Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Pierre Bourdieu, Jean-

La sociología ha contribuido a ampliar el conocimiento sobre los sistemas y procesos educativos. Entendemos de manera general que la sociología estudia los fenómenos que se producen dentro de la dinámica de los grupos humanos. “En un nivel muy general se puede decir que la sociología es la ciencia de la sociedad, entendida como conjunto de individuos interrelacionados. Es, pues, la disciplina que se encarga del estudio de los fenómenos que se producen en las relaciones grupales de los seres humanos” (Peña y Toledo, 1994, p. 11).

Al igual que lo hacen las demás ciencias, para develar lo oculto, la sociología ha desarrollado diversas tendencias teóricas y metodológicas, una de estas corrientes considera a la sociedad como un proceso histórico y elabora sus estudios con categorías analíticas a partir de conceptos como: formación económica, modo de producción, división social del trabajo, clase social, capital, trabajo o conciencia social.

Este trabajo se adhiere a la tendencia teórica que concibe a la sociedad en constante conflicto; rescataremos algunos de los pensadores ligados a esta corriente, que con sus propuestas generaron intensos debates, que en su devenir (favorables o antagónicos) han formado nuevas y sugerentes escuelas de pensamiento, nos estamos refiriendo a los teóricos de *la reproducción*, quienes a pesar de las fuertes críticas recibidas, lograron crear una revuelta teórica para interpretar lo educativo desde el estudio del poder y la política.

Dentro de la gran cantidad de variantes teóricas rescatamos la obra de Nicos Poulantzas y Louis Althusser, quienes retomando a Antonio Gramsci lograron generar nuevos horizontes para la interpretación de los fenómenos educativos. Dentro de las temáticas centrales que abordaron están el estudio del Estado, el poder y la ideología.

Althusser, inspirado en *Los cuadernos de la cárcel* de Gramsci, escribió a principios de 1969 su folleto *Ideología y aparatos ideológicos*

Claude Passeron, Baudelot, Establet, Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Talcott Parsons, Martin Carnoy, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Basil Bernstein, Tomás Amadeo Vasconi, Carlos Muñoz Izquierdo y Darsy Riveiro, entre otros.

del estado. [Notas para una investigación], en este texto incorpora el polémico concepto de *aparato ideológico de Estado*. En el debate de la época era una necesidad explicar cómo el Estado no sólo dominaba a la sociedad mediante la coerción y la violencia, sino que era capaz de lograr su dirección mediante la persuasión y el convencimiento a través de la mediación ideológica, donde la educación y escuela juegan un papel preponderante. Laclau (1980, p. 53) considera que el texto “Poder político y clases sociales” en el Estado capitalista de Poulantzas, constituía el intento más completo por integrar una teoría regional del problema del poder político y el de la reproducción económica e ideológica.

Nicos Poulantzas, en el artículo *El problema del Estado capitalista*, consideraba que el espacio de la influencia del Estado iba más allá de la dominación mediante procedimientos represivos, señalando que tanto él como Miliband se habían quedado a la mitad del camino, a diferencia del alcance logrado por Gramsci diciendo:

Hemos acabado considerando que la ideología existe únicamente en las ideas, las costumbres o la moral, sin ver que la ideología puede estar encarnada en las instituciones que, por el proceso mismo de institucionalización, pertenecen al sistema del Estado a la vez que dependen principalmente del nivel ideológico. Siguiendo la tradición marxista, hemos dado al concepto de Estado un significado restringido, considerando que forman parte del “Estado” las instituciones principalmente represivas y rechazando las instituciones que cumplen un papel principalmente ideológico como “exteriores” al Estado; Miliband, concretamente, las sitúa en lo que él designa como “sistema político”, diferenciado del Estado (Poulantzas, 1977, pp. 143-144).

Miliband (1971, p. 54) sostenía que el Estado goza de una autonomía relativa, que es falso que al aludir al poder del Estado nos estemos refiriendo exclusivamente al poder que una clase, por lo tanto rechaza que la noción de los aparatos ideológicos pertenezca exclusivamente al sistema estatal. De esta manera abrían el problema del poder y de la educación más allá de la restringida parcela de lo estatal:

El poder del Estado es el medio último y fundamental –pero no el único– a través del cual se garantiza y se mantiene el poder de clase. Pero una de las razones fundamentales para acentuar la importancia del concepto de autonomía relativa del Estado, y del análisis del significado y de las implicaciones del concepto de autonomía relativa del Estado es que existe una distinción básica entre el poder de clase y el poder del Estado (Laclau, 1980, pp. 60-62).

Los elementos que Louis Althusser marcaba como diversos entre el aparato represivo y el ideológico era: que el primero actuaba bajo un mando único y correspondía exclusivamente al dominio público; en cambio los aparatos ideológicos constituían una pluralidad y que, en caso de que existiera unidad, ésta no resulta inmediatamente visible. La mayor parte de los aparatos ideológicos del Estado en su aparente dispersión pertenecían a la esfera de lo *privado*. Entidades privadas son las iglesias, los partidos, los sindicatos, la familia, algunas escuelas, la mayoría de los periódicos, las empresas culturales. Por lo que se preguntaba: ¿Con qué derecho podemos considerar aparatos ideológicos del Estado a instituciones que en su mayoría no poseen *status* público y son sencillamente instituciones privadas? Althusser se contestaba que Gramsci ya había previsto esta objeción y que la distinción entre lo público y privado correspondía a una distinción propia del derecho burgués, y es válida en los dominios (subordinados) en los cuales el derecho burgués ejerce su poder. Considera que:

El dominio del Estado trasciende las normas formales del derecho, que va efectivamente “más allá del derecho”. Que el Estado no es ni público ni privado; “es, por el contrario, la condición de toda distinción entre lo público y lo privado”. A la vez piensa que poco importa si las instituciones que realizan el trabajo ideológico son públicas o privadas, que lo valioso es su funcionamiento. “Las instituciones ‘privadas’ pueden ‘funcionar’ perfectamente como aparatos ideológicos del estado (Althusser, 1977, p. 24).

Efectivamente Gramsci había puesto las bases para estas consideraciones, en la carta enviada a su esposa desde la prisión, le escribía las siguientes reflexiones acerca de la educación de sus hijos.

A veces me parece que pensamos idénticamente sobre este punto; otras me parece que en tu conciencia hay una cierta disensión todavía inmadura, es decir, que tú (por lo que me parece a veces), comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que tienes el deber, como tal, de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida (es decir, de cumplir en determinadas esferas de la acción que el Estado realiza en forma concentrada sobre toda el área social) –y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado–; pero me parece que prácticamente no llegas a liberarte de ciertos hábitos tradicionales vinculados a las concepciones espontaneístas y libertarias en la explicación del surgimiento y desarrollo de los nuevos tipos de humanidad que sean capaces de representar las diversas fases del proceso histórico. Así al menos me parece, aunque puedo equivocarme.

¿Cómo interpretar teóricamente este texto tan íntimo y personal, a la vez que tan clarificador para nuestros propósitos? ¿Acaso una madre en la educación de sus hijos es ajena a los fines del Estado, o ésta es una parte consustancial a su aparato ideológico?

¿La familia en nuestra sociedad no se convierte en un brazo ejecutor de las políticas del Estado? No es ahí donde los padres cumplen la socialización de los hijos, no de esta manera se convierten en agentes reproductores de los propósitos de los grupos dominantes. Los esquemas que difunde la familia acaso no provienen de otros aparatos ideológicos, entre ellos los de la Iglesia.

Por ello, consideramos equivocadas las visiones que interpretan como espacio exclusivo de la política educativa sólo lo ejercido a través del sistema escolar y lo divorcian de lo generado en la sociedad civil, como las acciones de las televisoras; es decir de organismos

privados, como si ambos (estado y sociedad) no cumplieran los fines de conservación y mantenimiento del poder. El aparato estatal y los organismos de la sociedad civil afín persiguen en la sociedad de clases el mismo objetivo, reproducir el aparato de producción y dominación imperante. Mercedes Fernández (1996, p. 134) retomando la idea de Jerez Mir sobre la educación nos afirma: “es un sistema más amplio el sistema de enseñanza, el sistema escolar no puede comprenderse sin el contexto de la cultura de la sociedad y hay que tener en cuenta la relación existente entre el sistema escolar, el sistema de enseñanza y la sociedad”.

Así, para una comprensión de la política de la educación con mirillas mayores, requerimos comprender a la política de la educación no tanto como discurso filosófico o técnico-pedagógico, normas legales o programas educativos, tampoco pensarla de manera restringida, pensarla como actividad limitada al sistema escolar, y sí en cambio considerarla como el espacio donde se lleva a cabo la lucha por el control de la cultura, el conocimiento y la ideología, sitio donde se efectúa el combate por la hegemonía. Luego entonces, podemos decir que la política de la educación encuentra en la sociología de la educación y más certeramente en la sociología política de la educación, la posibilidad del develamiento de los aspectos que el poder oculta.

Comprender a la política de la educación en el marco de lucha y negociación entre las organizaciones sociales, políticas, culturales, portadoras de los intereses de grupos a los que representan, donde tratan de influir en las orientaciones que asumen, es parte de nuestro cometido donde:

La democracia liberal nunca se ha atrevido a encarar que el capitalismo industrial es una forma coercitiva de organización de la sociedad, que acumulativamente obliga a los hombres y a todas sus instituciones a hacer la voluntad de la minoría que detenta y esgrime el poder económico; y que este incesante torcimiento de las vidas de los hombres y de las formas de asociación es, cada vez menos, resultado de las decisiones voluntarias de hombres “malos” y de

hombres “buenos” y, cada vez más una red impersonal de coerciones dictadas por la necesidad de mantener en funcionamiento al “sistema” (Miliband, 1971, p. 70).

También Bourdieu y Passeron analizan las funciones del sistema educativo y explican como la violencia social tiene su particular manera de presentarse en la escuela, a la que le llaman *violencia simbólica*, ellos consideraron que ésta era la imposición de los valores de los grupos dominantes considerados “legítimos” y de observancia general por el conjunto de la sociedad. El Estado ejecuta la violencia física en la sociedad y en la escuela practica la violencia simbólica, que al ser una acción pedagógica es imposición a través de la relación de comunicación, del poder arbitrario sobre quienes no detentan el poder. “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 45).

Por el hecho de que el trabajo pedagógico (ya sea ejercido por la escuela, una iglesia, un partido) tiene por efecto el producir individuos duradera y sistemáticamente modificados por la acción prolongada de transformación que tiende a dotarles de una misma formación duradera y transmisible (habitus), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción (Bordeau y Passeron, 1981, p. 250).

Notas como ésta nos presentan una visión sociológica del quehacer educativo como un pasaje sin retorno, la sociología crítica, sin negar la función esencial de la escuela como agencia privilegiada en la reproducción, ha encontrando nuevas posibilidades teóricas y se desplaza en medio de fértiles propuestas para el estudio de la educación.

Aquí hemos destacado una muestra dentro del universo de propuestas que la sociología formula para estudiar a los sistemas educativos y a la educación en general, rescatando sólo algunos elementos de los teóricos de la reproducción, abriendo frondosas

avenidas para el conocimiento de lo educativo, como la contribución de Baudelot y Establet *La escuela capitalista en Francia*, que desmitificó a los sistemas educativos de las naciones desarrolladas, resaltando su papel de seleccionador social.

INTERPRETACIÓN POLÍTICA

Por la dificultad de encontrar conceptos universales sobre la política o sobre el *status* de la política como ciencia, a continuación se tratará de fundamentar un entramado conceptual que permita un acercamiento a esta disciplina y conjuntarla con la sociología y la educación, para construir un andamiaje que permita la interpretación de la política de la educación. El uso cotidiano del vocablo *política* dificulta otorgarle un sentido acotado. En principio intentaremos una explicación del significado de política comprensible para el uso cotidiano, al mismo tiempo analizaremos sus posibilidades teóricas para utilizarla como una categoría en la interpretación social y de esta manera aplicarla para interpretar las acciones educativas.

A la política no se le puede comprender aislada de las relaciones sociales, ajena a la historia y a la praxis humana, por ello intentamos una connotación de política en un sentido sintético, donde converjan diversas interpretaciones, de esta manera consideramos que el objetivo central de la política es indagar el sentido del poder y de su mantenimiento. Como práctica social busca el poder y su sostenimiento, encarnado en su estadio más elevado, que es el control del Estado. El problema de la política, como muchos otros asuntos que atienden las ciencias sociales, encuentra diversas interpretaciones, algunas antagónicas e irreconciliables por los intereses prácticos o teóricos de los sujetos sociales que la ejecutan.

Desde la antigüedad existieron pensadores que consideran a la política y a lo político como síntesis del interés general, cristalizado en la justicia universal, apartada de toda mezquindad e individualismo, donde los hombres cedían su libertad en aras del bien colectivo.

Otra interpretación entiende a la política como dominación de unos hombres sobre otros, a partir de su pertenencia a alguno de los grupos sociales, donde los sometidos resisten y crean alternativas que les permitan lograr consenso y dirección social. La política es, en palabras de Duverger (1972, p. 34): “Por un lado una lucha, un combate entre individuos o grupos, con vistas a la conquista de un poder que es utilizado por los vencedores en provecho propio y en detrimento de los vencidos, y por otro, también, un esfuerzo por realizar un orden social que beneficie a todos”.

Para un acercamiento a la política, lo político y la política educativa, vamos a servirnos del planteamiento de Poulantzas cuando señaló que para llegar a una teoría regional de lo político, es posible habiéndose previamente situado en un modo de producción.

Lo político puede constituir un objeto de una teoría regional en la medida en que es “destacada” en un modo de producción dado. Su construcción en objeto de ciencia, es decir, la construcción de su propio concepto, no depende de su naturaleza, sino de su lugar y de su función en la combinación particular que especifica ese modo de producción. [...] Más particularmente, la articulación de las instancias propias de ese modo de producción es lo que define la extensión y los límites de esa instancia regional, asignando a la teoría regional correspondiente su predominio. [...] En suma, construir el concepto del objeto de la ciencia política, pasando por las determinaciones teóricas más pobres a las determinaciones teóricas más ricas, supone la definición rigurosa de lo político como nivel, instancia o región de un modo de producción dado (Poulantzas, 1971, pp. 8-9).

Para la interpretación marxista no es posible comprender a la política y al Estado sin incorporar a su campo de estudio las nociones de modo de producción, clases sociales así como la consecuente y permanente lucha entre ellas. En otros términos, tenemos que:

La política es acción permanente y da nacimiento a organizaciones permanentes en cuanto se identifica con la economía. Pero esta última se dis-

tingue también de la política y por ello se puede hablar separadamente de economía y de política y se puede hablar de “pasión política” como de un impulso inmediato a la acción que nace en el terreno “permanente y orgánico” de la vida económica, pero lo supera, haciendo entrar en juego sentimientos y aspiraciones en cuya atmósfera incandescente el mismo cálculo de la vida humana individual obedece a leyes diferentes de las que rigen el pequeño interés individual (Gramsci, 1975, p. 36).

Dentro de este enfoque resalta la afirmación sostenida por Marx y Engels de que la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de las clases, con base en ello consideramos que para acceder a la construcción teórica de lo político, del poder y del Estado, no sería posible aislándola de su contenido esencial: las pugnas de las clases sociales por imponer sus intereses; comprender que “opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada una veces otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad” (Marx y Engels. 1980, p. 112).

La lucha política encuentra su campo de acción en la controversia de cómo los hombres producen y se distribuyen los frutos del trabajo:

La vida económica y política de las sociedades capitalistas está determinada primordialmente por la relación, nacida del modo de producción capitalista, por estas dos clases: la que es dueña y controla y la clase trabajadora. Éstas son todavía las fuerzas sociales cuyo choque configura, como ninguna otra, el clima social y el sistema político del capitalismo avanzado. De hecho, el proceso político en estas sociedades gira principalmente en torno al enfrentamiento de estas fuerzas y pretende sancionar los términos en la relación existente entre ellas (Miliband, 1971, pp. 17-18).

Plantear el problema de esta manera nos permite señalar que el análisis de la política educativa está ajena a la intención de considerarla como la acción individual de mentes brillantes y sí comprenderla co-

mo un fenómeno que trasciende las actuaciones personales, sustentada en los intereses y objetivos políticos de los sectores sociales.

Estudiar científicamente a la política educativa significa integrar en su estudio las condiciones materiales en que se desarrolla, incorporar el *aquí y el ahora*, sin dejar de considerar que estos son el producto de la controversia entre las clases sociales *por el y para el* mantenimiento del poder. Por ello:

Las relaciones de poder, que tienen como campo las relaciones sociales, son relaciones de clase, y las relaciones de clase son relaciones de poder, en la medida en que el concepto de clase social indica los efectos de la estructura sobre las prácticas, y el de poder los efectos de la estructura sobre las relaciones de las prácticas de las clases en lucha (Poulantzas, 1971, pp. 122-123).

Al acercarnos a una noción de política de la educación consideramos que ésta no puede estar aislada, “la función del Estado respecto a lo ideológico consiste, mencionémoslo aún como mera indicación, en su papel en la educación, la enseñanza, etcétera. En el nivel propiamente político, el de la lucha política de clases, esa función del Estado consiste en la conservación del orden político en el conflicto político de clases” (Poulantzas, 1971, p. 56).

Con estas ideas podemos sustentar que en la política se sintetizan los intereses económicos, sociales e ideológicos de las clases sociales en pugna por la dirección de la sociedad y el Estado. La problemática educativa encuentra en esta lucha una de sus aristas donde se desarrolla su verdadera existencia, donde “La política no es nunca el resultado –o la obra– de determinados “sujetos” o actores inventariables, sino de conjuntos sociales más amplios, sobre los cuales expresan las ideas que se gestan en los distintos rangos de la vida social, clases y grupos” (Flores y Mariña, 1999, p. 507).

Pereyra (2000, pp. 12-13) considera que a la política se le reservan las decisiones últimas, que incluso en el lenguaje ordinario suelen denominarse “decisiones políticas”, que en esto consiste la grandeza de la política, que fue señalada por Aristóteles en la Ética

a Nicómaco cuando la considera: “la más principal y eminentemente directiva” de las “ciencias y actividades”. “Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla además qué se debe hacer y de qué cosas hay que apartarse, el fin de ella comprenderá el de las demás ciencias”.

En el estudio sistemático de la política de la educación, lo político no es simplemente un vocablo constitutivo de la dupla política y educación, lo político determina la orientación, dirección y sentido del sistema social.

RAZONAMIENTO EDUCATIVO

Maurice Duverger inicia su libro, *Métodos en las Ciencias Sociales*, con un epígrafe tomado de Destutt de Tracy en *Elementos de la Ideología* donde dice: “Las ciencias ideológicas, morales y políticas son, después de todo, ciencias como las otras, con la pequeña diferencia de que aquellos que nunca las han estudiado están de tan buena fe persuadidos de saberlas que se creen en estado de pronunciarse sobre de ellas” (Duverger 1975, p. 13).

En el campo educativo sucede lo mismo. Sobre la educación todo el mundo parece pronunciarse de manera erudita: los políticos se sienten con la obligación de orientar la educación, los sacerdotes consideran que su magisterio los obliga a educar con la bendición divina, los empresarios consideran que su función es el mejor ejemplo de cómo el hombre debe ser formado, los padres de familia asumen que su responsabilidad formativa está por encima de cualquier profesión.

Dado que la educación es un hecho que se ha incubado en el propio desarrollo de la humanidad y que ésta es uno de los actos más sentidos, el tomar posición en torno de ella es totalmente comprensible, ya que los individuos y los grupos al verse marginados o favorecidos obtienen razones para tomar un lugar en el debate educativo, con o sin conocimiento de causa, todos opinan sobre lo *que es o*

debe ser, los individuos toman partido ya sea como excluidos o beneficiados. Los procesos educativos informales, las acciones sistemáticas a cargo de las instituciones escolares, las influencias educacionales promovidas por los medios de comunicación o los resultados que todas o cualquiera de estas modalidades alcanzan son analizadas y valoradas por los grupos sociales. Por la diversidad de fines, valores, métodos, recursos, objetivos, niveles, modalidades, instituciones que participan del hecho educativo, la educación no podría más que un campo donde concurren toda clase de interpretaciones, desde las generadas por el sentido común hasta las elaboradas por los *ethos* y *logos* académicos.

Dado que nuestro objetivo es fundamentar la manera en que se puede lograr un acercamiento a los procesos educativos desde las ciencias sociales, habremos de partir de las contribuciones e interpretaciones que éstas han construido. Por ello acotamos algunos elementos que caracterizan a los sistemas y procesos educativos: la educación en principio es un proceso eminentemente social, se ejerce dentro de un espacio y un tiempo social, responde a los intereses de la modalidad productiva dominante, se organiza para el logro de fines sociales, es un producto histórico, la conforma un sistema ideológico-filosófico, se inscribe al interior de un sistema cultural, responde a intereses de clase social, está encaminada a la conservación y acrecentamiento de la cultura, la ciencia y la tecnología, es el instrumento para mantener y difundir el arte y la cultura, es garante del orden social, se funda en ordenamientos legales; el Estado es el principal agente en su ejercicio.

La forma como se explique la combinación de estos elementos permitirá la interpretación de los fenómenos educativos, Mercedes Fernández (1996, pp. 123-124) considera que entre las funciones que la educación realiza están las:

Compensadora o reproductora, creadora o renovadora. (innovación), socializadora, regularizadora del comportamiento individual y social, enseñanza de pautas de conducta a diverso nivel, rápida y eficaz educa-

ción personal, estabilidad social, homogeneización social, diferenciación y selección social, integración social, transmisión cultural, desarrollo de la personalidad, imposición del poder, promoción social, promoción de la investigación, etcétera.

En la sociología de la educación se han desplegado varias tendencias teóricas, las taxonomías que las distinguen se fincan sobre nebulosas fronteras referenciales, así tenemos sociologías de corte: positivista, evolucionista, empirista, comprensiva, estructuralista, funcionalista, estructural-funcionalista; para algunos pensadores estos paradigmas comparten un mismo esquema de referencia, pero otros observan distancias teóricas y metodológicas profundas al interior de ellas. Otro grupo agruparía a sociologías como: la marxista, la escuela de Frankfurt, la nueva sociología, la teoría del conflicto, teorías de la resistencia, la pedagogía crítica, que al igual que a las anteriores, algunos estudiosos les encuentran puntos de coincidencia, mientras que otros consideran que son más importantes sus diferencias.

Desde una consideración didáctica de este trabajo destacamos solamente las dos corrientes de contradicción sustantiva: la primera tiene su origen en el pensamiento iniciado por Augusto Comte y continuado por pensadores como Spencer, Durkheim, Weber, Merton y Pareto, entre otros. La segunda incluye las tendencias inspiradas en el materialismo agrupado alrededor de la idea de la contradicción y del conflicto, sus seguidores comparten la noción de que la educación es un espacio de la lucha de clases en la búsqueda del consenso social.

La corriente estructural-funcionalista se integra alrededor de los siguientes principios: considera a la sociedad en estado de equilibrio, donde el cambio es gradual y progresivo; la educación es indispensable para la cohesión y el equilibrio social, su método de conocimiento gira alrededor de la llamada estática social, cada elemento del sistema cubre una función dentro de la estructura, se enfoca hacia las relaciones macro-estructurales, interrelaciona con la división del trabajo, la for-

mación de recursos humanos, la movilidad social y la estratificación. En lo general consideran a la acción educativa como socialización.

La corriente materialista centra el análisis de lo educativo en: las desigualdades sociales considera a la educación la encargada de la reproducción material e ideológica, hace énfasis en el estudio de la contradicción y el cambio, promueve el uso de la dialéctica como fundamento epistemológico, considera a la educación como central en la reproducción social; a su interior se generan procesos de conflicto y resistencia.

Las nociones de la educación devenidas en la corriente estructural-funcionalista la consideran como un sistema mantenedor del orden social, que tiende a la adaptación (socialización) del individuo a este orden. De esta manera tenemos formulaciones como la de Auguste Comte, quien señala que, “la educación es un sistema entero de ideas y de costumbres necesarias para preparar a los individuos al orden social que habrían de vivir, y para adaptar en todo lo que sea posible a cada uno al destino particular que debe llenar en él” (Fainholc, 1976, p. 12).

Al respecto Durkheim (1976, p. 33) considera que:

Cuando se miran los hechos tal como son y como han sido siempre, es evidente **que toda educación consiste en un esfuerzo permanente por imponer a los niños modos de ver, de sentir y de actuar a los que no habrían llegado espontáneamente**³. Esta permanente presión que el infante sufre es precisamente la presión del medio social que tiende a plasmarlo a su imagen, y de que los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios.

Una de las nociones más acabadas sobre la educación y que mayor influencia ha tenido en el análisis sociológico corresponde a Durkheim, quien considera que:

³ Negritas del autor.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto y, por el otro el medio, especial al que está particularmente destinado (Durkheim, s/f, p. 8).

En estas ideas se sintetiza el pensamiento estructural-funcionalista, donde la educación realiza la función adaptativa de los sujetos, como la integración que los adultos promueven en los jóvenes dentro de todos los órdenes de la existencia, incorporándolos a las relaciones sociales, políticas y económicas. La idea de la socialización como integración trasciende el pensamiento estructural-funcionalista y permea a otros campos interpretativos como el de la hermenéutica crítica de Habermas (1989, pp. 405-406).

La socialización de los miembros asegura, finalmente, que las nuevas situaciones que se presentan (en la dimensión del tiempo histórico) quedan conectados con los estados del mundo existente; asegura a las generaciones siguientes la adquisición de capacidades de acción generalizada y provee a la armonización de las vidas individuales con las formas de vida colectivas. En esos tres procesos de reproducción se renuevan, pues, los esquemas de interpretación susceptibles de consensos (o “saber válido”), las relaciones interpersonales legítimamente ordenadas (o “solidaridades”) y las capacidades de interacción (o “identidades personales”).

En contraposición el materialismo interpreta a la educación como el espacio donde se desarrollan los estados de conocimiento, espirituales y reproductivos, que permiten la transformación o mantenimiento del estado social. Esta tendencia considera que la formación debe ir encaminada hacia: “la formación educación intelectual. Una educación corporal, tal como la que se logra con los ejercicios gimnásticos y militares; y una educación tecnológica, que recoge los principios generales y de carácter científico de todo el proceso de producción y al mismo tiempo inicia a los niños y a los

adolescentes en el manejo de las herramientas elementales de las diversas ramas industriales” (Marx y Engels, 1978, pp. 100-101).

Engels en una carta enviada a Gertrund Guillaume-Schock, en 1885, señaló que la formación intelectual, la física y unidad de la escuela y trabajo son las constantes de toda producción marxista sobre educación y escuela.

El éxito de estas normas (las de la Ley fabril inglesa, en las cláusulas educativas, obligaba a los padres que tenían hijos trabajando en las fábricas “controladas” a enviarlos a las escuelas primarias) puso de relieve por vez primera la posibilidad de combinar la enseñanza y la gimnasia y el trabajo manual, y por tanto ésta con la enseñanza y la gimnasia. [...] El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de estas dos tareas en descanso y distracción respecto de la otra, siendo por tanto mucho más conveniente para el niño que la duración interrumpida de una de ambas.

En los análisis sobre los aportes de Marx y Engels a la educación se destaca de sobremanera que escuela y la educación responden a los intereses de las clases dominantes, así vemos cómo en el *Manifiesto del Partido Comunista* sostienen que “los comunistas no han inventado la injerencia de la sociedad (Estado) en la educación y lo que proponen no es más que cambiarle el carácter y arrancar la educación de la influencia de la clase dominante” (Marx y Engels, 1980, p. 126). Así podemos llegar a la consideración de que:

En la sociedad de clases la educación es un fenómeno de la lucha de clases, que la educación responde siempre a las necesidades de una clase para el mantenimiento de su dominación. Una clase, cualquiera que sea, educa siempre a la joven generación según la concepción del mundo y la línea política que le son propias, con vistas a formar a sus sucesores y consolidar su dominación (Grass, 1980, pp. 104-116).

Estas tendencias sociológicas dominan el análisis contemporáneo de la educación, cualquiera de los dos paradigmas plantean enfo-

ques diferenciados de interpretación. El estudio de la educación no se hace desde posiciones neutras, la educación conlleva el interés de generar, promover y propiciar proyectos para la realización de intereses sociales.

Dentro de las tendencias ortodoxas del materialismo se considera que sin subvertir el orden social no se podrían superar las condiciones de explotación y marginación, de esta manera Federico Engels en la *Contribución al problema de la vivienda*, sentenció que:

La abolición del modo de producción capitalista, la que hace posible la solución del problema de la vivienda, o mientras exista el modo de producción capitalista será absurdo querer resolver aisladamente la cuestión de la vivienda o cualquier otra cuestión social que afecte la suerte del obrero. **La solución reside únicamente en la abolición del modo de producción capitalista, en la apropiación por la clase obrera misma de todos los medios de subsistencia y de trabajo**⁴ (Engels, 1979, p. 354).

Aquí se considera que sólo con una subversión del orden social se podrá lograr una solución de las condiciones de dominación y por ende la situación y objetivos de la educación, sin embargo en las actuales circunstancias podemos considerar que en la lucha por la democracia y por nuevos horizontes en el imaginario social, la participación de los grupos humanos pueden lograr sustantivas transformaciones políticas.

Intentar definir la educación es introducirse por el sinuoso camino de construcción de futuros, en un mundo material y magistral complejo, lo que conduce a valoraciones ética o políticas encontradas, donde para unos la educación realiza una función político-ideológica enajenante y legitimadora del *status quo*, también fuente ilusoria de movilidad social y cambio.

Para otros, a la educación le atribuyen cualidades capaces de liberar las potencialidades creativas del ser humano, de conservación,

⁴ Negritas del autor.

acumulación y acrecentamiento de conocimientos que conduzcan al dominio y protección de la naturaleza para beneficio del hombre; se le considera el instrumento más eficaz para mantener y ampliar la cultura, la ciencia y la tecnología, que puede profundizar las tendencias emancipadoras de la explotación y la marginación o potenciar las capacidades espirituales, creativas y artísticas. También a la educación se le atribuyen funciones redistributivas e igualitarias, de resistencia y hasta revolucionarias y no sólo reproductoras del sistema social.

SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

El estudio de la política de la educación desde la sociología de la educación conlleva en primera instancia a interpretar los hechos educativos como un conjunto de fenómenos susceptibles de ser atendidos a través de procesos metodológicos utilizados por la investigación sociológica.

Una de las virtudes de la sociología es que, al menos, constituye un campo intelectual mediante el cual se pueden formular y examinar sistemáticamente e incluso, como puede que se sientan inclinados a pensar los más optimistas (o los más ingenuos) de nosotros, acabar por comprender mejor y acatar con más eficacia los principales problemas de un mundo en transición (Bottomore, 1982, p. 13).

Pero si a la tradición de considerar las acciones educativas como procesos sociales y políticos le incorporamos una dimensión donde las posibilidades para su estudio se ve enriquecida, no sólo en términos de un más amplio espacio disciplinario, sino de la cualidad y calidad que le otorga la política. Proponemos para el estudio de la política de la educación el sugestivo ofrecimiento de lo transdisciplinar, integrada en la *sociología política de la educación*, esquema en el cual lo político incorporará la cuestión del poder. El poder que

cobra forma en el poder del Estado se constituye como posibilidad de impulsar proyectos que en un escenario de táctica y estrategia opositora pueda incorporar proyectos alternativos.

La sociología política de la educación permite analizar, interpretar o comprender teorías, procesos, prácticas, contenidos y aspiraciones de grupos antagonicos en la lucha por imponer el proyecto educativo de su interés, posibilitando la creación de discursos, programas y acciones alternativas de grupos contrahegemónicos, en una permanente confrontación por la conducción intelectual y moral de la sociedad.

Las posibilidades del estudio educativo se amplían con la ciencia política, como una disciplina que precisa los aspectos del poder: la dirección ético-política de la sociedad, el estudio de los mecanismos de resistencia, la función directiva del Estado, los estilos de la intervención gubernamental, la participación de partidos, sindicatos, grupos de presión y de interés en la negociación social y educativa.

Los horizontes de la sociología de la educación se ven acrecentados en la sociología política de la educación, ya que ésta permite incorporar aspectos de la dimensión de controversia como: los objetivos, funciones, fines o valores educativos, el desarrollo histórico de los procesos educativos, el aparato doctrinario y fundamentos jurídico-político, la intervención de los grupos y clases sociales en los proyectos educativos, las relaciones de la educación con la estructura productiva y la reproducción social, las determinantes políticas en la distribución de financiamiento y gasto, la influencia de los mecanismos de globalización ideológica y cultura. En este ensayo nos hemos propuesto pensar a la *política de la educación*⁵

⁵ A lo largo del presente trabajo hemos usado de preferencia la expresión política de la educación por sobre la idea de política educativa por considerar que, ésta última nos podría conducir a valorar a la política como lo sustantivo y a la educación como lo adjetivo. El interés de este trabajo es evitar la sobrevaloración o subestimación de cualquiera de los términos que constituyen este campo de estudio, pero con el fin de lograr una redacción más dinámica usamos indistintamente ambos términos como ideas sinónimas, pero considerando siempre la interpretación aludida.

como un espacio de lucha de clases por el poder de otorgar dirección a los proyectos educativos en busca de la dirección, hegemonía y el consenso social.

La política de la educación como campo de estudio encuentra su primera dificultad en la pluralidad de interpretaciones, al respecto no se conocen consensos, ni siquiera una agenda bien definida sobre los temas que debería atender. En la introducción hemos descrito cómo los tratados sobre política educativa se construyen a partir de los intereses de cada autor, investigador, administrador o político que hemos analizado, donde hemos constatado cómo éstos estructuran de manera arbitraria sus temáticas para abordar esta cuestión.

Con la intención de ir acercándonos a la interpretación de la política de la educación, vamos a recurrir a los sociólogos españoles Vázquez y Ortega (1980, p. 332), quienes proponen entender a la educación como:

- Susceptible de ser abordada por múltiples ciencias y diversos métodos.
- Cada método científico se enfrentará con la vertiente educativa que es capaz de analizar.
- La sociología de la educación vendría a ser, así, el estudio científico de la educación, pero desde una dimensión educativa y un método científico particular. Será el estudio de la vertiente social de la educación con el método de la sociología, que consiste en la aplicación del método sociológico a las relaciones entre educación y sociedad.

Entre los aspectos posibles de ser estudiados mencionan:

- Todo proceso educativo.
- Todo grupo social o conjunto de medios materiales, representativos o simbólicos que intervengan en la educación.
- Todo conjunto de pautas, estereotipos, normas y patrones culturales que forman parte de los procesos educativos.
- Todos y cada uno de los resultados obtenidos en la educación de los grupos humanos.

- Toda gama de recursos políticos, legales, económicos, organizativos e ideológicos que mueven, encauzan y controlan los procesos educativos.
- Todas las actitudes, creencias, ideas y expectativas que las clases sociales poseen respecto a los procesos educativos y sus elementos.
- Todo lo referente a la participación social en los sistemas educativos.
- Todas las relaciones existentes y posibles entre los sistemas educativos de una misma comunidad, y entre los de ésta con otras comunidades.
- Toda la gama de funciones (manifiestas o latentes) que los sistemas educativos originan.
- Todo lo que concierne a las diversas formas de plantear, organizar y acceder a los procesos educativos, según los diversos esquemas ideológicos y socioeconómicos.
- La totalidad de los fines y objetivos atribuidos a los sistemas educativos.
- Todo cambio estructural del sistema social y todo cambio del sistema educativo.
- Todas las diferencias que el sistema educativo presenta en correlación con las diferencias provenientes de la estratificación social.

Con este herramientaje podemos inferir que las prácticas políticas de la educación construyen un complejo entramado de acciones dominadas por el Estado, encaminadas al uso y manejo de los recursos económicos, políticos y legales. La propuesta de considerar a la sociología política de la educación como la herramienta capaz de dilucidar la manera en la que los grupos son favorecidos, afectados o excluidos de las políticas públicas es porque ésta puede clarificar desde la cuantía y oportunidad en el uso de los recursos, hasta las formas de la distribución de los bienes culturales. “Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y es por eso

que no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política” (Torres, 1996, p. 8).

Dado que hemos sostenido que la manera de estudiar las políticas públicas en la educación es a partir de los marcos metodológicos de la ciencia política y social, también hemos considerado que la propuesta multidisciplinar de la *sociología política de la educación* cumple de la pretensión de analizar de manera molar las acciones del Estado y la sociedad en la conservación, reproducción y acrecentamiento de la cultura, la ciencia, la tecnología, el arte y la práctica del deporte; analizaremos dónde y cómo se ejerce.

ESPACIO, FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Objetivos de la instrucción pública: Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para cubrir sus necesidades. De asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir sus deberes, de asegurar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las cuales tiene derecho a ser llamado, de desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza, y de este modo establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley: tal debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional y, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia.

Condorcet

La educación es uno de los rubros que los estados atienden con mayor celo, a ella destinan enormes recursos técnicos, financieros y humanos. Las estructuras administrativas que las atiende son de las más amplias, su burocracia es de las más numerosas, y ella posee las más altas calificaciones profesionales. El Estado para atender

la educación ha creado estructuras administrativas altamente especializadas en las secretarías de Estado, institutos, subsecretarías, direcciones, departamentos u oficinas que atienden los diversos estilos, niveles, modalidades o tipos de enseñanza, que su complejidad técnica y operativa demanda.

El desarrollo social ha logrado hacer de la educación un derecho para toda la población consagrados en las legislaciones nacionales. La educación con la formación de los estados modernos ha devenido en un deber y un derecho ciudadano. Para encauzar la educación mundial se han formado instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (por las siglas del inglés), desde donde se apoya a los gobiernos, técnica y operativamente en la atención educativa. En las últimas décadas la atención educativa se ha ampliado a la población adulta, sobre todo a través del concepto de *educación permanente*, se promueve prestar servicios educativos durante todo el transcurso de la vida.

Estas propuestas han sido asimiladas y son promovidas por los países adheridos a este organismo internacional, dando por resultado el rompimiento la idea tradicional de un tiempo y el espacio especial para la atención educativa.

ÁMBITO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La concepción que tengamos de la política educativa influye en la extensión que pretendemos se desarrolle, para muchos ésta se restringe al esfuerzo que el Estado ejerce sobre el sistema escolar, esta interpretación limita considerar otros organismos algunos privados que actúan sobre la educación, como lo es la televisión. Sin embargo, por el alcance de este ensayo sólo enunciamos esta situación y aquí nos centramos en las acciones del Estado sobre el sistema educativo, siguiendo a Pablo Latapí quien considera que los *ámbitos* en los que opera son:

- El filosófico-ideológico: porque la política educativa forma parte de un proyecto de sociedad.
- El social: ya que la política educativa establece las relaciones fundamentales entre los procesos educativos y otros procesos sociales.
- El organizativo-administrativo: porque la política educativa atiende el funcionamiento del sistema educativo.
- El pedagógico: en función de que la política educativa es el conjunto de características del proceso de enseñanza aprendizaje (Latapí, 1989, pp. 29-44).

Latapí (1989, pp. 45-47) señala que la política educativa está limitada por restricciones recibidas por el ambiente social y que ignorarlas limitaría las posibilidades de su estudio. Las limitaciones que circundan a la política educativa no son absolutas, por lo que toda evaluación debe apreciar hasta qué grado las decisiones tienen que someterse a ellas. Las principales restricciones que señala provienen de:

1. Del proyecto político (explícito o implícito) del Estado.
2. De los grupos de presión y de las diversas clases sociales que demandan beneficios, acciones, favores o privilegios.
3. Disponibilidad de recursos: por lo limitado de este renglón.
4. Las urgencias inmediatas: la atención a problemas emergentes puede disminuir las posibilidades de acción a largo plazo.
5. Intermediarios ineficientes: la inercia de la tradición, la corrupción la burocracia o el sentido conservador de los maestros pueden influir para que las decisiones tomadas se desvirtúen, tergiversen o no lleguen a ejecutarse.
6. Las coyunturas: la adopción de medidas independientes de la voluntad de los funcionarios y de los mismos asuntos sobre los que versan.

En un apartado sobre el estudio del sistema educativo Latapí se refiere a las funciones que éste realiza, ya que ahí se expresa la relación

educación-sociedad, como una manera de sistematizar el contenido de la política educativa para lo cual expone ocho funciones sustantivas, las que sintetizamos en el siguiente cuadro, (Latapí, 1980, pp. 37-45).

Funciones del sistema educativo

Académica	Socializadora	Distributivo Selectiva	De control social	Económica	Ocupacional	Cultural	Investigativa
Se estimula el proceso de enseñanza aprendizaje. Desarrolla en la población habilidades intelectuales, ésta en el nivel básico, es una condición indispensable para integrarse conscientemente en procesos de cambio y valores diferentes.	Pretende introducir a las nuevas generaciones a la cultura vigente, para internalizar valores, actitudes, esquemas de pensamiento y normas. Es una función adaptativa.	A través del sistema escolar se realiza la distribución de beneficios sociales. Los criterios y normas de promoción escolar expresan valores y características del sistema social. Asegura la continuidad de la dirección social.	El sistema educativo actúa como mecanismo de control y regulación social por parte del Estado. 1. En virtud de la función distributiva selectiva. el Estado puede regular el acceso a la instrucción. 2. También puede determinar contenidos y orientaciones en la educación. 3. El estado utiliza los beneficios educativos en la negociación política. 4. Porque el magisterio ejerce una función conservadora y legitima los controles sociales.	La economía requiere diversas calificaciones ocupacionales que le proporcione el sistema educativo, además que contribuye al aumento de la productividad.	Distribuye aptitudes y roles sociales que se relacionan con las demandas de la economía y contribuye al desarrollo personal.	Trasmite la herencia de conocimientos, valores, pautas de conducta para asegurar el sentido de identidad e integración a la comunidad.	Crea nuevos conocimientos, mediante la investigación que contribuye al avance científico y tecnológico y por la investigación y experimentación educativa para la toma de decisiones políticas.

Para su autor, estas funciones no se desarrollan de manera lineal o progresiva, sino que se entremezclan, entran en conflicto, se distorsionan y dan lugar a grandes contradicciones que limitan las posibilidades de la política educativa, que la señala como necesariamente conflictiva, donde sus decisiones están cuestionadas por restricciones señaladas.

Entender el interés y la forma en que el Estado desempeñe cualquiera de estas funciones y de sus posibles combinaciones, permitirá describir el perfil de la política de la educación. A pesar de lo restringido que podría ser este cuadro para el análisis de la política educativa, a partir de su aplicación se pueden valorar las tendencias de un gobierno, al analizar los énfasis en el impulso de ciertas funciones y la restricción de otras, o de las combinaciones que de ellas haga.

En la misma dirección Carlos Muñoz Izquierdo considera que las funciones del sistema educativo son: socio-política, distributiva, académica y la ocupacional; esta agrupación de funciones fueron propuestas como producto de una investigación basada en el estudio histórico del caso mexicano entre 1930 y 1980 (Muñoz, 1981, pp. 389-445).

OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La educación como todas las actividades instituidas se plantea la consecución de objetivos, en la literatura especializada es común observar los objetivos de la educación como la interpretación molar y aglutinante de todos los procesos formativos, se entienden a éstos como los mismos de la política de la educación. Para muchos autores los objetivos de la educación y la política educativa son lo mismo, esto se explica por la vecindad temática de ambos campos, sin embargo, esto requiere de una delimitación más delicada de ambos planteamientos. La educación general se plantea objetivos universales, mientras que la política de la educación se propone cómo

hacerlos realidad. Así, la política de la educación tiene como su objetivo no los fines, valores, técnicas sino la planeación y ejecución de esas intenciones.

En la educación se plantean objetivos filosóficos, es decir cuestiones del ser y del deber ser educativo, en cambio la política educativa se propone *cómo hacer, para que el ser y el deber ser, puedan ser*. Ésta es una cuestión teórica poco estudiada, donde deberíamos aplicar mayores esfuerzos para lograr delimitar el campo de atención en la política educativa.

Los especialistas cuando refieren los objetivos de la política de la educación se remiten a los que corresponden a la educación en general, a los sistemas educativos o a la pedagogía, aunque cercanos son diversos. Por ejemplo los objetivos de la pedagogía se corresponden con el logro del proceso de la enseñanza-aprendizaje, de los mecanismos para alcanzar las metas curriculares, del desarrollo de las áreas cognitivas y afectivas del ser humano.

El sistema escolar se propone objetivos como el desarrollo de procedimientos de enseñanza y estilos de aprendizaje, de estados anímicos adecuados para la adquisición de habilidades, destrezas, aptitudes, capacidades y ahora competencias, para su inserción en la vida social y productiva, como los objetivos propuestos para la modernización educativa (1989-1994), planteados en el Programa Nacional de Desarrollo (SEP, 1989, p. 103).

1. Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.
2. Elevar la escolaridad en la población.
3. Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad.
4. Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Los objetivos políticos de la educación trascienden el campo de lo pedagógico y del espacio físico-temporal del sistema educativo,

hincándose en el vasto campo de cultura entendida como “el conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en cuanto a miembro de una sociedad”.⁶

La cultura entendida de manera antropológica incluye “las formas de comer, vestir, sus costumbres, sus creencias y rituales religiosos; es decir, todos los comportamientos adquiridos por su inmersión y pertenencia al grupo social” (Pedraza, 1995, p. 24), éste es el sentido amplio al que se destinan los objetivos de la educación, un nivel semejante al de la socialización, como la interacción e integración social, como Boas la considera: “La cultura no se trasmite mediante mecanismos reproductivos de la especie humana, sino que se adquiere mediante proceso de aprendizaje”.⁷

La política generada desde la administración pública se propone objetivos como: Definir las finalidades filosóficas y sociales del sistema educativo, vigilar la congruencia del sistema educativo con el sistema productivo, contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional, reforzar el sentido de la unidad nacional, el desarrollo, la soberanía, la justicia y el bienestar; operar al sistema educativo dentro del contexto de los proyectos nacionales; dirigir el proceso técnico-pedagógico de la enseñanza, elaborar y aplicar programas y métodos educativos acordes a las condiciones y características de la población a los que van dirigidos; establecer los mecanismos de financiamiento y distribución de recursos destinados a la educación, evaluar y reorientar la función educativa en función de las necesidades sociales y plantear reformas legislativas.

Los objetivos necesariamente conllevan intencionalidad, es la manera de plantear la consecución de propósitos, los objetivos son intenciones programadas que dan sentido a las acciones, por ello, la utilidad de plantear la distinción entre objetivos educativos y de po-

⁶ Definición de Edward Burnett Tylor. *Primitive culture*. Citado por Giménez Gilberto en *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*. (trabajo inédito).

⁷ Tomado de Pietro Rossi. El concepto de cultura. El fundamento teórico de la ciencia antropológica. Traducción de Gilberto Gimenez, pp. 8-9 (trabajo inédito).

líticas educativas nos permite evitar duplicidades y dispersiones. La educación se plantea objetivos para el cumplimiento de la socialización y la enseñanza, mediante procedimientos técnico pedagógicos, mientras que los de la política de la educación se ocupan de la manera en cómo alcanzarlos, de formular estrategias y tomar decisiones de orden político con el fin de lograrlos.

De las pocas referencias que tenemos de parte de los autores que tratan de manera diferenciada el tema de los objetivos de la política educativa tenemos a Gallo Martínez quien considera:

Respecto a los objetivos de la Política educativa, éstos varían de acuerdo con los fines del Estado y con el grado de desarrollo del país que se trate. En general, una política educativa no sólo debe estar orientada a capacitar a los individuos para que asuman futuras responsabilidades, es decir, a proporcionar los recursos humanos que exige el desarrollo económico, sino también debe de ayudar a sostener tanto los cambios de la estructura social que necesariamente acompañan a dicho proceso, como asumir las responsabilidades políticas y sociales que surjan de acuerdo con las nuevas condiciones (Gallo, 1966, p. 14).

Los objetivos de la política de la educación se condensan en la formulación de una estrategia que resuelva, entre otras, las dificultades de la oferta del servicio de enseñanza, la aplicación de la estrategia curricular, la formación magisterial, la construcción y mantenimiento de la planta física, la articulación entre los niveles y modalidades educativas, así como la forma en que se obtienen y distribuyen los recursos.

Asimismo, se encaminan a encontrar los procedimientos de racionalización y optimización de los recursos técnicos, humanos, materiales y espirituales, que permitan la consecución de los planteamientos ideológicos, axiológicos y teleológicos que el Estado propone, éstos responden a la planeación, operación y evaluación del proyecto nacional.

NOCIÓN DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Ante la cuestión: ¿Qué debemos entender por política de la educación?, consideramos que cuando reunimos los términos *política* y *educación* realizamos una conjunción temática interdisciplinar, así política + educación forman una adición, donde cada factor contribuye para conjuntar un nuevo campo de atención, en la política se establece una relación entre antagonicos donde su objetivo es vencer no convencer, mientras que en educación se establece una relación entre no-antagónicos y su objetivo es convencer, no vencer. La práctica política se apoya en la verdad del poder; la práctica educativa en el poder de la verdad (Saviani, 1988, p. 21).

Para Saviani la rebeldía en el plano de lo político tiene que interpretarse como rebelión, mientras que en el plano de lo educativo rebeldía tendría un sentido mucho más tenue, quizá únicamente como de alteración.

En el binomio de política de la educación ambos términos no operan de manera autónoma, entre ellos se establece una amalgama donde, toda práctica política conlleva el elemento educativo y toda práctica educativa implica una acción política, ambas deben ser entendidas como “manifestaciones de práctica social de la sociedad de clases” (Saviani, 1988, p. 19). Así podemos pensar que en la política de la educación un aspecto sustantivo es *la dimensión política de la práctica educativa*, donde está implícita la carga socializadora y reproductora como propiedades del ejercicio del poder y del dominio.

La hegemonía política llega a constituirse en un acto de violencia, aunque ésta se ejerza en el nivel de lo simbólico. El sistema escolar ejerce este tipo de violencia que puede tomar formas sutiles, donde el adversario es desvalorado y descalificado, reduciendo su cultura a una cultura en las sombras.

La AP [acción pedagógica] es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza de los gru-

pos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 46).

La violencia que puede ser velada, tersa o sutil, no es posible suprimirla ni evitar el ejercicio de los dominantes sobre los dominados, de ahí, que las políticas educativas y su interpretación se realicen a partir de una toma de posición que se manifiesta como postura ideológica. Por esto, cuando buscamos una noción universal de política de la educación no es fácil encontrarla, ella adquiere significación según la situación económica y política de los grupos o personas que las elaboran. A continuación presentamos algunas propuestas sobre la significación de la política de la educación.

El Dr. Francisco Larroyo (1961, p. 740) considera que el progreso de la educación en México tiene que darse en tres órdenes íntimamente vinculados entre sí: la vida real de la educación (los hechos), las teorías pedagógicas y la política educativa.

Hecho y teoría en la educación se encuentran en interna relación con la cultura de cada época. Con la vida del Estado, del poder público, la educación mantiene peculiares vínculos. El Estado trata de orientar y dirigir la educación. Dicta normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio en que gobierna. La política educativa es este conjunto de preceptos gracias a los cuales se establece una base jurídica, de derecho, para llevar a cabo las tareas de la educación. En la vida contemporánea no se limita, ni con mucho, a regular la vida escolar (política escolar); abarca todos los dominios de la cultura en que se propaga la educación: en la prensa, en el radio, en el teatro y el cinematógrafo.

Este autor realiza una clara división entre teoría y práctica educativa y entre los agentes responsables institucionalmente de realizar estas acciones:

La teoría de la educación no es la política educativa, aunque ésta, para lograr sus designios y no caer en utopías, debe acudir a aquélla. La teoría es obra de los pedagogos, de los teóricos profesionales de la educación; la política es la tarea de los hombres de Estado. A veces puede ocurrir que en la misma persona se dé el teórico y el político, pero hasta en ese caso, sus funciones teóricas serán distintas de sus actividades políticas (Larroyo, 1961, p. 740).

Latapí en una de las definiciones más difundidas la considera como: “El conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones. En consecuencia es posible definir diversos planos en la política educativa” (Latapí, 1980, p. 45).

La acción del Estado en el campo de la educación motiva la política educativa, que se define como el conjunto de disposiciones gubernamentales que con base en la legislación en vigor forman una doctrina coherente y utiliza determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados al Estado en materia de educación. [...] Las medidas gubernamentales de carácter educativo en diversas etapas de su historia han sido consecuencia de la inspiración personal de los gobernantes o resultado de la acción de los partidos temporalmente en el poder. Las instituciones creadas en el periodo carecían de validez en el siguiente, y los planes, reformas y campañas iniciados durante la gestión de un gobernante, dejaban de tener interés para quien lo sustituía (Gallo, 1966, pp. 11-12).

Existen planteamientos que consideran a las políticas, entre ellas las educativas, como las acciones que sintetizan el interés general de la población, encarnadas en las políticas estatales, también hay interpretaciones como la formulada en un texto dirigido a los maestros de educación indígena editado por el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que considera: “la política es la unidad de las acciones que emprende toda comunidad a través

de sus instituciones para realizar sus objetivos. Estas acciones no se reducen solamente a las posibilidades de que dispone la comunidad en un momento dado, sino que las acciones han de crear las posibilidades necesarias para realizar los objetivos” (Sandoval *et. al.* 1985, p. 15).

En el conjunto de ideas de diversos autores la política de la educación considera que:

- Es el Estado quien la genera y dirige.
- La conforman los proyectos y su aplicación.
- Son el producto e inspiración de los hombres del Estado.
- Está regida por ordenamientos legales.
- Es una responsabilidad delegada por la colectividad en el Estado.
- Es acción de la comunidad a través de las instituciones.
- Está encaminada a regular al sistema educativo nacional.
- Se genera y opera por periodos sexenales.

Una de las primeras observaciones en torno a estas propuestas es que consideramos a la política de la educación como una acción de Estado, es decir, que su aplicación va más allá de las políticas de gobierno. Además pensamos, junto con José Ángel Pescador, que en el discurso político de los regímenes posrevolucionarios existen elementos que dan pauta para la construcción de un principio de continuidad teórica y práctica en la política educativa.

El proyecto educativo surgido de la Revolución Mexicana ha tenido como elemento de articulación el mantenimiento del modo de producción capitalista, donde las diferentes propuestas educativas han sido adecuaciones a los momentos históricos del modelo de desarrollo, sin que en su interior se observen rompimientos estructurales. Aun en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE), elaborado para el sexenio de 1995-2000, se considera a la educación como “un proceso continuo y de largo plazo que no puede circunscribirse a periodos gubernamentales”. En él se dice: “Nuestra responsabilidad no es sólo con las generaciones actuales; tenemos en el presente que construir las bases del futuro” (SEP, 1996, p. 15). Así,

desde los planteamientos del propio gobierno las políticas de Estado trascienden a los periodos presidenciales. La fuerza del régimen político que vivimos por siete décadas siempre apoyó la continuidad del modelo económico y a la reproducción social e ideológica.

Al igual que Larroyo pensamos que la política de la educación es una actividad que trasciende al sistema educativo y que en su actuar la educación abarca la generación de la conciencia social o el espíritu colectivo: identidad, soberanía y nacionalismo. De esta manera la política educativa no sólo atiende a las instituciones escolares, sino que su acción abarca a todo el conglomerado social.

A lo largo del trabajo hemos sostenido que las acciones educativas son producto de la negociación política realizada entre los sectores sociales con capacidad para influirla y no resultado de la *inspiración personal* de los gobernantes. De esta manera, las modificaciones educacionales se han correspondido por lo general con la modernización del aparato productivo.

Un componente de la política de la educación es el tiempo de realización, ayer, hoy o mañana; momentos en que se nos presenta, la política educativa es; acto o propuesta, pasado, presente y futuro.

La política educativa tiene su tiempo de realización en el presente, en el aquí y en el ahora, adquiere las formas de operación, asignación de recursos, aplicación y valoración de prácticas culturales y educativas, atención a la formación de fuerza de trabajo, instrumentación técnica de la práctica educativa, evaluación y valoración de los procesos educacionales. Participa de situaciones temporales como discurso pedagógico (tiempo futuro), proceso operativo (tiempo presente), también contiene tradición e historia (tiempo pasado), ya que en ella se mantiene la memoria colectiva, crónica, épica, costumbres, usos, hábitos, sobre los que se ha construido el espíritu nacional. Los logros obtenidos y los saldos pendientes del ayer significan acciones y proyecciones en el ahora y para el mañana. Lo realizado, lo actual, lo que haremos representan los tiempos en que la política de la educación se desarrolla.

Consideramos a la política de la educación como resultado del entramado social, donde se entretejen intereses, valores, aspiraciones, mecanismos, acciones y opiniones, que en su apretada textura al mismo tiempo la develan y la ocultan. De esta manera en el estudio de la política de la educación habrán de considerarse situaciones como:

- El tiempo de actuación (historia, proceso operativo, discurso educativo).
- El espacio de aplicación (escuela, iglesia, familia).
- El contexto social (sistema social, modo de producción).
- Los actores sociales (gobierno, partidos, sindicatos, movimientos sociales y estudiantiles, agentes internacionales).
- Los proyectos educativos (planes, programas, propuestas, metas).

Finalmente, constatamos la dificultad de formular una definición universalmente validada, por ello, en su lugar presentamos en el siguiente apartado un conjunto de temas donde encuentran espacio las reflexiones aquí anotadas.

CAPÍTULO II
MODERNIDAD, GLOBALIZACIÓN
Y NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

*El mundo es viejo, y los seres
humanos somos muy jóvenes.*

Carl Edward Sagan

UN SEGUNDO CÓSMICO DE EXISTENCIA HUMANA

El *mundo moderno* tiene apenas un poco más de un segundo cósmico y dice el astrónomo Carl Sagan que esto es una verdad científica, si nos atenemos a los cálculos elaborados por él y publicados en *The Dragons of eden: Speculations of the evolution of human intelligence*, en 1977. Las flores brotan el 28 de diciembre; y los hombres y las mujeres se originan a las 10:30 p.m. de la víspera del Año Nuevo. Toda la historia registrada ocupa los últimos 10 segundos del 31 de diciembre; y el tiempo que transcurre desde la decadencia de la Edad Media a la actualidad ocupa apenas un poco más de un segundo (Sagan, 1982, p. 51).

Considerando que el mundo moderno fue parido por la modernidad y que ésta se inició en los estertores del medioevo y el alumbramiento del renacimiento. “El Renacimiento, con el cual se inicia según nuestro criterio la época moderna” (Habermas, 2000,

p. 170), entonces tenemos de vivir en la modernidad cinco siglos y medio, según el calendario cristiano.

Otros autores como Guiddens que considera: *la noción de “modernidad”* se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde el siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los ha convertido en más o menos mundiales (Guiddens, 1993, p. 15). De esta manera tendríamos unos cuatro siglos de experiencia moderna.

El sitio de nacimiento de la modernidad es Europa y el momento cronológico de su origen lo ubican en la primera mitad del siglo XV, otros piensan que fue en el transcurso del siglo XVII, en todo caso, tomemos al movimiento renacentista como antecedente o parte de la modernidad, etapa que comenzó a subvertir el sistema social y moral sobre el que se había organizado la humanidad durante más de un milenio.

A la modernidad se le relaciona con los cambios que se operan ligados al tránsito del feudalismo a los primeros momentos del capitalismo, donde el orden mercantilista que se venía fraguando en algunas regiones europeas desde el siglo XII fue imponiéndose y expandiéndose de manera sistemática durante los siglos XIII, XIV, XV y subsiguientes. En esos tiempos las relaciones comerciales se expandían, la producción se incrementaba en razón de una mayor demanda y en la elaboración de nuevos objetos, observamos cómo la minería encontró mediante la metalurgia nuevos tratamientos y aplicaciones, también descubrió otros, enriqueciendo su diversidad y usos, Guiddens (1993) considera que “El orden social que emerge de la modernidad es capitalista, tanto en su sistema económico como en lo que respecta a sus otras instituciones” (p. 23).

Desde los primeros momentos en que se transitaba de la producción artesanal a la manufacturera se iniciaba un enfrentamiento en el mundo de las ideas. La organización social tradicional se sostenía sobre los principios teológico-eclesiásticos mediante la escolástica, éstas se enfrentaban al nuevo pensamiento, que propiciaba el sentido racional sobre el dogmático. Entre el grupo reformador podemos

mencionar a Rogelio Bacon y Guillermo de Occam, quienes hincaban pensamiento en los conocimientos nacidos de los procesos materiales, a diferencia de aquéllos que lo anclaban en lo divino. Con su toma de posición bifurcaron las tendencias filosóficas; en un extremo se anidaron los seguidores del pensamiento teológico y en el otro quienes consideraron el conocimiento como estrictamente filosófico, el conocer se hizo actividad humana nacida de la realidad material, beneficiado por el movimiento reformista luterano-calvinista que arrebató al Papado el control ideológico de amplios sectores de la población y del control político en algunos países europeos.

El artesanado pasó a jugar un rol innovador, consolidando su papel de eslabón fundamental en la instalación del sistema fundado en el trabajo asalariado. Las nuevas relaciones económicas fueron siendo más abrazadoras, actividades como la construcción de navíos, en otros momentos actividad regida por el sistema de la realeza, comenzaron a recibir las influencias mercantiles; agricultura, minería o la actividad forestal, que proporcionaba a los astilleros mediante el intercambio monetario, maderas, alimentos, ropas, calzado y herramientas. Así también podemos retomar a manera de ejemplo lo sucedido en la milicia, la cual se fue modificando, transitando de una función “honorífica” para los nobles y forzada para la gleba, pasó de una organización servil a una mercantil regida por las relaciones asalariadas, lo que permitió la profesionalización de la soldadesca al transformarse en actividad remunerada. Esta institución también requería de grandes cantidades de insumos producidos por la naciente industria: uniformes, calzado, alimentos, arreos para la guerra, cañones, lanzas, sables, arcabuces, tiendas de campaña o carretas que fueron siendo adquiridos en el naciente mundo mercantil.

La expansión del comercio universal y de la diversidad de sus productos fue posible además gracias a la ampliación del universo geográfico, los viajes y descubrimientos de los navegantes portugueses y españoles lograron extender el intercambio de mercancías hasta el oriente y el nuevo mundo.

El saber que el hombre fue adquiriendo de sí mismo y de su entorno fueron posibles gracias a la recuperación de los contenidos previos, pero vistos desde una nueva visión; se estableció una estrecha relación entre el conocer y el hacer. Teoría y práctica se hicieron parte de un mismo proceso. Se otorgó un sentido utilitario a los nuevos conocimientos, la ciencia surge, se expande y se difunde en medio y debido a la utilización de un método, *el método científico*; desde donde se consolidaron áreas y disciplinas como la matemática, astronomía, anatomía, zoología, botánica, geología, química, medicina, óptica, que dieron lugar a la amplia fabricación de instrumentos como la pólvora, la brújula, el telescopio, el microscopio o la imprenta, con la cual se puso en manos de la nueva clase empresarial, un *todopoderoso* elemento para la difusión del conocimiento humano. Tan sólo valoremos que a poco más de medio siglo de inventada la imprenta se habían editado y circulaban por Europa más de nueve millones de libros, con un aproximado de 30 mil títulos.

Todo ello incubaba una inédita forma de ver y pensar al mundo, la sediciosa tendencia de cavilar al hombre en su estructura interna de Vesalio y de pensarlo en una distinta relación con el universo de Copérnico, desembocó en lo que podemos llamar *el nacimiento de un hombre nuevo, en medio de un nuevo mundo*.

Con la revolución copernicana, donde se establece que un conjunto de esferas celestes, (entre la que se encuentra la Tierra), giran alrededor del sol, el que la Tierra no fuera estática, ni centro y eje del universo, que somos parte de un sistema heliocéntrico y no geocéntrico, se constituyó en una genuina revolución teórica, que permitió la reubicación física del Universo y propició una reconceptualización mental, que haría pasar al mundo, del estado dogmático, al crítico y científico.

En 1543 se edita el libro de Copérnico *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, también en ese año se publica el de Andreas, Vesalio *De Humanni Corporis Fabrica*. Con Andreas, que fue condenado a muerte por la osadía de penetrar a los secretos de la naturaleza humana, y Nicolás, el revolucionario y vacilante teórico, incapaz

de asumir la trascendencia de sus observaciones, inició la ciencia moderna, comenzó el desplazamiento de lo celeste por lo terreno, de lo divino por lo objetivo, actos por los cuales Dios dejara de ser el centro, para ubicar al hombre en su lugar. En estas condiciones arrancarían el proceso histórico que hoy conocemos como modernidad. “La condición crucial para la ciencia moderna fue el movimiento hacia la emancipación de la Razón secular con respecto a la Revelación, y la lucha por la independencia de las facultades de artes con respecto a la teología en las universidades medievales” (Kolakowski, 1990, p. 14).

El renacimiento puso en crisis al pensamiento medieval y alumbró el nacimiento de la era moderna, fundada en un humanismo creyente en la ciencia, donde se depositaron las esperanzas de curar los males del mundo. La ciencia experimental tuvo que ofrecer mártires para su consolidación, ahí está Giordano Bruno. Para lograr su consolidación habría que formar al hombre racional, por ello, en torno a la razón se desarrollaría un inédito sistema educativo, donde la razón y el conocimiento al no ser cualidades innatas tendrían que ser estimuladas, por lo tanto habría que crear las instituciones especiales que las promovieran.

MODERNIDAD, MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN

*El triunfo de la modernidad racionalista rechazó,
olvidó o encerró en instituciones represivas todo
aquello que parecía resistir al triunfo de la razón.*

Alain Touraine

Desde el imaginario colectivo hasta la formulación académica se ha relacionado el desarrollo de la edad moderna con el fortalecimiento de las instituciones educativas, que durante la etapa medieval estuvieron al servicio eclesiástico y que en el devenir histórico se fueron secularizando hasta convertirse en baluartes de la laicidad.

En la esfera cultural, la sociedad moderna se caracterizará por la diferenciación creciente de los elementos fundamentales de los principales sistemas culturales y de valores, es decir, la religión, la filosofía, y la ciencia; la difusión de la alfabetización y de la educación secular; un sistema institucional intelectual más complejo para cultivar y perfeccionar los roles de especialidad, basado en las disciplinas intelectuales (Eisenstadt, 1972, p. 17).

La universalización de la educación no se dio como un resultado inmediato del renacimiento, pero no podemos negar la creación de centros especializados que dieron respuesta a la expansión del conocimiento, como en las escuelas náuticas y mineras o las sociedades científicas: John D. Bernad (1997, pp. 401-403) nos hace referencia a la formación de este tipo de centros de enseñanza como el *College Royal* de Francia, creado en contraposición a la *Sorbona*, donde la enseñanza de las humanidades no eran toleradas.

El primer instituto que hubo en Inglaterra para la enseñanza de la nueva ciencia fue el Gresham College, fundado en 1579 en cumplimiento de la voluntad de Sir. Thomas Gresham. A diferencia del College de France de la generación anterior, el Gresham College ya no fue una institución solamente humanística. Las cátedras se impartieron tanto en inglés como en latín. Durante más de un siglo, el Gresham College fue el centro científico de Inglaterra y la sede de la Royal Society que en un principio efectuaba ahí sus reuniones (Bernal, 1997, pp. 401-403).

En cuanto a las sociedades científicas nos menciona a la: *Accademia de Lincei* en Roma (1600-1630), la *Cimento en Florencia* (1651-1667), la *Royal Society* de Londres (1662) y la *Académie Royal des Sienes* de París (1666). Todas estas instituciones comenzaron como un espacio donde se reunían amigos interesados en la ciencia, pronto se convirtieron en instituciones difusoras de la cultura científica de la época, Bernad nos introduce a los objetivos de estas sociedades retomando el *Proyecto de Preámbulo a los Estatutos de la Royal Society*, escrito por Hooke en 1663, donde se establecía: “El

objeto de la Royal Society es: Mejorar el conocimiento de las cosas naturales, y de todas las Artes útiles, las Manufacturas, las prácticas Mecánicas, los Artificios y las Invencciones a través del Experimento (sin entrometerse con la Teología, la Metafísica, la Moral, la Política, la Gramática, la Retórica o la Lógica)” (Bernal, 1997, pp. 431-437).

El progreso ofrecido por la modernidad apoyado en la ciencia ofertaba bienestar con fundamento en la producción ampliada de productos y servicios, por lo que, para enraizarse en la epidermis social, requería de construir la institución capaz de asegurar la producción y reproducción de los conocimientos, éstos eran los centros públicos de enseñanza regentados por el Estado, de los cuales los pedagogos de la época eran conscientes.

La educación pública que se organiza con el advenimiento de la modernidad tiene como principios axiológicos y teleológicos la formación de la nueva razón de ser del hombre y del conocimiento, por ello la educación pensada por Comenio y los pedagogos coinciden con los objetivos de servir a la naciente y creciente tendencia acumulativa de capital, así, el planteamiento pedagógico modernista se va a preocupar por organizar, sistematizar y universalizar la enseñanza.

En el *Contrato Social* de Juan Jacobo Rousseau se faculta al Estado para que éste ejerza la voluntad general de la sociedad, por ello el Estado moderado conlleva el mandato de ser un “Estado educador” y en convertir a la enseñanza en un proceso que conduzca al individuo del estado natural al estado social. La educación bajo la tutela del Estado busca unificar el sentido hacia el logro del interés colectivo, desarrollando sus capacidades mediante la experiencia.

Este mismo autor, además de otorgarle sentido social a la educación, le incorpora el juicio utilitario y humanista al señalar. “Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio: Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación” (Rousseau, 1981, p. 36).

Para el fin revolucionario y liberador de la modernidad no podría exigírsele que fuera permanente en su devenir el sentido insu-

recto del primer aliento renovador, se debilita en la medida en que la modernidad se aleja de su nacimiento y va consolidado su proyecto reformador, tendiendo hacia el afianzamiento de las nuevas relaciones, en este sentido, con la culminación del movimiento ilustrado y el surgimiento de la Revolución Francesa, la modernidad inicia un repliegue en cuanto a su potencialidad revolucionaria.

La noción de progreso se reconfigura al interior de un saber pragmático-liberal en el cual los fines ya no son el problema, antes bien, se dan por un hecho. La categoría de progreso se convierte en racionalidad instrumental, interesada primordialmente en hallar los medios y procedimientos más idóneos para garantizar la eficiencia en el ejercicio del poder. Dentro de esta lógica pragmática se halla inscrito el énfasis moderno en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, dirigidas ambas, hacia la racionalización de todos los procesos, sean de la economía, la política, la educación o de la vida cotidiana misma (Noyola, 2000, p. 61).

Con la consolidación de la racionalización moderna, la expansión de la industria requería de una institución capaz de “moralizar” a la gleba, incorporándola sutilmente a los procesos laborales, para ello, el camino era su introducción a la ética del esfuerzo productivo y del ahorro, presentados como principio humano y pasaporte de la realización espiritual. Si la burguesía consolidaba su dominio en el terreno material, requería de una institución que le permitiera la adhesión pasiva del alma proletaria a su proyecto enajenador.

La simpatía de los trabajadores a los esfuerzos liberadores prometidos por la modernidad se verían enfrentados a los efectos del industrialismo atrapado entre ideales acumulativos fundados de la ética protestante y del orden positivista, donde ambos planteaban impulsar los sistemas educacionales para capacitar mano de obra eficiente y barata, pero donde escuetamente se les otorgaba el conocimiento del cálculo básico y el uso precario del alfabeto, junto a la difusión de los estados anímicos para la aceptación de las estructuras jerárquicas que la producción fabril requerían.

El desencanto por la modernidad ante los ojos del proletariado comenzaba a sentirse aun antes del *Anticristo* (de Nietzsche), aun antes del nacimiento de los teóricos posmodernistas.

Surgieron las características estructurales básicas de las instituciones o sistemas de educación en las sociedades modernas.

Entre estas características, las más importantes fueron la especialización creciente de los roles de organización institucionales, por una parte, y por la otra la creciente unificación e interrelación de las distintas actividades educacionales dentro de los marcos de un sistema común. Las actividades y organizaciones educacionales tendieron a ser cada vez más extendidas y ocurrió una diferenciación continua entre los diferentes niveles del sistema de educación: entre la educación primaria, secundaria, vocacional, de adultos y superior. Cada uno de estos “sistemas”, y aun muchos sistemas de cada uno, se hicieron gradualmente más autónomos, más especializados y más organizados dentro de su propia estructura (Eisenstadt, 1972, p. 38).

Industria y escuela en la modernidad se constituyeron en eslabones de la misma racionalidad. Comportamientos, saberes, además de actitudes que fueron dejados a la responsabilidad de la escuela, la que capacitaba para el ingreso a la producción, habiendo socializado; reglas, horarios, disciplina y orden, estados jerárquicos. Para Kant, un pensador cimero de la modernidad, la cualidad del hombre educado era la de ser un hombre disciplinado. “La escolarización, bajo el espíritu ilustrador, ilumina a los legos con las luces que no les son propias y que éstos pueden hacer suyas; los introduce en mundos más universales que aquellos en los que nacen y se desenvuelven” (Gimeno, 2000, p. 49).

La historia de la modernidad va aparejada a la expansión de los sistemas educativos, modernidad y educación o educación y modernidad, son dos aspectos que se entrelazan y complementan, así la escuela es una de las agencias de mayor dinamismo en la época moderna.

La modernidad durante el siglo XX ha alumbrado y encumbrado a la educación escolar como una forma esencial de la sociedad y es uno de sus rasgos más característicos. El desarrollo de la misma modernidad ha permitido el establecimiento de redes de influencia cultural, con la misma óptica globalizadora y universalizadora, que interaccionan con las funciones escolares (Gimeno, 2000, p. 50).

Modernidad y modernización palabras con una misma raíz, en su acontecer histórico corresponden a dos momentos de un mismo proceso que asumen sus particulares características según el lugar donde se desenvuelven.

La modernización y los anhelos de modernidad son probablemente los rasgos más arrolladores y los más penetrantes de la escena contemporánea. Casi todas las naciones están hoy atrapadas en su red, al modernizarse o proseguir sus propias tradiciones de modernidad. A medida que se extiende por el mundo se ponen de manifiesto los rasgos comunes y también las características diferentes de los diversos países (Eisenstadt, 1972, p. 11).

Para hablar de los conceptos de modernización y modernidad hemos considerado necesario recapitular algunas ideas expuestas en los párrafos anteriores, donde encontramos que el concepto de modernidad posee una gran imprecisión para entender situaciones sociales concretas, ya que existe una gran confusión al englobar bajo este término diversos procesos históricos, considera que los filósofos posmodernos, cuando hablan de modernidad se refieren a un proceso abstracto, de tecnificación y enajenación universal y que nunca se refieren a países concretos (Arriarán, 1997, p. 153).

La crítica que este autor realiza a nuestro entender es del todo justificada, ya que tendríamos que hablar de diversas modernidades: europea o latinoamericana, capitalista o socialista, u otras variantes señaladas en el texto. Sin embargo, nuestro interés no es analizar las diversas modalidades de la modernidad, dado que estri-

ba en retomar el fenómeno global y dominante de la modernidad en las relaciones mundializadoras, que explican las determinantes exógenas en la construcción de las políticas nacionales.

Los procesos culturales y científicos que dieron paso a la modernidad tuvieron que ver la autopercepción del hombre y de su mundo, la metamorfosis en la comprensión de la dimensión y cualidad morfológica de la Tierra, su reubicación constelar, la adaptación al conocimiento geográfico que hizo repensar la estructura material y simbólica de un globo terráqueo, lo que permitió resignificar su concepción antropológica, instalándose como centro del universo y de toda la creación, desplazando la idea de un creador. La modernidad es intrínsecamente globalizadora y en ella se conectan diferentes contextos materiales y simbólicos para considerar forma y dimensión, estructura y cualidad del Universo.

Entre todos los acercamientos discursivos elaborados en la modernidad, Marshall Berman ha propuesto una visión vivencial y analítica del contradictorio entorno en que nos desarrollamos.

Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, sabemos y somos. Los entornos y las experiencias modernos atraviesan todas las fronteras de la geografía y la etnia, de la clase y la nacionalidad, de la religión y la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire” (Berman, 1992, p. 1).

Sí todo lo sólido se desvanece en el aire, la modernidad como concepto, como etapa histórica, como sistema social, también es etéreo, nos desvanecemos en el aire si no recuperamos la modernidad en su sentido social, de disfrute lúdico de la existencia humana, que

alguna vez fue la carta de identidad de la modernidad. Su tarjeta de presentación, como proyecto de renovación cultural, que prometió al hombre, el cielo, aquí en la Tierra.

MODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN

Si modernidad y educación participan de una filiación cronológica e histórica compartida, hay quienes consideran que la globalización es un proceso exógeno a éstas y de reciente aparición, sin establecer entre ellas similitudes temporales. “El término globalización apareció por primera vez en un diccionario enciclopédico en idioma inglés en 1961; hasta mediados de los años sesenta había aparecido en el título de muy pocos libros, desde los ochenta la globalización se convirtió en una noción clave en el debate de las ciencias sociales, y en los noventa entró en el léxico cotidiano” (Moreno, 2001, p. 109).

Aun, aceptando que como concepto de las ciencias de lo social, la globalización tenga una corta existencia, se considera que su presencia cubre ya varios siglos de historia. Aunque como constructo teórico sea de reciente aparición.

Por la revolucionaria vocación que la modernidad adquirió al amalgamarse con las ideas renovadoras y las nacientes formas de industrialización y producción capitalistas, que propició la ampliación de los horizontes culturales tenidos hasta entonces, así como la de los espacios mercantiles y espirituales en los que comenzó a desplazarse y hacerse tangible, cuando el hombre logró la navegación intercontinental y rompió los límites materiales que le habían impuesto los océanos, la economía adquirió una formidable posibilidad de expansión, incorporando a nuevos pueblos y vastas regiones a las esferas del intercambio, sobre todo con el descubrimiento del Nuevo Mundo, que fue subordinado a la órbita gravitacional de la economía europea.

Integrar población, nuevas materias primas al proceso de gestación y expansión del capitalismo daba lugar a la formación de un

mundo dentro de otro mundo, en que unos países participaban poniendo el trabajo y las materias y otros como usufructuarios de los dones de la naturaleza y como artífices de las manufacturas de consumo universal.

En este embrión de dominación está la génesis y explicación de la colonia y el colonizador, así como la desigualdad en las relaciones de intercambio, de esfuerzo y mercancías que hoy de manera coloquial denominamos globalización.

El fenómeno de la internacionalización económica, es decir, el de la globalización entendida como categoría científica, con base en el análisis histórico plantea que el presente estadio del capitalismo no muestra rupturas fundamentales con la experiencia del pasado en lo que se refiere al asimétrico contexto de poder internacional y nacional en cuyo contexto ocurren flujos comerciales, de inversión y las transferencias de tecnología y de esquemas productivos. Es un caldo de cultivo de relaciones profundamente leonino en el orden económico-estratégico, conocido en la lectura científica como “imperialismo”, signado por la inequidad, el conflicto, la dominación, la apropiación del excedente y las contradicciones interestatales, de clase y etnia, de género y de mercados (Saxe-Fernández, 1999, p. 11).

La globalización puede ser considerada como una de las fases del capitalismo, que se ha venido consolidando en las últimas décadas, donde las condiciones favorables para su realización se acrecientan por los impresionantes avances de la ciencia y la tecnología. Tal parece que el capitalismo en su desarrollo tardío teje las redes donde quedan atrapados por su magnética fuerza de atracción enormes conglomerados humanos y amplios espacios geográficos.

El sociólogo italiano Alain Touraine considera que el fenómeno de la globalización es parte de la última fase del capitalismo y dice. “Estamos viviendo a mayor escala lo que a principios de siglo se llamó imperialismo, es decir, el predominio del capital financiero internacional sobre el capital industrial nacional” (Saxe-Fernández, 1999, p. 17).

Un análisis histórico del capitalismo nos conduciría a considerar que la libre competencia engendra la concentración de la producción, y que ésta en cierto grado de su desarrollo, conduce al monopolio. Como también que la concentración de monopolios daba lugar a la fase del desarrollo capitalista conocido como imperialismo (Lenin, 1961).

Las grandes empresas transnacionales de la actualidad han logrado concentrar un enorme poder económico y político, ellas son capaces de desdibujar el panorama que del imperialismo nos pintaba Lenin a inicios del siglo XX. Con el arribo del “postimperialismo” se intensificó la apropiación de las riquezas mundiales, la producción y el capital se concentraron en menos manos, la desigualdad se vio incrementada.

El imperialismo en la era de la globalización se nos presenta como un tentáculo elástico, capaz de abrazar con su dilatada membrana al universo completo. A medida que el capitalismo creció, el mundo metafóricamente se achicó, los nuevos sistemas de transporte y comunicación hacían que los humanos intercambiaran mayores cantidades y con mayor rapidez sus productos. Pero no a todos los pueblos, ni a todos los hombres les ha tocado estar en el campo fertilizado de la globalización, en esta interrelación a algunos les ha tocado poner y a otros les ha tocado coger.

Los exegetas de la globalización intentan mostrar a la esfera terráquea como un cuerpo en continua sístole, achicándose y contrayéndose por los flujos virtuales, los modernos sistemas telecomunicativos, financieros y los avances de la cibernética y la informática, los cuales experimentan un fenómeno de diástole.

La globalización es una dimensión del proceso multiseccular de expansión del capitalismo desde sus orígenes mercantiles en algunas ciudades de Europa en los siglos XIV y XV. Como tal, es parte integral de un modo de organización económica y social profundamente desigualador, que está basado en la explotación de los seres humanos y la depredación de la naturaleza: un modo de organización social y económica que asocia el pro-

greso de algunos con la desventura de muchos; el éxito con los quebrantos; la abundancia con el empobrecimiento (Vilas, 1999, p. 71).

A este proceso algunos autores también le llaman mundialización. La mundialización (globalización) no es nueva; recuérdense los comienzos del siglo XVI y el fin del siglo XIX. Pero esta es diferente. Existen nuevos mercados, instrumentos, actores, y normas. Todo esto ofrece una potencialidad enorme para erradicar la pobreza en el siglo XXI, para continuar el progreso sin precedentes del siglo XX. Tenemos más riqueza y tecnología –y mayor compromiso con una comunidad mundial– que nunca antes. La interdependencia cada vez mayor de la vida de la gente requiere valores compartidos y un compromiso compartido con el desarrollo humano de la gente (Márquez, 1999, p. 3).

Los hechos que el mundo interpreta como la globalización surgen de la entraña del capitalismo, en este sentido, tenemos que considerarlo como una forma avanzada en el intercambio de bienes y servicios, donde la globalidad como el proceso de internacionalización económica no es un acontecimiento totalmente innovador, como tampoco un hecho nacido a finales de siglo XX, esta modalidad productiva y de distribución ha estado latente, por lo menos en los últimos siglos de la historia mundial.

En este contexto y de acuerdo con Wallerstein, el alcance mundial del capitalismo se estableció muy pronto en el período moderno: “El capitalismo fue desde un principio un asunto de la economía mundial y no de los estados nacionales... el capital nunca ha permitido que sus aspiraciones fueran determinadas por las fronteras nacionales”. El capitalismo ha sido tan fundamental en la globalización precisamente porque es más un orden económico que un orden político; ha sido capaz de penetrar en remotas áreas del mundo en las que no hubiera podido transformar los estados originarios debido a sus vaivenes políticos (Guiddens, 1993, pp. 71-72).

Dado que utilizaremos los conceptos de globalización y mundialización como ideas afines, consideramos que: “La mundialización

puede por tanto definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se entrelazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a kilómetros de distancia y vice-versa” (Guiddens, 1993, p. 68).

Junto a la *modernidad original* creció el modo de producción burgués, que en su desarrollo actual lo asociamos con los estilos económicos auspiciados por los globalifílicos neoliberales, pero donde habría que considerar lo que Walter Benjamín señala: “la modernidad no es algo exclusivo del capitalismo”.

Touraine (1998, pp. 203, 204) nos advierte, “No confundamos la modernidad con el modo puramente capitalista de modernización”, y continúa su argumentación señalando que hoy la modernidad, “significa la antitradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres, las creencias, la salida de los particularismos y la entrada en el universalismo, o también la salida del estado de naturaleza y la entrada a la edad de la razón”. Además señala que la representación que ella tuvo de sí misma alcanzó una gran fuerza llegando a un rápido agotamiento, desde el momento en que el mundo de la producción se impuso claramente al mundo de la reproducción. Considerando que hay que valorar lo positivo de ella, antes que lo negativo. Aun en la crítica a la modernidad que hace Touraine, encontramos pistas para establecer caminos, que de manera paralela, han recorrido la modernidad y globalización como situaciones de naturaleza gemela, aunque no melliza, es decir hermanadas sin llegar a ser lo mismo.

En Benjamín, Touraine y Habermas existe la preocupación del reencuentro con la subjetividad, la intención teórica y política de recuperar la modernidad en su promesa de liberar al hombre, reorientando las condiciones en las que actualmente se encuentra. Habermas plantea la posibilidad de su refortalecimiento, como una acción encaminada hacia una reestructuración social con base en la acción comunicativa, que es un replanteamiento para arribar a la acción intersubjetiva y alejarla de la acción instrumental.

Una propuesta central de Habermas expresada en *El discurso filosófico de la modernidad*, considera que la modernidad es un proyecto inacabado, no coincide con quienes han apostado por levantarle el acta de defunción, se opone a quienes escudados en la posmodernidad piensan que la modernidad a tocado fin, sostiene que ella aún tiene capacidad para rescatar a la humanidad.

De manera semejante existe en Touraine (1998, pp. 201, 202) un compromiso con la modernidad, donde lo importante es definir el lugar que se ocupa en la travesía de la historia y el papel de participación. “Todos nosotros estamos embarcados en la modernidad, la cuestión está en saber si lo estamos como remeros de galeras o como viajeros con sus equipajes, impulsados por una esperanza y conscientes también de las inevitables rupturas”.

A la modernidad no la podemos considerar como la única. La humanidad de los últimos siglos no ha circulado únicamente por la avenida centro europea de la modernidad, por ella han circulado diversos y múltiples conjuntos sociales y culturales con diferentes grados de desarrollo, por esa imaginaria vía de la modernidad han transitado los pueblos de la Europa oriental, los asiáticos con ritmos y tiempos; en un tiempo y con un compás distinto recorrió los campos de la América anglosajona y hay quienes dicen que algunas regiones de Latinoamérica. África aún no ha comenzado a transitar. Por ello, consideramos a la modernidad como un proceso con especificidades según los diversos nichos, no la consideramos vía única, sino un acontecer discontinuo, en medio de una pluralidad de posibilidades.

América Latina tiene una manera específica de estar en la modernidad. Por eso nuestra modernidad no es exactamente la misma modernidad europea, es una mezcla, es híbrida, es fruto de un proceso de mediación que tiene su propia trayectoria; no es ni puramente endógena ni puramente impuesta; algunos la han llamado subordinada o periférica (Larraín, 1997, p. 102).

La modernidad se impuso como un único patrón de pensamiento, de patente eurocéntrica que intentaron universalizar, lo mismo paso con la globalización, por ello visualizamos similitudes en el origen, tendencias y objetivos colonialistas en ambos, considerarlos como procesos gemelos. “La idea de modernización ligada a la de globalización, nos permite comprender cómo las políticas educativas que se nos presentan como nacionales, se originan de agencias internacionales que, en parte legitiman la acción de los países considerados como ‘modernos’ frente a aquellos que “necesitan modernizarse” (Medina, 1998, p. 45).

MODERNIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Si concebimos a la modernidad como el proyecto de la esperanza humana, que pretendió impedir las miserias físicas y espirituales de la existencia, ofreciendo una vida más plena, prometiendo un mundo más generoso, un espacio de paz y abundancia material; estas idílicas ideas fueron promesas incumplidas. En nuestro país la modernidad readecuó su discurso, mostró una presentación diferente de la vieja medicina, la presentó como capaz de sanar los males del pecado original, reinventó la modernidad en la modernización. *La modernización* (acción de modernizar) se presentó como el refuerzo actualizado de la modernidad, como el milagroso instrumento de cumplir con los malogrados ofrecimientos de la modernidad, donde se entiende a la modernización como el “proceso socio económico que trata de ir construyendo la modernidad” (Arriarán, 1997, pp. 151-157).

Aquí quienes han tenido la dirección del Estado han propuesto incorporarnos al círculo de los Estados modernos, esto ha sido una constante desde del siglo XIX, fortalecida de notoria manera por los regímenes posrevolucionarios, registrándose en su interés diversos grados de intensidad, en donde cada gobernante la ha presentado como la mejor alternativa para el desarrollo nacional, así los proyectos de gobierno la han presentado como el camino regenerativo.

En el caso de México, a partir de los años treinta la economía se desarrolló sobre la base de una extensión sin precedentes de las relaciones capitalistas de producción sustentadas en el creciente peso de la industria en el producto, el empleo y la inversión. Cabe destacar que no fue el libre accionar de los mercados, sino una decidida intervención estatal lo que permitió aprovechar las oportunidades abiertas por un contexto internacional potencialmente favorable al despliegue de la industria nacional (Flores y Mariña, 1999, p. 523).

Por las características propias de nuestra formación social, al Estado le ha correspondido atender e impulsar el desarrollo productivo.

El Estado desempeñó un papel preponderante en todo este periodo como impulsor del “desarrollo” económico capitalista, garantizando la estabilidad social interna (por consenso, cuando era posible, o a través de la represión, cuando fue necesario) y proporcionando un marco proteccionista respecto a la competencia del exterior a los capitales que operaban en el mercado nacional (no necesariamente de origen nacional) (Flores y Mariña, 1999, p. 525).

La sociedad mexicana, como la mayoría de las sociedades pertenecientes a los países latinoamericanos, se plantea la necesidad de continuar la política de modernización, iniciada en los cuarentas, con el objeto de impulsar un proyecto de desarrollo capitalista (Castro, 1984, p. 191).

Podemos decir que, “A lo largo del siglo, México ha experimentado el inevitable proceso de modernización que define a las sociedades que se industrializan o urbanizan, que expanden sus sistemas educativos y que reciben el impacto de los medios de comunicación de masas” (Flores y Mariña, 1999, p. 521).

La modernización como un proceso renovador de la modernidad toma carta de naturalización en América Latina a finales del siglo XX, convirtiéndose en la tendencia dominante para mejorar la situación social. A partir de los inicios de los años ochenta, cuando la modernización se asimiló como la alternativa dominante.

La modernización como una propuesta de mejoramiento abrazó diversas áreas de la vida política donde escuela y educación fueron aspectos relevantes de las reformas que se impulsaron en esta época.

La modernización ha sido una línea de pensamiento que paulatinamente se ha aplicado en el país, según Pescador Osuna desde 1970; en *Líneas de continuidad de la política educativa 1970-1994*, analiza el encadenamiento de las políticas educativas de Echeverría a Salinas de Gortari, en donde se observa la implantación de la modernización a través del lenguaje con que se definen los planes educativos: Cobertura, calidad, capacitación magisterial, descentralización, participación social, papel del maestro y financiamiento (Pescador, 1994, pp. 131-132).

En la atención a la cobertura, esta política adquirió el grado de prioritaria desde el gobierno de Echeverría hasta el actual, se intensificó en el régimen de Salinas de Gortari, a pesar de la expansión numérica del sistema educativo nacional esta política no ha logrado resolver el problema de la demanda, como tampoco se han igualado las posibilidades educativas. Con respecto a la calidad, hemos observado cómo se puso énfasis en los aprendizajes cognitivos, evaluados casi exclusivamente en sus aspectos cualitativos, donde los resultados muestran un bajo nivel de rendimiento, que nos han conducido hacia una profunda preocupación por lo escaso de sus resultados, corroborados por las evaluaciones nacionales e internacionales.

En lo referente a la capacitación magisterial, a pesar de que se ha presentado como una preocupación permanente, en los hechos ésta sigue siendo una asignatura pendiente. Los procesos de mejoramiento profesional de los profesores en servicio no han corrido mejor suerte, la promesa de construir un sistema nacional de formación docente ha quedado en el tintero. Con la descentralización educativa que se concertó mediante la firma del ANMEB en mayo de 1992, la federación, las entidades y el SNTE se comprometieron a transferir a los estados la gestión administrativa, que se ha convertido, según numerosos autores, en un fracaso de la política gubernamental. Otro aspecto es el referido al fortalecimiento de la participación social

en las tareas educativas, en el ANMEB y en la LGE se establecieron las condiciones legales para la participación de la comunidad en la escuela a través de los “consejos de participación”, sin embargo, a pesar de haberse creado las condiciones formales para su funcionamiento, la creación de ellos ha sido un proceso sinuoso y lleno de tropiezos. La revaloración social del magisterio ha sido un proceso parcial, que ha quedado como parte de la retórica gubernamental, en la realidad lo que se ha venido observando es una devaluación que tiene su más clara expresión en la pauperización profesional a pesar de los avances logrados en este rubro.

En lo referente al financiamiento educativo, hemos observado que no se ha llegado al 8% del PIB prometido; los presupuestos educativos no han alcanzado el nivel requerido para sostener una política que permita alcanzar los índices de cobertura propuestos.

ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

Ahora vamos a destacar tres aspectos que retratan las políticas de modernización educativa, éstos son: la creciente influencia de los estados hegemónicos sobre los gobiernos dependientes a través de los organismos financieros internacionales y del apoyo mundial para la educación, la descentralización educativa y las tendencias privatizadoras que se han observado.

Estas tendencias se ven resaltadas con el uso de términos como: eficiencia, calidad, supresión de las desigualdades o mejoramiento de la eficacia, objetivos que lejos de lograr avances se ven agravados en la práctica educativa.

Las políticas educativas de un país tienen aplicación limitada en el tiempo y el espacio, son elaboraciones programáticas, mediadas en su aplicación por la capacidad de imposición, negociación o resistencia de los actores sociales involucrados. Con la aparición de la globalización y el neoliberalismo han surgido nuevos actores que han irrum-

vido la escena política, estos sujetos son *organismos internacionales* como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), UNESCO o la UNICEF. Los que con su actuación refuerzan la expansión del modelo neoliberal en los países pobres mediante la aplicación de programas afines a los intereses dominantes.

La política de la educación se mueve entre las tensiones que se derivan de las exigencias del desarrollo nacional y de la atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación, y las tensiones que devienen de la implantación de propuestas de organismos internacionales de carácter financiero. El Banco Mundial, la CEPAL, o bien los organismos de carácter cultural, tales como la UNESCO, y la UNICEF, todos ellos han elaborado propuestas para la educación en el marco de la globalización que signa el fin de siglo (Díaz Barriga, 1998, p. 79).

Para enfrentar la crisis económica de los años ochenta, el gobierno de Miguel de la Madrid aceptó las sugerencias de los organismos financieros internacionales, que consistieron en la devaluación de la moneda, controlar la inflación mediante la vigilancia de precios y salarios, recortar el gasto gubernamental, restringir los programas sociales, privatizar las empresas de participación estatal. En suma se inició una profunda modificación del aparato del Estado y de las políticas sociales. Esta reforma requirió del pleno convencimiento y adhesión de la élite económica a la cúpula política.

Llama la atención la vinculación directa que han establecido organismos destinados a actividades financieras, como el FMI y el BM, con los programas educacionales de América Latina, trayendo como consecuencia la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica estatal y privada. Sus imposiciones económicas determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos (Puiggrós, 1996, p. 95).

Las reformas efectuadas en lo económico y político pronto se reflejaron en el sistema educativo, se fortalecieron las estrategias de desconcentración educativa, se vigorizaron las modalidades de enseñanza terminal y tecnológica, se limitó el financiamiento a la educación superior, continuó el deterioro salarial docente; los valores educacionales se enfocaron a promover aspectos de productividad y ganancia; en la esfera cultural e ideológica se estimularon los principios fundados en el individualismo y la competencia.

Las estrategias educativas se encaminaron a la formación de recursos humanos ajenos a los principios de la cooperación y la solidaridad. El sistema escolar se alejó de ser el eje principal para el desarrollo científico y tecnológico autónomo.

Desde entonces se observa la participación de las agencias educativas de los organismos internacionales en la determinación de las políticas educacionales, a partir de su ayuda técnica o financiera, asesorías, formación de recursos humanos, etcétera como la señalada por las anteriores autoras quienes registran para la época al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la Agencia Internacional para el Desarrollo, el Consejo Interamericano Económico y Social de la OEA, así como al Fondo Monetario Internacional (IBID: 1993). En esa década la UNESCO, a través del Instituto de Planeación Educativa, asesoró para integrar a la educación con el desarrollo económico, la extensión y el mejoramiento de la educación primaria no sólo en nuestro país sino en toda la América Latina y directamente esta organización participó en la conducción de la Escuela Nacional de Formación de Profesores de Enseñanza Técnica (Castro, 1994, p. 193).

Con la amalgama de crisis económica y la inclusión de los proyectos de los grupos conservadores, se iniciaron reformas en nombre de la modernización, que imitaban los modelos educativos de los países desarrollados.

Sabemos que de la posición que se asuma para explicar el atraso educativo se crean las estrategias políticas para superarlo, por ello,

las recomendaciones emitidas por el BM en sus informes de 1988 y 1991 fueron una manera de incorporar los principios de atención neoliberal, los cuales sugerían el pago de la deuda externa, la reducción del Estado, la reestructuración interna de la economía, la apertura e integración de las finanzas y el recorte del gasto social.

Claudio Bagú (1997, pp. 170-173) describe las directrices del Banco Mundial para la reforma que propone en el Informe de 1988, éstas son:

a) Adoptar políticas presupuestarias prudentes, *b)* reducir el costo de la obtención de ingresos, *c)* aumentar la eficiencia y la eficacia del gasto público, *d)* fortalecer la autonomía y la responsabilidad de las entidades públicas descentralizadas y *e)* formular políticas de finanzas públicas que sean coherentes con las metas del alivio a la pobreza. [señala que] Al releer estas directrices –y su minuciosa justificación previa– no puede dejar de recordarse cómo en México éstas se aplicaron al pie de la letra, precisamente en el sexenio que comenzó en el mismo año del Informe.

[Dice que] En el informe de 1991 señalado en múltiples ocasiones como la “biblia” del neoliberalismo contemporáneo, se analizan las relaciones entre el estado y el mercado a partir de cuatro principios rectores: *a)* para invertir en recursos humanos es preciso que la función sea eficiente, *b)* para que las empresas prosperen es indispensable que operen en un clima favorable, en el que haya competencia, una infraestructura apropiada e instituciones, *c)* para lograr un desarrollo económico satisfactorio es necesario que los países se integren en la economía mundial y *d)* para mantener el progreso es esencial contar con un fundamento macroeconómico estable.

Este tipo de políticas fueron integradas por los presidentes Salinas y Zedillo como lo demandaba el BM. En el informe de 1991 se incluía la sugerencia de que: “El Estado [...] debe omitir expresa y conscientemente toda preocupación por orientar el desarrollo nacional responsabilidad que debe recaer en las fuerzas del mercado” (Bagú, 1997, p. 172).

Como podemos observar, las líneas de políticas públicas aplicadas en México han sido recetarios elaborados en gabinetes extranjeros, fundadas además en un desequilibrio entre el apoyo financiero que las agencias internacionales otorgan a México y la influencia que adquieren. El aporte del Banco Mundial y de los demás organismos crediticios es de poca monta, siempre sujetos a ser cubiertos en las condiciones que determinan, el propio Banco Mundial señala en un texto retomado por Coraggio (1997, p. 21) que:

El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación, sin embargo, aun cuando el Banco financia ahora cerca de una cuarta parte de la ayuda a la educación, **sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del uno por ciento del total del gasto en educación en los países en desarrollo.** Por ello, la principal contribución del Banco Mundial debe ser su asesoría diseñada para ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas a las circunstancias de sus propios países. **El financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales.**¹

Otra condición a la que nos vemos sujetos es el destino de los préstamos que es determinado por los fiadores, así observamos que los avíos se dirigen a modalidades educativas determinadas por el interés internacional como a las de educación tecnológica, programas compensatorios o infraestructura educativa.

Gran parte de los programas en los que se apoya la reforma –capacitación docente, mejoras de infraestructura, reducción de personal e informatización, traslado de las erogaciones por sueldos al rublo de incentivos a la producción– son financiados con préstamos del Banco Mundial. De tal manera que los gobiernos neoliberales endeudan a sus sociedades para reducir el servicio educacional que les prestan (Puiggrós, 1996, p. 100).

¹ Negritas del autor.

DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA

Desconcentrar y descentralizar para los gobiernos mexicanos de las tres últimas décadas del siglo XX fue la clave para solucionar los males provocados por lustros de presidencialismo centralizador, descongestionar servicios en la capital fue una estrategia de reordenamiento político, a través de la distribución de facultades de trato de reencontrar el federalismo republicano, descentralizar la educación se convirtió en el medicamento para curar la crisis educativa reconocida en los diagnósticos oficiales de la época.

La apuesta por la descentralización educativa fue estimulada por diversos grupos de opinión: funcionarios, empresarios, académicos como Pablo Latapí, quien a través de una pieza literaria llamada: Parábola del dinosaurio, imaginaba la posibilidad de reorganización del sistema educativo, en la parábola relata la existencia de un dinosaurio hembra que se llama SEP, la bestia asolaba a los miembros de una tribu, lastimando a sus infantes.

La tribu nombraba cada seis años a un pastor para controlarla, pero la dinosaurio crecía irascible y cada vez era más difícil su vigilancia, pero llegó un momento en que el animal dio a luz a treinta cachorros, transformando su carácter agresivo en ternura. Después de deliberar qué hacer con las crías la tribu decidió distribuirlos en sus territorios y nombrarle a cada uno un pastor para domesticarlos, Latapí termina narrando que la tribu vivió feliz desde entonces: los pequeños dinosaurios, domesticados desde su infancia, constituyeron con su fuerza a los afanes e industrias de la tribu y fueron siempre especialmente considerados con los niños.

Sin embargo, el encanto por la descentralización no sedujo a otros sectores, en un principio tuvo la resistencia del sindicato de maestros, de los grupos magisteriales disidentes o de otros investigadores educativos como Juan Carlos Tedesco, quien piensa:

Con la descentralización se han podido observar en las burocracias de la región, dos fenómenos que tienen efectos negativos en el sistema. Uno ha

sido el vaciamiento de funciones en la administración central. Se debilita su capacidad para asumir las tareas destinadas a garantizar el logro de los niveles mínimos, homogéneos, en toda la población escolar. Este tipo de resultados se presenta en aquellos casos en los que la descentralización está asociada casi exclusivamente a problemas presupuestarios. El otro fenómeno es la duplicación de estructuras con las mismas funciones. Esto aparece en los casos en que la descentralización se efectúa en forma parcial y los ejemplos más frecuentes se encuentran en los países federales (Noriega, 1996, p. 56).

A la distancia de las reformas neoliberales aplicadas al ámbito educativo, como la evaluación educativa, siguen provocando referentes encontrados, sectores oficiales y empresariales continúan sufragando por esta tendencia, otros la valoran de manera negativa, lo que de manera enfática se aprecia en el argumento siguiente:

En Argentina se decidieron dos estrategias fundamentales: (para la aplicación de las reformas neoliberales) la transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional y una reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional, que afectó aspectos administrativos, de organización académica y curriculares en tal magnitud que desorganizó los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, poniendo en jaque el funcionamiento de las instituciones.

En algunas provincias, las escuelas nacionales instaladas atendían más de la mitad de la población. En tales condiciones, la transferencia produjo el cierre de establecimientos, de turnos y de secciones y la reducción de personal (Puiggrós, 1996, p. 98).

Con el fin de abordar el problema de la descentralización y sus consecuencias, a continuación agrupamos sus principales componentes en cuatro grandes apartados: políticos, financieros, administrativos y pedagógicos.

a) En el terreno político uno de los problemas que atiende la descentralización tiene que ver con la intención de aligerar y eficientar la burocracia. Es conocido el grado perverso a que llegó la concentración administrativa y la gestión del Sistema Educativo, por ello evitar la inoperancia y desburocratizar al sistema se convirtieron en una necesidad política imprescindible. También la enorme concentración del poder de negociación y gestión sindical se convirtieron en fuertes obstáculos para la atención educativa.

El sistema político formado en torno al partido de Estado propició que el sindicato del magisterio fuera parte del sistema corporativo integrado al aparato de gobierno, obteniendo en esta carnalidad un amplio espacio de influencia que llegó a rebasar los límites permisibles para la dirección educativa. La extensión cuantitativa en el número de agremiados junto a la influencia lograda por la burocracia sindical llegaron a convertirse en un poder que ponía en riesgo la continuidad de los programas educativos. Por lo que su debilitamiento desde el aparato de gobierno se planeó como una necesidad y su atomización como camino de solución.

b) En lo financiero se planteó lograr que los gobiernos estatales y municipales invirtieran mayores recursos, eficientar el uso de los presupuestos otorgados por la federación, pero también se encaminó a que las comunidades participaran de manera más directa en el mantenimiento de las escuelas.

En un trabajo reciente Bergín muestra que en el periodo 1995-96 en 18 de las 24 jurisdicciones argentinas se han adoptado medidas de desinversión en el sector docente que no están necesariamente vinculadas con transformaciones educativas. En 16 de estos casos, por ejemplo, se aplicaron normativas que reducen el salario docente.

c) En lo administrativo la descentralización se dirigió a descargar a la gestión local de los presupuestos federales, delegar la negociación de las prestaciones laborales a las entidades propició el otorgamiento de prestaciones diferenciadas y trató de evitar la presión sobre la federación al crear mercados laborales regionales,

delegar en los gobernadores el nombramiento de los responsables educativos, así como promover mayor participación municipal y comunitaria en el apoyo escolar.

d) En cuanto a los aspectos de carácter técnico-pedagógico, la federación continuó manteniendo el control de la elaboración de planes y programas para la educación básica y normal, en la definición de calendarios y horarios escolares; pero cedió a los estados el control de los centros de formación docente, la posibilidad de proponer contenidos en lo referente a la cultura, historia y geografía regionales, a generar proyectos que mejoraran la supervisión, calidad y evaluación educativa.

Sin embargo, algunas de las consecuencias que se han observado no se corresponden con los objetivos planteados, el Foro Nacional organizado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión documenta en la memoria que prevalece insatisfacción por la reforma.²

Entre estos problemas podemos resaltar: los graves desniveles en las posibilidades técnicas y financieras entre los estados, dificultad para la innovación e investigación, ya que el grueso del financiamiento federal está comprometido en salarios, la falta de inversión creciente por parte de los gobiernos locales, las estructuras burocráticas en lugar de haberse contraído se han ampliado, los cargos de dirección educativa se han atendido en función de compromisos políticos y no académicos. La determinación de las partidas presupuestales, la elaboración de planes, programas de estudio, la elaboración de los libros de texto, la evaluación educativa y otras funciones sustantivas siguen siendo facultades del poder central. Por lo que al proceso de federalización educativa se le exhibe como la “oportunidad perdida”.

² Foro nacional *La Educación Básica ante el Nuevo Milenio* (1999). México. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión y UPN.

Privatización de la educación

El debate sostenido en el siglo XIX entre liberales y conservadores sobre la educación estuvo centrado en torno a si la educación debería ser laica, ya que el sentido de su obligatoriedad conjuntó mayores consensos, el siglo XX actualizó el debate de lo laico e introdujo el problema de lo gratuito, en el siglo XXI lo obligatorio no se discute, la educación debe ser universal para toda la población, pero lo laico y lo gratuito retoman vigencia.

El problema de la gratuidad ya llevó a la UNAM a la huelga estudiantil más larga de su historia. Rectoría, Gobierno y organismos empresariales, bajo las orientaciones internacionales, aconsejan que la educación superior no se integre a la obligación de otorgarla de manera gratuita, pretendieron elevar las cuotas por inscripción y servicios; en tanto la población escolar, padres de familia y parte de su planta académica consideraron que la educación que imparta el Estado en todos sus niveles debe ser gratuita y por lo tanto resistieron el intento de elevar las cuotas.

El debate por la gratuidad de la educación pública cobra actualidad. Tanto la corriente institucional del SNTE (hasta antes de la firma de la Alianza por la Calidad Educativa), como la corriente opositora, la CNTE, se habían pronunciado de manera enfática por la defensa de la educación pública, gratuita y de calidad, ya que frente a ellos, en los planteamientos neoliberales, existe una constante demanda para que la educación media superior y superior dejen de ser auspiciadas por el Estado, desde ahí se realiza una permanente crítica a la escuela pública por la falta de calidad y eficacia, al sistema escolar se le acusa de formar con criterios ajenos a los de la producción.

Empresarios de la educación demandan del Estado estímulos fiscales para incrementar su participación, sugiriendo que sean las leyes del mercado las que determinen la opción de los padres para la selección de los planteles escolares, proponiendo que el gasto educativo se realice a través de “bonos escolares”. Así también, la Iglesia y algunos de estos sectores se han pronunciado en contra del libro

de texto gratuito y proponen la liberalización y diversificación de su producción y sugieren una menor injerencia estatal en la rectoría de la función educativa.

Los planteamientos más audaces consideran al alumno y a los padres de familia como *clientes*, al servicio escolar, como una *mercancía* capaz de ser vendida y comprada.

A la escuela desde las posiciones más conservadoras se le contempla como *empresa*; al sistema escolar como *industria*, que recibe a la materia prima (el alumnado) y produce conocimiento y mano de obra capacitada para la producción, donde el orfebre es el maestro, el egresado el producto, quien se incorpora a la reproducción del sistema.

Los sectores gubernamentales se han alineado con la propuesta de encontrar nuevas fuentes de financiamiento para la educación, sin que en ellas se muestre algún tipo de compromiso que modifique la racionalidad privatizadora, ya que sus propuestas se basan en aumentar la carga fiscal para destinarla a la educación, proponiendo excluir a los servicios educativos y de producción de libros de los regímenes impositivos de tasa cero.

En las propuestas gubernamentales no se vislumbran posibilidades de recurrir para el aumento de los recursos, a la sujeción del capital especulativo a los sistemas impositivos. Además, el gobierno ha introducido el engañoso criterio de considerar como gasto social el pago que los padres de familia hacen en la educación privada y lo han introducido como porcentaje de lo que se gasta en educación. De esta forma y a manera de encantamiento, nuestro país pasó de un poco más del 4% del PIB que se destinaba a la educación a un poco más del 6%, sin invertir cantidad adicional, como resultado de un acto de reconsideración estadística.

La política que hemos experimentado a partir de la crisis de los ochenta ha castigado sobre manera a la educación pública, mediante el deterioro de aspectos como el salario magisterial, la escasa atención en la formación y superación docente, el abatimiento de los costos educativos, la masificación de la enseñanza, el uso de

modalidades más económicas, atención mediante programas compensatorios y el uso intensivo de nuevas tecnologías, que evitan el gasto docente.

Todas estas políticas están amparadas en criterios de costo beneficio. Por ello, no es fortuito observar que uno de los subsistemas educativos que más ha crecido en los últimos años es el de la educación privada, sobre todo en los niveles de educación media superior y superior.

Así observamos cómo: “La economía y la educación han producido dos Méxicos: el moderno y el marginal. Una población mayoritaria y creciente, rechazada primero por la educación y después por el empleo” (Latapí, 1982, p. 69).

La evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con la aspiración de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también en un claro de proyecto para justificar la exclusión –o negación de oportunidades– de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación.

Indudablemente, la evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neoconservador que campea en Occidente. (Díaz Barriga, 1998, p. 80).

En la política de la educación se articula el proyecto neoliberal condensado en los agentes del capital mundial, los procesos de descentralización y las intenciones de la comercialización de la cultura y la educación.

GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

En los ochentas había más actitud, la gente intentaba personalizar los sentimientos, esto lo hacía más crudo y con una tendencia a la búsqueda de libertad en el vestuario y en la manera de pensar, ahora es una actitud de moda, la gente no busca la piel, sino materiales sintéticos, como sus ideas.

El Agnes, guitarrista y cantante de la legendaria banda de punk rock.

Masacre 68

En estos tiempos, cuando asistimos a algún simposio o congreso donde se analicen problemáticas del mundo contemporáneo, sea sobre telecomunicaciones, informática, ecología, economía, educación, uno de los temas y palabras recurrentes es *globalización*. Esta voz no es de uso exclusivo de educadores, políticos, gobernantes, empresarios, comunicadores, ya que se usa de manera coloquial para hacer referencia a nuestro tiempo o también desde la academia como un concepto de análisis.

La importancia de incluir en el estudio de las políticas de la educación al concepto de globalización como categoría analítica está en función de la fuerza teórica que ésta ha adquirido para condensar muchas de las nuevas condiciones de vida. El entramado conformado por los conceptos de modernidad, neoliberalismo y globalización permiten en conjunto un acercamiento metodológico para la explicación de las políticas educativas contemporáneas. Esta trunca de palabras no son ideas navegando en un volátil espacio social, estos sonidos son categorías analíticas, constituyen abstracciones explicativas. La globalización es el concepto que agrupa y revela las interrelaciones sociales actuales, nuestra época está determinada por la progresiva y cada vez más estrecha interrelación mundial, los avances tenidos por la ciencia y la tecnología en las telecomunicaciones parecieran contraer la dimensión de la esfera

terráquea. La cada vez más estrecha interrelación entre las sociedades y las naciones es un acto innegable, pero la dirección y el sentido que este estrechamiento adopte es responsabilidad de los grupos humanos.

Actualmente las políticas globalizadoras tienden a uniformar la vida de amplios espacios geográficos, su generalización se realiza en función de los intereses de los grupos dominantes, que son universalizados por la comunicación a través de los medios masivos.

Hemos dicho que la globalización es un signo de nuestros tiempos y que sus prácticas tienden a estandarizar formas del pensar y del actuar, en un intento de mundializar las relaciones de estructura económica planetaria, por ello en el estudio de las políticas de la educación se convierte en una necesidad, el mundo hoy sólo puede comprenderse inmerso en la mundialización.

Todo se globaliza y virtualiza, como si las cosas, las gentes y las ideas se transfiguraran por la magia de la electrónica. La ola modernizante no se detiene nunca, y se difunde por los más remotos, recónditos rincones y entresijos de los modos de vida y de trabajo, de las relaciones sociales, de las objetividades, subjetividades, imaginarios y afectividades (Ianni, 1996, p. 77).

POLISEMIA DEL TÉRMINO GLOBALIZACIÓN

La globalización es una palabra de múltiples sentidos y usos, que impiden una comprensión acotada de manera colectiva, además es una voz espinosa, ya que el propio título concita afinidades y repulsiones, globalifílicos y globalifóbicos la valoran con sentidos encontrados. Los medios masivos de la información hacen uso frecuente de los términos globalifobia y globalifilia para describir a quienes se adhieren o la refutan. En ocasiones se utiliza la misma palabra para nombrar contenidos divergentes.

En la literatura social con frecuencia encontramos términos como: globalismo, globalidad, globalización o mundialización que

describen un mismo fenómeno. De entre los teóricos que han estudiado la semántica de la globalización, recuperaremos lo dicho en dos textos³ que ofrecen una sistematización del tema, para Beck (1998, p. 27) “el globalismo procede de manera mono casual y economicista y reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión, la económica, dimensión que considera asimismo de manera lineal, y pone sobre el tapete (cuando, y si es que lo hace) todas las dimensiones –las globalizaciones ecológica, política y social– sólo para destacar el presunto predominio del sistema del mercado mundial”.

Beck (1998, p. 28) considera que desde “hace bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial,⁴ de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia. No hay ningún país ni grupo que pueda vivir al margen de los demás”. Para él *globalización* significa los *procesos* en virtud de los cuales todos los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. “La sociedad mundial no es, pues, ninguna megasociedad nacional que contenga –y resuelva en sí– todas las sociedades nacionales, sino un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad y la ausencia de integrabilidad, y que sólo se abre cuando se produce y conserva en actividad y comunicación” (Beck, 1998, pp. 29-31).

Por su parte, Flores y Mariña (1999) entienden a la globalización como:

El proceso en que se generaliza la intercomunicación entre las economías, sociedades y culturas, donde se desarrollan y aplican las tecnologías de la comunicación y la informática, junto con los acuerdos entre los Estados para

³ Ver Ulrich Beck (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Editorial Paidós. Barcelona 1998 y Víctor Flores Olea y Abelardo Mariña Flores. (1999). *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación de nuestro tiempo*. México. FCE.

⁴ Cursivas del autor.

facilitar todo tipo de intercambios, especialmente de orden económico; desregulaciones, eliminación de barreras arancelarias y otros impedimentos a una mayor interrelación económica entre pueblos y Estados (p.11).

Cuando utilizamos el término *globalidad* aludimos a un estado de cosas fijas en el tiempo (la situación a la que ha llegado la globalización en una etapa, aún cuando la globalidad, por definición, sea dinámica y móvil, histórica y variable).

Mundialización, por su parte, alude a la tendencia del capital a constituirse en un sistema mundial; esto es, a que su lógica de comportamiento se imponga como hegemónica en todos los ámbitos de la actividad humana: geográficos, sociales, culturales, ideológicos. Si bien la mundialización tiene como vehículo fundamental la internacionalización de las distintas fracciones del capital, no se limita a ella. El avance de la mundialización capitalista es también una mundialización de valores, idiosincrasias, modas, en fin, de las diferentes formas de ver el mundo (Flores y Mariña, 1999, p. 11).

Globalización y mundialización hacen alusión a la integración mundial de los procesos económicos, que incorpora en su dinámica a los estados nacionales, considerando la interacción social y cultural bajo las condiciones del desarrollo del capital, con miras a consolidar la hegemonía ideológica nacida de los intereses dominantes. En cambio, para estos autores los términos globalismo y globalidad conllevan la carga negativa, al limitar sus nociones exclusivamente a la esfera de lo económico. En este trabajo estamos usando indistintamente los términos globalización y mundialización.

Hacemos uso para un acercamiento al fenómeno de la globalización de una noción con un amplio ángulo de visión, la cual parte de una visión de nuestra realidad.

Entendemos por globalización al proceso que lleva a la homogeneización de formas de concebir el mundo, creencias, sistemas políticos, sociales y

económicos, instituciones, valores, técnicas, costumbres, modas y otros muchos aspectos de la realidad cultural. Los procesos de globalización son puestos en marcha por entidades que pueden ser estados hegemónicos o simplemente nacionales, iglesias, organismos religiosos, corporaciones económicas y consorcios transnacionales introductores de nuevas formas de comunicación masiva, ciencia y tecnología (León-Portilla, 1997, p. 10).

Pensamos que entre los efectos económicos provocados por la globalización destacan, principalmente, el grosero distanciamiento entre opulencia y miseria y la superexplotación de los recursos naturales. Una característica de la globalización es la manera desigual en que se expresa entre las naciones, clases sociales o grupos étnicos.

La globalización es un proceso de dominación y apropiación del mundo. La dominación de estados y mercados, de sociedades y de pueblos, se ejerce en términos político-militares, financieros-tecnológicos, socio-culturales. La apropiación de recursos naturales, la apropiación de riquezas y la apropiación del excedente producido se realizan —desde la segunda mitad del siglo XX— de una manera especial, en el que el desarrollo tecnológico y científico más avanzado se combina con formas muy antiguas, incluso de origen animal, de depredación, reparto y parasitismo, que hoy aparecen como fenómenos de privatización, desnacionalización, desregulación, con transferencias, subsidios, exenciones, concesiones y su revés, hecho de privaciones, marginaciones, depauperaciones que facilitan procesos macrosociales de explotación de trabajadores y artesanos, hombres y mujeres, niños y niñas. La globalización se entiende de una manera superficial, es decir engañosa, si no se le vincula a los procesos de dominación y de apropiación (González Casanova, 1998, p. 12).

INTEGRACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN

Un aspecto del fenómeno de la globalización es la integración de la economía en un circuito cada vez más estrecho, pero este hecho no

es tan reciente, Lenin desde 1916 consideraba que la internacionalización de las relaciones comerciales era un hecho consolidado, él señala en *El imperialismo fase superior al capitalismo* el gran intercambio de bienes y capitales que observaba en la época. Saxe-Fernández (1999, p. 18) sugiere que el grado de integración económica al mercado mundial con relación al PNB en 1913 fue mayor al de 1993, su aseveración la basa en los datos siguientes:

Tasas de integración económica internacional

País	1913	1993
Francia	35.4%	32.4%
Alemania	35.1%	38.3%
Japón	31.4%	14.4%
Países Bajos	103.6%	84.5%
Inglaterra	44.7%	40.5%
Estados Unidos	11.2%	16.8%

Cuadro elaborado a partir de los datos de John Saxe-Fernández.

Del análisis de estas cifras podemos deducir que los coeficientes de integración en 1993 fueron menores para Japón, Francia, los Países Bajos e Inglaterra a los registrados en 1913. Según el cuadro sólo Estados Unidos y Alemania tuvieron un intercambio mayor en 1993 que en 1913. Con estos datos podemos deducir que la integración económica mundial era ya un fenómeno propio del capitalismo a principios de siglo XX.

El proceso mediante el cual la economía internacional integraba a cada vez mayor número de países se aceleró al terminar la Segunda Guerra Mundial, a partir de entonces la geopolítica mundial sufrió una profunda transformación, un factor de fundamental importancia fue la integración de las naciones sujetas al régimen colonial, las que al independizarse se incorporaron como áreas subordinadas a las economías centrales. Lo anterior originó a un neocolonialismo, ya que los países recién liberados no dejaron de orbitar alrededor de los estados imperialistas. Las relaciones de do-

minación se transformaron, de dominio directo permutó a subordinación controlada; es decir, se pasó de la dependencia colonial a la subordinación regulada.

La nueva estructura política y económica mundial fue concentrando el poder en un menor grupo de países y en menos manos. Ernest Mandel, en un estudio publicado en Gran Bretaña en 1945, muestra que la concentración monopólica u oligopólica se consolidaba de manera evidente, sobre todo en sectores estratégicos de la producción. Mandel señala cómo algunos sectores productivos en 1935 eran dominados por tres o menos de tres empresas a nivel mundial. A manera de ejemplo retomamos parte de su información, donde sólo incluimos algunos campos productivos y mostramos el grado de concentración.

Concentración de productos en tres o menos de tres empresas

1935	
Níquel y aleaciones	100%
Explosivos	100%
Cinc(sic)	100%
Litófono	100%
Discos y tocadiscos	99%
Tornillos de carpintería	98%
Cerillos	97%
Rodamientos de bolas	97%
Leche condensada	96%
Cacao en polvo	93%
Máquinas de coser	93%

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información de Ernest Mandel, en *Tratado de economía marxista*. T. II. p: 27.

La historia de la situación actual se ha venido construyendo desde el surgimiento del capitalismo, pero desde la segunda Guerra Mundial la integración ha sido un proceso agudo, fenómeno que hoy se le identifica como globalización. La globalización no ha sido un hecho ajeno al desarrollo del capitalismo, la globalización es la manifestación del proceso de expansión e intensificación de las relaciones de mercado.

La especie humana ha logrado desarrollar de manera extraordinaria su capacidad productiva, los avances en ciencia y la tecnología le permiten superar muchos de los flagelos que durante su existencia le han azotado, sin embargo, podemos observar que junto a la posibilidad de erradicar flagelos sociales como la miseria o las hambrunas, éstas siguen existiendo. La riqueza material aumenta de manera incesante, mientras las miserias humanas parecen naturalizarse.

El aumento en la riqueza mundial en la globalización convive con su ofensiva concentración; globalización y concentración-exclusión son partes de la misma ecuación, sujetos del mismo fenómeno. De hecho, en la medida en que la globalización se consolida, la polaridad entre los mundos de la indigencia-opulencia se torna más aguda, donde como efecto de la globalización, la desigualdad entre naciones y grupos sociales se ha incrementado notoriamente.

Más de la mitad de la población del mundo capta 7% del producto mundial, mientras que los países ricos, con 8% de la población mundial, concentran casi 70% del producto del mundo, y 80% del comercio mundial –más de dos tercios del cual se transa entre países desarrollados–, y recibe más de 80% de la inversión extranjera directa. En la medida en que la población en condiciones de pobreza crece más rápido que la población total, estamos en presencia de un fenómeno de exclusión social (Vilas, 1999, pp. 79 y 85).

En la literatura social contemporánea abundan los ejemplos que muestran la desigualdad existente, distancias que progresivamente van aumentando profundizando las brechas de disparidad, retomemos algunas de estas denuncias como muestra de lo expresado.

Las tres personas más ricas del mundo tienen bienes que exceden el valor del PIB anual de los 48 países menos desarrollados.

Las 225 personas más acaudaladas tienen un ingreso anual equivalente al de los 2 500 millones de las personas más pobres del mundo, 47 % de la población mundial.

Si las 200 personas más ricas del mundo contribuyeran anualmente con el 1% de su riqueza, se podría lograr que todos los niños del planeta accedieran a la educación primaria.

Lo que se gasta cada año en cosméticos en EU, en helados en Europa, en alimento para animales o en perfumes en Europa y EU son superiores a la cifra de 7 mil millones de dólares anuales, en promedio, que necesitan durante los próximos 10 años para educar a todos los niños (Etcheverry, 2000, pp. 42-43).

De los 182 países tomados en consideración por el FMI podemos observar algunos de los detalles del grado de polaridad mundial, enfrentando los números en cuanto a los habitantes de estos países o grupos de naciones con su contribución al PIB mundial y su participación en el comercio mundial.

A partir del control de las grandes corporaciones de los procesos productivos que les ha generado un enorme poder económico y desde el cual penetran otras orbitas del quehacer humano, podemos señalar que la globalización hoy abarca espacios tan distantes como la psicológica (Bauman, 1999).

La globalización como forma de organización capitalista mundial filtra sus estilos y expande sus efectos a todos los rincones de la vida, por lo que consideramos que, “la actual globalización es una etapa del desarrollo del capitalismo, pero al mismo tiempo lo es de la evolución de la humanidad. La globalización es una etapa que bajo el capitalismo se muestra como mundialización distorsionada, cuyo cambio de signo parece hoy necesario para ponerlo al servicio del desarrollo humano” (Flores y Mariña, 1999, p. 17).

Hoy experimentamos esta modalidad del capitalismo, en la que los recursos financieros penetran en todas las regiones y rincones del mundo a través de las tecnologías informáticas que experimentan una veloz innovación.

Con el fenómeno de la globalización se ha expandido el uso del dinero virtual, dinero que opera de forma volátil y virtual, capaz de desestabilizar las economías en las que interviene, como en las últi-

mas décadas ha ocurrido en naciones como México (1994), Tailandia (1997), Rusia (1998), Brasil (1999) o Argentina (2001), porque “los países en vías de desarrollo son más vulnerables que nunca a las vacilaciones del capital internacional, (ya que) las economías pequeñas son como botes de remo en mar abierto. Por mejor que se manejen, las posibilidades de que una gran ola se los lleve siguen siendo importantes” (Villareal, 1999, p. 28).

El control de la economía global lo tienen los gobiernos de las siete naciones más ricas del orbe, integradas en el Grupo de los Siete (G-7)⁵; Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, Japón y Canadá; los que orientan la economía mundial a través de la fuerza de los préstamos que realizan mediante los organismos financieros internacionales.

La globalización, que responde a los intereses e ideas del Grupo de los Siete, ha empujado en la dirección del libre comercio indiscriminado, de la libre inversión de capitales en la producción manufacturera, en los servicios, en las ramas de innovación tecnológica y en la explotación de recursos naturales, y a la vez pretendiendo plena libertad de transmisión del conocimiento por la vía de las telecomunicaciones. La globalización no ha reconocido la distinta capacidad de las diversas sociedades para adaptarse a los cambios tecnológicos, para reducir los impedimentos estructurales al cambio y para organizarse en un plan equitativo para participar en los beneficios que la misma ha pregonado. No deberá extrañar entonces que hayan crecido los cuestionamientos y se hayan opuesto nuevas resistencias al cambio. Cuando no es posible apreciar o asegurar las ventajas de nuevas estrategias económicas y financieras es natural que se pongan en duda no sólo los medios de lograrlas sino los objetivos mismos. Los participantes activos y agresivos en los mercados mundiales tienden a no ver con buenos ojos la nueva competitividad representada por algunos países que, viniendo

⁵ Con la incorporación de Rusia se habla del *Grupo de los Ocho* (G-8), aunque en realidad esta nación carece de la fuerza productiva para poder influir en las políticas económicas.

do de viejas estructuras superproteccionistas e ineficientes, estarán aún en transición a nuevas modalidades de mercado (Urquidi, 1999, p. 6).

En suma, *“la globalidad es, pues, un hecho irreversible, sólo hasta donde pueden serlo los fenómenos históricos”* (González Pedrero, 1999, p. 19) ésta se amplía, se consolida, posesionando a las naciones de mayor desarrollo sobre las que hoy la literatura designa como emergentes. González Pedrero (1999, p. 21) considera, retomando a Jean Daniel, que sería más conveniente hablar de “americanización en lugar de globalización, ya que la civilización de Norteamérica está marcando algunos de los rasgos más notorios del fenómeno mundial”.

Mientras que los teóricos de la globalización festejan las enormes posibilidades para el desarrollo que se ofrece con el avance informático, que permite el uso de las “autopistas de la información”, éstos no recapacitan que están construidas para usarse sólo por quienes posean las condiciones para utilizarlas. Los exegetas acrílicos de la globalización y la informática olvidan que en México la corriente eléctrica no llega a miles de comunidades, ni a millones de mexicanos, que la dispersión y el abandono de los poblados rurales les impide hasta comerciar sus productos mediante el uso de vehículos de carga, por la falta de brechas.

La telefonía satelital para el medio rural, viable desde el punto de vista técnico como medio de comunicación, no se encuentra al alcance de millones de mexicanos que viven en pobreza o pobreza extrema, estos sectores no están en los proyectos de incorporación a las modernas redes virtuales.

Bauman (1999, p. 96) afirma que: “Desgraciadamente la tecnología no afecta favorablemente la vida de los pobres del mundo. La globalización es una paradoja: beneficia mucho a muy pocos, a la vez que excluye o margina a dos tercios de la población mundial”.

Salvador Malo Álvarez encontró en una reciente investigación que en México sólo se dispone de una línea telefónica por cada 10 habitantes, me-

nos del 3% de sus habitantes disponen de alguna computadora personal y sólo el 0.5% cuenta con una conexión a internet. (Villareal, 1999, p. 20).

En la región, los comerciantes que ven en las ventas electrónicas la sustitución del comercio cotidiano se enfrentarán a la problemática de los pocos poseedores de tarjetas bancarias que puedan mercadear vía la *web*, ya que sólo unos siete millones de latinoamericanos, de una población total de 470 millones, tienen acceso al servicio. Aunque debemos reconocer que estos siete potenciales millones de compradores virtuales tienen más capacidad de compra que los 463 millones de excluidos de la posibilidad.

A pesar de conocer esta cruda realidad, algunos ideólogos como Víctor Urquidi (1999, p.11) proponen que en relación con la educación y la política de la ciencia y la tecnología. “México tendría asimismo que hacer un esfuerzo de máxima importancia para participara (sic) activamente y beneficiarse de la red mundial de la información y el conocimiento que brindan los medios electrónicos”.

La desigualdad asentada por las condiciones en que internamente se impone la mundialización ha acarreado que “el 60% de la población mexicana se encuentre bajo la línea de pobreza que supone un ingreso apenas suficiente para las necesidades cotidianas. De esa proporción, alrededor de la tercera parte, o sea más de 20 millones de habitantes, concentrados en determinadas zonas rurales y algunas urbanas, está en situación de pobreza extrema, la de tener un ingreso que no alcanza para la nutrición familiar adecuada (Urquidi, 1999, p. 12).

Globalización y pobreza se integran como los dos polos de la contradicción y aun los responsables e impulsores de su generalización ven con preocupación algunos efectos que el modelo neoliberal-globalización ha generado. En 1998 el presidente del Banco Mundial, el señor James Wolfensohn, señaló que la pobreza mundial no puede esperar a que se debata una nueva arquitectura para el mundo; ante los ministros de finanzas y gobernadores de bancos centra-

les de 182 países socios del BM y del FMI, Wolfensohn afirmó que la crisis mundial no sólo es financiera y la calificó como: “la crisis del dolor humano por el incremento de la pobreza”. En el discurso que tituló *La otra crisis* indicó además que, “si no podemos aumentar la equidad y la justicia social, no habrá estabilidad política y sin equidad política ningún monto de dinero que podamos reunir en un paquete financiero de apoyo nos dará estabilidad financiera” (*La Jornada*, octubre 7, 1998).

El gobernador del Banco Central de Austria y presidente de las juntas de gobernadores del FMI y del BM señor Wolfgang Ruttens-
torfer señaló:

Millones de vidas se han visto afectadas. Las repercusiones más graves son las experimentadas por los sectores más vulnerables de los países en cuestión: los pobres y en especial, las mujeres y los niños. Como el desempleo va en aumento y el ingreso se ha reducido, la pobreza aumenta a un ritmo alarmante”, es necesario proteger a los pobres frente a una radical disminución del consumo (*La Jornada*, octubre 7, 1998).

Con estas claves podemos comprender que lo que está preocupando a estos funcionarios es mantener el equilibrio y la estabilidad política, dado que la disminución en el consumo mundial aparece como un fantasma que aumenta incorporando a los nuevos marginados a los 1,300 millones de personas que en el mundo viven con menos de un dólar al día, y los 3 000 millones que lo hacen con menos de dos dólares. La posible ingobernabilidad es la verdadera razón para que los impulsores del modelo neoliberal flexibilicen sus programas.

Para ellos (al menos en el discurso) la pobreza de millones de seres humanos no parece ser un problema de carácter ético, es una cuestión de supervivencia, por ello, su preocupación de construir la “nueva arquitectura” financiera conlleva la necesidad de poner a salvo y reforzar los diques que guarden los intereses de los países centrales y de las grandes corporaciones.

Siendo esta “nueva arquitectura” una idea de la que desconocemos sus fundamentos, pero conociendo los intereses de quienes la impulsan, podemos imaginar que sólo pretende adecuar aquello que afecta la permanencia y la estabilidad del actual orden económico: ¿será *más de lo mismo*? encuadrado en aquello que aconseja *cambiar para perdurar*.

México no escapa a la preocupación de estas instituciones, así tenemos que en la cuarta Conferencia Anual sobre el Desarrollo Económico en América Latina y el Caribe, realizada a fines del mes de julio, el Banco Mundial sostuvo que en nuestro país la desigualdad ha ido en aumento y que afecta en mayor medida a las áreas rurales alcanzando niveles alarmantes en las comunidades indígenas, donde el 80% sobrevive en situación de pobreza (Banco Mundial, 1999).

Carl Dahlmann, director del equipo del BM, quien preparó un informe sobre el desarrollo mundial señaló que en México el gasto destinado al aparato militar pasó del 0.7% en 1985 al 1% en 1995 del PIB; en cuanto al monto de la deuda externa indicó que el débito que era en 1980 de 57 mil 378 millones de dólares, pasó a ser de 157 mil 125 millones en 1996, que el 14.9% de nuestra población vive con menos de un dólar al día, mientras otro 40% lo hace con menos de dos dólares diarios. Es decir, en nuestro país casi el 65% de la población vive cada amanecer con menos de 20 pesos.

Otro dato presentado en la reunión anual del BM y del FMI, a manera de informe confidencial, es el elaborado por el Instituto Internacional de Finanzas, que señala que inversionistas extranjeros habían retirado de México en los primeros siete meses del año de 1998 la cantidad de 9 mil 100 millones de dólares, es decir casi un 50% del préstamo que nos otorgó los Estados Unidos de Norteamérica y la banca internacional después de la crisis financiera de finales de 1994.

En la entrevista que publicó el periódico *La Jornada* el 13 de septiembre de 1999 comparó las condiciones en que vivió México en la

era del desarrollo estabilizador, el Producto Interno Bruto *per cápita* de nuestro país era igual al de España y el doble de Corea; hoy, este mismo indicador es de apenas 50% respecto al de España, en tanto que el PIB por persona en Corea es el doble del de México en términos reales (Muñoz, *La Jornada*, 13 noviembre de 1999, p. 23).

Lo más grave del caso es que los teóricos de la economía global como son, entre otros, los analistas del Banco Mundial reconocen que “La desigualdad, tanto entre las distintas regiones como dentro de los países, sigue siendo una característica significativa de la economía mundial. Es posible que en los próximos decenios la disparidad entre ricos y pobres aumente y se agudice la pobreza” (Vilas, 1999, pp. 9-11). Bauman dice: “Las riquezas son globales, la miseria local”.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA GLOBALIZACIÓN

El reconocimiento de la globalización como fenómeno no es un acto sujeto a la voluntad de las personas, ella es un hecho social de alcance mundial, es la estructura músculo-esquelética del sistema económico, es una manera de organizar las nuevas formas de producción, su existencia es un hecho incontrovertible. La organización productiva surgida de la globalización ha agudizado la exclusión y marginación de la mayoría de la población mundial, pero a la vez esta manera de estructurar al orbe concita grandes movimientos de resistencia.

En los últimos años han crecido heterogéneos grupos en contra de la globalización como si esto fuera posible, aquí consideramos que no se puede enfrentar al hecho histórico, que es impropio enfrentar el acontecer ya consumado, esto sería semejante a luchar en contra del tránsito del nomadismo a la vida sedentaria, o justificar las prácticas anarquistas destructoras de la maquinaria industrial, queriendo de esta manera frenar el avance del capitalismo. El problema de quienes nos oponemos a la globalización estriba en

enfrentarla, no como pretensión involucionista, sino luchando en contra de las bases que la hicieron posible, es decir luchar en contra de las relaciones sociales fundadas en la dominación del ser humano vía la explotación capitalista.

En el movimiento antiglobalizante mundial se congregan multivariados grupos, entre los que podemos mencionar: ecologistas, movimientos por las libertades sexuales, movimientos étnicos, trabajadores agrícolas, campesinos sin tierra, organizaciones sindicales, grupos estudiantiles, académicos, intelectuales, etcétera. Al interior de este abigarrado espectro no existe un proyecto de transformación social compartido. La manera de expresar su rechazo a la globalización es de protesta, un grito contestario. Las protestas contra el neoliberalismo globalizante hasta ahora no han podido articular un programa político global, se carece de dirección articulada y parece ubicada en contra de los efectos y no de las causas de la globalización.

La globalización no es un fenómeno autónomo del sistema capitalista, por ello el enfrentamiento de los sectores sociales agraviados por las políticas sociales, económicas o educativas del binomio globalización-neoliberalismo debe estar dirigido hacia las estructuras y estrategias que propician la apropiación de la riqueza social, la explotación de los pueblos, la marginación y pobreza de la mayoría de la población mundial, es decir, en contra del sistema que propicia una globalización contraria al aprovechamiento del avance de la ciencia y la tecnología para lograr el bienestar de la humanidad. La lucha contra el liberalismo y la globalización no puede quedar en el nivel de la protesta en contra de su existencia, sino caminar hacia la construcción de movimientos con capacidad propositiva, construir un “bloque histórico” con potencial de dirección para alcanzar “otro mundo posible”.

La lucha contra la deshumanización de la globalización no se limita a los espacios de la actividad productiva o del intercambio mercantil, dado que la globalización tiende a penetrar todas las esferas de la organización social, en que se interrelacionan los sistemas financieros, se uniforma la información, se igualan los sistemas

de valores, gustos o aspiraciones. Como la globalización integra en proyectos de intereses externos las políticas del Estado nación, es de interés de este trabajo hacer un esfuerzo por intentar clarificarlos.

Sostenemos que las políticas educativas nacionales han ido perdiendo autonomía en la medida en que la globalización, como imposición de las tendencias integracionistas, han superado las particulares de los Estados nacionales, lo que ha propiciado su incorporación a los intereses hegemónicos. Han sido varios los recursos con los que el capital internacional ha incrementado su control en los países dependientes, como la ejercida a través de la deuda externa, la incorporación de estos países a los circuitos de maquila o apoyar los proyectos que la hegemonía considera estratégicos para el desarrollo. Estas políticas educativas transnacionales aparecen de manera pública en los acuerdos suscritos por el país en la reunión internacional de ministros y organismos educativos, organizada por la UNESCO en la ciudad de Jomtien, Tailandia en 1990, en esta reunión se hace evidente nuestra incorporación a las políticas globales en el terreno de la educación. La política educativa mundial se ha desplegado mediante una desigual participación de los países y regiones del orbe, la dialéctica desarrollo-subdesarrollo da como resultado una condensación de proyectos ajenos a los intereses nacionales, en esta lógica el mundo avanzado asume la dirección global y el espacio de patrias atrasadas cierran el círculo como añadidura. La totalidad se integra con dos polos, con desigual capacidad de influencia para construir el universo integral.

En la educación mundial se pueden observar profundas desigualdades en los niveles educativos, éstos hacen referencia a: la calidad, el financiamiento, las cargas docentes o formaciones magisteriales, equipamiento e infraestructura, sin que se perciban cambios que modifiquen las tendencias actuales. El panorama actual parece tender a no igualar ni recursos ni cualidades de los sistemas educativos nacionales. Como resultado de las dicotomías en que se divide la educación entre países podemos observar una primera taxonomía que separa a las naciones en dos grandes grupos: norte y sur. La

enorme brecha educativa entre estos polos la encontramos comparando los costos de gasto educativo por alumno en el año de 1990, los países desarrollados gastaron 750 dólares anuales por alumno, frente a los 38 dólares en promedio de los países subdesarrollados, es decir, los países pobres invirtieron apenas una vigésima parte de los países ricos.

En el continente africano, sin considerar a los países árabes, se gastaban 17 dólares anuales por alumno en 1990, casi una quinta parte menos de lo que gastó América Latina y el Caribe, que era del orden de los 99 dólares anuales, pero apenas una centésima y media de lo que Estados Unidos gastó: 1,193 dólares por cada uno de sus estudiantes, según el anuario estadístico de la UNESCO de 1992. Podemos decir que el mundo actual es profundamente desigual, luego entonces, la política educativa internacional presenta de inicio dos realidades, un mundo lleno de recursos y otro lleno de carencias.

La dicotomía norte-sur no es única en esta cuestión, las diferencias existentes entre distintas áreas geográficas del mundo han llevado a la UNESCO a promover una subdivisión de carácter regional. La primera división surge por el nivel de desarrollo, la segunda la conforman áreas continentales o subcontinentales: Europa-África, América Latina-Estados Unidos. A su interior pueden existir otras subdivisiones, por ejemplo, América del sur, el Caribe, Centro América, esto en función de criterios regionales, pero también a niveles de subdesarrollo.

Con el fortalecimiento del neoliberalismo y la globalización como formas dominantes, los estados hegemónicos en su tendencia a universalizar sus intereses, han promovido políticas para ejercer su dominio, dentro de éstas se encuentran las educativas que difunden a través de los organismos internacionales educativos y financieros como son la UNESCO, UNICEF, OCDE, CEPAL, OEA, BM, FMI y BID, aunque entre ellas existen grados de compromiso con los intereses hegemónicos, al final hay cierta homogeneidad en sus propuestas.

En la región latinoamericana puede apreciarse la uniformidad en las tendencias para globalizar las políticas de la educación, sobre

todo a partir del año 1990, cuando el Banco Mundial, la UNESCO y la UNICEF promovieron un documento en el cual formulaban recomendaciones para la región, en 1991 aparece la *Declaración de Quito*, en 1991 en Santiago de Chile la ONU edita el documento de la CEPAL-UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, en 1993 UNESCO/IDRC publican *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, además, en la época aparecieron estudios de estos organismos que recomendaban una política educativa para la región. En lo general las grandes líneas que estos trabajos proponían se orientaban hacia: universalizar el acceso a la educación, buscar la equidad, priorizar el aprendizaje de conocimientos básicos, incrementar la escolaridad obligatoria. Estas *inofensivas* recomendaciones serían puestas en práctica de manera aplicada por los gobiernos de la región.

Los organismos internacionales se proponen orientar los esfuerzos de los gobiernos de América Latina para que mediante la educación se alcancen altos niveles de acceso al conocimiento y para ello sugirieron: cambiar la gestión educativa, transitando hacia una actitud institucional más responsable, donde se otorgue a las escuelas mayor autonomía. Como estrategia de acción propone: lograr nuevas líneas de autoridad entre los organismos internacionales, los ministerios y las escuelas; otorgar mayor autoridad y control sobre la administración de los recursos a los directores escolares, hacer confiables los sistemas de información sobre: matrícula, asistencia escolar, costos e insumos, pruebas de rendimiento, investigación, procedimientos de evaluación estandarizados a nivel nacional, incentivos profesionales y sistemas de evaluación del desempeño docente, premiando los resultados de escuelas y maestros por los resultados de la enseñanza.⁶

⁶ Para la formulación de estas ideas se consideró el material elaborado por María de Ibarrola (1994). *Documento base para la discusión del XV Congreso Ordinario de la Confederación de Educadores de América*. (Borrador).

Mejorar el ambiente de aprendizaje con el fin de lograr: un currículo para el desarrollo de habilidades en la lecto-escritura, matemáticas y solución de problemas, proporcionar materiales de instrucción, incrementar el tiempo de instrucción, mejorar la enseñanza en el aula, incrementar la capacidad de aprendizaje mediante los programas de atención preescolar, salud y nutrición.

Hacer del conocimiento un proceso más igualitario y para ello se sugiere: incrementar la oferta, crear más escuelas, renovar las instalaciones existentes, modernizar el sistema de selección de maestros, aprovechar la planta física instituyendo dobles turnos y clases multigrado, incrementar la demanda, reducir costos educativos directos o indirectos a través del apoyo comunitario, eliminar las prácticas escolares discriminatorias, en particular las que tienen relación con la lengua y el género. Se planteó lograr un trabajo docente profesional y protagónico mediante: el mejoramiento en la preparación de los maestros en las escuelas normales y en las escuelas generales, ofrecer una preparación pedagógica más breve y concentrarla en las habilidades pedagógicas aunadas a las prácticas directas, reforzar la motivación docente mediante nuevos procesos de reclutamiento, establecer políticas para el mejoramiento de las remuneraciones profesionales, mejorar las oportunidades de desarrollo profesional y establecer mejores condiciones de trabajo. Reforzar el apoyo financiero a la educación primaria: asegurando un nuevo compromiso financiero de la sociedad con la educación, asignar y usar los recursos de manera más eficiente y selectiva, movilizar recursos adicionales, igualar los insumos educativos, redistribuyendo los fondos nacionales de conformidad con las necesidades locales.

Finalmente, sugiere incrementar la ayuda internacional para la educación. Estas propuestas dejan ver un cuerpo integral de reforma educativa, que se identifica con la globalización y el neoliberalismo ya que en el fondo lleva el estilo modernizante fundado en criterios eficientistas, que desconocen la realidad particular de cada país y sus anhelos identitarios.

El “paquete” de medidas ha sido interpretado y asumido de diferentes maneras en cada país. Aunque no hay investigaciones precisas al respecto, no es arriesgado afirmar que la posición inicial de los gobiernos frente a los necesarios cambios educativos ha estado estrictamente delimitada por aspectos financieros de la renegociación de la deuda externa, y se ha manejado más por los ministerios de Economía que por los de educación (Ibarrola, 1994, p. 21).

En los documentos de los organismos internacionales se presentan conceptos y estrategias educativas como: cambio educativo, mejoramiento del ambiente de aprendizaje, igualdad de conocimientos, trabajo docente protagónico, apoyos financieros; un análisis crítico de éstos nos permitirán identificar las tendencias que propone, las que nos conectan con una actitud privatizante de la educación. La descentralización libera a los gobiernos centrales de compromisos financieros y tiende a la atomización de las organizaciones magisteriales, impulsa la inversión privada sobre todo en los niveles medios y superiores de la educación, otorga facultades de fiscalización a inversionistas y padres de familia, centraliza los procesos para el cambio organizativo, curricular, elaboración de materiales, formación docente, capacitación y actualización del magisterio.

La manera en que los organismos financiadores han pervertido la puesta en práctica de la reforma educativa en algunos países de América Latina ha ameritado una fuerte oposición por parte de los investigadores nacionales, quienes aportan importantes argumentos académicos en contra de las mismas, en particular la aguda profundización de la desigualdad y el incremento de los problemas de gestión educativa que han introducido las políticas privatizantes (Ibarrola, 1994, p. 23).

Una alternativa a las tendencias globalizadoras es la irrestricta defensa de la escuela pública, institución fundamental para preservar la capacidad de formación universal para toda la población, vigilancia continua sobre la calidad de los servicios a los grupos

marginados, observar el cumplimiento de la laicidad, gratuidad y de la capacidad para incorporar a todos los sectores de población, factores ausentes en las estrategias neoliberales.

El balance de lo acontecido desde la inclusión de las recomendaciones de los organismos internacionales en la educación nos revela: estancamiento en el financiamiento, los faltantes presupuestales, la calidad educativa no presenta signos de mejoría, la equidad sigue siendo asignatura pendiente.

La descentralización no ha propiciado el aligeramiento burocrático, la selección de funcionarios educativos estatales se ha dado en función de criterios políticos y no técnicos; los problemas relativos a la atención a salarios y prestaciones docentes se han trasladado del centro a las entidades, sin que se tengan los recursos fiscales, ni presupuestales para su atención, creando nuevos focos de tensión; proyectos de interés nacional como la formación y la actualización docente, la educación indígena o la educación especial han relajado su atención y han atomizado sus posibilidades de solución; las desigualdades regionales se han visto incrementadas.

En general la enseñanza se ha orientado a la formación de recursos humanos para la gran industria, en ausencia de crear las condiciones que permitan la incorporación social y productiva de los sectores marginales de la sociedad, han variado los objetivos y finalidades educacionales, con lo que se ha relajado el sentido de las identidades regionales y de la nacional, así como de la solidaridad y cooperación colectiva.

Aunque ha variado la estructura administrativa al implantarse la federalización, el poder central mantiene los aspectos sustantivos de la gestión educativa, como son: determinación y destino de los recursos federales, determinación de contenidos educativos, mecanismos verticales de la organización escolar, los sistemas de evaluación institucional y educativa, entre otros.

La relación entre el gobierno federal, los poderes estatales y la organización sindical no han sufrido modificaciones sustantivas que afecten la estructura de control que ha ejercido sobre el magis-

terio nacional durante más de medio siglo, esto impide la participación democrática de los docentes en la orientación y conducción de la problemática educativa.

Bajo los efectos de la mundialización es perfectamente concebible un proyecto educativo alternativo, en el que se integren las condiciones que la interrelación provoca y los múltiples cambios que se operan en función de la revolución en el conocimiento, que permita la inserción del país a los cambios que se están operando, sin perder de vista las condiciones materiales de nuestra sociedad, su historia y la estructura en la que fundamenta y materializa su sentido de nación. Aquello que se presenta en la constitución como aspiración popular, donde destaca el respeto que se deben las naciones para ejercer su soberanía y autodeterminación. Bajo estos principios básicos sería posible establecer planes, programas, proyectos educativos, donde la relación de lo interno con lo externo tenga cabida en un sentido de complementariedad y no de imposición. Donde la inserción al nuevo orden global no parta como condición necesaria de la sumisión y sí de la participación activa a la construcción de una nueva arquitectura social.

La política educativa moderna debe sustentarse en la incorporación del país a los esquemas de convivencia y solidaridad internacional, que partan de las particularidades culturales, sociales, económicas, técnicas y científicas de nuestra nación. De otra manera la política educativa dejaría de ser parte fundamental del proyecto de nación, para convertirse en proyecto de integración, donde la responsabilidad histórica no sea propiedad de los gobernantes.

Siendo la educación uno de los aspectos a los que los estados nacionales otorgan la mayor importancia debe ser el Congreso de la Unión quien norme y vigile su desarrollo, de esta manera la cuestión educativa dejaría de ser una prioridad del gobierno para convertirse en política de Estado, transformando la normatividad que faculta en exclusiva al ejecutivo a ejercer el control sobre la política de la educación.

Elevar la política de la educación al rango de política de Estado significa trascender los vaivenes provocados por la alternancia en el poder de partidos políticos o superar los límites temporales impuestos por los periodos sexenales. Esto requiere del establecimiento de un ordenamiento jurídico, que establezca criterios para hacer efectivos los fundamentos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional. La normatividad que deberá otorgar facultades al propio Congreso de la Unión para la aprobación del presupuesto educativo, pero además para vigilar su aplicación, para aprobar planes y proyectos educativos transexenales y que lo faculten para establecer y realizar la evaluación institucional y educativa.

El Congreso de la Unión deberá normar los criterios y mecanismos que permitan una redistribución del presupuesto educativo entre las entidades federativas, donde se considere como prioritario atender y superar los desequilibrios provocados por la desigualdad interestatal, regional y municipal, estableciendo los criterios para el otorgamiento de recursos compensatorios para los sectores de mayor marginación educativa.

La educación nacional debe ser pública y no gubernamental, poder que imponga lo estatal sobre lo privado. Toda la educación que se imparta en el país se debe considerar como de interés público, por lo tanto, toda la educación debe ser educación pública. Aun la educación impartida por los particulares deberá ser considerada como pública, por la función social que realiza y normada por los criterios del interés general, esto es fundamental para establecer una política educativa nacional y nacionalista, que incorporar los proyectos de intercambio global no descuide las características endógenas a la idiosincrasia local.

La política educativa propia en la globalización deberá trascender los criterios de formar en las necesidades básicas, en contenidos básicos y niveles de la enseñanza básica, para buscar una formación fundada en las necesidades de desarrollo autónomo, basada en la creatividad, el juicio crítico y los valores locales y universales. Educar para el desarrollo nacional, para la convivencia democrática.

ca y para superar la desigualdad generada por las estructuras de producción entre la industria exportadora y los mecanismos del mercado interno. Una educación que considere la diversidad y reconozca los procesos de la modernidad interna como alternativa para la superación de las inequidades.

EL NEOLIBERALISMO COMO PARADIGMA HEGEMÓNICO

El liberalismo es la forma suprema de la generosidad.

*Es el derecho concedido por la mayoría a las
minorías y por lo tanto el grito más noble
que jamás haya resonado en el planeta.*

José Ortega y Gasset

El arquetipo de la organización social contemporánea se encuentra dominado por la trinidad que han venido formando la modernidad, la globalización y el neoliberalismo, esta triada es considerada por muchos como la causante del perverso círculo, de la opulencia en que vive una mínima parte de la humanidad y de la miseria en la que se encuentra la mayoría de la población mundial. La vida de los hombres se debate entre: integración o exclusión, elementos que coadyuvan a una distribución inequitativa, donde los aspectos de la espiritualidad humana, como el arte, la cultura o la educación son componentes de distribución de la riqueza social.

Una vez presentadas las características de la modernidad y la globalización, ahora vamos a considerar las condiciones en que se implanta y ha desarrollado el neoliberalismo.

El neoliberalismo es parte del desarrollo capitalista en Occidente, esta modalidad no podría considerarse aislada de los modelos de la modernidad y la globalización. Modernidad, globalización y neoliberalismo encuentran su punto de intersección en el capitalismo actual, el neoliberalismo mantiene, al igual que los otros espacios aludidos, una estrecha relación con el modelo de acumulación.

Entendemos al neoliberalismo como continuación de las ideas políticas liberales del siglo XVIII, concepto que nace de las ideas filosóficas, que se amplió en los terrenos de la política y la sociología, para que en la actualidad se redefine como neoliberalismo ubicándose de manera sobresaliente en el área económica. Al neoliberalismo se le otorga sentido dentro del sistema de producción, distribución y consumo capitalista. Para sus adeptos el neoliberalismo describe la manera en que el mercado se autorregula para después considerar que en él se generan principios de organización política y social. El neoliberalismo es cuando menos la cuarta generación del proceso iniciado hace tres siglos, como desarrollo de las ideas de Locke, Hobbes, Montesquieu y Smith, padres del pensamiento liberal, quienes integraban en una unidad el desarrollo comercial y las nociones de libertad.⁷

Después los dos grandes acontecimientos; la Revolución Francesa, que aportó una manera diferente de mirar al mundo, el que la soberanía nacional radica en el pueblo y no en el derecho divino, así como la Revolución estadounidense, la que formaría en Alexis de Tocqueville las bases para seguir construyendo el edificio teórico del liberalismo, siempre relacionando el individualismo, la libertad, los derechos naturales, los sociales, la democracia representativa, la utilidad económica personal por sobre el sentido de la igualdad, al que se unirían las ideas de Benjamin Constant y las de John Stuart Mills que se presentarían como una generación hija de los padres del liberalismo.

Llegaría en el pensamiento de Herbert Spencer una generación progenitora de los neoliberales, de ideas conservadoras, como aquella de poner una contradicción básica entre el Estado y la libertad, ya que consideraba que su única función era la defensa de los ciudadanos ante las agresiones externas e internas. Su sociología fundada en el darwinismo social sostenía la noción de la supervivencia del

⁷ Estas notas y algunas de las siguientes ideas fueron extraídas del libro de José Guilherme Merquior (1997). *El Liberalismo viejo y nuevo*. México: FCE.

más apto, que hace pensar en la negación de los derechos sociales. Él al igual que Benedetto Croce consideraba a la democracia como una aberración de la sociedad.

En contra de la sobrerregulación económica se han alzado voces consideradas como neoliberales, es decir una “fase superior del liberalismo”. El centro de esta nueva noción de no-regulación social tiene su nacimiento y desarrollo en la escuela de Chicago, ésta se dirige fundamentalmente a limitar la presencia del Estado en las funciones económicas. Esta teoría considera en palabras de Hayek: planificación y Estado de bienestar son caminos hacia la tiranía y que las únicas dos funciones del gobierno son: suministrar un marco para el mercado y proporcionar los servicios que el mercado no puede proveer.

En opinión de Hayek, para crear y mantener un orden social susceptible de crecimiento constante los seres humanos deben no sólo sacrificar instintos, sino abandonar “muchos sentimientos que eran alimento para la pequeña banda”, como las tendencias innatas a actuar juntos en la persecución de fines comunes. Porque la civilización, dice Hayek, es una “sociedad abstracta” que se basa mucho más en reglas aprendidas que en la persecución de objetivos comunes. El funcionamiento de la que es para él la mejor encarnación de un proceso evolutivo –el mercado– implica respeto por las reglas, pero no ninguna solidaridad espontánea (Merquior, 1997, p. 171).

Como podemos observar en esta cita del premio Nobel de Economía de 1974, se perciben esencias de la teoría neoliberal, la cual niega sustancia al Estado como regulador del orden económico-social, negación de la acción colectiva en la persecución de fines comunes, el sentido de la sociedad como una abstracción normada por reglas que deben ser respetadas, la idea de que el mercado es la encarnación del proceso evolutivo, para terminar con la inexistencia de la solidaridad social.

El liberalismo creado a lo largo de los últimos tres siglos es sin duda una de las corrientes teóricas más influyentes del pensamien-

to occidental, desde su nacimiento ha desarrollado proyectos sociales de varias facturas ideológicas, las que podrían clasificarse como: clásicas, conservadoras, democráticas, sociales, izquierdistas, neoliberales, y que a su interior han mantenido intensos debates, como el que sostiene Norberto Bobbio, que desde una plataforma teórica identificada como *socialismo liberal* enfrenta a los neoliberalismos conservadores.

Como herederos de esta rica tradición teórica, desde los *campus* conservadores de las universidades, de los *think tank* de las grandes empresas, los intereses corporativos de los ideólogos orgánicos de los gobiernos centrales y periféricos se consolida una de las versiones más conservadoras del liberalismo, el neoliberalismo; que a través de la puesta en práctica de sus postulados promueve que la enorme capacidad humana de producir riqueza se amplíe en igualdad a la capacidad de reprimir la posibilidad de su distribución. Las hambrunas, dice Amartya Sen, otro premio Nobel de Economía, no son por falta de alimentos, simplemente, se dan por falta de acceso a ellos.

El neoliberalismo es legítimo sucesor de los pensamientos del más limitado sentimiento humano, ausente de toda razón solidaria, que llevó a decir a Smith, uno de sus más connotados creadores que, “los estómagos de los ricos no eran mayores que los de los pobres, y por lo tanto, ellos no son responsables del hambre de los necesitados”. Como si el problema de la miseria humana estuviera en razón de la capacidad de atragantamiento.

Inicialmente los elementos teóricos del neoliberalismo se pusieron en práctica en naciones avanzadas con una enorme capacidad de presión sobre los países pobres en función de su pasado imperial, ubicamos a Estados Unidos de Norteamérica y al Reino Unido como los países precursores de su aplicación. En un principio estas naciones impulsaron en su interior algunas de estas prácticas, donde liberaron a sectores de la economía estatal, que después las difundieron como acciones eficientes para superar los problemas de baja productividad, control inflacionario o de aquellos que frenaban el comercio internacional.

En lo externo, esta nueva racionalidad proponía una reordenación internacional del trabajo y abría los caminos para la expansión del capital, con base en los procesos que la ciencia y la tecnología generan a través de la exportación de capitales y la creación de unidades productivas en países periféricos.

En el último cuarto del siglo XX, el neoliberalismo extendió sus tentáculos hacia los países del tercer mundo, incorporándolos a su lógica. La integración de los países periféricos al ámbito neoliberal se dio a través de mecanismos de control económico por los organismos financieros internacionales, quienes mediante el condicionamiento de préstamos para el desarrollo presionaron en la aceptación de los lineamientos neoliberales.

En general las condiciones para el otorgamiento de los créditos se convirtieron en ordenanzas a través de la firma de los *tratados de intención*, que se impusieron a los deudores mediante las instituciones de la banca internacional. Entre los compromisos que de manera sistemática se signan destacan:

- La supresión del Estado productivo.
- La limitación de los Estados a la regulación económica.
- El achicamiento de la burocracia estatal.
- La desincorporación y privatización de las empresas estatales y paraestatales.
- La privatización de los sectores estratégicos de la economía.
- La reducción y racionalización del gasto público.
- La internacionalización del mercado de bienes de capital.
- La liberalización de los ordenamientos legales para el flujo de capitales.
- El control de la inflación.
- La contracción del mercado laboral.
- El control salarial.
- El uso intensivo de alta tecnología.
- El impulso al sentido individualista y de lucro.
- La promoción de la productividad privada y la competencia.

Así, el neoliberalismo se ha convertido en la versión económica y social global, donde el BM y el FMI han sido instituciones promotoras de su proliferación y de la vigilancia para el cumplimiento de las reglas.

MÉXICO EN LA ÓRBITA NEOLIBERAL

Los gobiernos mexicanos han promovido la participación del país en la órbita neoliberal a partir de la década de los ochenta. En 1985 nuestro país se incorporó al Acuerdo General de Aranceles (GATT), que posteriormente se transformó en la Organización Mundial de Comercio (OMC), dentro de este sendero, en 1994 firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). También se asoció como miembro a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y además es miembro del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC). Ha firmado acuerdos bilaterales de libre comercio entre otras naciones con las repúblicas de Chile, Costa Rica, Bolivia, Colombia, Venezuela, Nicaragua, Israel. Es, asimismo, partícipe de un acuerdo de libre comercio con la Comunidad Económica Europea (CEE). Estos convenios abarcan aspectos que rebasan la esfera de lo económico y se amplían sobre campos como: comunicaciones, cultura, ciencia o tecnología.

El TLCAN no sólo atañe al comercio de bienes y servicios, sino que abre la economía mexicana a las inversiones foráneas, establece condiciones sobre educación, desarrollo científico y tecnológico y propiedad intelectual; define mecanismos e instancias jurisdiccionales supranacionales. Por todo lo anterior, el TLCAN afecta de manera directa la capacidad de determinación y utilización de la política económica como instrumento para el desarrollo nacional y para los fines redistributivos (Flores y Mariña, 1999, p. 536).

En el campo de la integración y cooperación internacional los gobernantes mexicanos de los últimos sexenios han manifestado beneplácito por la incorporación del país a estas tendencias.

En México, la irrupción estrepitosa de la crisis en 1982, que tuvo como detonante la imposibilidad de hacer frente al servicio de la deuda externa, eliminó los márgenes de autonomía que el auge petrolero había dado a la política económica interna. El gobierno suscribió entonces acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y con el Banco Mundial comprometiéndose a ejercer una rigurosa disciplina fiscal, lo que implicó una drástica reducción del gasto público (particularmente el gasto social) y a controlar las presiones inflacionarias por medio de restricciones crediticias y control salarial. Asimismo se comprometió a efectuar ajustes estructurales tendientes a liberalizar la economía; entre otros, la eliminación de subsidios, la privatización de las empresas públicas, la apertura comercial, la reforma impositiva, la eliminación de las barreras a las inversiones extranjeras y la introducción de salarios “competitivos” (Flores y Mariña, 1999, p. 529).

Consideramos que las ideas neoliberales han penetrado al país de manera encubierta, pero sistemática, recordemos que durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se ocultó el rostro neoliberal bajo el supuesto de que se trataba del rescate de la tradición liberal mexicana del siglo XIX aplicada en el siglo XX, como liberalismo social.

La cabeza de playa para el arribo del neoliberalismo a nuestros campos lo conformaron la burguesía exportadora, ligada al capital internacional, la cúpula burocrática que abrazó las tendencias neoconservadoras y las aplicó sin ninguna reflexión crítica, a ellos habría que sumar la participación de algunos intelectuales, quienes ligados al aparato de Estado se adaptaron a las nuevas tendencias.

Flores y Mariño (1999, p. 529) señalan que: “los dirigentes de los Estados nacionales han interiorizando las exigencias de la globalización del capital. En otras palabras, no se trata en general de una simple imposición venida de fuera y aplicada forzosamente,

sino que el modelo es asumido e impulsado entusiastamente por las élites políticas y económicas dominantes”.

Tanto en el campo educativo como en otros renglones se ha observado cómo algunos teóricos asumieron e impulsaron las tendencias conservadoras del neoliberalismo.

En muchos países latinoamericanos, entre los cuales Argentina constituye un caso ejemplar, el neoliberalismo pedagógico ha sido posible porque fue asumido como estrategia por gobiernos que contaron con el amplio voto popular. Estos gobiernos sumaron a sus filas técnicos formados en el funcionalismo de los organismos internacionales y en la izquierda, y formaron equipos de traductores de las políticas recomendadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Puiggrós, 1996, p. 95).

Como ejemplo de la filiación de académicos al paradigma neoliberal podemos retomar el caso de tres destacados investigadores y autores en literatura especializada en temas sobre el sistema educativo mexicano y la política de la educación, ellos son: Juan Prawda (1989), Gilberto Guevara (compilador) (1997) y Carlos Ornelas (1998). En estos autores encontramos un común denominador, a pesar de la importancia y trascendencia de sus obras para el conocimiento de nuestra realidad educativa, cada uno, a su manera asume con sus trabajos posturas afines a las tendencias neoliberales.

Hagamos un rápido recuento: Juan Prawda, *Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano*, escribió este libro cuando era responsable de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP. En el texto hace unas propuestas encaminadas a fundamentar la pertinencia de la descentralización educativa, pero donde establece la conveniencia de modificar la estructura y poder del SNTE, en él anticipa la urgencia de otorgar atención prioritaria a la educación básica, relajando la obligación estatal de atender la educación media superior y superior.

En 1990 se presentó un documento *Borrador Confidencial Report N° 8930-ME México. Educación Básica: Tendencias, Problemas*

y Recomendaciones de Políticas. Agosto 1990. División de Recursos Humanos. Departamento Geográfico II. Oficina Regional de América Latina y el Caribe, el cual señalaba pautas para la atención educativa hechas por el BM, podemos observar que en el prefacio del documento se consigna la colaboración del director de la DGPPP y de otros funcionarios de esta dirección con los técnicos del Banco Mundial.

Los objetivos del informe fueron: analizar la educación básica, identificar y discutir sus problemas y limitaciones, buscar nuevas estrategias de acción gubernamental, sugerir medidas que el gobierno, el banco y los donantes extranjeros pudieran tomar para mejorar la calidad y la eficacia educativa y universalizar el acceso a la educación básica. En el documento se considera que la inversión en educación primaria es más rentable que en cualquier otro nivel, ya que ésta abarca a la mayor parte del sistema educativo, y sugiere invertir preferentemente en este nivel. En el análisis de ambos textos se observa una notoria cercanía entre las propuestas del BM con las que antes Prawda había formulado.

Guevara Niebla, después de haber renunciado a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, donde desarrolló un papel protagónico para la implantación de la llamada Modernización Educativa, creó y asumió la dirección de la revista especializada Educación 2001. Este espacio de opinión le ha permitido emitir juicios sobre los temas más polémicos del acontecer educativo. En febrero de 1996 publicó un número titulado *Debate: Neoliberalismo y Educación*, en él escribió la nota editorial llamada *Neoliberalismo: Entre el mito y la verdad*, en ella sostiene:

El uso arbitrario de la palabra neoliberalismo ha llevado a calificar de neoliberales las reformas educativas de los últimos años y en las escuelas se escuchan falsos rumores sobre la supuesta intención oculta de las autoridades de suprimir la escuela pública y privatizar el conjunto del sector educativo.

En el caso de México, no hay evidencia alguna que dé sustento a esa afirmación. A menos que se interprete la participación de la comunidad

como privatización, lo cual sería un craso error pues, en estricto sentido privatización significa que los servicios educativos son producidos u ofrecidos por personas o agencias privadas lo cual, desde luego, nada tiene que ver con la idea de una escuela pública fuerte, apoyada en su comunidad, como lo han propuesto los documentos oficiales correspondientes (Guevara, 1996, p. 5).

Para apoyar su tesis de la inexistencia del neoliberalismo en México, la revista entrevistó a cuatro “especialistas” quienes a partir de sus opiniones determinaron la existencia o no del neoliberalismo. Para ponderar el interés de la revista por negar la actuación del neoliberalismo en la vida económica o educativa, recuperamos aspectos de la entrevista a Isaac Katz, quien se desempeñaba como jefe del Departamento de Economía del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), él sostuvo, “por lo que hace al neoliberalismo, este término simplemente no existe o no tiene relevancia”.

Después, a la pregunta de ¿Cómo se traduciría la postura liberal en el ámbito educativo? Argumentó:

Siguiendo los lineamientos de la filosofía liberal, no es papel del gobierno ofrecer directamente el servicio educativo, el cual puede ser provisto más eficientemente por el sector privado, (señaló) que es papel del gobierno subsidiar, con los impuestos recabados, la educación primaria y media ofrecida por el sector privado.

No es papel del gobierno financiar la educación media superior y la superior (licenciaturas, maestrías y doctorados) ya que son los propios agentes económicos quienes en lo particular se apropian del beneficio de un mayor grado educativo y tienen que ser ellos, por lo mismo, los que incurran directa y totalmente en el costo (Katz, 1994).

Concluyó señalando que “para que la calidad de la educación aumente de manera significativa es necesario que el gobierno deje de ofrecer el servicio y sean los particulares, con el subsidio del gobierno, quienes ofrezcan la educación” (Guevara, 1996, pp. 14-16).

Carlos Ornelas en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, señala que en el campo educativo tienen presencia tres posturas, el corporativismo, el neoliberalismo y el liberalismo social.

Para los defensores del modelo corporativista, el Estado debería echarse a cuestras esa tarea por encima de cualquier otra; (asistencia universal y obligatoria a la primaria y secundaria) sólo así se cumpliría con los mandatos constitucionales. Para los neoliberales, el Estado debería garantizar que toda la población asistiera a la escuela para que se acumulara mayor capital humano en el país, mas debería dejar la operación del sistema a la iniciativa de los particulares. Para los partidarios del neoliberalismo social el Estado y la sociedad comparten la obligación de ofrecer y hacer cumplir la Constitución. El Estado tiene la exigencia de ofrecer la oportunidad a todos los niños en edad escolar y los padres la obligación de inscribirlos en las escuelas. Acepta la participación del sector privado en la educación y hasta le otorga facilidades, sin embargo, mantiene la rectoría y aun el control del sistema (Ornelas, 1998, p. 87).

A pesar de que el neoliberalismo se niegue como la práctica política de los gobiernos del partido de Estado, éste en los hechos se ha constituido en la tendencia dominante para la organización económica, así como también para el ejercicio de la política de la educación, el neoliberalismo aplicado a la educación se ha construido gracias a dos factores que han facilitado su consolidación. “El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerirían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democráticas y de la izquierda actualizada” (Puiggrós, 1996, p. 91).

NEOLIBERALISMO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tradicionalmente ha recaído en los aparatos educativos la tarea de formar los recursos humanos, científicos y tecnológicos para el desa-

rollo, también a la escuela le ha correspondido crear las condiciones espirituales, morales e ideológicas del país. La revolución científico-tecnológica ha multiplicado los saberes que el hombre tiene de sí mismo y de su entorno, la producción de conocimientos se incrementa día a día, por lo que la escuela está llamada a capacitar en nuevas áreas y ampliar los campos de las disciplinas existentes.

Según el economista Lester Thurow cada país o región necesita ahora por lo menos el desarrollo de siete industrias que garanticen a su población un nivel promedio de vida siguiendo las pautas internacionales del siglo XXI, éstas son: microelectrónica, biotecnología, las nuevas industrias basadas en la ciencia de los materiales, telecomunicaciones, aviación civil, robótica y máquinas herramientas de control numérico y ordenadores software (Moreno, 1977, pp. 50-51).

Para responder eficientemente a esta demanda se requiere de una profunda reforma a los modelos educativos que le permitan la formación de técnicos y humanistas que respondan a estas nuevas condiciones. Moreno (1997) señala: “El nuevo modelo educativo se convierte ahora en fuente dinámica de ventajas estratégicas, vía integración a una cadena productiva. La educación, la capacitación, la generación de destrezas y habilidades para la calificación de la fuerza de trabajo, serán ahora la ventaja competitiva de las naciones”.

Los nuevos tiempos son de constante innovación, donde los sistemas educativos están llamados a afrontar los retos que se presentan en varias dimensiones: una amplia masa de fuerza de trabajo altamente calificada y un sector capaz de crear conocimientos propios y adecuar los avances científicos y técnicos exógenos a las condiciones internas. El discurso de los últimos gobiernos ha insistido en la reforma al sistema escolar para afrontar las nuevas circunstancias, asumiendo la modernización del aparato educativo, como lineamiento central para modificar sentidos, métodos, currículo, organización y administración. Han adoptado y adaptado los fundamentos del modelo neoliberal al modelo educativo.

Al realizar un análisis de las características del neoliberalismo en la educación encontramos que a diferencia de las experiencias vividas en países como Chile o Bolivia, donde el neoliberalismo se implantó de manera compulsiva, aquí su penetración ha sido progresiva. Por ello, las políticas educativas que presentamos a continuación se han ido incorporando de manera perspicaz y sistemática dentro del sistema educativo nacional.

- La descentralización educativa, como uno de sus ejes fundamentales.
- Privilegio de la educación básica por sobre la enseñanza media superior y superior.
- Atención de los grupos marginados bajo la modalidad de educación compensatoria.
- Tendencia a promover a la educación privada.
- En la educación superior se promueven sistemas de evaluación institucional y académica para la asignación de los recursos.
- A los trabajadores académicos se les ha incorporado a sistemas de estímulos económicos, en función de la productividad individual.
- Se han desarrollado modalidades de educación a distancia basadas en el uso de las telecomunicaciones.
- En la función docente se han incorporado agentes sin formación profesional.
- Algunas de las responsabilidades del aparato central de gobierno se han trasladado a las instancias de la administración local.

En el campo de los fines y valores, las políticas educativas neoliberales han propiciado una formación de criterios altamente competitivos, selectivos e individualistas, lo que provoca que los mejor situados en la escala social adquieran mayores posibilidades de tener éxito, causando la exclusión del sistema educativo nacional a amplios sectores de la población marginal. Aunque el discurso gubernamental se empeñe en otorgar a la educación la responsabilidad de ser la depositaria de los mecanismos de igualdad y de movilidad social, donde se: “Supone

que la sociedad está compuesta por individuos libres e iguales que se relacionan entre sí como propietarios de sus propias capacidades. Sus éxitos y adquisiciones son productos de sus propias iniciativas y el papel de las instituciones consiste en favorecer y apoyar su desarrollo personal” (Popkewitz, 1994, p. 168).

En la realidad el sistema social mantiene desde antes del ingreso a la escuela oportunidades diferenciadas y hasta negadas para algunos sectores. La educación como fenómeno social participa de los cambios y vacilaciones del mundo con que inaugura el nuevo milenio. El alumno de hace apenas tres décadas recibía una educación cualitativa y cuantitativa distinta a las generaciones de hoy, la manera de conocer al mundo tenía otros instrumentos y otras finalidades.

El sistema educativo mexicano ponía especial atención en formarnos como mexicanos, afirmar la identidad, rescatar los elementos de nuestro origen, de las luchas por la defensa de la integridad territorial, por el conocimiento de los rasgos culturales propios, por el uso y conservación de nuestro idioma, éstos fueron parte de la formación recibida por generaciones de mexicanos, hoy podemos considerar que en aras de la integración al mundo global la formación nacionalista se encuentra debilitada.

Algunos pensadores consideran que la educación se debate entre la incertidumbre de educar para reforzar la cultura y la identidad nacional o de abrirse al conocimiento de la cultura global, falso dilema si consideramos que la cultura del hombre es universal, donde esta cultura se compone de culturas particulares, que las hacen diferentes, independientes y útiles para los grupos humanos que las crean y recrean en sus peculiares condiciones de existencia. El dilema del mundo actual no se da entre la cultura universal y las culturas nacionales, el verdadero enfrentamiento se encuentra en querer imponer a una cultura como cultura universal, en detrimento de las culturas locales, intentar imponer uniformidad donde lo característico es la diversidad.

Dentro de estas reflexiones se ubica parte de la polémica en la que se debaten las características de las políticas mundiales de la educa-

ción, en ellas se establecen criterios que en aras de la comunicación y globalización obedecen a los intereses hegemónicos del neoliberalismo. El mundo, dice el informe Delors (1997, pp. 12-13), vive tensiones que han de superarse, éstas son:

- La tensión entre lo mundial y lo local.
- La tensión entre lo universal y lo singular.
- La tensión entre tradición y modernidad.
- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo.
- La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación de la igualdad de oportunidades.
- La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación humana.
- La tensión entre lo espiritual y lo material.

Sin duda este cuadro de tensiones nos ubica en la polémica de construir una educación alrededor de lo mejor de la historia humana, nacional y universal. Las políticas educativas nacidas de la confluencia de ambos polos conducirían hacia esta educación, pero si las tensiones anotadas se resuelven en uno de los polos distorsionarían el sentido unitario de la educación. En México hemos experimentado una sutil incorporación de políticas ubicadas en el polo neoliberal, éstas se han introducido de manera velada, negando y ocultando su verdadera esencia.

De manera notoria a partir de la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado la educación cambió de rostro, los primeros pasos para transformarla se dieron durante este gobierno bajo el lema de *Revolución Educativa*. Ahí se sentaron las bases para modificar la estructura organizativa de la SEP, dándose los primeros pasos para la descentralización, reformando subsistemas educativos como el normalista, impulsando modalidades escolares como la educación media terminal y la educación tecnológica, desvalorizando la función docente, depreciando los ingresos salariales, sujetando la calidad y expansión de educación pública vía los limitados recursos financieros.

Durante el mandato presidencial de Carlos Salinas de Gortari la negativa a asumir que las políticas que se aplicaban correspondían al modelo neoliberal se convirtió en un factor de dignidad, intentando contrarrestar la crítica pública con la asunción del liberalismo social y la solidaridad social como elementos discursivos, pero continuando y profundizando las prácticas neoliberales de su antecesor reformando el Artículo 3º Constitucional, cambiando la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación, impulsando la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), mediante el cual se descentralizó la educación de estos niveles. *Modernización Educativa* fue el principio rector de las políticas educativas.

Con el nombre de *Desarrollo Educativo* el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León continuó la implantación de las políticas de corte neoliberal, con él se profundizaron los controles de selección para el ascenso en los niveles de educación media superior, mediante prácticas evaluatorias vía el CENEVAL, a través de él se intentó crear el examen único de egreso a las IES, se profundizaron los mecanismos de compensación económica al magisterio por medio de estímulos a la productividad, Carrera Magisterial para la educación básica, estímulos al desempeño docente en la educación media superior y superior.

Entre las políticas neoliberales que hemos experimentado está la contracción del Estado, la cual no ha aliviado los graves problemas.

El retiro del Estado de la actividad económica ha expandido los campos de la inversión privada, ello no necesariamente ha resultado en un manejo económico más eficiente en términos de rentabilidad de las empresas, o de calidad de los bienes y servicios ofrecidos a los consumidores. El rotundo fracaso de la privatización de las aerolíneas, las carreteras y la banca son un claro ejemplo de ello (Flores y Mariña, 1999, p. 532).

Desde que las tendencias neoliberales comenzaron la reforma del Estado, la educación también vivió la transformación de sus

prácticas en aspectos tan sustanciales como la reforma explícita o implícita de sus principios axiológicos teleológicos, de su currículo, de la estructura del sistema educativo nacional, de su financiamiento, de sus tradiciones, facilitando el aumento de participación de los particulares y abriendo las nuevas condiciones de intervención a las organizaciones eclesiásticas, asumiendo como propias las recomendaciones de los Organismos Financieros Internacionales, incorporando los principios de la competencia y la productividad en función de conceptos de calidad basados en competencias educativas propias a nuestros socios del TLCAN, donde se propugna por la libre circulación de profesionistas en función de sus estándares.

La liquidación del Estado de bienestar social tuvo, sin duda, una consecuencia directa. Las crisis que había logrado detener resurgieron con más fuerza. Estos costos sociales dañaron la capacidad política de integración de una sociedad liberal. Los indicadores revelan de modo inequívoco un aumento de la pobreza, de la inseguridad social, de desigualdad de los salarios; todo esto resume las tendencias de la desintegración social. Con el aumento de los excluidos—del empleo, de la educación continua, de las subvenciones estatales, del mercado de la vivienda, de los recursos familiares— surgen las subclases. Estos indigentes excluidos del resto de la sociedad ya no pueden dominar por sí mismos su propia condición social (Habermas, 1998, p. 44).

La firma de México como partícipe igualitario del libre comercio con Canadá y los Estados Unidos fue presentada por los funcionarios públicos como una ventana de oportunidades, como la posibilidad de integrarnos a los coeficientes educativos de estas naciones, sin que estos políticos consideren que la desigualdad en la inversión educativa es tan dispar que impide pensar en igualar las condiciones de formación entre nuestros países manteniendo estas tendencias. En nuestro país el porcentaje del PIB invertido en educación ha variado en la última década del 2.39% en 1990 a 4.00% en 1999. Veamos las cifras de los vecinos del norte:

El gasto público en educación representa en Estados Unidos el 6.8% de su PIB; en Canadá es superior 7.1% (estas cifras corresponden al Informe Mundial sobre Educación de la UNESCO de 1991). Dada la gran diferencia en los valores absolutos del PIB de los tres países, el gasto por alumno de nuestros futuros socios (casi 2,000 dólares al año) es 10 veces mayor que el nacional (180 dólares) (Latapí, 1996, p. 97).

La política de la educación se mueve entre las tensiones que se derivan de las exigencias del desarrollo nacional y de la atención a particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación, y las tensiones que devienen de la implantación de propuestas de organismos internacionales de carácter financiero. El Banco Mundial, la CEPAL, o bien los organismos de carácter cultural, tales como la UNESCO y la UNICEF, todos ellos han elaborado propuestas para la educación en el marco de la globalización que signa el fin de siglo (Díaz Barriga, 1998, p. 79).

Los convenios suscritos por el país, en opinión de diversos investigadores e intelectuales nacionales, no favorecen nuestro desarrollo autónomo y éstos propician mayor dependencia y subordinación por la desigualdad en el potencial de las economías, el avance científico y tecnológico, así como los niveles de escolaridad e inversión en el aparato escolar.

Llama la atención la vinculación directa que han establecido organismos destinados a actividades financieras, como el FMI y el BM, con los programas educacionales de América Latina, trayendo como consecuencia la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica estatal y privada. Sus imposiciones económicas determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos (Puiggrós, 1996, p. 95).

México en función del Producto Interno Bruto que genera se ubica como la decimotercera potencia económica mundial, pero la moral pública con la que distribuye sus productos se ven seriamente cuestionados al observar que se encuentra en la posición número 50 en

lo referente al Desarrollo Humano que produce entre su población, como se observa en el siguiente cuadro, que habla de una polarización extrema en cuanto a la distribución de la riqueza y la oferta de servicios básicos, entre los que destacan los educativos.

Número progresivo en la Economía mundial	País	PIB Millones de dólares	Estructura %	Lugar de desarrollo humano
1	EUA	7,834,036	27.04	3
2	Japón	4,190,233	14.46	4
3	Alemania	2,092,320	7.22	14
4	Francia	1,392,501	4.81	11
5	Reino unido	1,286,488	4.44	10
6	Italia	1,145,560	3.95	19
7	China	901,981	3.11	98
8	Brasil	820,381	2.83	79
9	Canadá	607,744	2.10	1
10	España	532,034	1.84	21
11	Feder. Rusa	446,982	1.54	71
12	Corea del sur	442,543	1.53	30
13	México	402,963	1.39	50
14	Australia	393,519	1.36	7
15	India	381,566	1.32	132
16	Holanda	360,278	1.24	8
17	Argentina	325,012	1.12	39
18	Suiza	255,265	0.88	12
19	Bélgica	242,523	0.84	5
20	Suecia	227,639	0.79	6
21	Indonesia	214,995	0.74	105
22	Austria	206,232	0.71	16
23	Turquía	189,878	0.66	86
24	Hong Kong	171,401	0.59	24
25	Dinamarca	170,037	0.59	15
26	Tailandia	153,909	0.53	67
27	Noruega	153,363	0.53	2
28	Arabia Saudita	140,374	0.48	78
29	Polonia	135,659	0.47	44
30	Sudáfrica	129,094	0.45	101

Cuadro elaborado a partir de la información proporcionada por David Márquez Ayala en “Reporte Económico” *La Jornada* 27 de septiembre de 1999, donde señala que: El Índice de Desarrollo Humano (IDE) es un promedio simple ajustado que se basa en tres indicadores; *longevidad*, medida en función de la esperanza de vida al nacer, *nivel educativo*, medido en función de una combinación de las tasas de alfabetización de adultos (ponderación, dos tercios) y la tasa bruta de matriculación combinada de primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio), y *nivel de vida*, medido por el PIB real *per cápita*, paridad del poder adquisitivo en dólares. Tomado de UNITE, con datos de World Development Indicators 1999, Banco Mundial e *Informe sobre Desarrollo Humano 1999, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*.

En cuanto a los evidentes desniveles científicos y tecnológicos existentes entre los tres países, México no logró mecanismos de temporalidad y trato diferenciado para compensar eventualmente, al menos de manera parcial, dichos desniveles. Ello condena al sistema científico y tecnológico mexicano, y en general al sistema educativo, a renunciar a un desarrollo autónomo pleno y tiende a transformarlo en un apéndice de segundo nivel de los sistemas de Estados Unidos y Canadá (Flores y Mariña, 1999, p. 537).

La presencia de los elementos expuestos, que se han venido incorporando a la cotidianidad educativa, en conjunto constituyen la reforma que ha transformado el sentido de la política de la educación, entendida ésta como el conjunto de fines y valores, normatividad, sistemas de organización, recursos financieros, pedagógicos, orientación curricular, mecanismos de evaluación, que para objetivarse en políticas públicas consolidadas, requieren de la interacción social, concebida como negociación de intereses entre los sectores participantes del acto educativo.

Sin embargo, como toda causa social, la política de la educación es un proceso en constante negociación y cambio, de ahí que: la tradición educativa, la tendencia dominante y el futuro por consolidar o reformar son componentes de la dialéctica educativa.

Hasta ahora, nuestras políticas de la educación se han visto obligadas a asumir en la formación de los mexicanos valores ajenos a nuestras tradiciones educativas, incidiendo en aspectos que afectan cosmovisiones como la relación con la comunidad, la identidad, el sentido de soberanía, la filiación y organización social, las aspiraciones y estilos de vida, suplantando el sentido de la solidaridad corporativa por el de logro individual, tendiendo a la suplantación de lo propio por la uniformidad global, las formas y estilos locales, tienden a formas de actuación de supuesta validez internacional. Sin embargo, la lucha social que se contrapone a estas tendencias es parte de la realidad cotidiana en el país (producción de proyectos educativos alternativos, la huelga en la UNAM, la lucha magisterial de la CNTE).

Dentro de este orden de ideas consideramos que la escuela pública es capaz de atender como de interés nacional las necesidades educacionales de la población; diversificando las estrategias de financiamiento, entendiendo a la educación básica y superior como partes de un proceso único e indisoluble de formación de recursos humanos, reforzando mediante los procesos educativos el sentido de soberanía nacional, el reconocimiento a nuestro perfil pluriétnico; incorporando la noción de que los procesos de calidad educativa deben ir acompañados de mecanismos tendientes a la equidad, el mejoramiento de los niveles de bienestar social, la formación y actualización docente, la ampliación y adecuamiento de la infraestructura escolar; la investigación e innovación educativa, la evaluación del rendimiento institucional y educativo partiendo de las necesidades locales, regionales y nacional, con base en condiciones comunitarias, pero encaminadas a lograr los niveles que exige la excelencia internacional. “Las innumerables experiencias alternativas llevadas a cabo aportaban conocimientos como para poder proponer soluciones múltiples a los problemas descritos, sin necesidad de tirar al bote de basura las enormes conquistas alcanzadas por la instrucción pública” (Puiggrós, 1996, p. 93).

Modernizar para los gobernantes neoliberales ha significado negar rasgos de la tradición, a cambio de que el educando refleje los valores emergentes del mundo competitivo: iniciativa personal, productividad, consumo, bienestar fundado en el logro individual, pragmatismo en la acción competitiva. Los medios a través de los cuales se logran estos rasgos son al igual que antes, los aparatos de que dispone el Estado para la difusión ideológica: el sistema escolar, los medios de comunicación masiva, las empresas, las iglesias y la familia.

Las consecuencias de las políticas educativas neoliberales en términos generales han sido: una mayor pauperización, ensanchamiento de la brecha entre los que viven en la marginalidad y la pobreza, y quienes se ubican en la opulencia. La desigualdad educativa es uno de los elementos que las políticas neoliberales no han podido disminuir, el sistema educativo ha visto incrementadas las

tendencias connaturales al modelo capitalista; un mecanismo de selección y exclusión social y educativa. Conceptos como justicia social han quedado anclados como rémoras de un pasado populista y en cambio se proponen estrategias de bienestar uncidas al manejo de las nuevas tecnologías, donde bienestar individual sólo se logra con el desarrollo empresarial.

Dentro de los principios neoliberales se sostiene la necesidad de generar riqueza con la finalidad de que una vez formada pueda redistribuirse, así la inequidad promovida en un primer momento en qué la riqueza tiende a la concentración, en un segundo tendería a socializarse, redistribuyéndose a toda la sociedad.

Los partidarios de esta propuesta sostienen que primero se debe acumular riqueza, para después tener qué repartir, pero la historia no ofrece ejemplos donde esto haya sucedido, las fortunas formadas en la primera etapa sólo consolidan las posibilidades para su reproducción sin que la segunda fase tenga espacios de realización.

CONCLUSIONES

En México los regímenes sociales emanados de la revolución institucionalizada, a través del partido de Estado, que controló al país durante más de siete décadas, creó un sistema educativo que logró ofrecer un sitio a todo aquel que demandara educación primaria, esta posibilidad oculta la incapacidad del aparato escolar para atender a todos los infantes; no se corresponde con las posibilidades materiales y simbólicas para “demandar” un lugar, la exclusión sigue siendo un rasgo distintivo de nuestro sistema escolar en la era de la globalización y de la sociedad del conocimiento, en México el niño que no va a pedir un lugar en la escuela no puede esperar que el sistema busque al niño para darle un lugar.

El ciclo escolar 2000-2001 fue el último del siglo XX y el 2001-2002 es el primero del XXI. En este primer año escolar del siglo XXI se sigue con la tendencia vivida durante el XX, “se continúa expandiendo la oferta educativa”. En el ciclo 2001-2002, el incremento en la matrícula con respecto al ciclo anterior era de 537 mil 104 alumnos. Las estadísticas siempre ascendentes del sistema educativo también lo son en los aspectos negativos, como en lo referido al analfabetismo y a quienes no han concluido la primaria ni secundaria, que supera los 36 millones de mexicanos. Otros aspectos que requieren respuesta es saber si contamos con una estrategia para

atender a las casi tres centenas de miles de niños que cada año quedan fuera de la educación primaria y para los miles de repetidores, que vaya más allá de la emisión de una circular que prohíba a los maestros la reprobación.

¿Cuántos de los 29 millones 463 mil 102 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2000-2001 permanecerán actualmente en la escuela y cuántos ya serán parte de las estadísticas del rezago educativo o del analfabetismo, el cual parece resucitar, ya que en el año 1987 se dijo que sólo el 8% se encontraba en esa situación, pero en 1990 el porcentaje fue de 12.4%, es decir, se observa entre 1987 y 1990 una tendencia regresiva del 4.2%.

La política de la educación que se mese entre los vientos del mundo globalizado y neoliberal y las necesidades y demandas populares por una educación pública de calidad.

Reconocemos a la sociedad actual dividida en clases, por grupos sociales que se articulan en torno a intereses; que, quienes detentan el poder tienen la condición para la conducción del gobierno, pero la dinámica social propicia una permanente resistencia de los dominados, quienes gestionan y elaboran proyectos alternos como sucede actualmente con la Alianza por la Calidad Educativa, que encuentran posibilidades de convertirse en proyectos capaces de reivindicar el sentido de la educación para todos los sectores y de buena calidad.

Hemos considerado que la política de la educación es en principio responsabilidad del Estado, el cual a través de sus aparatos establece normas, genera proyectos, otorga recursos, desarrolla planes y programas, supervisa, evalúa y sanciona resultados. El Estado a su vez es evaluado por la sociedad mediante el escrutinio y la sanción pública.

Hemos presentado una serie de reflexiones con las que se podría construir una política de la educación alternativa, dentro de las condiciones de la globalización, donde se tendría que reconocer que la aldea global no debe significar uniformidad y pérdida de identidad, donde todas las identidades sean reconocidas y valoradas. Aun en este mundo cercado por las íntimas relaciones mundializadas

las sociedades, los grupos e individuos requieren hacer valer sus particularidades, permitiendo el reconocimiento de la otredad.

Pensamos que la política educativa no se restringe a la esfera del sistema educativo formal, ésta lo trasciende y se encarna en el amplio campo de las relaciones sociales que, en procesos de intercambio, la sociedad recibe y genera valores, fines y contenidos educativos.

La política social y la educativa en los tiempos de la educación globalizada ha sido excluyente, de baja calidad, de escasa pertinencia, que aceptando esta realidad nos posibilita a pensar en la movilización intelectual en torno a un proyecto alternativo, en busca de una educación popular, donde participen quienes hacen de su actividad profesional los procesos educativos, es decir los casi dos millones de trabajadores de la educación en todos sus niveles y modalidades. Una cruzada nacional por la educación requiere de la decidida participación de padres de familia, de organizaciones estudiantiles, sindicatos, partidos políticos, movimientos populares, colegios profesionales, organismos no gubernamentales, iglesias, empresarios, comunidades e instituciones educativas internacionales.

El proyecto alternativo estaría organizado alrededor de una política educativa diferenciada para los desiguales, donde la igualdad se funde en el reconocimiento de la desigualdad, recupere el sentido central del maestro en la función educativa, otorgándole el salario profesional, donde la calidad deje de ser discurso y se convierta en alternativa de formación para la producción y la convivencia. Recuperando el espíritu del Artículo Tercero Constitucional, en el sentido de otorgar una educación integral, obligatoria, laica y gratuita, donde se restablezca la relación existente entre la educación humanística, científica y técnica. Otorgar la importancia que tiene para la sociedad la atención del rezago educativo, principalmente el analfabetismo, que permanece como un lastre social y que justifica la exclusión de amplios sectores de la población en la apropiación de los instrumentos para el desarrollo dentro del mundo de la globalización. Hacer propio el pensamiento del educador latinoamericano Paulo Freire: Pensar que la esperanza sola transforma al mundo

y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo en el fatalismo... la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

EPÍLOGO

*Las promesas reaparecen,
como copias al carbón, en la retórica
reiterativa de los sexenios*

Pablo Latapí

REFERENCIAS

LIBROS

- Althusser, L., Macherey, P. & Balibar, E. (1986). *Filosofía y lucha de clases*. México: Distribuciones Hispánicas.
- Althusser, L. (1977). *Crítica a la ideología y el Estado*. Buenos Aires: Antigua Casa Editora Cuervo. No. 16.
- Althusser, L. (1997). *Ideología y aparatos ideológicos del estado. (Notas para una investigación)*.
- Arriarán, S. (1997). *Filosofía de la posmodernidad*. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Banco Mundial. (1990). *Educación básica: tendencias, problemas y recomendaciones de políticas*. Borrador confidencial reporte N° 8930-ME. México: División de Recursos Humanos. Departamento Geográfico II. Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- Barba, B. (1998). La formación de valores y la participación social. En P. Latapi (Coord.). *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: FCE.
- Baudelot, Ch. & Estaplet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Brasil: FCE.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la GLOBALIZACIÓN? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Berman, M. (1992). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. (6ª. Ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Bernal, J. (1997). *La ciencia en la historia*. México: Editorial Nueva Imagen-UNAM.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª. Ed.) Barcelona: Editorial Laia.
- Bottomore, T. (1982). *La miseria de la sociología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Braslavsky, C. & Filmus, D. (Comps.) (1988). *Respuestas a la crisis educativa*. Argentina: Editorial Cántaro y FLACSO-CLACSO.
- Castrejón, J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México: Instituto Nacional de Administración Pública A. C. (INAP).
- Castro, I., Guzmán, G. & N. Villalba. (1984). Esbozo para una articulación entre modelo de desarrollo, política educativa e investigación educativa. En C. Carrizales y A. Arreola. (Coords.). *Políticas de investigación y producción de Ciencias Sociales en México*. México: UAQ
- Coraggio, J. (1997). Economistas y educación. En G. Frigerio, M Poggi y M. Gianoni (Comp.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México: Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO.
- Dieterich, H. & Chomsky, N. (1999). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Díaz, Á. (1998). Organismos internacionales y política educativa. En A. Alcántara, R. Pozas y C. A. Torres. (Coord.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. En *Educación y sociedad en México*. Programa de Especialización. Cuaderno de Lectura. N° 2. México: UPN.
- Durkheim, E. (s.f.). *Educación y sociología*. Editorial Colofón.
- Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Duverger, M. (1968). *Sociología política*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Duverger, M. (1975). *Métodos de las ciencias sociales*. (8ª. Ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Eisenstadt, N. (1972). *Modernización, movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Engels, F. (1979). Del socialismo utópico al socialismo científico. En C. Marx y F. Engels. *Obras escogidas*, T. 2 Moscú: Editorial Progreso.
- Engels, F. (1979). Contribución al problema de la vivienda. En C. Marx y F. Engels. *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Etcheverry, J. G. (2000). *La tragedia educativa*. Argentina: FCE.
- Fainholc, B. (1976). *Introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- Fernández, M. (1996). Educación y conocimiento. Reflexiones epistemológicas sobre la sociología de la educación. En M. Rodríguez e I. Guevara. (Coords.). México: UNAM-IIS.
- Flores, V. & Mariña, A. (1999). *Crítica a la globalidad. Dominación y liberación de nuestro tiempo*. México: FCE.
- FMED (1998). *Educación, productividad y empleo*. Compendio. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, O. (1983). *Educación y política en México*. (4° Ed.). México: Editorial Nueva Imagen.
- Fuentes, O. (1999). Cobertura, calidad y cantidad en la educación básica. En *La educación básica ante el nuevo milenio (Memoria)*. Dos Tomos. México: Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y UPN.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación. Politeya-paideia*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC, S. A.
- Gallo, V. (1966). *Política educativa en México*. México: IFCM-SEP-Editorial Oasis S.A.
- Giménez, G. (s/f). La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales. Texto inédito.
- Gimeno, J. & Pérez, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, M. A. (1987). *Política educativa. Jornadas de análisis de la política social del gobierno de la República, avances y retos. Primera jornada*. México: PRI.
- González, E. (1999). Educación de la mano con la democracia. En F. Solana. (Comp.). *Educación en el siglo XXI*. México: FMED, UANL y Editorial Limusa.
- Gramsci, A. (1975 a). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Cuadernos de la Cárcel N° 1. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1975 b). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Cuadernos de la Cárcel N° 3. México: Juan Pablos Editor.
- Grass, A. (1980). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Ediciones Nancera.
- Guevara, G. (Comp). (1997). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Guiddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1998). Nuestro breve siglo. *Revista Nexos*. (248).

- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ibarrola, M. (1995). Forma educativa y la crisis económica en México en el marco del TLC. En *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México: SEP-UPN.
- Imaz, C., Martínez, S. & Gómez, L. (1966) *¿Y el costo de la ignorancia? El rezago educativo en México*. México: Grupo parlamentario del Partido de la Revolución Democrática. H. Cámara de Diputados. LVI Legislatura.
- INEGI (1998). *Compendio estadístico-gráfico de educación, 1997*. México: INEGI.
- Kolakowsky, L. (1990) *La modernidad siempre a prueba*. México: Editorial Vuelta.
- Laclau, E. (1980). *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. (2ª. Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Larroyo, F. (1961). La educación. En *México en la cultura*. México: SEP.
- Latapí, P. (1980) *Política educativa y valores nacionales*. (2ª. ed.). México: Editorial Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1982) *Temas de política educativa 1976-1978*. México: FCE-SEP.
- Latapí, P. (1996 a). *Tiempo educativo mexicano*. Volumen I, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM.
- Latapí, P. (1996 b). *Tiempo educativo mexicano*. Volumen II. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM.
- Latapí, P. (1996 c). *Tiempo educativo mexicano*. Volumen III. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM.
- Latapí, P. (1997 d). *Tiempo educativo mexicano*. Vol. IV. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM.
- Latapí, P. (1998 a). *Tiempo educativo mexicano* Vol. V. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lenin, V. (1961). El imperialismo fase superior del capitalismo (esbozo popular). En *Obras escogidas en tres tomos*. Moscú: Editorial Progreso.
- León, M. (1997). *Pueblos originarios y globalización*. México: El Colegio Nacional.
- Mandel, E. (1961). *Tratado de economía marxista*. México: Ediciones Era.
- Marx, C. (1980). El manifiesto del partido comunista. En *Obras escogidas*. T. I, Moscú: Editorial Progreso.
- Marx, C. (1978). Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional. En *Marx/Engels Textos sobre educación y enseñanza*. España: Editorial Comunicación.
- Merquior, J. (1997). *El liberalismo viejo y nuevo*. México: FCE.
- Miliband, Ralph, (1971). *El Estado en la sociedad capitalista*. (2ª. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Moreno, P. (1997). Investigación educativa y diseño curricular: Un enfoque desde la economía de la educación. En J. L. Calva (Coordinador general) y P. Moreno (Coordinador Modular). *Formación de recursos humanos, desarrollo*

- tecnológico y productividad. Situación y alternativas* México: U. de G. y Juan Pablos Editor.
- Moreno, P. (1997). Formación de recursos humanos y educación. En J. L. Calva (Coordinador general) y P. Moreno (Coordinador modular). *Formación de recursos humanos, desarrollo tecnológico y productividad. Situación y alternativas*. México: UdeG. y Juan Pablos Editor.
- MRM. (s/f). *Política y Educación en México, una alternativa revolucionaria*. México: Ediciones Movimiento. Movimiento Revolucionario del Magisterio.
- Muñoz, C. (1981). Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980). En G. Rivera y C. Torres. *La sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: CEE.
- Muñoz, C. (1995). Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico. En E. Pieck y E. Aguado (Coord.). *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*. México: El Colegio Mexiquense- UNICEF.
- Noriega, M. (1995). La reforma educativa mexicana y su impacto en el sistema de formación docente. En *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional*. México: SEP-UPN.
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Noyola, G. (2000). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*. México: CIDE-Nacional Financiera-FCE.
- Pedraza, D. (1995). *Fundamentos teóricos para el estudio de la cultura chicana*. Tesis de Sociología no publicada Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM.
- Peña, R. & Toledo, R. (1994). *Cómo acercarse a la sociología*. México: CNCA-Fondo Editorial de Querétaro y Noriega Editores.
- Pereyra, A. (2000). *Doce tesis sobre política*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Pescador, J. (1981). La crisis fiscal y el financiamiento de la educación superior en México. En *Problemas de educación y sociedad en México II*. México. SEP-UPN.
- Pescador, J. (1984). Educación y desarrollo económico. Realizaciones y contradicciones en México. En *El desarrollo del capitalismo y la problemática educativa en América Latina*. México: SEP-UPN.
- Pescador, J. (1994). *Aportaciones para la modernización educativa*. (2ª. ed.). México: UPN.

- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, formación del profesorado y la investigación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Poulantzas, N. (1971). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. (3ª. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Poulantzas, N. (1975). *Hegemonía y dominación en el Estado moderno*. (3ª. ed.). B. A., Argentina: Cuadernos Pasado y Presente.
- Poulantzas, N. (1977). El problema del Estado capitalista. En *Sobre el Estado capitalista*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Laia.
- Prawda, J. (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. 2ª. Ed. México: Editorial Grijalbo.
- Rousseau, J. J. (1981). *El Emilio*. México: SEP-UNAM.
- Ruiz, A. (1995). *Crisis, educación y poder en México*. Quinta edición. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Sagan, C. (1982). El calendario cósmico. En *Ensayos científicos*. Tercera edición. México: CONACyT.
- Sánchez, A. (1983). *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México: Editorial Océano.
- Sandoval, A. (1985). *La política educativa en México*. México: Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (Capacitación docente bilingüe bicultural).
- Salinas de Gortari, C. (1993) *Exposición de motivos para la Ley General de Educación*. México: SEP.
- Saviani, D. (1988). Once tesis sobre educación y política. En: C. Braslavsky y D. Filmus, (Comp.). *Respuesta a la crisis educativa*. Argentina: Editorial Cántaro-FLACSO-CLACSO.
- Saxe-Fernández, J. (Coord.), (1999). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM-IIE-Plaza y Janés Editores.
- SEP (s. f.). *Sinopsis de política educativa nacional*. T. I, Serie: publicaciones especiales. México: Subsecretaría de Coordinación Educativa.
- SEP (1987). *Política educativa* (antología). D. Beciez, D. Bocanegra, A. Medina, G. Miranda & S. Moreno (Comp.). México: SEP-UPN.
- SEP-UPN (1995). *Memoria del Simposio Internacional: Formación docente, modernización educativa y globalización*. Documento de trabajo. México: SEP-UPN.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*. México: SEP
- SEP (1984). *Programa Nacional de Educación, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: SEP.
- SEP (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.
- SEP (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.
- SEP (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP (1999). *Perfil de la educación en México. Segunda edición corregida*. México: SEP.

- SNTE (1994 a). *La Formación de nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación. Documento de trabajo N.º 7.1. 1er Congreso Nacional de Educación*. México: SNTE.
- SNTE (1994 b). *Trabajo cotidiano; formación, actualización y superación profesional; carrera magisterial. Documento de trabajo N.º 7.2. 1er Congreso Nacional de Educación*. México: SNTE
- Solana, F. (Comp.), (1999). *Educación en el siglo XXI*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, Editorial Limusa y UANL.
- SPP (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México: SPP.
- Torres, R. M. (1966). *Palabras desde Brasil*. La Habana: Editorial Caminos.
- Touraine, A. (1998). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: FCE.
- Tuirán, R. (s. f.). *Tendencias recientes del desarrollo humano en México*. México: CONAPO.
- UPN-SEP. (1981). *Política educativa en México*. México: SEP-UPN-SEAD.
- Urquidí, V. (1999). *La globalización de la economía: oportunidades e inconvenientes*. Ponencia presentada en el seminario: *La globalización y las opciones nacionales*. México: FCE.
- Vázquez, J. & Ortega, F. (1980). La sociología de la educación en España. En A. Grass. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Ediciones de Nancera.
- Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vilas, C. (1999). Seis ideas falsas sobre la globalización. En J. Saxe-Fernández (Coord.). *Globalización: Crítica a un paradigma*. México: UNAM-IIIE-Plaza y Janés.
- Villarreal, R. (1999). La incorporación de México a los procesos económicos de globalización. Ponencia presentada en el seminario *La globalización y las opciones nacionales*. México: FCE.
- Yuren, M. (1999). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Editorial Trillas.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Bagú, C. (1997). De Karl Marx al Banco Mundial: el subdesarrollo de la teoría del desarrollo. *Cuadernos Americanos*, (63).
- Galaz, L. (1999, noviembre 14). Ronda del milenio. *La Jornada*.
- González, P. (1998, septiembre 9). Los indios de México hacia el nuevo milenio. *La Jornada*.
- Guevara, G. (1996). Neoliberalismo: entre el mito y la verdad. *Revista Educación 2001*, (9).

- Katz, I. (1994). *Revista Educación 2001*, (9)
- Larraín, J. (1997). La trayectoria latinoamericana a la modernidad. *Cuadernos Americanos*, 3 (63).
- Leal, G. (2000, enero 3). *La Jornada*.
- Márquez, D. (1999, noviembre 15) La distribución del ingreso en México. En *Reporte Económico. La jornada*
- Márquez, D. (1999, septiembre 27) PNUD. Informe sobre Desarrollo humano 1999. En *Reporte Económico. La jornada*.
- Moreno, P. (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización. *Aportes. Revista de la Facultad de Economía*, (16). UAP.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146) B. A. Argentina.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Banco Mundial (1999). Informe sobre el Desarrollo Mundial-El Conocimiento al Servicio del Desarrollo. <http://www.aprender.org.ar/aprender/coment/banco.htm>

OTRAS FUENTES

- Ibarrola, M. (1994). *Documento base para la discusión del XV Congreso Ordinario de la Confederación de Educadores de América (Borrador)*.

Esta primera edición de *Política de la educación en el México contemporáneo*.
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
de la Universidad Pedagógica Nacional
y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010
en los talleres gráficos de Ediciones del Lirio S. A. de C. V.,
Azucenas número 10 Iztapalapa, México, DF. Teléfono 56 13 42 57
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.