UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES: "LA BÚSQUEDA DE UNA EQUIDAD EDUCATIVA 1988-2012"

TESIS

Que para obtener el grado de

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

IRVING CARRANZA PERALTA

ASESORA: María de Lourdes Cuevas Leyva

México D.F. Septiembre de **2010**

AGRADECIMIENTOS

Una vez una persona me dijo que mis sueños siempre se hacían realidad; yo conteste que era cierto, pero nunca me di cuenta de la importancia de esta pequeña conversación, hasta el día de hoy. Me doy cuenta que mis sueños me han conducido hasta aquí y que ellos guiarán mi vida hasta que la luz de mi pensamiento se extinga.

Gracias Familia.

Sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Agradezco a la fuerza superior que me hace sentir acompañado cuado más sólo estoy y me ha enseñado a aferrarme a la vida. Siento que no me hayas podido ver como lo que estoy seguro que hubieras querido.

Gracias Mamá Nati.

Mis más queridos recuerdos para ti.

Te quiero mucho.

A mis padres

Gracias por permitirme una vez más hacer de mis sueños una realidad y estar conmigo las innumerables noches que pase frente a la computadora rodeado de libros y litros de café.

Gracias por creer y hacer de mí lo que soy.

A mi madre

Carolina Peralta

Por tener un baúl lleno de caricias y palabras bonitas que me reconfortaban cada vez que no encontraba solución a mis problemas. Por levantarte cada mañana y hacerme ver la importancia de vivir un nuevo día. Por hacer de mí una persona comprometida con lo que quiero y sueño ser.

Te amo

Gracias.

A mi padre

Isidro Carranza

Gracias por brindarme aquellos consejos que han marcado mi vida y mi forma de ver el mundo. Gracias por entregar estos años de tu vida a las arduas jornadas laborales que tu trabajo requiere para que yo pueda cumplir mis sueños. Gracias por demostrarme que la disciplina y la humildad son el mejor aliado para lograr lo que uno se propone.

Aunque pocas veces te lo digo, te amo y agradezco tu compañía.

A mis hermanos

Por estar conmigo cuando más los necesito; por hacer de mis días algo nuevo y agradable; por enseñarme que la vida pasa y que ya hemos crecido

Gracias.

A mi hermano Jonathan

Gracias por demostrarme que estarás a mi lado en todo momento y que el tiempo de ocio también es necesario en mi vida.

A mi hermano Jordan

Gracias por hacerme consciente de mis contradicciones e incitarme a conocer nuevas y extrañas cosas para mí.

A mis amigos

Por las discusiones formativas que sostuvimos en los pasillos de nuestra universidad; por el café matutino que traía consigo nuevos temas de discusión; por permitirme formar parte de su vida y recrear el parentesco intelectual que nos unirá toda la eternidad

Gracias.

A mis maestros

Por hacer de las horas de clase un espacio agradable; por permitirme aprender con ustedes gracias.

A mis lectores

Carmen Margarita Pérez Aguilar, María del Rosario Soto Lescale y Jesús Carlos González Melchor

Agradezco su compromiso y paciencia en la lectura de este trabajo; sin sus observaciones no hubiera sido posible su concreción.

A mi directora de tesis

María de Lourdes Cuevas Leyva

Por creer en mi trabajo y apoyarme en cada uno de los momentos importantes de mi formación profesional. Por hacerme sentir importante cuando por dentro sentía derrumbarme le agradezco y le agradeceré toda la vida. *Estoy eternamente agradecido con usted*.

A mi Universidad Pedagógica Nacional

Gracias por abrirme tus puertas, por permitirme ser parte de tu comunidad y brindarme las mayores comodidades para trasladarme a nuevos mundos y entender el carácter histórico que contienen cada una de las páginas de los libros de tu gran biblioteca. Por permitirme mecer en los ruidos extraños de los árboles e imaginar mi futuro recostado en tus jardines; por hacerme vivir los cuatro años más maravillosos de mi vida como estudiante:

Gracias.

Índice General

Página

Índice de esquemas y cuadros.
Índice de gráficos.
Índice de tablas.
Índice de abreviaturas y siglas.

Presentación. I
Planteamiento del problema. VII
Justificación de la investigación. XIII
Objetivos de investigación. XVI
Metodología de investigación. XVII
Marco teórico. XXII

Teoría de la economía-mundo
Teoría del capital humano
Teoría de la reproducción social
Teoría de la resistencia

1 Los retos de la educación mexicana en el siglo XXI

Introducción al tema de investigación
1.1 La educación en la sociedad global del siglo XXI. . . . 38
1.2 El modelo económico neoliberal como la panacea mundial. . 42
1.3 La sociedad del conocimiento como única forma de desarrollo. 43
1.4 Desigualdad, conflictos y reestructuración económica y social. . 46

2 El devenir de la educación en el contexto económico internacional

2.1 La interdependencia político-económica de América Latina. . 50
2.2 La homogeneización educativa en América Latina:
El reduccionismo económico de la educación . . . 60
2.3 La educación y la sociedad del conocimiento en América Latina 66
2.4 Educación y desigualdad social en América Latina. . . 70
2.5 Reflexiones preliminares. 75

3 El quehacer histórico de la educación y la política económica nacional

3.1 La filosofía de los proyectos educativos en México. . . 79
3.2 Educación y justicia social en el nacionalismo revolucionario. 88
3.3 Educación e igualdad:
¿Una relación conflictiva en el neoliberalismo?. . . . 101
3.4 Reflexiones preliminares. 109

4 La política de modernización educativa y el neoliberalismo en México

4.1 La política de modernización educativa y su alcance social. . 114
4.2 La modernización educativa ¿Una alternativa ante la inequidad?:
Educación privada *versus* educación pública. . . . 127
4.3 La educación y las nuevas tecnologías:
El impacto social de la desglobalización en México. . . 137
4.4 La evaluación como hecho político: ¿Selección o transformación? 149
4.5 Reflexiones preliminares. 158

5 La política curricular y el neoliberalismo en México

5.1 La modernización educativa y la política curricular en México. . 163
5.2 La inserción de la lógica del mercado en la política curricular. . 172
5.3 El currículo en el marco de un mundo en crisis:
La necesidad de una alternativa crítica. 181
5.4 Reflexiones preliminares. 190

Reflexión final

Educación e igualdad ¿Utopía o realidad?:
Una perspectiva critica del problema. 194

Documentos Anexos. 206
Bibliografía.. 211

Índice de esquemas y cuadros

Esquema 1. XXIII
Estructura sintética del marco teórico

Esquema 2. 40
Escenario socioeconómico de la educación

Cuadro 1. 202
Principios generales de la izquierda radical para la educación

Cuadro 2. 202
Principios de la izquierda radical para la educación

Índice de gráficos

Gráfica 1. 56
Importación y exportación del capital en América Latina

Gráfica 2. 58
Desigualdades y asimetrías de orden mundial 1800-2000

Gráfica 3. 68
Inversión en Ciencias y Tecnología

Gráfica 4. 96
Cobertura educativa en América Latina

Gráfica 5. 132
Educación privada en América Latina

Gráfica 6. 133
Crecimiento de la educación privada por nivel educativo 1980-2001

Gráfica 7. 141
Evolución de la penetración de las TIC en América Latina y el Caribe

Gráfica 8. 142
Evolución de la penetración de PC 2001-2004

Gráfica 9. 144
Nivel de inequidad por país 2000-2004

Gráfica 10. 145
Acceso a las TIC por zona geográfica 2005

Gráfica 11. 146
Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora para uso educativo 2000-2006

Gráfica 12. 147
Instituciones que cuentan mínimo con una computadora

Gráfica 13. 206
Evolución de la penetración de Internet en el periodo 2001-2005

Gráfica 14. 206
Usuario de Internet por cada 100 habitantes

Gráfica 15. 207
Uso de PC por cada 100 habitantes

Gráfica 16. 207
Penetración del uso de Internet por hogar

Índice de Tablas

Tabla 1. 93
Escuela por niveles educativos

Tabla 2. 94
Matrícula por niveles educativos 1907-1940

Tabla 3. 99
Distribución de ingresos por familia en proporciones

Tabla 4. 106
Índice de pobreza en la sociedad mexicana

Tabla 5. 107
Distribución porcentual de la población por nivel educativo

Tabla 6. 209
Cobertura educativa en el Sistema Educativo Mexicano 1980-2006

Tabla 7. 124
Años promedio de escolaridad según el nivel de ingresos 1984-2004

Índice de siglas y abreviaturas

Asociación Mexicana de la Industria de Tecnologías de Información.

AMITI

Banco Interamericano de Desarrollo.

BID

Banco Mundial.

BM

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

CENEVAL

Comisión Económica para América Latina.

CEPAL

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CONACyT

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

CONEVAL

Corporación Financiera Internacional.

CFI

Distrito Federal.

DF

Equipo de Computo.

PC

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

ENLACE

Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo.

EXCALE

Fondo Monetario Internacional.

FMI

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE

Ley General de Educación.

LGE

Observatorio Ciudadano de la Educación.

OCE

Organización de Estados Iberoamericanos.

OEI

Organización de las Naciones Unidas.

ONU

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

UNESCO

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OCDE

Producto Interno Bruto.

PIB

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

PREAL

Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes.

PISA

Reforma Integral de Educación Básica.

RIEB

Secretaria de Educación Pública.

SEP

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SNTE

Sistema Educativo Mexicano.

SEM

Tecnologías de la información y comunicación.

TIC

El poder define también *la impotencia, o al menos la supuesta impotencia que puede verse perturbada por la toma de consciencia social de la gente. Los oprimidos no necesitan que se les informe que están oprimidos. No obstante, parte del trabajo cultural de los pedagogos críticos consiste en ayudarlos a quitarse de encima la opresión internalizada y a reconocer los mecanismos hegemónicos que contribuyen a su explotación y consiguiente deshumanización*

Roberto Bahruth, 2007

PRESENTACIÓN

> La libertad de expresión es decir lo que los otros no quieren escuchar (George Orwell, 2007).

Con la institucionalización de la educación a principios del siglo XX[1], se ha llegado a reconocer la importancia que posee el acto educativo en el proceso de humanización del hombre y en la transformación de la sociedad; a lo largo de las décadas el hacer educativo ha tomado distintas funciones, desde la búsqueda de la aplicación científica del saber pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta la construcción de una Pedagogía orientada a la libertad intelectual del hombre.

A la par de los diferentes sucesos históricos, sociales y políticos que han enmarcado las relaciones en sociedad, la construcción de saberes generados desde el parentesco intelectual crítico, fuertemente comprometido con la transformación social, ha convergido en la construcción de una Pedagogía consciente de las problemáticas sociales, culturales y económicas que afectan el hacer formativo del hombre.

Desde esta Pedagogía comprensiva se hacen visibles los diversos conflictos que se generan en el campo educativo; mismos que tienden a un aspecto en particular: la formación del hombre. Desde el origen de la educación institucionalizada y antes, las diferentes visiones, posturas e ideologías asociadas a un pensamiento pedagógico han intentado definir y comprender el cómo, por qué y para qué formar, de sus respuestas se han desprendido una infinidad de propósitos y anhelos formativos.

[1] De acuerdo con Bazdresch (2005), es en este siglo donde se concreta la vieja aspiración liberal de consolidar la educación pública como una tarea del Estado considerando su institucionalización a partir de los fines políticos, sociales y económicos que se le encomiendan.

Sin embargo, dos son las posturas que han prevalecido hasta hoy en día; desde el cuerpo teórico de la Pedagogía crítica actual se aboga por una educación humanista, que permita el desarrollo integral del sujeto a través de la reflexión y el análisis de su papel en la sociedad, no obstante, de manera opuesta a esta visión pedagógica se ha originado, y tomado gran fuerza en las últimas décadas, una concepción eficientista de la educación donde el sujeto, análogamente a un producto industrial, se cosifica en función de las necesidades dominantes del mercado.

La vinculación de la educación y el saber pedagógico con el campo de la economía no es algo nuevo, en el caso mexicano se observa desde la evolución histórica de la educación nacional; dicha vinculación es visible en la configuración interna de los proyectos educativos generados desde inicios del siglo XX , tales como el proyecto vasconcelista, proyecto socialista, proyecto de unidad nacional, proyecto técnico y proyecto modernizador de educación. Sin embargo, no es hasta finales del siglo XX, que esta relación se consolida con la intervención de un nuevo modelo económico llamado Liberalismo Social, mismo que tiene sus raíces, según opositores a este modelo, en el neoliberalismo.

La intervención del modelo económico neoliberal en México, primordialmente en las políticas sociales, representa un parteaguas en la educación; el adelgazamiento del Estado, la proclamación de los valores de eficiencia y productividad y la vinculación más estrecha de la enseñanza con el mercado de la economía definieron la orientación pedagógica y filosófica de la política educativa nacional. Desde los años noventa la educación mexicana se apropió de términos como: calidad, eficiencia y rentabilidad, términos que, de acuerdo con Zemelman (Zemelman en: Cabrera y Dieterich, 1997), pertenecen y refuerzan la visión mercantilista que se ha generado en torno a la educación.

En las últimas dos décadas el dominio del mercado se ha hecho evidente, éste ha tomado un papel primordial en la economía mexicana; hecho que ha afectado significativamente a la educación.

Desde los principios de la economía neoliberal toda política social debe estar encaminada a la tasa de retorno; esto implica que todo lo que se financie remunere; es el caso de la educación mexicana, donde la filosofía de su política educativa no sólo se orienta a la tan anhelada “movilidad social” sino también al “fortalecimiento de la economía nacional”.

La orientación de la educación mexicana hacia el mercado se ve reflejada en la búsqueda de formar sujetos competitivos y rentables; dicha concepción es la que ha llevado a cabo una transformación a partir de parámetros como: flexibilidad, calidad, eficiencia y eficacia del sujeto.

La selección que se hace de los sujetos a través de categorías que claramente se asocian al carácter rentable de la educación y al propio fetichismo del ser humano, restringe las pocas oportunidades de movilidad social que tienen los sectores sociales y culturales menos favorecidos, pues en la mayoría de los casos las personas de mayor ingreso económico son los que tienen la posibilidad de obtener una educación de “calidad”, son los que poseen un mayor capital cultural y los que se apropian con mayor facilidad del saber oficial de los sectores social y económicamente dominantes.

En este sentido, la dimensión económica es lo que determina el tipo de educación que se recibe; como establece Solana (2005), la educación es una consecuencia y una causa del nivel, tipo y grado de la desigualdad social.

Las consecuencias sociales y humanas que trae consigo lo anterior son vastas; es por ello que el desarrollo del trabajo que aquí se presenta se apoya

en tres categorías: educación, economía y desigualdad social. Entendidas bajo una relación dialéctica.

El trabajo "La política Educativa Mexicana en el marco de las Políticas Neoliberales: la búsqueda de una equidad educativa 1988-2012", se estructura a partir de un marco teórico compuesto por dos grandes vertientes teórico-conceptuales: teorías socioeconómicas y teorías sociopedagógicas. El propósito de retomar dichas vertientes teóricas gira en torno a la necesidad de comprender los procesos históricos, económicos, filosóficos y pedagógicos que han definido la dirección de la política educativa nacional.

Asimismo, esta investigación contempla cinco capítulos organizados con una doble finalidad: a) hacer visible, aunque no en su totalidad, la evolución histórica de la educación y la política educativa en México y b) reflexionar sobre la "equidad educativa" desde el plano económico y pedagógico.

Dichos capítulos se organizan de la siguiente manera:

1) Los retos de la educación mexicana en el siglo XXI.
2) El devenir de la educación en el contexto económico internacional.
3) El quehacer histórico de la educación y la política económica nacional.
4) La política de modernización educativa y el neoliberalismo en México.
5) La política curricular y el neoliberalismo en México.

El primer capítulo: Los retos de la educación mexicana en el siglo XXI, tiene el propósito de ser un primer acercamiento teórico y reflexivo al problema de investigación; en éste se abordan los elementos principales de la globalización de la economía, los principios de la sociedad del conocimiento y su impacto en la sociedad y en los fines de la educación actual. Su incorporación permite comprender los distintos procesos económicos,

pedagógicos y sociopolíticos que se generan en las últimas décadas del siglo XX; línea que se aborda con mayor profundidad en el segundo capítulo.

En el segundo capítulo: el devenir de la educación en el contexto económico internacional, se propone reflexionar desde un marco internacional el impacto que ha tenido el supuesto de la "sociedad de conocimiento", los avances tecnológicos y la acumulación desenfrenada de la economía en la dimensión filosófica, sociológica y pedagógica de las reformas educativas llevadas a cabo en la segunda mitad del siglo XX; este segundo capítulo da cuenta del marco internacional político-económico y pedagógico que ha influido y moldeado las decisiones del Estado Mexicano en materia de educación, como se percibe en el tercer capítulo.

El tercer capítulo: un panorama sociohistórico de la educación y la política económica en México, teniendo presente la influencia político-económica y pedagógica internacional, aborda desde la óptica de la sociología pedagógica los proyectos y la filosofía del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en el marco del nacionalismo-revolucionario y el neoliberalismo. Se hace un énfasis particular en el proyecto modernizador de la educación, desde su filosofía hasta sus fundamentos pedagógicos, así como su impacto en la desigualdad social y educativa; tema que se trabaja con mayor profundidad en el capítulo cuatro.

En el cuarto capítulo: la política de modernización educativa y el neoliberalismo en México, se recuperan los planteamientos generados de la globalización de la economía y su impacto social, cultural y económico en la sociedad mexicana (Capítulo 1,2,3); dicha recuperación se lleva a cabo en función de las cuatro líneas fundamentales de la política de modernización educativa: la desestatización de la educación, la Incorporación de nuevas tecnologías en la educación, la evaluación como elemento de toma de

decisiones “pedagógicas” y la política curricular; para esta última línea se ha dedicado el quinto y último capítulo del trabajo de investigación.

Quinto capítulo: Política curricular y neoliberalismo en México, en este último apartado se tiene como propósito asociar la política de modernización educativa, desprendida de los principios del neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, en un elemento particular del ámbito educativo: el currículo.

Para llegar a reflexionar sobre la construcción del currículo educativo se lleva a cabo un primer acercamiento analizando la construcción de la política curricular mexicana en una sociedad fuertemente desigual, inequitativa y excluyente; una vez comprendido el impacto de estos malestares sociales se concreta el análisis en la búsqueda reflexiva de construir un proyecto curricular generado desde la visión crítica de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la estructuración del marco teórico y el desarrollo de los capítulos que contiene esta investigación muestra el carácter histórico y la gravedad de la desigualdad social y educativa; problema que no es particularmente de México, aunque no se niega su responsabilidad, sino que es un problema mundial originado por las relaciones de interdependencia económica y tecnológica, de la exacerbación de la economía del mercado y el descuido de la necesidad sociales.

En este sentido, se tiene como propósito final contribuir reflexivamente al estudio de la política económica neoliberal y su repercusión en la política educativa mexicana, además de abrir un espacio de análisis y reflexión que permita a todos los interesados en el campo educativo hacer del saber pedagógico un espacio lleno de interrogantes y aristas de estudio que motiven un compromiso personal y profesional con la sociedad mexicana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

> Todo lo que hasta nuestros días se ha llamado civilización no es más que una serie de episodios de anarquía o injusticia, pero siempre de barbarie, luchando unos contra otros (José Vasconcelos en: Ornelas, 1995).

Defender la libertad que devela el ser transformado a partir de la comprensión crítica de la realidad, trae a flote el desenmascarar el marco complejo en el cual la educación, como espacio de libertad intelectual, se ve fuertemente afectado por los atractores[2] económicos e ideológicos que definen su función y sus fines.

La intervención de los principios teóricos, valores e ideología de la economía en el campo de la educación no es algo nuevo, sin embargo la configuración de una sociedad sometida al mercado de la economía ha marcado sustancialmente la trascendencia de esta ideología en la "formación del ser humano" que actualmente persiguen los fines educativos.

De acuerdo con Torres (2001), la construcción de una ideología encaminada al afianzamiento de una ética del trabajo resulta imprescindible para los nuevos modelos de producción e intercambio económico, ya que impregna el pensamiento del hombre por la tesis central de la economía neoliberal: *vender*; los "sujetos" aceptan como propia e inevitable la necesidad de vender su fuerza de trabajo al mejor postor y más aún permite que su conocimiento sea expropiado y se alista a las filas inacabables de personas

[2] Se entiende por el término atractores aquellos factores que caracterizan los principios básicos (competencia, eficiencia, calidad) de los sistemas de producción y estructuras económicas de las sociedades neoliberales.

que buscan un empleo con el afán, en muchas ocasiones, de subsistir o resignificar su persona en la sociedad a partir de su capacidad de consumo.

En este telón, uno de los temas que a lo largo de las últimas décadas ha ocupado un lugar transcendental en el desarrollo de la política educativa mexicana es la relación educación-sociedad sostenida en el marco de la política económica neoliberal.

La estrecha vinculación entre la esfera social, política y económica -donde se configuran las relaciones de producción e intercambio monetario entre los individuos que componen una sociedad- debe convertirse, desde la perspectiva neoliberal, en el detonador del desarrollo económico y social de las sociedades del siglo XXI; sin embargo, cabría cuestionarse sobre los posibles tipos de relaciones que podrían generarse entre dichas esferas puesto que la "correlación" entre estos campos\esferas puede desarrollarse a partir de dos vertientes: a través de una relación simétrica entre la esfera social, política y económica, o donde estas esferas muestren una relación asimétrica-gradual y un estado de dependencia de una sobre otra, hecho que predomina en el caso mexicano.

La subordinación de la esfera social a las necesidades del modelo económico actual ha formado parte dominante en las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI; la filosofía economicista sustentada en los pilares de eficiencia y competitividad determina el marco a partir del cual se desarrolla la política educativa mexicana, así como la orientación de los procesos educativos y el origen de la movilidad social a partir de los beneficios educacionales.

En este sentido, desde la visión neoliberal la escuela y el entramado de instituciones que norman los fines de la educación deben colaborar en la

realización de las funciones que requiere la economía del mercado a través de la "formación" de los sujetos y legitimar a partir de una dominación cultural el etnocentrismo que representa la filosofía neoliberal en la resolución y mejora de toda situación problemática, es decir, las necesidades de la sociedad del mercado se sobreponen a las propias necesidades formativas del hombre; desde el neoliberalismo se pretende formar un ser humano más competitivo, fuertemente individualista y capaz de adaptarse a los cambios que se suscitan en la economía y en el mercado fuertemente globalizado.

De esta manera, el modelo económico nacional se ha convertido en el eje rector del campo educativo impactando en la retórica de igualdad social inscrita en la formulación de las políticas educativas; la eficiencia y la competitividad se han convertido en el filtro social que determina la movilidad de las "masas sociales"; desde esta perspectiva, la educación a través del desarrollo de la política educativa parece haber aprendido que su misión primordial es capacitar eficazmente al hombre que demanda la economía del mercado.

Las concepciones reduccionistas de la educación obsesionadas por hacer frente a las demandas del mercado, como menciona el propio Torres (2001), terminan por afectar los contenidos de los currículos escolares; se definen contenidos que desde la perspectiva del mercado resultan rentables a los sistemas de producción y sin importar nada se anteponen los fines del mercado a los fines meramente pedagógicos que persiguen la formación integral del sujeto.

La manipulación de los contenidos educativos, cada vez más tendientes a configurar una "formación" para el mercado laboral y una vida sustentada en los afanes consumistas, representa un elemento sustancial en los fines

últimos del sistema productivo: el dominio de la lógica del mercado en la vida del alumno.

La mercantilización de los espacios educativos a través de la intervención en la selección de contenidos curriculares se hace cada vez más evidente con la injerencia de empresas multinacionales o sistemas de producción en la configuración de los procesos formativos, así como en la expansión de un sistema educativo privatizado que hace del alumno un cliente que satisfacer de acuerdo a los mandatos de la ideología dominante del mercado.

Las políticas curriculares, predeterminadas por las necesidades mercantiles, han conducido a reproducir a partir de la socialización de sus contenidos y la relación del alumno con el contexto económicamente global, una visión desprovista de las diversas problemáticas sociales; temas como la desigualdad, el racismo y el consumismo son descartados para ser analizados por los estudiantes, y por el contrario, dichos malestares sociales se convierten en la puerta a través de la cual los grandes complejos productivos dan muestra de su compromiso social al tratarlos a partir de políticas de asistencia. Finalmente, todo este entramado de juegos políticos, económicos y de contradicciones queda oculto ante los ojos del alumno y muchos docentes en la práctica cotidiana del aula.

Los principios del modelo económico neoliberal, desde su naturaleza selectiva, se han convertido en el legitimador de la ideología hegemónica de los sistemas de producción y más aún de la movilidad social, tornándose en uno de los grandes obstáculos por trascender; la exacerbación de dichos principios ha conducido a que rubros como cobertura educativa no necesariamente converjan en la tan anhelada movilidad social que el “edén neoliberal” pregona y ha resignificado a partir de los ochenta a través de la profunda y dominante segregación social; misma que se extrapola al sector

educativo generando escuelas diferentes para los diferentes estratos sociales.

Desde esta perspectiva, el impacto de la política educativa en la estructura social resulta ser de suma transcendencia, de ésta depende grande parte de la reproducción distributiva de la sociedad o la verdadera transformación social que la educación puede generar.

La importancia de la política educativa, como un elemento fundamental en cualquier estrategia de desarrollo económico y social se ha convertido en un tema de gran interés; una gran parte de la bibliografía relacionada con esta temática afirma que la relación simétrica entre la política educativa y la política económica podría desembocar en mayor movilidad y bienestar social.

A partir de estas sucintas reflexiones se vislumbra una problemática de interés, que de manera tácita se ha venido desmenuzando en líneas anteriores; a pesar de que diversos autores han inferido que la relación educación-economía representa un puente en el logro de la igualdad social o bien en volver menos rígida la estructura social, paradójicamente en el caso mexicano representa un obstáculo, la influencia que ha ejercido el modelo económico neoliberal sobre la política educativa mexicana, desde la implantación de una filosofía basada en las competencias y el eficientismo, ha conducido a ahondar aún más las brechas de desigualdad social, pues la segmentación social a través de la cual se respalda el modelo económico neoliberal se ve reflejada en la misma desigualdad educativa.

En este sentido, la educación que recibe la sociedad mexicana se encuentra determinada por el medio social y familiar; se soslaya el impacto que tiene la dimensión social y económica en la educación, misma que se convierte en un elemento que contribuye a la reproducción de las condiciones sociales

existentes; desde esta perspectiva cabría cuestionarse ¿Qué papel desempeña la educación en la sociedad actual?, ¿Qué tendencia ha tomado la política curricular en los últimos años? y finalmente ¿Cómo es que influye, desde el marco de la política educativa, la relación educación-economía en la desigualdad social prevaleciente en la sociedad mexicana?.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La igualdad ante la ley es sólo el principio (Jean Jacques Rousseau, 2003)

A través de los siglos se han suscitado diversos cambios en las concepciones y virtudes que se le atribuyen a la educación como objeto y proceso de formación[3]; las representaciones estructuradas en torno a la relación educación-sociedad vislumbran la cambiante noción de lo que es y representa la educación en un momento sociohistórico particular en la construcción de la historia del hombre y el mundo, es decir, expresan una visión de la naturaleza y el *ethos* de la educación.

Desde esta perspectiva, el saber y el hacer se convierten en elementos históricos que se circunscriben en una racionalidad dialéctica, esto implica reconocer la necesidad de comprender la educación, desde sus particularidades, como una totalidad constituida en un complejo mayor que esparce una ideología, una visión de la realidad y consecuentemente, sobredetermina la forma de afrontar dicha realidad e interactuar en el marco de una ideología dominante.

Para comprender y reflexionar en torno a la educación es necesario entenderla como un proceso que se transforma, y "transforma", a la par del devenir de la historia y concebir que éste no representa un proceso que se limita al ejercicio de una profesión o a las normatividades institucionales legitimas en el marco de una cultura configurada a partir de la interacción social, ni mucho menos un proceso desigual incrustado en un espacio aislado de la realidad donde uno "enseña" y el otro "aprende" sino por el contrario, la

[3] Ver Rojas Moreno Ileana en: Presencia de los clásicos en la producción discursiva de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. En revista Perfiles educativos 2006.

educación debe entenderse como un proceso socio-históricamente condicionado que se sitúa como hecho político y "transmite" un saber sobredeterminado por una superestructura.

Esto último representa la finalidad e importancia del presente trabajo: vislumbrar los principios de una ideología dominante que hace inmutable y única la realidad caracterizada por una desvalorización de los aspectos sociales -como lo es la desigualdad social traducida en desigualdad educativa- y la exacerbación progresiva de los principios de una economía voraz cada vez más penetrante en la vida del hombre. De aquí el desprendimiento de la importancia de esta investigación, abordar los diversos rubros que trastocan el ideal de justicia social abre distintos espacios de análisis que enriquecen no sólo la formación personal, sino colectiva de todos aquellos interesados en el campo de la educación, tal es el caso de los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional.

La aprehensión de los principios más salvajes de una economía que reta y sobrepone el "valor financiero" sobre el "valor naturalmente humano" debe resignificar la función de los profesionales de la educación y consolidar acciones teórico-prácticas ante el desenlace de un panorama que tiende a la edificación de un pensamiento cosificado y simplista de la educación que abre paso a palabras huecas de justicia social y transformación de la realidad a partir del manejo de términos como: calidad, eficiencia y eficacia.

Términos que llevan a someter a juicio aquellos conocimientos que no cumplen con la lógica impuesta por las terminologías del mercado; es decir, finalmente los profesionales de la educación tienen que enfrentarse a instituciones o a los propios "científicos sociales del diseño curricular" que se abstienen, como ha llegado a suceder con las recientes reformas educativas, de integrar contenidos relativos a la filosofía y la ética y que si se llegan a

contemplar llegan a situarse, como lo que el propio Torres (2001) llama un currículo turista, que si bien efectivamente dispone de contenidos y disciplinas que permiten el desarrollo integral del sujeto, su uso es casi nulo en las prácticas pedagógicas que se inscriben en las instituciones de educación; mismas que reducen la acción educativa a la formación de capital humano y propagan la idea de que es a través de la "formación" productiva como únicamente la educación puede cumplir su función social.

Bajo esta perspectiva, el impacto significativo de este trabajo se desprende de brindar un panorama reflexivo de los cambios que sufre la educación en el contexto neoliberal y la capacidad de resistencia que presentan las personas involucradas en los procesos educativos; proceso de resistencia que se fundamenta en reconocer la existencia de una hegemonía ideológica reforzada día con día, donde las personas involucradas en la defensa de los valores humanitarios son percibidas como utópicas, soñadoras y situadas fuera del mundo "real", o meramente poco competentes en el marco de mayor producción o desempeño académico.

Sin embargo resulta aún más importante para este trabajo, como hace mención el propio Torres (1994), entender la urgencia de una educación que rompa con la tendencia a fragmentar los valores unitarios, el dominio de la conciencia individual de competir en todo ámbito dispuesto y construir una educación verdaderamente comprometida con la responsabilidad social que le pertenece, y que en el transcurso de la historia se le ha expropiado.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El presente apartado representa los lineamientos y propósitos a partir de los cuales se pretende aborda la investigación que aquí se inscribe; por tales razones y con la finalidad de desarrollar con la mayor claridad posible este trabajo se intenta encuadrar su elaboración en cinco objetivos fundamentales, un objetivo de carácter general y cuatro objetivos específicos.

Objetivo general

- Analizar la política educativa mexicana desarrollada a partir de la implementación de la política neoliberal en México y su incidencia en la desigualdad educativa y social.

Objetivos específicos

- Analizar el binomio educación-economía en el marco del modelo económico neoliberal en México.
- Analizar y describir la relación educación-desigualdad social en el marco del proyecto neoliberal.
- Analizar la relación política económica y política educativa en México.
- Analizar la tendencia de la política curricular mexicana en las últimas décadas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

> El saber de las humanidades podrá no ser duro, pero sin duda es penetrante (Emir Alonso Olivares, 2009).

La posibilidad de aplicar una metodología científica en el campo de las ciencias humanas y sociales a sido un tema de constante discusión puesto que estamos habituados a oír hablar de ciencia o conocimiento científico en el marco de las ciencias naturales, al grado de que la palabra ciencia se asocia con las ciencias de la naturaleza y pocas veces con las ciencias humanas y sociales, siendo que estas últimas se han considerado una manera de hacer avanzar al conocimiento (Giroux y Tremblay, 2008:33).

Las ciencias humanas y sociales entre ellas la Pedagogía, no obstante las críticas, dependen de una visión y dinámica distinta a la empleada en el estudio de las ciencias exactas, *ya que aproximarse a una realidad desde dentro o a distancia proporciona distintas visiones y perspectivas de la realidad* (Bisquerra, 2004:275).

De tal manera que los planteamientos metodológicos empleados en el campo de la educación para lograr un acercamiento profundo de la realidad se conocen e identifican bajo el nombre de investigaciones cualitativas, éstas las podemos entender como *una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de*

decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Bisquerra, 2004:276)[4].

De acuerdo con Bisquerra (2004), tres son las características principales que distinguen a las investigaciones cualitativas:

- Aborda una realidad dinámica, múltiple y holística.
- Cuestiona la existencia de una realidad externa.
- Enfatiza la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizadas.

Desde esta perspectiva, el empleo de una metodología cualitativa requiere del entendimiento del contexto en su forma natural y comprensión de sus diferentes ángulos y perspectivas, ante ello, como afirma Bisquerra (2004), la investigación cualitativa debe reflejar, describir e interpretar la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad.

Para el estudio de la realidad educativa no se exime de la utilización de procedimientos y técnicas a partir de un diseño que a diferencia de los estudios de carácter cuantitativo requiere ser flexible y abierto para la comprensión total del objeto de investigación.

Una de las variadas metodologías empleadas en el abordaje del objeto de investigación en ciencias sociales, es la metodología de análisis del discurso; dicha metodología representará una parte medular en la estructuración de la presente investigación, de acuerdo con Martínez (2008), este tipo de

[4] Cabe señalar que gran parte de esta investigación se limita a la reflexión y comprensión del fenómeno educativo, no obstante, dichas reflexiones se encuentran orientadas hacia la búsqueda de una transformación social y educativa; asimismo, su desarrollo permite tomar conciencia del impacto social, político y cultural de la praxis pedagógica.

perspectiva analítica-metodológica engloba tres tipos de técnicas de aproximación al objeto de investigación:

- Análisis de contenido.
- Análisis de conversación
- Análisis de textos.

Para efecto de esta investigación se hará uso de la técnica de análisis de contenido. Según los planteamientos de Andréu (2005), la técnica de análisis de contenido, para el desarrollo de investigaciones en el área de ciencias sociales contempla cuatro momentos en el proceso de aproximación y abordaje del objeto de investigación.

- Determinar el objeto o tema de análisis.
- Determinar las reglas de codificación.
- Determinar el esquema de categorías conceptuales.
- Inferencias.

De acuerdo con este mismo autor, construir el *primer momento* planteado en la técnica de análisis de discurso representa preguntarse sobre cuál es el problema a investigar; es decir, este primer momento simboliza un acercamiento analítico-reflexivo de la problemática de interés para el investigador educativo.

Determinar el tema de análisis trae consigo tres factores de carácter sustancial en la sistematización del proceso de investigación: orientación, delimitación y preguntas de investigación; detectar el tema de investigación equivale a definir la dirección hacia donde se desplazará el desarrollo de la investigación así como delimitar tiempo, espacio y contexto sociocultural, donde tiene su origen el objeto que se investiga y del cual posteriormente se

desprenderán preguntas de investigación que orientarán de manera específica el desarrollo del trabajo de investigación.

Las preguntas de investigación, como afirma el propio Andréu (2005), permiten efectuar la búsqueda bibliográfica sobre el tema de investigación y situarlo en un marco teórico propicio que permita abordar y reflexionar los distintos fenómenos sociales que giran en torno del objeto de investigación a desarrollar; de acuerdo con Martínez (2008), las perspectivas teóricas que se aprehenden una vez establecidas las preguntas de investigación permiten la interpretación correcta de los textos científicos empleados en la estructuración sintáctica del trabajo de indagación investigativa[5].

El *segundo momento,* permite una transformación o descomposición de los textos por abordar a partir de reglas de recuento, como son: presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad y contingencia; para efecto de esta investigación, sólo se empleará las reglas de presencia y frecuencia.

Según los planteamientos de Andréu (2005), podemos entender por *presencia* un elemento de importancia relevante en el texto, que se hace visible en el desarrollo de toda la problemática planteada, mientras que la regla de *frecuencia* puede entenderse como aquellos códigos de mayor utilización en la estructuración de los contenidos temáticos tratados para el desarrollo de la investigación.

El *tercer momento* del proceso de investigación comprende categorías de análisis que se agrupan a partir de temáticas que poseen elementos en común; para esta investigación éstas se han agrupado en tres grandes subgrupos conceptuales: un agrupamiento de denotaciones político

[5] Andréu (2005) afirma que las teorías nunca aparecen desvinculadas de la ideología y los valores del investigador, así como de las experiencias y conocimientos previos de investigación.

económicas, un agrupamiento de conceptualizaciones socio pedagógicas y, finalmente, un agrupamiento de términos socioeconómicos.

Como último momento de la metodología de investigación se encuentra la fase de inferencia donde de manera definitiva se intenta hacer una aproximación reflexiva de lo que contiene un texto científico, es decir, más que enunciar la estructura sintáctica del mismo, se establecen conjeturas sobre su orientación y la viabilidad que tiene éste para la compresión de las diversas problemáticas sociales que se encuentran relacionadas con el objeto de investigación. De esta manera, la metodología de investigación empleada (bajo una perspectiva sistémica) en el desarrollo de este trabajo comprende tres elementos: teoría, texto y realidad, por lo que da cuenta del carácter académico que contiene el desarrollo de la investigación.

MARCO TEÓRICO

A la lectura previa de un texto le antecede
la lectura de la realidad (Paulo Freire, 1997).

Someter a crítica los espacios educativos es una labor compleja ya que hablar de educación, sociedad y economía implica fijar la mirada en uno de los rubros que por naturaleza contiene temas polémicos, como es la lucha de clases e ideologías que se manifiestan en el espacio educativo; desde esta perspectiva, cabe hacer énfasis en los condicionantes sociales que intervienen en la práctica pedagógica que el docente desarrolla, asimismo, en la formación o autoformación que el educando y el mismo docente[6] puede desarrollar a partir de un ejercicio de autonomía intelectual sujeta a una reflexión crítica sobre su realidad y una transformación de la misma a través de sus contrariedades (Aguilar, 2002).

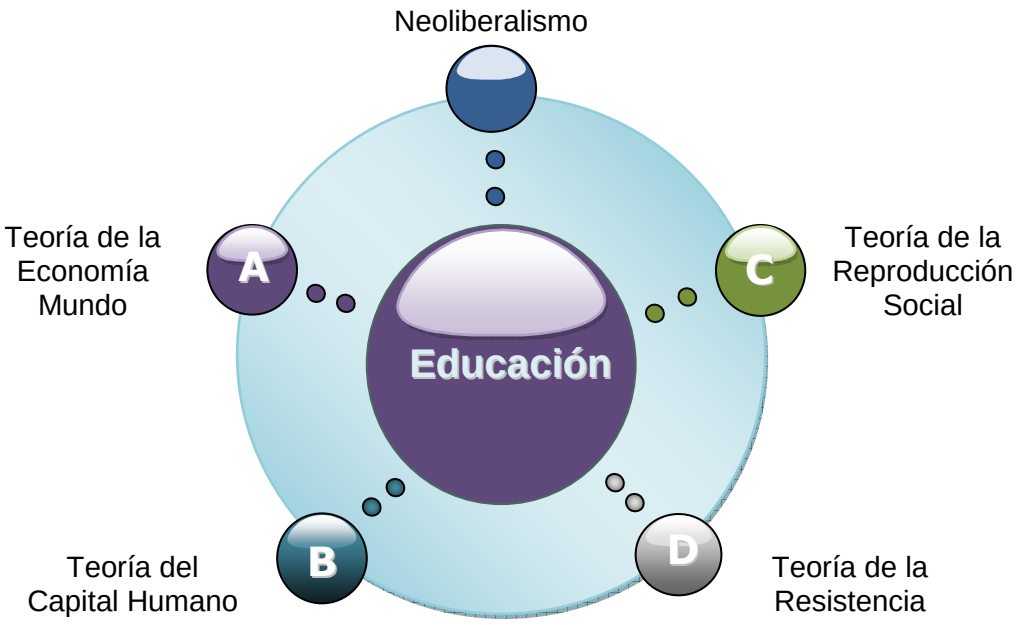
A partir de estas inferencias, pretender una reflexión sobre el campo de la educación requiere explicitar algunas categorías que orienten el contenido de cada uno de los tópicos que son tratados. Las páginas posteriores cumplen la función de subrayar desde qué punto de partida teórico-metodológico es abordado el presente trabajo; pensamos que su lectura brindará un panorama general de lo que se pretende.

La propuesta teórica que funge como eje organizador del espacio reflexivo que representa el trabajo "La Política Educativa Mexicana en el marco de las Políticas Neoliberales: la búsqueda de una equidad educativa 1988-2012", se conforma a partir cuatro teorías, las cuales se han agrupado en dos vertientes: teorías socioeconómicas y teorías sociopedagógicas.

[6] De acuerdo con Freire (2005), el proceso educativo no es unilateral, es decir, el docente no sólo enseña y el educando no sólo aprende, tanto docente como el educando juegan papeles complementarios en la comprensión del mundo: el educando y el dicente enseñan y aprenden juntos en la transformación de la realidad.

Esquema 1

Estructura sintética del Marco Teórico



[7]

El primer grupo compuesto de teorías socioeconómicas, versa sobre los fundamentos teóricos de la economía originados desde los principios del capitalismo y actualmente enmarcados en las políticas neoliberales. En este primer grupo los fundamentos teóricos se centran en los aspectos de interdependencia económica, política y social.

El segundo grupo compuesto por teorías sociopedagógicas corresponde al campo educativo, éstas se circunscriben en los aspectos sociales, culturales y económicos que impactan en el currículo como forma concreta de la política educativa y curricular. Cabe señalar de manera general que cada una de estas teorías apuntalan a una visión sociopedagógica que da cuenta de la complejidad del proceso educativo y su relación con conceptos como economía y desigualdad social.

[7] Fuente: Diseño y construcción del autor.

TEORÍA DE LA ECONOMÍA MUNDO

La teoría de la economía-mundo, también conocida como la teoría del sistema mundo, representa una de las más importantes corrientes teóricas del pensamiento crítico contemporáneo, sus fundamentos teóricos principales provienen del pensamiento teórico marxista que intenta explicar el desarrollo histórico de la humanidad como resultado de las relaciones de intercambio económico, social y cultural; ésta se encuentra estrechamente ligada a la teoría de la dependencia surgida en la década de los años setenta, misma que representa según Dos Santos (1978) la primera etapa de construcción de la teoría de la economía-mundo, sin embargo a pesar de la estrecha relación que presentan estas dos teorías también mantienen grandes diferencias.

La teoría de la economía-mundo representa una visión amplia del marco internacional que intenta explicar el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y económicas que mantienen los países del mundo en la economía globalizada que caracteriza las últimas décadas del siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Entre sus representantes más destacados se encuentran: André Gunder (André en: Sotelo, 2000) quien aporta, desde esta teoría, una visión sistémica de los procesos de intercambio económico y social que sostienen los países de la economía global y Wallerstein Immanuel, quien define las relaciones de intercambio económico mundial como una unidad que se distingue por tener una sola división del trabajo (Wallerstein en: Sotelo, 2000).

Para Wallerstein las relaciones que se presentan en la economía-mundo operan en el marco de una economía global que se constituye a partir de tres divisiones: *los Estados del centro, las áreas periféricas y las áreas de semiperiferia*[8] (Wallerstein en: Sotelo, 2000 s.p.)

> La periferia (Europa Oriental y la América Española) utilizaba trabajo forzado (esclavitud y trabajo obligado en cultivos para el mercado). El centro, como veremos utilizaba cada vez más mano de obra libre. La semiperiferia (antiguas áreas centrales en evolución hacia estructuras periféricas) desarrolló una forma intermedia, la aparcería, como una alternativa extendida. (Wallerstein en: Sotelo, 2000 s.p.)

Desde esta visión, aún habiendo críticas de por medio, Wallerstein establece que las relaciones existentes entre los diferentes países de la esfera mundial, se originan desde una especie de jerarquización donde los países desarrollados logran su crecimiento a costa del subdesarrollo de las otras naciones: los países de centro, desde la división internacional del trabajo, desempeñan un papel central en el desarrollo de la economía internacional y poseen los avances más recientes de los procesos de producción; los países de la periferia, son aquellas naciones que proveen a los países del centro de recursos humanos y naturales para el desarrollo de su industrialización y por último, los países de la semiperiferia, se encuentran en un término medio; es decir, se encuentran en proceso de ser países del centro a países de periferia[9].

[8] De acuerdo con Sotelo (2000), esta división tripartita supera a la propia teoría de modernización que en los años sesenta la CEPAL establecía, puesto que esta última sólo tomaba en cuenta dos aspectos del sistema mundial que configuran un teorema bipartido cetro-periferia.

[9] Al respecto, Sotelo (2000) hace una exhaustiva reflexión, infiriendo que la producción de países periférico se dio principalmente en los años ochenta, con la caída del Bloque socialista pues según éste, las economías o naciones que se desprenden de este suceso se vuelven proveedoras del posterior desarrollo europeo.

De esta manera, desde la teoría de la economía-mundo el empobrecimiento y el retraso de los países pobres se debe a su posición periférica en la división internacional del trabajo y los procesos de transnacionalización de capitales desarrollados a partir de las relaciones desiguales que sostienen los países de centro y periferia, así como el redireccionismo de las políticas nacionales conforme a los intereses hegemónicos del capitalismo (Gutiérrez, 2003:65).

El marco anterior representa una parte importante del análisis que posteriormente se expondrá, pues el entendimiento de la visión general de la forma de estructuración y consolidación de las relaciones internacionales permite esclarecer e inferir los parámetros de desigualdad, vista desde el aspecto económico, social y educativo que los países de América Latina sufren actualmente.

TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

La teoría del capital humano, ha sido retomada como uno de los fundamentos más importantes en la formulación de políticas sociales y principalmente educativas[10], arguyendo la existencia de un doble vínculo entre a) las características educacionales de la población, su capacidad, productividad[11] y b) sus ingresos; esto al margen de los constantes cambios socio-económicos y las exigencias tecnológicas que se suscitan en la sociedad del conocimiento[12].

El origen y desarrollo de esta teoría, de acuerdo con Garrido (2007), se hace presente desde la visión de Adam Smith, pues este ícono del capitalismo ya había citado la relación entre la riqueza y el trabajo de los individuos[13]; sin embargo, no es hasta la década de los años sesenta cuando este argumento es afinado en el resto del mundo por Theodore William Schultz, dando lugar a la teoría del capital humano[14].

[10] De acuerdo con Garrido (2007) en México, las últimas tres décadas, se han caracterizado por una serie de esfuerzos tendientes a la aplicación de una política educativa que, acorde a los argumentos de la teoría del capital humano, propicie el crecimiento económico.
[11] Al hablar de producción no necesariamente nos remitimos a la imagen de un obrero, sino también puede ser visto desde el ejercicio que efectúa el profesor en un aula, el diseñador gráfico, el arquitecto, en general, el profesionista.
[12] Los estudios de la OCDE y la CEPAL de los años noventa señalan la estrecha relación entre el nivel educativo de la población y su desarrollo económico. Se defiende la existencia de ciertos elementos que acompañan el crecimiento productivo y la expansión de la economía, entre ellos destaca el capital humano, para el cual, la OCDE insiste en políticas públicas y educativas que destaquen la educación como factor determinante en la formación de dicho capital.
[13] Aunque cabe aclarar que el trabajo cual alude Adam Smith, era un trabajo centrado, principalmente, en el trabajo físico.
[14] Al respecto, se reconoce que la teoría del capital humano ha pasado por tres etapas: una primera se suscita en los años cincuenta y sesenta, con Schultz, la segunda, desarrollada durante la década de los años ochenta, que de acuerdo con la OCDE, presentaron una serie de trabajos que rebasaron la visión simplista y optimista de la primera generación y una última etapa que se centra en el análisis de la tasa de retorno educación-productividad.

De acuerdo con Gil (1997), esta teoría adquiere dos dimensiones: una macroeconómica y otra microeconómica; en el primer caso, se dice que la existencia de un incremento en la educación nacional se traducirá en el aumento de la renta nacional; en la segunda (en la cual se centrará nuestra reflexión), se asume que un *aumento de los años de educación a nivel individual inevitablemente dará lugar a un aumento en la productividad futura del trabajador y por tanto en un incremento de los ingresos* (Gil,1997: 52).

Sin importar la dimensión desde la cual pretenda ser vista la teoría del capital humano, el desarrollo que ha presentado en las últimas décadas, como lo señala Garrido (2007), muestra, principalmente, una clara tendencia hacia la unificación de dichas dimensiones, tanto en sus características como en sus finalidades; es decir, dentro de cada una de las dimensiones existe un énfasis en analizar el vínculo entre la educación, la productividad y la elevada consideración al beneficio monetario como finalidad.

Al respecto, Orozco y González (2003), coinciden con Garrido (2007) al señalar que la tesis central de esta teoría es que la inversión en recursos humanos se hace para mejorar la productividad de la fuerza laboral y, consecuentemente, los ingresos; entre mayores sean las características educacionales del sujeto, mayor será su productividad.

Desde esta perspectiva, el principio general de la teoría del capital humano radica en el supuesto de la existencia de una relación entre educación y aumento de productividad, así como su influencia en la captación de ingresos; esta idea tiene sus raíces en la visión económica de la educación, para quien ésta es una inversión porque *según Theodore W. Schultz, la instrucción ejerce una influencia favorable sobre el bienestar de los individuos* (Schultz

en: De Ibarrola, 1985:67)[15]; desde esta perspectiva teórica se considera como capital todas las capacidades útiles y susceptibles de aumentar la capacidad productiva de una población. El principio de rentabilidad de la educación, según Smith, es una manera de retribuir al trabajador, ya que:

> Un hombre educado a expensas de mucho tiempo y trabajo (…) puede compararse con una máquina cara. El trabajo que aprende a realizar es de esperar que le restituya todo el gasto empleado en su educación con al menos los intereses ordinarios de un capital igual, ganando por encima de los salarios usuales del trabajo común (Smith en: Gil, 1997)

Para Schultz, principal exponente de esta teoría, el factor educación puede explicar las grandes diferencias de ingresos que existen en una misma población, pues considera a la educación como una de las actividades que pueden aumentar el acopio de capital humano que posteriormente se traducirá en el incremento del ingreso individual y colectivo de una población; asume que la educación, además de contribuir a los ingresos de la población, debe o cumple la función de aumentar la capacidad de la gente para adaptarse a los cambios en las oportunidades de empleo asociadas con el desarrollo económico; es decir, la educación constituye una fuente de ingresos que responde a las necesidades elementales que el desarrollo económico presenta.

Ante esto, como establece De Ibarrola (1985), la educación se convierte en una forma de reclutar, seleccionar y preparar estudiantes con la finalidad de desarrollar recursos humanos en consonancia con los constantes cambios económicos y tecnológicos; es decir, el sistema educativo entrena y selecciona al ejército de especialistas y expertos que responderán a las necesidades mercantiles y económicas del cambio tecnológico. Desde esta

[15] Para efecto del trabajo que el lector tiene en sus manos se tomará esta idea como un punto de partida para la reflexión.

perspectiva, *resulta provechoso* [por lo menos para los economistas de la educación] *contar con un sistema educativo organizado para descubrir el talento humano y que trate de mejorar sus técnicas para alcanzar dicho objetivo* (De Ibarrola 1985:74).

Con base a lo anterior, es posible afirmar que la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas y que se traduce en el aumento de oportunidades e ingresos de cada individuo al incidir en la productividad del trabajo; para la teoría del capital humano "cualquier sujeto" o trabajador puede romper su condición social de origen y ascender de estatus sólo con aumentar sus años de escolaridad puesto que *la apropiación de conocimientos conduce a un mayor poder personal en el aspecto económico* (Apple, 1986:58).

Finalmente, la teoría del capital humano responde a una sociedad estructurada con base en la meritocracia, donde se considera que los niveles y tipos de escolaridad son las características o herramientas que dan y definen el tipo de ingresos y vida que percibe el sujeto; es decir, el conocimiento se transforma en capital y el sujeto se convierte en gran mercancía, sinónimo de extraordinarias ganancias y alta rentabilidad, tal y como señala Garrido (2007): el hombre se transforma en mitad cosa y mitad humano, atenuando cada vez más el término humanidad. Se trastocan valores como útil, por el de ser humano íntegro; capacitado y pleno de conocimientos en lugar de educando, crecimiento en lugar de desarrollo social; se maximiza y exalta el logro del conocimiento y se minimizan esferas emocionales, afectivas y de consciencia social para que el individuo pueda aumentar sus posibilidades de éxito en un mercado competitivo (Torres, 2001).

TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

La teoría de la reproducción social responde a las voces disidentes que forman parte del conjunto de teorías originadas en la década de los setenta y que intentan explicar el papel de la educación en la reproducción de la estructura social, entendida ésta como el conjunto interrelacionado de instituciones, normas y grupos sociales estratificados.

Autores como Gintis (1995) y Althusser (2008) sostienen que la educación representa una pieza fundamental en la reproducción social, pues constituye un campo de entrenamiento similar al que se da en la vida productiva; es decir, para los teóricos de la reproducción la escuela, definida por Althusser (2008) como el principal aparato ideológico del Estado de los tiempos modernos[16], desempeña una misión decisiva en la trasmisión de la ideología de las clases dominantes, hecho que permite la reproducción de las condiciones sociales.

Uno de los principales supuestos de la teoría de la reproducción, de acuerdo con Althusser (2008), es que las escuelas generalmente suministran a los estudiantes las actitudes y valores apropiados para el trabajo y la ciudadanía, y que es a través de la aprehensión de estos valores y de las normatividades como la clase dominada llega a respetar la división sociotécnica del trabajo y, principalmente, las reglas del orden establecido por la dominación de clase.

En otras palabras, la escuela enseña ciertos tipos de "saber hacer" que aseguran el sometimiento de las clases a una ideología dominante; es decir, *se aprenden algunas técnicas (…) incluso elementos directamente utilizables en los distintos puestos de producción (…) se aprenden las reglas, los usos*

[16] Para Althusser (2008), el aparato escolar se sitúa como el aparato ideológico número uno, reemplazando al antiguo aparato ideológico dominante: la iglesia.

habituales y correctos, los convenientes (…) según el cargo que el sujeto está destinado a ocupar en la división del trabajo (Althusser, 2008:107). Desde esta perspectiva, la escuela no sólo reproduce los actos de sumisión, sino también contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo.

Para la teoría de la reproducción, la fuerza de trabajo no se reproduce dentro de las industrias o los medios de producción, sino que ésta se instruye fuera de la industria; esto es, la fuerza de trabajo se reproduce mediante el sistema educacional. En las instituciones educativas, al mismo tiempo que se adquieren las técnicas utilizables en los puestos de producción, se aprenden también *las normas morales, normas de conciencia cívica y profesional (…) en una palabra, reglas del respeto a la división técnica social del trabajo; reglas en definitiva del orden establecido por la dominación de clase* (De Ibarrola, 1985:111).

De esta forma la educación desempeña un papel sustancial, no existe ningún aparato ideológico que posea la capacidad de hacer mantener al individuo durante tantos años una audiencia obligatoria (Althusser, 2008).

> La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento se les inculca durante muchos años – los años en que el niño es más vulnerable y está aprisionado entre el aparato ideológico escolar- "saberes prácticos" tomados de la ideología dominante (…) en algún momento alrededor de lo dieciséis años, una gran masa de niños cae "en la producción": los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando; tarde o temprano va a dar a la provisión de cargos medianos: empleados, funcionarios, pequeños burgueses de todas clases. Un último sector llega a la cima, sea para caer en la semicesantía intelectual, sea para convertirse, aparte de los intelectuales del trabajador

> colectivo, en agentes de explotación (…) en agentes de represión o en profesionales de la ideología (Althusser, 2008:106).

De tal manera que es a través de la educación como las relaciones de producción se reafirman una y otra vez, a partir del aprendizaje de saberes prácticos que exige la ideología dominante. Una ideología que, de acuerdo con De Ibarrola (1985), sostiene la creencia de que la escuela, y consecuentemente la educación, representa un espacio neutro donde el maestro, como agente creador y recreador de espacios de aprendizaje, actúa bajo el respeto de la conciencia y la libertad de los niños, convirtiendo la aprehensión de la cultura dominante en un acto natural del ser humano, donde alumnos y maestros confirman sus roles, estatus y funciones sociales.

No obstante el carácter determinista que se podría atribuir a la *teoría de la reproducción* (puesto que desde esta línea teórica se plantea que los sujetos son externos a la construcción de su propio devenir histórico en cuanto a su creación, mediación y resistencia) la sustentación y explicación del acto educativo que plantea dicha teoría representa una contribución invaluable para comprender y reflexionar sobre el papel de la educación mexicana en la legitimación del pensamiento económico neoliberal.

TEORÍA DE LA RESISTENCIA

Las divergencias existentes entre lo dominante y lo alternativo se agudizan en la medida en que el hombre crítico da cuenta de la realidad que emerge a su alrededor, al esclarecer las fisuras que denota la estructura que en un principio parecía inquebrantable.

En este sentido, la importancia que representan las nociones de conflicto, lucha y resistencia ante el manto crítico que envuelve a la teoría de la resistencia es insoslayable, puesto que uno de lo más importantes supuestos de ésta es que los agentes que confluyen en el sistema educativo no se someten obedientemente a los dictados dominantes, sino que éstos forman parte de una autonomía relativa (Apple, 1986) que les permite construir, a la par de las exigencias contextuales, una cultura propia. Una cultura que hace frente a la realidad que no les es propia[17].

Desde esta perspectiva, la teoría de la resistencia confiere a los estudiantes y maestros un papel activo en la producción y reproducción de las condiciones sociales y educativas a través de la problematización que se hace de la realidad, y la aprehensión que hacen de una conducta oposicionista, ante los mecanismos más represivos de la escuela.

Ante ello, como señala Giroux (1992), la teoría de la resistencia comprende una serie de ideas importantes que con frecuencia son suprimidas del discurso educativo sin importar la relevancia que éstas representan, como un nuevo impulso en el entendimiento y el análisis de la vinculación del campo educativo con la sociedad.

[17] De acuerdo con Apple (1996a) la política cultural en la educación va más allá de la validación del saber oficial que los planes de estudio reflejan, ésta también se refiere a los recursos que los estudiantes y los profesores emplean para oponerse a las relaciones de dominación ya establecidas.

La comprensión de la realidad educativa, desde esta posición teórica, cambia la visión desde la que es percibida la conducta de oposición y el empleo del "poder". Desde esta nueva forma de percibir el mundo, *el poder no es unidimensional, es ejercido no sólo como forma de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación* (Giroux, 1992:145).

De esta manera, *las escuelas son vistas como instituciones relativamente autónomas que proporcionan espacios para un comportamiento y una enseñanza contestaría* (De Ibarrola, 1985:153); es decir, se rechaza la pasividad del acto educativo ante las contradicciones de cualquier sistema y se prioriza la noción de cultura, resistencia y se señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación (Giroux, 1992).

En este sentido, la escuela representa un espacio social donde confluye una pluralidad de pensamientos y actitudes antagónicas; donde el valor de la resistencia reside como un principio fundamental del proceso educativo, por lo que no se niega el papel sustancial que ocupa la escuela en la reproducción social y cultural desarrollada alrededor de la explotación de clase, género y raza, sin embargo también se afirma que al mismo tiempo que se habilita dicha reproducción se generan contrariedades que posibilitan actuar críticamente ante estas ideologías y prácticas de dominación (Giroux, 1992).

Lo anterior lleva a considerar que las escuelas no sólo se encuentran determinadas por la lógica industrial o los sectores sociales dominante; no son meramente instituciones económicas, sino también espacios políticos,

culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista (De Ibarrola, 1985).

De esta manera se deduce que una de las tareas fundamentales de esta visión crítica del complejo educativo, es la de descubrir los intereses de emancipación, auto creación, mediación y resistencia que se presenta en el acto formativo; esto bajo la convicción de que el conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales emergen en un contexto de relaciones antagónicas que se desarrollan en el marco de las relaciones desiguales de poder.

La teoría de la resistencia, además de ser una esperanza de cambio, representa y se retoma, para esta investigación, como un nuevo impulso que abre un espacio para el entendimiento profundo de las relaciones antagónicas vividas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas (Giroux, 1992).

Capítulo 1

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL SIGLO XXI

La política educativa no se reduce a regular la extensión y calidad de los servicios de enseñanza (…) ni siquiera de garantizar la dotación de recursos humanos que requiere la economía en el largo plazo; más allá de estas funciones, la política educativa es un necesario ejercicio de filosofía: pensar el país a largo plazo, ponderar sus alternativas y asumir decisiones trascendentes le es cosustancial (Pablo Latapí, 2008).

1.1 La educación en la sociedad global del siglo XXI

> Necesitamos hacer hincapié en el hecho de que la globalización no sólo indica las normas de los mercados comerciales y financieros, sino también los valores, las conductas y los modelos culturales elitistas y discriminatorios socialmente consagrados por los intereses dominantes (María Freire Araújo en: McLaren, 2001).

Frente a los innumerables desafíos del porvenir y la mundialización de los problemas sociales, políticos y económicos resulta indudable que las sociedades del siglo XXI se encuentran en una coyuntura social, política y económica, descrita por diferentes corrientes teóricas como un estado de crisis y transición, donde la educación se ha tornado en el mecanismo fundamental, desde el discurso de la democracia, para la construcción de sociedades igualitarias, potencialmente económicas y consecuentes con una identidad cultural.

Sin embargo, los anhelos sociales puestos en la educación han olvidado que ésta, como parte de la realidad social y económica dominante, forma parte de la lógica prevaleciente en cada una de las sociedades; se ha olvidado que *existe y siempre ha existido una relación dialéctica entre educación, política, poder* [y sociedad] (McLaren, 2001), misma que se modifica a la par de los cambios que se generan al interior de estas esferas.

Ante este supuesto, pensar en la educación implica reconocer las severas limitaciones económicas y las problemáticas sociales y políticas que enfrentan las sociedades actuales; *deudas asfixiantes, mayor interdependencia económica, apertura indiscriminada de los mercados*

internos, un desempleo y subempleo creciente, escasos espacios para una verdadera participaron ciudadana (Ruiz, 2002:11). El aumento de los fenómenos de exclusión en los países ricos y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo entre las sociedades del siglo XXI, constatan la complejidad a partir del cual la educación habrá de maniobrar a fin de consolidar los ideales que se le encomiendan[18], *principalmente para cumplir la meta de igualdad propuesta como fin social* (Aguerrondo, 2009 s.p.).

Desde esta perspectiva, reflexionar e inferir sobre el campo educativo exige reconocer los problemas sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan las relaciones sociopolíticas y económicas desarrolladas al interior de las sociedades y entre las sociedades. Las directrices que caracterizan las problemáticas específicas y compartidas de las sociedades actuales confluyen en tres escenarios de creciente preocupación por parte de organismos culturales y financieros nacionales e internacionales:

- El dominio de la sociedad del conocimiento como única forma de desarrollo conjunto y particular de las naciones.
- El planteamiento de un modelo económico como la panacea del desarrollo mundial; y
- La desigualdad como espacio de conflictos y parte de una reestructuración económica y social.

Aclarar las relaciones sociales, políticas y económicas que se derivan de dichos escenarios representa una tarea compleja, sin embargo permite entender cómo se establece la toma de decisiones en materia de políticas

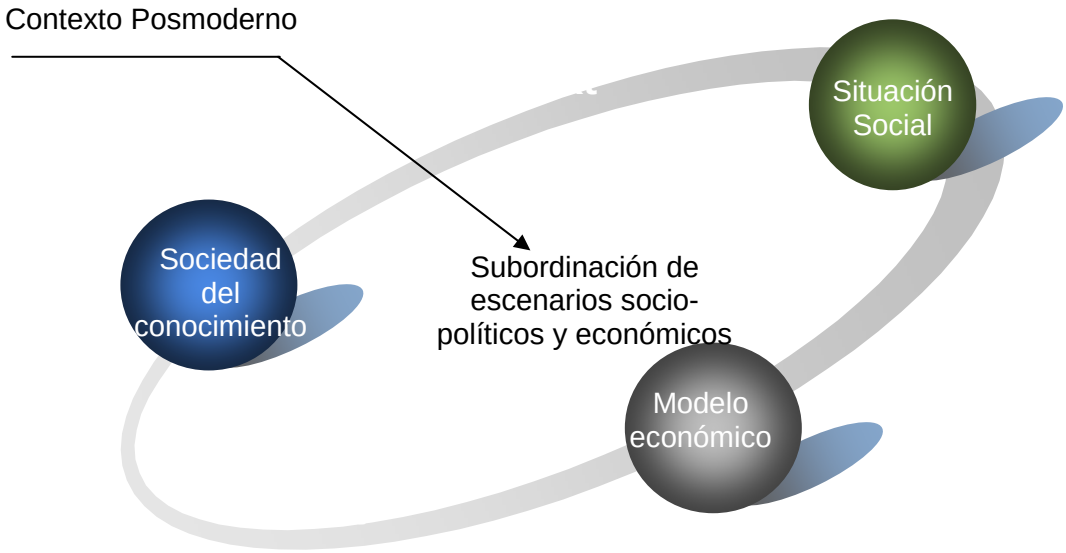
[18] De acuerdo con Fernández (2002), las sociedades actuales se distinguen por una serie de características propias de un mundo globalizado; para este autor, las sociedades del siglo XXI deben enfrentarse a un eclecticismo acrítico y amoral donde prima un pensamiento único, la individualización y el debilitamiento de la autoridad, la importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder, la promoción de un individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficiencia, concepción ahistórica de la realidad y la primacía del imperio de lo material y efímero.

sociales, entre ellas la educativa. De acuerdo con Pérez (1999), las relaciones sociales, políticas y económicas que se establecen al interior de las sociedades pueden entenderse a partir de un proceso de vinculación y subordinación de una esfera a otra.

En este sentido, la existencia de una condición posmoderna definida por características económicas, sociales y políticas determinadas por la globalización de la economía, la extensión de las democracias formales como sistema de gobierno y el dominio de las nuevas tecnologías, inscritas como elemento fundamental para la incorporación de las naciones a la sociedad del conocimiento, se vuelven una lógica predeterminada en la vinculación del escenario político-económico y socio-económico de las sociedades del siglo XXI (Pérez, 1999); de tal modo que el proceso de vinculación y subordinación entre las distintas esferas- escenarios se configura de la siguiente manera:

Esquema 2

Escenario socioeconómico de la educación



El pensamiento y las prácticas sociales que se originan en cada una de estas esferas legitima las formas de vida individual y colectiva que se derivan de la condición posmoderna (Pérez, 1999), es decir, se legitima la cultura e ideología que sustenta el actual estado de las cosas; desde esta perspectiva, cabe entender la educación como una institución social que es condicionada por las particularidades históricas y sociales que le rodean. (Aguerrondo, 2009).

1.2 El modelo económico neoliberal como la panacea mundial

En el contexto económico y social del siglo XXI es posible identificar algunas características propias del momento histórico que hoy en día las sociedades viven a diario; la legitimación de una cultura y una ideología derivada de una sociedad que opera dentro del paradigma de la economía neoliberal y la dinámica del conocimiento como pilar del desarrollo representa un marco "inevitable" en el cual deben generarse procesos educativos (Pérez, 1999).

El establecimiento y la aprehensión, por parte de las sociedades actuales, de una política económica neoliberal orientada al mercado y al debilitamiento del Estado en materia económica y social tiende a convertirse en una forma de percibir el mundo; una alienación del hombre; estableciéndose un pensamiento único, el pensamiento del neoliberalismo, que no admite réplica a sus verdades.

De acuerdo con Pérez (1999), las consecuencias que ha traído consigo la adopción de este modelo económico en el sector social es que la enseñanza pública y gratuita, la protección social, el desempleo y jubilación, la regulación de los intercambios laborales, la cobertura sanitaria para toda la población y las viviendas asequibles se encuentran severamente amenazadas por la búsqueda imparable del beneficio particular de los dueños del capital a través de la privatización de los servicios; hecho que afecta indudablemente todas las dimensiones socioeconómicas que se generan en torno a los procesos educativos del siglo XXI.

1.3 La sociedad del conocimiento como única forma de desarrollo

En la segunda mitad del siglo XX Mcluhan (1911-1980) infería la existencia de una era diferente a la vivida en ese momento, donde la atomización del conocimiento abriría paso a la integración de saberes; los nuevos medios de comunicación construirían vías de unión entre los pueblos del mundo, los ciudadanos tendrían mucho menos necesidad de tener puntos de vista semejantes y la diversidad y originalidad serían recompensadas (Mcluhan en: Gadotti, 2005); algunos de estos supuestos son principios fundamentales en las sociedades del siglo XXI; la producción de saberes distintos y la imperante utilización de medios tecnológicos como única forma de vida hoy en día representan la panacea a todo problema social, político y económico[19].

Las diferencias que caracterizan a las sociedades actuales, desde la cultura hasta el bienestar socioeconómico de sus habitantes, apuntalan a una "única realidad": la dimensión global de los intercambios económicos y tecnológicos; hoy es fundamental en el progreso social y económico de cada nación.

De esta manera, la construcción de saberes comprendidos en un mundo globalizado como vía única de progreso, ha sido el rasgo particular que distingue a las sociedades desarrolladas con las no desarrolladas y el detonador de una reestructuración mundial de las relaciones sociales de producción e intercambio económico.

De acuerdo con Romero (2002), a diferencia de la tradicional división internacional del trabajo, sustentada en la visión comparativa de tipo natural, la actual división del trabajo se caracteriza por depender cada vez más de las

[19] La UNESCO (2005) afirma que las sociedades actuales se encuentran inmersas en una cultura de la innovación donde la construcción y difusión de los conocimientos resultan de gran importancia para alcanzar los beneficios de rentabilidad económica de la creatividad.

innovaciones tecnológicas[20]; en las sociedades actuales el saber se vuelve poder, puesto que es a través de la producción de conocimiento y la aplicación óptima de las nuevas tecnologías como las sociedades tienden a transformar su estado de dependencia a un estado de relativa interdependencia.

Sin embargo, el dominio de las nuevas tecnologías, desde la perspectiva de diferentes autores (Galeano, 1971; Forrester, 2003; Romero, 2002), podría conducir a dos contextos distintos: por un lado, si el dominio de los medios tecnológicos en las relaciones sociales no cumple los principios de universalidad del conocimiento y se genera en las verdaderas necesidades sociales, el aparente beneficio igualitario que debiera consumar su uso se reinvertiría y contribuiría a profundizar las desigualdades entre las naciones e intensificar el desarrollo desigual de la economía a escala mundial.

Por otro lado, la exacerbación y el establecimiento del conocimiento como única vía para el progreso "humano" podría conducir al retroceso de aspectos sustantivos que atañen a la concepción que se tiene de lo humano desvirtuando al hombre y a la mujer como seres individuales, con mente y espíritu propio, con una autonomía peculiar, con igualdad de derechos y oportunidades, libertades fundamentales e independencia y se engrandecería, como actualmente sucede, el olvido de un pasado, el despojo de lo humano y la adquisición de ciertos saberes instrumentales y necesarios en la realidad laboral.

[20] De acuerdo con Delors (2000), la lógica de asimetrías forma parte de las tensiones circunscritas en la necesidades de configurar una sociedad planetaria, las tensiones entre lo mundial y lo local, entre la tradición y la modernidad que implica el uso de tecnologías, la tensión entre lo universal y lo singular y entre el desarrollo extraordinario del conocimiento y las capacidades de asimilación de los sujetos representan algunas de las tensiones presentadas en el siglo XXI.

Ante este contexto, las instituciones educativas, como instituciones sociales, tienen retos colosales que afrontar; la importancia del conocimiento, la introducción generalizada de las tecnologías de información y la comunicación en toda actividad social, la demanda de profesionales formados con habilidades digitales y otros retos derivados de la globalización y del desarrollo científico y tecnológico (Miklos, 2009), representan para la educación la necesidad inaplazable de construir funciones distintas a las demandadas en décadas anteriores, así como, enfatizar y reflexionar la transformación continua de los factores sociales, políticos, económicos que se desprenden de la movilidad y validación de los conocimientos del siglo XXI.

1.4 Desigualdad, conflictos y reestructuración económica y social

No obstante que en diversos acuerdos nacionales e internacionales el rubro de la desigualdad social se ha retomado como uno de los compromisos vertebrales entre las naciones del siglo XXI, de acuerdo con recientes estudios de la Organización de Naciones Unidas (ONU 2008,2009) la igualdad social no sólo no se ha alcanzado, sino que en algunos rubros como el educativo parece cada vez más lejos e imposible de cumplir, así lo indica el lento progreso en la mejora de la situación social y económica de las sociedades de América Latina.

Los informes recientes en el estudio de la desigualdad social y sus implicaciones en el desarrollo de las sociedades, hacen énfasis en la necesidad de construir compromisos entre los gobiernos y las sociedades en general que permitan atenuar la pobreza extrema y el hambre, en este sentido se establece como meta prioritaria para el siglo XXI *reducir a la mitad entre 1990 y 2015 el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1$ por día* (ONU, 2009:14).

De acuerdo con la ONU (2009), se estima que en los próximos años a nivel mundial el número de personas que viven en condiciones de extrema pobreza será de entre 55 y 90 millones, más de lo previsto, se espera que este incremento se refleje aún más en las economías vulnerables y de crecimiento lento.

Los avances que se han tenido en las últimas décadas en materia de equidad y las asimetrías socioeconómicas que se reflejan a partir del manejo de estándares mundiales sobre dicho problema denotan la complejidad del fenómeno; por ejemplo, a pesar de que en la sociedad mexicana el índice de

pobreza, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), hasta el año 2005 tuvo un decremento considerable, principalmente en tres rubros: pobreza alimentaria, pobreza de capacidades y pobreza de patrimonio, el problema aun prevalece y forma parte de las prioridades de la clase gobernante.

A pesar de la relevancia del tema de la desigualdad social en el discurso y la "toma de decisiones políticas", las acciones empleadas para la resolución de los problemas, pertenecientes a este rubro, se han limitado al establecimiento de políticas de saneamiento, a partir de las cuales se afirma la necesidad de "erradicar totalmente" dicho problema[21].

Ante este panorama, el problema de la pobreza extrema representa una parte significativa de las dificultades que la educación debe afrontar, si es que se pretende satisfacer el segundo objetivo propuesto por la ONU que establece que la meta para los gobiernos de nuevo siglo es *asegurar que para el año 2015 los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo de enseñanza completa* (ONU, 2009: 14).

Según datos de este organismo, más del 10% de niños en edad de cursar primaria no asiste a la escuela, esta escasez de oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema escolarizado se encuentra fuertemente condicionada por la ya existente desigual estructura social; en la mayoría de los países menos desarrollados los niños pertenecientes al 20% más pobre de la población tienen tres veces menos probabilidades de matricularse en la educación primaria que el del 20% de la población más rica (ONU, 2009).

[21] Resulta evidente la complejidad de erradicar totalmente el problema de la desigualdad, sin embargo debe ser una tarea prioritaria de las políticas de Estado atenuar las grandes desigualdades sociales y económicas que caracterizan a las sociedades actuales, principalmente en América Latina.

En este sentido, la posición socioeconómica del sujeto determina su grado de estudios y éste a su vez condiciona la reafirmación de su posición en la escala social. El rompimiento de esta lógica -la de reafirmar la educación como motor y proceso a partir del cual se genere la igualdad de oportunidades y la capacidad de movilidad social- ha sido el origen de debates internacionales; entre los grandes debates y acuerdos sobre el problema se encuentran: el foro mundial sobre la educación (Dakar, 2000) y la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 2000), quienes establecen la necesidad de universalizar la educación como un medio para generar la igualdad de oportunidades y movilidad social entre los miembros de las sociedades y de las propias sociedades de manera conjunta.

La capacidad de cobertura con equidad educativa, que cada una de las sociedades ha alcanzado en la última década, representa parte de las asimetrías educativas entre los países; las diferencias en materia de oportunidades no se reduce entre países pobres y ricos, sino que se acentúa y se legitima cada vez más la diferencia como parte de una realidad que exige una "formación" en consonancia con las demandas sociales[22].

Pero cuál es la formación que el estudiante requiere, cuáles son los códigos curriculares que dan forma a la visión que se tiene del hombre del siglo XXI, qué función tiene la educación; estas son preguntas a las cuales hoy en día la educación, como institución social, debe dar respuesta para dar sentido y significado a su papel dentro de una sociedad donde la lógica de rentabilidad y la desvaloración de lo humano parece ser cada vez más dominante en la dinámica que envuelve los procesos educativos.

[22] De acuerdo con Rautenberg, la formación de los sujetos debe responder, al menos en dos dimensiones: las que se orientan hacia la consolidación del proyecto del país, esto es, a satisfacer la formación de los cuadros laborales y ciudadanos y las que surgen de la propia sociedad civil en aras de mejorar su calidad de vida (2009:18).

Capítulo 2

EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ECONÓMICO INTERNACIONAL

La verdadera comunicación, que debería ampliar los contactos y el conocimiento indispensable para el progreso y la igualdad de los diferentes pueblos y sectores del mundo, está siendo transformada, para decirlo en términos freireanos, en una mera extensión al servicio de la globalización de la economía, la cual nos está capturando a todos como rehenes en beneficio de unos contados "jefes del mundo" (Peter McLaren, 2001)

2.1 La interdependencia político-económica de América Latina

> Un problema central del actual proceso de globalización es el creciente poder de las empresas transnacionales responsables sólo ante sus accionistas y no ante los Estados donde se originan ni ante los países donde se expanden (José Rivero, 1999).

A lo largo de la historia, América Latina ha representado el objetivo en común para los intereses de las grandes oligarquías financieras, la riqueza de ésta ha sido el botín desde el siglo XIV hasta los albores del siglo XXI. En las últimas décadas del siglo pasado, las políticas de intervención y sometimiento han tomado mayor fuerza *so pretexto* de los ajustes estructurales y culturales que han llevado a la consolidación de un estado de letargo social y político que se refleja en las relaciones de "interdependencia"[23] que viven las sociedades latinoamericanas frente a las corporaciones financieras "nacionales" e internacionales.

El devenir histórico de América Latina, muestra la continuidad del modelo colonial, hoy neocolonial, en materia económica, política y cultural; anteriormente, como alude Santafé (1974), con el nacimiento de un mundo nuevo fundado en los innovadores procesos de coloniaje, se partía frecuentemente hacia territorios firmes en busca de mercados nuevos y fructíferos; hoy en día, con el neocolonialismo las industrias transnacionales

[23] Entendemos por interdependencia a las relaciones políticas, económicas, culturales y sociales que los diferentes países de centro, periferia y semiperiferia (ver teoría del sistema mundo) de la economía mundo entablan como una medida necesaria para la subsistencia de relaciones de producción e intercambio económico; cabe señalar que este intercambio no sólo se establece a partir de las relaciones económicas sino también culturales, artísticas y sociales.

buscan adjudicarse territorios bajo la imposición de una dictadura monetaria[24] supraterritorial originada de patrones socioculturales que se consolidan con el auxilio del establecimiento de políticas económicas nacionales flexibles ante los vaivenes ideológicos del totalitarismo económico.

Sobre esta línea, al plantear las relaciones que enmarcan la situación de interdependencia mundial resulta imprescindible construir una recapitulación sociohistórica que permita esclarecer las características esenciales de la problemática, puesto que de acuerdo con Dos Santos (1978), América Latina arrastra características hereditarias muy peculiares que permiten entender cómo es que ésta sostiene relaciones de interdependencia que no favorecen su desarrollo económico, político y social.

En el contexto contemporáneo, hablar del posible desarrollo de las naciones del mundo, entre ellas las de América Latina, indudablemente conlleva a discutir sobre el establecimiento de marcos regulatorios caracterizados por políticas de libre mercado y una interdependencia mundial que se expresa en tres dimensiones principales:

- Una económica, caracterizada por: la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales, el predominio del capital especulativo sobre el capital productivo, la libre circulación de bienes y servicios y una nueva organización del trabajo.

- Una cultural, influida por los efectos de la computación y los avances insospechados en la informática y las comunicaciones; y

- Una geopolítica, que expresa un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, un debilitamiento de los Estados nacionales y

[24] De acuerdo con Ornelas (1995) a partir de la Segunda Guerra Mundial, el centro del planeta cambia, se pasa de la vieja Europa a Norteamérica; de los grandes imperios coloniales, al dominio territorial y la extracción de materias primas para la industria de la metrópolis, se transitó al predominio de las finanzas y la creación de bloques económicos.

replanteamientos de la clásica noción de "soberanía nacional" (Rivero, 1999: 19).

Esta interdependencia mundial se ejerce y refuerza a través de los obligados ajustes estructurales de los Estados "nacionales" orientados a la aplicación de políticas económicas neoliberales, donde los organismos supranacionales[25] como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) cumplen la función de financiar proyectos "sociales" y económicos a cambio de promover la consolidación de los principios de la economía global neoliberal[26].

Los ajustes estructurales que aplican los países de América Latina que han establecido el modelo neoliberal como eje rector de sus economías han sido

[25] Bauman (2009), afirma que estos organismos no los define un origen territorial, sino que se encuentran por encima de las fronteras nacionales. Las características de dichos organismos son: El BM es una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa, ésta tuvo su origen en la conferencia que se realizó en julio de 1944 convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos en la ciudad de Bretton Woods EU, una de las prioridades más importantes que ha tenido es la reconstrucción de Europa y el desarrollo de América Latina bajo la instauración de préstamos con base política.
El FMI tuvo su origen, al igual que el BM, en 1944 en el acuerdo de Bretton Woods, sus objetivos han cambiado, sin embargo uno de sus principales propósitos son promover la cooperación monetaria internacional, facilitar la expansión del comercio internacional y contribuir de esta forma en la generación de empleos y renta nacional.
El BID fue creado en 1959 con el propósito de acelerar el proceso de desarrollo económico y social de los países de América Latina y el Caribe, dentro de las políticas de este organismo destaca su prioridad al campo de la educación y la transferencia de tecnologías.
UNESCO: su creación fue en 1945, se crea bajo los principios de igualdad de oportunidades educativas; promueve la paz, la seguridad y las relaciones entre naciones; de acuerdo con Maldonado (2000) este organismo propone una perspectiva más social y humanista de la educación a diferencia de otras agencias internacionales que adoptan una perspectiva económica para la misma.
OCDE, su origen se dio en 1961, entre sus propósitos destacan la preocupación por el crecimiento económico, por tal razón sus funciones principales son el estudio y la formulación de políticas económicas y sociales.

[26] De acuerdo con Maldonado (2000) en las últimas décadas estos organismos internacionales han ejercido una gran influencia en las políticas educativas de los países subdesarrollados, mismos que adquieren una gran relevancia en el establecimiento de políticas económicas y sociales a partir de la posguerra.

percibidos como la panacea a toda coyuntura político-económica y consecuentemente sociocultural; de acuerdo con Figueroa (1980), dichos ajustes se encuentran plenamente orientados a metas de orden económico que tienden al fortalecimiento de la lógica monetaria del libre mercado y con ello el de las industrias transnacionales; esto último, de acuerdo con los planteamientos de Bauman (2009), a llevado al debilitamiento de las dimensiones política, económica y sociocultural de los Estados a partir del establecimiento de políticas intervencionistas.

Las consecuencias de estas políticas se perciben, de acuerdo con Jaguaribe (1976), a partir de tres enfoques o factores espacio-temporales distintos, en primer lugar y de acuerdo al contexto del mercado internacional, un gran porcentaje de los países de América Latina vive bajo síntomas de estancamiento económico y político. Este estancamiento de la economía puede caracterizarse a partir del incremento o la reducción del Producto Interno Bruto (PIB) que repercute, favorable o negativamente, en el desarrollo de políticas sociales, entre ellas las de educación, salud y seguridad.

Este estancamiento muchas veces posee un origen genuinamente intraregional -originado desde la idiosincrasia de algunos miembros de élite y por ello dirigentes de cada nación- que permite la permanencia de una sociedad cerrada a transformaciones político-económicas que desemboquen en justicia social.

En segundo lugar, el estado poco favorecedor de las relaciones de interdependencia que presentan los países de América Latina, es atribuible a la marginalidad internacional que propicia la División Internacional del Trabajo, a partir de la cual se abisma la brecha entre las regiones de los países menos adelantados, en relación con los más adelantados y de mayor desenvolvimiento en el mundo; esta estratificación de roles internacionales

surge de la idea primordial de categorizar la función de los países proveedores y receptores, opresores y oprimidos*;* es decir, el esquema de las relaciones internacionales de interdependencia promovida por la lógica de la economía neoliberal responde a la división internacional del trabajo.

A partir de estos dos primeros enfoques explicativos: estancamiento y marginalidad, se consolida el tercer y último eslabón que afianza la creciente interdependencia en el marco internacional; este eslabón se presenta como la desnacionalización cultural, político-militar y económica de los países de Latinoamérica.

Siguiendo con Jaguaribe, un gran porcentaje de los países de América Latina han desnacionalizado *sectores estratégicos de su economía mediante formas directas e indirectas de transferencia de control de esos sectores a grandes empresas multinacionales* (Jaguaribe, 1976:6)*;* entre ellos, según datos de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL, 2008), se encuentran las tres principales economías de América Latina: México, Brasil y Argentina.

En el caso de México, según datos de la CEPAL (2008), el modelo económico establecido desde los años ochenta, ha permitido la entrega de la economía *prácticamente en su totalidad a la iniciativa privada* (Fernández, 2008 s.p.)*,* propiciando la concentración del ingreso y la riqueza, el acelerado déficit del empleo, los salarios magros y la abultada deuda social.

Estos mismos datos subrayan que la concentración de la economía se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo pertinente de la economía y el bienestar social de la población mexicana y gran parte de América Latina, esto gracias al sustento de una estructura desgastada que no cumple con la satisfacción de las necesidades de la población, sino que de manera

paradójica, se subordina a la lógica mercantilista que impacta en la fragmentación y debilitamiento político del margen de acción del Estado[27].

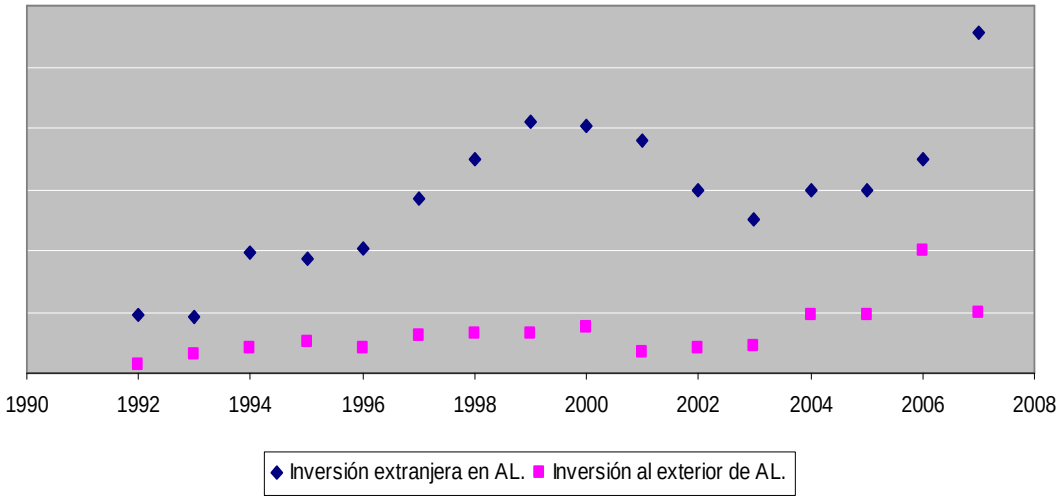
Es decir, el establecimiento de estructuras de políticas de Estado, débiles y fuertemente fragmentadas, que encubren acciones económicas dinámicas y enérgicas generadas desde los organismos supranacionales tiene su origen en las medidas de ajuste estructural desarrolladas en las últimas tres décadas; de acuerdo con Dieterich (1997), dichos ajustes se encuentran sujetos y condicionados a acuerdos internacionales e intranacionales que limitan la independencia del país y el ejercicio de la soberanía de la nación[28], consolidándose la arquitectura de una sociedad erigida bajo los lineamientos de una sociedad globalizada por la red de capitales intranacionales que "coadyuvan" en el desarrollo de las economías nacionales.

En este sentido, la intervención de capitales flotantes, como los llama Bauman (2009), ha convertido la "interdependencia" en una realidad permanente en las economías de los países de América Latina; como ejemplo de ello, en el año 2007 la inversión extranjera en los países latinoamericanos llegó a 105.925 millones de dólares, lo que significa un crecimiento del 46% respecto del año 2006; por otro lado, la inversión de estos países al exterior descendió en comparación a cantidades obtenidas en el 2006 (CEPAL, 2008), como lo muestra la gráfica 1.

[27] Al respecto Dos Santos (1978), explica que la perpetuación de estructuras deficientes se debe al encubrimiento de estructuras particulares que de descubrirse, pondrían en peligro la hegemonía de una élite nacional e internacional.
[28] Según Dieterich (1997), la pérdida de la soberanía de las naciones se ve reflejada en la en el condicionamiento de la política fiscal, políticas salarial y la fijación de tarifas de servicio.

Gráfica 1

Importación y exportación del capital en América Latina 1990-2008.



Fuente: CEPAL (2008)

Los datos que proporciona la gráfica 1 denotan la diferencia abismal entre la inversión extrajera en los países latinoamericanos y la inversión al exterior de estos mismos en la ultima década; a pesar de los altibajos que ha tenido la inversión extranjera en la economía latinoamericana, de acuerdo con los datos de la CEPAL (gráfica 1), desde finales de la década de los noventa dicha inversión alcanza un crecimiento muy por encima de la inversión de los países de América Latina al exterior.

El dominio del capital extranjero en América Latina se ha visto reflejado principalmente en México, país en el cual, desde 1988, la apertura a la inversión extranjera tiene mayor auge, por lo cual se consolida la tan aguda interdependencia al financiamiento extranjero que actualmente resulta ser un distintivo nacional, ejemplo de ello es que para el año 2007 la "economía mexicana"[29] abrió sus puertas a 23.230 millones de dólares en inversión

[29] A pesar de que en el desarrollo del trabajo señalemos la existencia de la economía mexicana consideramos la existencia de una economía global que regula las especificidades de la economía en México; un claro ejemplo de ello son las actuales avalanchas económicas

heterogénea, misma que refleja el dominio del capital extranjero sobre el nacional.

Según cifras actuales (CEPAL 2008), el 70% de las ventas de las empresas transnacionales en América Latina se concentran en Brasil y en México, donde se encuentra el mayor número de subsidiarias de éstas y donde, en general, así como en una gran mayoría de los países, el capital extranjero juega un papel dominante en la regulación de sus economías, que dadas las circunstancias se han convertido en una zona receptora de inversión[30].

En lo que atañe a la subordinación de la moneda nacional, los datos estadísticos presentados por la CEPAL (2008), señalan el fuerte dominio de la moneda internacional sobre la moneda de intercambio nacional; la "dependencia" a la estabilidad del capital internacional y los ingresos que de ella se obtienen, tales como: la inversión extranjera, las remesas y las inversiones al extranjero, resulta imprescindible para el flote de la economía mexicana.

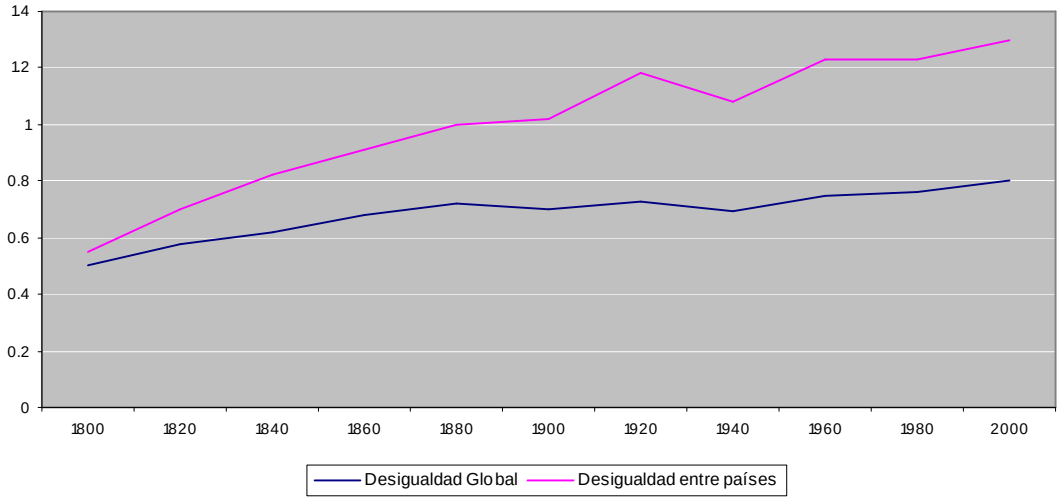
Lo anterior nos lleva a vislumbrar no sólo las consecuencias que ha generado el modelo económico neoliberal en los países latinoamericanos, sino también a nivel mundial los riesgos de exclusión social y económica que tienen aquellas naciones que no cuentan con estructuras socioeconómicas pertinentes al juego de intercambio global e interdependencia productiva y económica, como se muestra en la gráfica 2.

mundiales, como la devaluación del dólar y la crisis del euro, que han impactado y reorientado la economía en México

[30]Cabe señalar que las relaciones de interdependencia se presentan desde esta recepción de inversión extranjera puesto que a partir de ella, por lo menos en teoría, se generan nuevas fuentes de empleo, empleos que sostienen el desarrollo económico nacional y al mismo tiempo la generación de capitales para dichas empresas transnacionales.

Gráfica 2

Desigualdades y asimetrías de orden mundial 1800-2000



Fuente: CEPAL (2002).

Los índices alarmantes de desigualdad social y económica entre los países de América Latina y el mundo se ven reflejados en la gráfica 2. El incremento de la desigualdad social y económica entre los países del mundo a pasado del 0.6% en 1800 al 1.3% en el año 2000, es decir en doscientos años se ha incrementado al doble la desigualdad mundial.

En este telón, las relaciones desiguales que caracterizan a las naciones y sociedades del siglo XXI han influido de manera diferente en la estructuración de los pilares económicos y sociales de cada uno de los países del mundo. En México, a más de dos décadas de la implementación del modelo económico neoliberal se originan datos que bien vale la pena señalar.

1) La apertura de fronteras territoriales y por consecuencia del mercado interno; esta apertura con el paso del tiempo *ha generalizado el estancamiento de la economía nacional, la ampliación de las desigualdades, la perdida de oportunidades y la degradación de las*

instituciones (Muñoz Ledo Porfirio 1997: 133), problemáticas que en los últimos años han sido frecuentemente evadidas por el Estado.

2) La propuesta de alianzas y programas "de beneficio social"; ésta enmascara la agudización de la pobreza que la estructura económica neoliberal trae consigo.

3) El modelo económico neoliberal se asienta en redes de interdependencia entre los diversos sectores locales e internacionales que viven los contrastes de una supuesta "modernización" que se concentra en las estructuras sociales y económicas, donde domina el pensamiento de carácter economicista, mismo que se convierte en la justificación central de la influencia de los organismos internacionales.

Esta "realidad única" ha conducido a la existencia de dos sectores sociales fuertemente polarizados al interior de los países de América Latina[31]. Un sector social idílico que recrea las maravillas del mundo (Forrester, 2003) y donde la "interdependencia" no es más que un juego de palabras que se atribuye a la opulencia de los bolsillos y a la comida diaria; y en contraste, otro sector social desgarrado por los síntomas congénitos de la colonia donde las relaciones de "interdependencia" económica se ven reflejadas en el poco o nulo crecimiento de su economía y bienestar social.

[31] El problema de la desigualdad social en los países de América Latina es una constante de difícil tratamiento, no obstante el desarrollo de políticas sociales en torno a este problema no se ha logrado abatir las grandes diferencias de oportunidades y bienestar social que existen actualmente.

2.2 La homogeneización educativa en América Latina: El reduccionismo económico de la educación

> Todo sistema educativo está enmarcado por una elección: la de un proyecto de hombre y sociedad (Jaime Ornelas, 2002).

La noción de progreso y desarrollo ha orientado los diversos ajustes económicos, políticos y sociales que los países de América Latina han llevado a cabo a lo largo del siglo XX, estos ajustes han sido determinados, principalmente, por factores externos donde se ven involucradas diversas ideas e intereses originados desde entidades como el FMI y el BM; este último en particular representa una parte importante en el desarrollo y consolidación de distintos proyectos económicos, a través de la construcción de acciones "pertinentes" que han permitido legitimar el conjunto de ideas que sustentan la noción de progreso y desarrollo en el mundo contemporáneo.

Los diferentes ajustes impulsados en América Latina a partir de los años sesenta han generado constantes cambios en las concepciones y estrategias que los gobiernos latinoamericanos han empleado ante la propia evolución política, social y económica que el mundo global ha presentado; dichos cambios han impactado fuertemente en los sistemas educacionales de Latinoamérica.

De acuerdo con Rivero (1999), los ajustes formulados en la economía latinoamericana son los que mayor impacto tuvieron en la reestructuración de los sistema educativos de América Latina, dicho impacto dio origen a un interrogante central: *qué reformas iniciar para que las escuelas de la región eleven su rendimiento a niveles similares a los otros países del mundo, que*

lograron insertar su educación como un elemento esencial del desarrollo económico (Rivero, 1999:201).

Desde esta interrogante, las reformas en materia educativa, desde la visión de los organismos de financiamiento internacional, se han convertido en una herramienta fundamental para el crecimiento y desarrollo socioeconómico de los países de la región; la importancia puesta en ellas ha conducido a debatir las diversas ideologías, visiones y conflictos que han originado y orientado las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina.

Resulta difícil clasificar cada una de las reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas por los países de América Latina, sin embargo es posible distinguir algunas de sus características particulares; de acuerdo con Rivero (1999), las reformas, en general, están permeadas por los planteamientos del capital humano, mismos que han influido en las dos características principales que las distinguen: *la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas* (Rivero, 1999:193).

Dichas características, responden a las exigencias de un mercado internacional interdependiente, donde el BM, la OCDE, el FMI y el BID, representan un papel importante, principalmente a finales de la década de los años ochenta con los diferentes ajustes estructurales llevados a cabo por los países de América Latina como una acción encaminada al desarrollo socioeconómico y a la incorporación de dichos países en las relaciones interdependientes de la economía mundo.

Estas acciones han impactado los procesos pedagógicos ya existentes, la orientación y los fines de la educación han sufrido transformaciones, se ha desplazado la filosofía humanista por la concepción instrumentalista de la

educación, asimismo *los anteriores empeños por formar ciudadanos críticos fueron gradualmente remplazados (…) por visiones orientadas a la formación del agente moderno del mercado, que incentivan la competencia, el éxito personal y la eficiencia* (Rivero, 1999:195).

De acuerdo con Beech (2007), las reformas educativas llevadas a cabo en este periodo se caracterizaron por su sentido global, éstas no se limitaban a aspectos particulares de los sistemas educativos, sino por el contrario, el objetivo era una trasformación total de la estructura, el desarrollo y los fines del acto educativo; la lógica de estas reformas giró en torno a la necesidad de responder a las particularidades y exigencias de las relaciones interdependientes enmarcadas en la economía mundial.

En este sentido, Díaz (1996) menciona que las reformas educativas llevadas a cabo a partir de la década de los años sesenta y ochenta no son más que la expresión pedagógica de las relaciones de producción e intercambio económico, esto permite entender el carácter instrumentalista de los procesos pedagógicos originados en este momento de la historia, mismos que parten de la idea de buscar establecer vínculos entre las instituciones educativas y los requerimientos de la economía global; es decir, se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a las relaciones de producción (Díaz, 1996:15).

La influencia del BM ha sido determinante en la incorporación y consolidación de esta lógica económica en las reformas educativas y el ordenamiento de los sistemas educativos[32]; de acuerdo con el propio Rivero (1999) este dominio

[32] Para la consolidación del pensamiento económico en los procesos de reforma educativa, el BM ha hecho una identificación (que es más una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto (Tünnermann, 2002:160)

de la lógica del mercado ha reforzado la vigencia de la retórica del capital humano, donde se le delega a la escuela la función de preparar a los alumnos para que sean rentables y favorezcan el fortalecimiento de la economía local e internacional.

De esta manera, el apego de las reformas educativas a las necesidades del mercado mundial, según afirma Ornelas (2002), se convierte en un ordenador de los sistemas educativos; dicha orientación representa los fines y objetivos por alcanzar en materia educativa dentro de la región.

En este sentido, las reformas educativas en América Latina se basan en principios muy similares *tales como la descentralización, la autonomía escolar, la definición centralizada de contenidos comunes, el abandono de la tradición enciclopedista del aprendizaje y su reemplazo por documentos curriculares basados en la adquisición de competencias y la instauración de sistemas centralizados de evaluación de la calidad* (Beech, 2007:55), principios a través de los cuales, como establece Vila (1997), se incorpora una noción mercantilista del sistema educativo y se desplazan los ideales de igualdad educativa y social.

No obstante lo anterior, los gobernantes de los países latinoamericanos adheridos al modelo neoliberal asumen *acríticamente* los dictados supranacionales (Coraggio, 1997), sin tomar en cuenta las particularidades socioculturales, la concepción de espacio y tiempo en las que se desarrollan y originan las reformas educativas, y sin ver más allá de los requerimientos de la interdependencia económica y cultural que limita los procesos pedagógicos a la rentabilidad de la educación.

Comprender la visión de mundo y hombre que contienen las reformas educativas y las recomendaciones que se hacen desde fuera de los países es

una tarea forzosa que los mismos países de América Latina tienen que llevar a cabo, puesto que el impacto de esta concepción puede traer como consecuencia el establecimiento de reformas educativas "universales" que no consideren las *tradiciones pedagógicas y culturales particulares de cada región o país* (Noriega, 1996:32).

A pesar de que la universalización de estrategias educativas pareciera ser, desde la óptica de los organismos supranacionales, una solución pertinente ante la rápida circulación del conocimiento y el saber en general, el planteamiento de reformas educativas que contienen medidas y soluciones comunes para las distintas problemáticas generadas en los países de América Latina, independientemente de sus contextos, representa uno de los grandes problemas educativos.

Suponer la existencia de problemas comunes y estrategias similares para su solución, sólo conduce a legitimar elementos y conceptos considerados mundialmente relevantes. De acuerdo con Coraggio (1997), las reformas educativas de una gran mayoría de los países de América Latina giran en torno a conceptos como calidad, eficiencia y rentabilidad, conceptos fundamentales para la toma de decisiones en el campo educativo y que contribuyen a institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera educativa.

Más aún, institucionalizar los valores del mercado en la educación significa aceptar que ésta *puede ser producida, vendida, comprada y consumida como tantos otros productos* (Noriega, 1996:40) que su valor se encuentra en función de su elasticidad ante la demanda del consumidor. Esto es una realidad "universal". La lógica de la oferta y la demanda se ve reflejada en la expansión selectiva de los sistemas educativos; de acuerdo con Rivero

(1999), la relación costo/beneficio y la tasa de retorno influyen en las prioridades de inversión por niveles educativos[33].

En este telón, el SEM ha implementado diversas transformaciones en la estructuración y fines prioritarios de la educación[34], donde el sentido de interpretar la realidad a través del conocimiento crítico se desplaza dando lugar a los "saberes útiles" que los organismos supranacionales legitiman como necesarios ante el contexto globalizado e interdependiente que caracteriza a la sociedad del siglo XXI.

[33] Dicha relación conduce a que las inversiones educativas den prioridad a aquellos sectores de mayor concentración poblacional y rentabilidad; es decir, desde esta lógica los sectores de menor desarrollo económico se ven excluidos del derecho fundamental de ser educados.
[34] Este tema se trata con mayor detenimiento en el capítulo cuarto de esta investigación.

2.3 La educación y la sociedad del conocimiento en América Latina

> La diosa tecnología no habla español (Eduardo Galeano, 1971).

El saber único que plantea el mundo globalizado a partir de la innovación tecnológica ha sido el rasgo particular que distingue a los países desarrollados de los no desarrollados y que ha impactado con mayor fuerza en las relaciones de producción; a diferencia de la tradicional división internacional del trabajo, la actual se caracteriza por depender cada vez más de las innovaciones tecnológicas.

La innovación tecnológica se ha constituido en una condición predominante e *indispensable para el progreso económico y social* (Romero, 2002: 9) de las sociedades y los países en su conjunto, desde el capital cultural[35] de sus habitantes hasta la estabilidad de su economía, al punto que de no ser universal, y originada en las principales necesidades sociales, podría convertirse en una arma de doble filo.

Desde la visión crítica de un sinfín de intelectuales, entre ellos Forrester (2003) Romero (2002) y Galeano (1971) el aparente beneficio que los avances tecnológicos traen consigo para sufragar las necesidades sociales se ha reinvertido. La subordinación del desarrollo social, económico y cultural a las innovaciones tecnológicas ha contribuido a *profundizar las desigualdades entre las naciones, a intensificar el desarrollo desigual de la economía a escala mundial* [y] *a aumentar la brecha entre países ricos y pobres* (Romero, 2002:40).

[35] La teoría del capital cultural se centra en las habilidades, destrezas y aptitudes que un sujeto pueda tener, a fin de insertarse a un campo productivo.

La universalización de las innovaciones tecnológicas poco tienen de universal, éstas se encuentran confinadas tras los límites de las naciones; en este sentido, como afirma Romero (2002), el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías son el factor que determina la ventaja competitiva de los países y con ello el desarrollo y bienestar de los mismos.

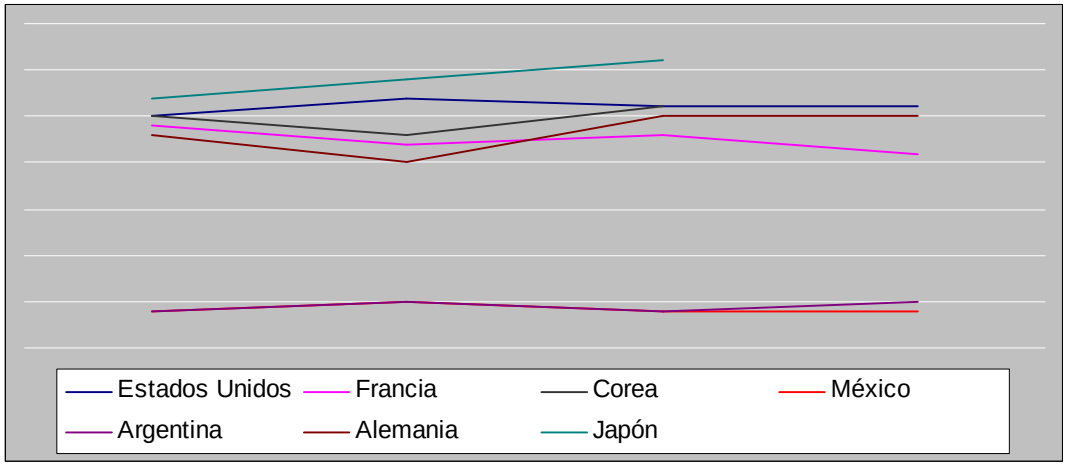
Es decir, países como los de América Latina que hasta el año 2000 representaban sólo una cuarta parte del Producto Interno Bruto mundial (PIB) viven rezagados, no sólo económicamente sino también en materia tecnológica. Desde esta perspectiva, la estabilidad económica de un país repercute de manera directa en la inversión que se hace en innovación tecnológica y recíprocamente la no inversión en ésta impacta profundamente en la estabilidad económica y en la mejora de oportunidades sociales (Romero, 2002).

De esta manera es posible suponer que el desarrollo tecnológico se vuelve una determinante del desarrollo socioeconómico y cultural de los países y viceversa, esto se ve reflejado en la inversión en ciencia y tecnología que hacen países como Alemania, Estados Unidos, Japón y Francia que representan economías estables; su inversión en el rubro de tecnología supera el 2% del PIB nacional, mientras países como México y Argentina invierten no más del 0.50% de su PIB nacional[36] como se puede observar en la siguiente gráfica:

[36] No obstante que en México la Ley General de Ciencia y Tecnología (2002) Artículo 9 BIS, establece que el ejecutivo federal y el gobierno de cada entidad federativa concurrirán al financiamiento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico a partir de un monto no menor al 1% del PIB del país.

Gráfica 3

Inversión en Ciencias y Tecnología



Fuente: CONACYT (2008).

Desde esta perspectiva, el saber en materia tecnológica se ha convertido en un elemento importante para el progreso económico y la incorporación al contexto global e interdependiente que plantea el nuevo siglo; sin embargo, dicho contexto *constituye un proceso disparejo e incluso contradictorio* (Rivero, 1999:19), ya que gira en torno a dos líneas:

a) La monopolización de los bienes y servicios tecnológicos por parte de los países con mayor desarrollo; y al mismo tiempo

b) Una fuerte interdependencia entre los países que cuentan con dichas innovaciones y aquellos que no cuentan con éstas.

La creciente monopolización e interdependencia científico-tecnológica, de acuerdo con González (1990), se ha convertido en uno de los principales obstáculos para el desarrollo económico de los países que no cuentan con innovaciones tecnológicas; para estos países las circunstancias en las que se incorporan a la sociedad del conocimiento han impactado significativamente

en su desarrollo social, político y económico ante las exigencias de la economía mundo, como afirma Leff, la importación de innovaciones tecnológicas que estos países se ven obligados a llevar a cabo frente a las exigencias de la competencia mundial ha dificultado la acumulación interna de capitales que se traduzcan en beneficio social y mayor inversión en innovaciones tecnológicas (Leff en: González, 1990).

Los procesos de importación tecnológica representan una característica particular entre los países de América Latina; sin embargo no se toma en cuenta el impacto social, económico y cultural que dichos procesos podrían significar en un marco mundial de relaciones de competencia productiva y económica; ante ello la necesidad de construir políticas que regulen los procesos de importación e inversión en ciencia y tecnología es inevitable puesto que las relaciones de interdependencia no han respondido a las desigualdades sociales y económicas entre países y sociedades sino por el contrario éstas cada vez se acentúan más (Romero, 2002).

2.4 Educación y desigualdad social en América Latina.

> La educación actúa bajo mecanismos ocultos: la educación, aplicada de la misma manera a los desiguales (el hijo del jornalero calabrés y el hijo del abogado de Milán), lleva evidentemente a un resultado desigual (Rosanda Rossana en: De Ibarrola, 1985).

Las dificultades que enmarcan al hecho educativo, desde su filosofía hasta su propio desarrollo, forman parte de la construcción del supuesto de "modernización universal" donde factores como el desarrollo tecnológico y económico representan un papel importante para la conformación de la sociedad que el siglo XXI demanda.

La idea de que la modernización daría pie a mejores oportunidades de bienestar social y que la educación representaría el principal mecanismo para alcanzar dicho propósito ha sido el estandarte de los supuestos de modernización. Desde dichos supuestos se sostiene que existe una relación recíproca entre la educación y el desarrollo socioeconómico; ante ello, se asume *que los trabajadores con un alto nivel de educación tendrán, por lo mismo, un alto nivel de productividad y consecuentemente mayores oportunidades en el mercado de trabajo* (Morales, 1980: 23), que finalmente se reflejaran en una mayor movilidad social.

Desde este supuesto, diferentes organismos internacionales, particularmente el BID, han enfatizado la importancia del papel de la educación para superar las brechas en materia de equidad y productividad:

> El mayor obstáculo al crecimiento futuro de América Latina es el rezago en materia educacional que pone límites al ritmo de acumulación de los factores productivos y a su productividad. Si en la próxima década la fuerza de trabajo alcanzara en promedio un año más de educación que el esperado de acuerdo a las tendencias actuales, el crecimiento del producto aumentaría hasta llegar a tasas de 6.5% por año. Combinando mejores políticas económicas con un mayor esfuerzo educacional, el ingreso *per capita* en América Latina podría ser un 20% mayor dentro de una década y un 50% más alto dentro de dos décadas de lo que sería sin tales estrategias (BID, 1997 en: Rivero, 1999:54).
>
> En América Latina y el Caribe la educación no sólo está convirtiéndose en una verdadera prioridad presupuestaria sino que está transformándose en una prioridad en la mente, la palabra y la acción de los dirigentes que cada vez más invierten una sustancial influencia política y capacidad técnica en la revitalización de los sistemas educacionales y en el mejoramiento de sus niveles de desempeño. Cada vez más, la educación está siendo percibida como el principal catalizador de desarrollo (BID, 1998 en: Rivero, 1999:54).

Sin embargo, la relación educación-productividad y movilidad social ha representado un desafío permanente en América Latina, por ser ésta una de las zonas geográficas de mayor índice de desigualdad social en el Mundo[37] las oportunidades educativas que se brindan a su interior son totalmente desiguales, pues tal y como afirma Rivero (2008), la desigualdad educativa es derivada de la ya existente en la esfera socioeconómica; en este sentido las desigualdades sociales que presentan los países latinoamericanos determinan *los comportamientos de los sistemas educacionales* (Morales, 1980:24) y con ello el desarrollo social y cultural de sus sociedades.

[37] De acuerdo con Reimers (2003a) América Latina presenta uno de los más altos niveles de desigualdad social.

De esta manera las características educacionales de las sociedades latinoamericanas no siempre determinan un desarrollo equilibrado entre ellas, pues como afirma Morales (1980), el fracaso de la educación como mecanismo de movilidad social se origina al no tomar en cuenta dos elementos claves para el logro de dicho propósito: a) que en las acciones se afirma la inexistencia de estructuras sociales desiguales y b) a partir de estas acciones se cree que cualquier mejora en la educación beneficiará indistintamente a toda la población.

Esta miopía y ambigüedad representa un lastre para alcanzar sociedades igualitarias, dado que los aislados "éxitos económicos" se traducen en mayores índices de pobreza y una brecha cada vez más abismal entre los sectores sociales, esto se refleja, de acuerdo con Bauman (2009), en la redistribución de los recursos mundiales que se ha llevado a cabo en las últimas décadas, donde el 22% de la riqueza global pertenece a los países llamados "en vías de desarrollo" que comprenden el 80% de la población mundial y el 88% de la riqueza mundial se concentra en el 20% de la población que habita en los países desarrollados.

Al respecto, Grynspan (2005) afirma que el origen de dicha redistribución proviene de la relación Tecnología-Educación; de acuerdo con esta autora la apropiación que hacen los países y las sociedades de los avances tecnológicos se convierte en un catalizador de las desigualdades sociales que se presentan en América Latina.

La relación entre la tecnología y la educación debe entenderse desde dos aspectos: el primero gira en torno al rápido cambio tecnológico que se ha originado en los últimos años y que trae consigo dos características importantes, *en primer lugar, a diferencia de otros momentos de desarrollo de la tecnología, se trata de un cambio sesgado en favor del trabajo calificado*

(Grynspan, 2005:55), esto significa que la construcción de nuevas tecnologías requiere "recursos humanos" mucho más cualificados para el manejo de estos nuevos medios tecnológicos; la segunda característica es *el ritmo diferencial en el acceso y la adopción de las nuevas tecnologías entre los distintos países* (Grynspan, 2005:55), el supuesto de la universalización de los medios tecnológicos en un gran porcentaje de los países de Latinoamérica no se ha visto reflejado, por lo menos no de manera igualitaria, pues entre los distintos miembros de la región existen sectores modernizados que disponen de tecnologías, de acceso al financiamiento internacional y son parte del mundo global y otros que han quedado rezagados y sin acceso a las nuevas herramientas.

Desde este panorama se desprende el segundo aspecto que acentúa aún más las desigualdades sociales y educativas en la región: el desigual desarrollo de la educación. Las brechas educativas que se observan en América Latina se han acentuado, no se ha tenido un desarrollo satisfactorio en relación con otras regiones y se ha quedado a la zaga de los países del primer mundo.

Esto es producto del desinterés puesto en la educación, el financiamiento que hacen los países Latinoamericanos en la educación se encuentra disociado del desarrollo económico que estos países han alcanzado en las últimas décadas[38]; según Rivero (2008) hasta 1997 América Latina había logrado un crecimiento en su economía del 5%, el crecimiento más elevado desde antes de la crisis de 1980, sin embargo, este desarrollo no se vio reflejado en la apertura de oportunidades de desarrollo social, por el contrario las desigualdades sociales, la pobreza y el desempleo han crecido a ritmos alarmantes.

[38] Aunque este desarrollo llegará a ser mínimo la inversión que se hace en educación esta por debajo del alcance de sus economías.

De acuerdo con datos revelados por la CEPAL (2005), el número de habitantes latinoamericanos en situación de pobreza asciende a 210 millones, esto significa que la polaridad de la sociedad latinoamericana se da en proporciones extremadamente graves, *el 10% más rico incrementa sus ingresos treinta veces más que los más pobres en la escala socia* (Rivero, 2000:109)[39].

Al vincular la educación con el crecimiento de las desigualdades sociales y económicas en América Latina se obtienen importantes derivaciones, entre ellas se encuentran los planteamientos de la CEPAL y su aplicabilidad en el contexto latinoamericano; de acuerdo con este organismo, para alcanzar mayores oportunidades de bienestar social se requiere un capital educativo de doce años de estudio, sin embargo un gran porcentaje de la población en América Latina sólo alcanza seis años de escolaridad, esto significa que más del 50% de la población latinoamericana no tiene posibilidades de movilidad social, *hecho que finalmente contribuye a debilitar la idea generalizada de que la educación es el mejor camino para la movilidad social y para la superación de la pobreza* (Rivero, 2000:110).

En este sentido, la creencia de que a través de la educación podría existir una mayor movilidad social se viene abajo puesto que *el contexto estructural de las sociedades latinoamericanas limita claramente las posibilidades y potencialidades de la escuela y de los centros educativos para crear por sí mismos igualdad donde ésta no existe* (Rivero, 2000:113); es decir, la educación por sí sola no basta para superar las marcadas inequidades que produce el propio sistema económico, es necesario volver flexibles las estructuras económicas de tal manera que se construyan caminos que lleven hacia la igualdad social y educativa.

[39] Según Rivero (2000) la distribución del ingreso en las sociedades latinoamericanas ha sido regresiva; en Argentina, el 20% más rico se lleva el 29.5% de los ingresos, mientras que el 20% más pobre sólo el 4.3%. Recientes cifras indican que en Chile el 57.1% de ingreso nacional es absorbido por el 20% más rico, y sólo el 3.9% corresponde al 20% más pobre.

2.5 Reflexiones preliminares

> Para qué enfrentar lo que se puede evitar (Bauman, 2009)

En la actualidad ante las exhaustas jornadas laborales y el empobrecimiento de un gran porcentaje de la población, los ideales que orientaban el transcurso de la vida se han modificado, el valor de la utopía como motor de trasformación de la sociedad[40] se ha desgastado, mientras que *una cultura incuestionable se levanta, a la par de un pesimismo que niega la posibilidad de cambiar lo que nos rodea* (Torres, 2001:12).

La aprehensión de una cultura originada en una esfera supraterritorial ha llegado a condicionar los modos de pensar, a tal grado que se ha llegado a considerar que todo se encuentra estrictamente estructurado y determinado, hasta la propia vida del hombre; la consolidación de dicha visión recae en la supuesta *"muerte de la historia",* esto implica el olvido del papel activo y de resistencia que el hombre juega como parte de la historia misma; *se olvida que los seres humanos también lucharon contra la esclavitud y triunfaron, contra la opresión de la mujer y también con bastante éxito y contra numerosos regímenes políticos dictatoriales* (Torres, 2001:12), en definitiva se olvida que somos seres condicionados, más no determinados.

El olvido de esta resistencia ha impactado en las diversas esferas sociales que intervienen en la vida misma del sujeto, la esfera económica se ha convertido en el más grande ejemplar de una dictadura monetaria que

[40] Torres (2001), esclarece las implicaciones principales que tiene la vida educativa; es decir la práctica pedagógica en una sociedad donde la cosificación del sujeto se vuelve un requerimiento político-económico del nuevo siglo

evidencia la polarización entre pobres y ricos, opresores y oprimidos, se ha configurado como el capital flotante que ha superado líneas territoriales, haciendo pensar, como afirma Bauman (2009), en la desaparición de la geografía como elemento delimitante de fronteras nacionales.

La desaparición de líneas fronterizas se hace evidente en el grado de interdependencia económica, tecnológica, política y cultural que viven actualmente los países del mundo, donde organismos internacionales, bajo el manto del bien común, construyen discursos que la sociedad, fundadas en el marco de una democracia ficticia[41], toman como la panacea de sus problemas sociales, económicos y políticos; frecuentemente las recomendaciones que estos organismos hacen se encuentran dirigidas a la reducción del déficit público y el desmantelamiento de sectores públicos estratégicos, medidas que impactan de manera negativa en el bienestar de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la interdependencia entre países desarrollados y no desarrollados se convierte en el telón de fondo del hacer educativo, mismo que influye en la reproducción de la situación actual, a partir de la reafirmación que se hace de la función social que debe cumplir el sujeto en la sociedad.

De esta manera la educación se ha convertido en un espacio donde se reproduce la cosificación y valoración del sujeto desde criterios como eficiencia, eficacia y flexibilidad, elementos necesarios para incorporarse a la sociedad del conocimiento. Ante este panorama, la necesidad de asumir la complejidad que implica crear condiciones favorables que contribuyan a *hacer realidad la igualdad de oportunidades en las sociedades en las que vivimos*

[41] Según Torres (2001), entre las condiciones políticas que exigen para realizar sus préstamos, tanto el BM como el FMI, esta que los países receptores tengan gobiernos democráticos, pero en realidad sólo es necesaria la etiqueta de una democracia formal.

(Torres, 2001:13), representa un elemento importante para el accionar crítico y la construcción de una cultura conciente de la situación existente.

La configuración de una cultura crítica originada en la educación como medio de transformación implica cuestionarse, desde una perspectiva pedagógica, sobre elementos relevantes del campo educativo que se han puesto en tela juicio a principios de este siglo[42].

En este telón, valdría la pena cuestionarse, más allá del discurso político, sobre la función que cumple la educación en sociedades donde los ideales de justicia social, solidaridad y democracia tienden cada vez más a caracterizarse como palabras huecas; asimismo, sería necesario preguntarse sobre la supuesta crisis de la educación y la necesidad de un cambio en ella, puesto *que subir la escalera cada vez más larga y empinada de la educación, lejos de conducir a la igualdad buscada sólo favorece a unos cuantos, generando dosis cada vez mayores de miseria y frustración* (Sicilia, 2008 s.p.).

[42] Apple (1996a) define la construcción de la cultura crítica como un espacio de resignificación cultural, económica y política.

Capítulo 3

EL QUEHACER HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN Y LA POLÍTICA ECONÓMICA NACIONAL

La educación que propaga la epistemología y el capital cultural de las clases privilegiadas a menudo cumple la función de colonizar a quienes están fuera de la ideología de la clase dominante (Roberto Bahruth en: Charles y Pruyn, 2007).

3.1 La filosofía de los proyectos educativos en México

> Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen bajo circunstancias que escojan, sino bajo aquellas con las que se enfrenta directamente (Carlos Marx, 1962).

La filosofía de la educación se concibe a partir del razonamiento y congruencia del actuar y el pensar[43] frente a las problemáticas sociales, y por tanto educativas, que emergen del contexto moderno en el que el hombre se encuentra inmerso en la búsqueda de su propia existencia, a través de la experimentación y la toma de decisiones que desafían o sosiegan su operar ante la complejidad de su universo.

Desde el primer paso del hombre, como ser crítico y reflexivo de su mundo, se ha cristalizado un mosaico de ideas e ideologías que le permiten concebirse así mismo a través de diversas ópticas que exponen una extensa gama de acepciones o roles que juega frente a su mundo; un mundo que él mismo, bajo una visión analítica, ha construido y reconstruido de acuerdo a sus propias necesidades o ideales.

En ese mundo cocreado[44], el pensamiento pedagógico ha sido la guía que al hombre en sociedad le ayuda a sortear -en el devenir- los cambios económicos, políticos y sociales que confluyen en la modernización que le rodea, misma donde la educación juega un papel central desde los diversos enfoques que se le deleguen históricamente.

[43] No obstante a que éste debería ser el objetivo central de la Filosofía de la Educación, Latapí (1975) establece que no siempre la filosofía es congruente con el actuar o la práctica ejercida.
[44] Entendemos por un mundo cocreado aquella construcción histórica, social y política que hace el hombre de su propio mundo, mismo que dado su carácter histórico resulta dinámico.

A lo largo de la historia, la educación en México ha sido dotada de diversas funciones y propósitos que orientan su despliegue, sin embargo el propósito medular que ha orientado su desarrollo es el de ser un catalizador en el progreso nacional, en la estructuración social del país y en las estructuras de poder.

Es decir, como alude Barron (2003), la vinculación entre los procesos modernizadores y de desarrollo socioeconómico van de la mano con el propio desarrollo del sistema de educación; desde esta perspectiva, la educación no sólo es un hecho pedagógico, sino que *representa un hecho social en el cual el fin educativo propone estructuras básicas sociales que se caracterizan a partir del desarrollo de la sociedad* (Durkheim en: Gadotti, 2005:114).

En este sentido, la educación marca la tendencia de desarrollo o subdesarrollo que un país pueda presentar o viceversa, de ahí la preocupación por formular políticas educativas con una filosofía implícita o explícita que permita adjudicarle un papel especifico y pertinente.

A pesar de que dicha filosofía en ocasiones llega a presentar ambigüedades que atañen a la estructuración y a la ejecución de las políticas educativas, el análisis de éstas resulta de suma importancia ya que al observar, como menciona Gadotti (2005), bajo una dimensión filosófica el contexto que nos rodea y el fin educativo que encubre los procesos educativos facilita el estudio de los problemas relacionados con las dificultades de la vida social contemporánea.

En este telón, reflexionar sobre el carácter polisemico que adquiere la educación a la par de los propósitos de desarrollo que se le delegan, ha contribuido a propiciar la disidencia entre “los científicos sociales responsables del diseño de políticas educativas”; es decir, como menciona

Ornelas (1995), la orientación de la educación mexicana, más allá de los mandatos constitucionales, siempre ha sido una cuestión de controversia que se manifiesta en proyectos de políticas educativas que responden a diferentes intereses y grupos sociales.

De acuerdo con este mismo autor, en el SEM se evidencia la pugna entre tres proyectos educativos que responden a la filosofía del para qué y para quién: el corporativista, el neoliberal y el del liberalismo social; estos tres proyectos presentan grandes diferencias, pero también similitudes.

En el caso de las diferencias, éstas parten del papel que debería jugar el Estado en materia económica y de intervención educativa[45]. En general, el modelo corporativista, asienta la necesidad de la incorporación de las masas al aparato del Estado vía sus sindicatos y propugna por una intervención total del Estado en materia económica[46] y educativa; en este último rubro, *la visión corporativista, con el fin de mantener la unidad y e identidad nacional, así como un visión nacionalista de la historia y las grandes luchas nacionales, plantea la homologación de todo el sistema, textos únicos, currículo nacional y un control central sobre el diseño de los materiales didácticos* (Ornelas, 1995:87).

En el lado opuesto se encuentra el modelo neoliberal que, de acuerdo con Ornelas (1995), pugna porque el Estado se retire de toda actividad productiva y se dé paso a las leyes del mercado y la eficiencia económica que se encargarán de dar orden y establecer las funciones que cada miembro de la sociedad debe cumplir. Desde esta visión, el campo educativo debe regirse

[45] Ornelas (1995), menciona que a diferencia de otros países, donde para analizar el sistema educativo el Estado puede pasar inadvertido, en México éste es parte central para entender la dinámica del SEM

[46] Desde la concepción corporativista el Estado como productor y dueño de grandes empresas sería la garantía de un desarrollo independiente, nacionalista y para beneficio del pueblo.

por la libertad de enseñanza que implica una libre concurrencia de libros y orientaciones pedagógicas; además visualiza a la educación como un campo de inversión donde las leyes del mercado regulan el financiamiento y los beneficios que de ella se obtienen.

Para los grupos simpatizantes del liberalismo social[47], el Estado debe ser el rector de la economía y aun agente activo pero sólo en ramas estratégicas como el petróleo y la electricidad, en este sentido, el liberalismo social no representa una ruptura total con el pasado pero tampoco se encamina al reino absoluto del mercado.

El proyecto educativo del liberalismo social se define con cierta nitidez en la Ley General de Educación (LGE, 1993): se establece un currículo nacional, pero al mismo tiempo se permite la enseñanza religiosa en las escuelas particulares así como cualquier otra materia.

Por otro lado, se plantea el diseño de diferentes planes y programas de estudio con el propósito de atender las especificidades geográficas y culturales de la población, al mismo tiempo que la autoridad educativa de la Secretaria de la Educación Pública (SEP) mantiene la dirección de los libros de textos gratuitos, el diseño del currículo nacional para la educación básica (educación preescolar, primaria y secundaria), el financiamiento del nivel de educación básica, media superior (Bachillerato en su modalidad propedéutica y técnica) y un porcentaje del financiamiento que se hace para el nivel de educación superior.

[47] El liberalismo social es establecido durante el mandato presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con el fin de una reforma de Estado, así lo indican los cambios aciertos artículos fundamentales de la constitución mexicana: 27, 130 y 28, que abren el marco para reprivatizar los bancos nacionalizados en 1982 y desincorporar empresas estatales como teléfonos de México.

No obstante las diferencias entre estas visiones, las tres tendencias tienen algunos rasgos en común, en primer lugar todas se plantean la sobrevivencia del capitalismo como sistema de producción y distribución y en segundo lugar también existen coincidencias en cuanto a la existencia de un presidencialismo y con ello un discurso orientado al bienestar social de la población (Ornelas,1995).

Sin embargo, a pesar de mantener un discurso orientado hacia el bienestar social en materia de oportunidades y desarrollo, las políticas sociales y educativas desarrolladas desde 1982 centran su atención y sus acciones en la reducción del peso del Estado en la economía al incrementar el papel del mercado en la formulación y reestructuración de cuestiones competentes al bienestar social.

La permanencia de políticas sociales y educativas centradas en la igualdad de oportunidades, equidad, modernidad, desarrollo social y nacional a través de la viabilidad democrática, son características fundamentales en el planteamiento de proyectos educativos formulados por el gobierno federal. Véase como ejemplo la siguiente formulación:

En el plan de estudios 2009 de educación primaria se establece la necesidad de formular una política educativa que responda a los objetivos establecidos en acuerdos internacionales como: la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (1990), la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), y los Objetivos de Desarrollo de la ONU para el Milenio (2009); éstos giran en torno a temas como oportunidades de desarrollo social, equidad, respeto a la diversidad y democracia, temas que se abordan de manera transversal y dan sentido a las propuestas educativas en México.

> El reto de atender con calidad educativa a las poblaciones vulnerables parte de un principio irrenunciable de equidad. Debemos aceptar que las necesidades de estas poblaciones son diferentes a las que tienen las poblaciones favorecidas y, por lo tanto, debemos aceptar que el servicio debe ser diferente en ambas: no puede ofrecerse lo mismo a poblaciones con diferentes necesidades sin riesgo de perpetuar las desventajas. La equidad en educación no significa igualar los servicios que se ofrecen, significa lograr la misma calidad de resultados en poblaciones diferentes (Plan de Estudios de Educación Primaria 2009:24).

El plan de estudios de educación primaria 2009 afirma que para el logro del desarrollo social, económico y la conquista de los objetivos de igualdad educativa se debe identificar y tratar las particularidades de cada sector social con la finalidad de acortar desventajas entre los sectores de la sociedad; estas ideas se han manifestado desde propuestas educativas anteriores, como puede observarse en el Programa Nacional de Educación 2000-2006:

> La educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
>
> Será nacional, en el sentido de que, sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.
>
> Contribuirá a una mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad por la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en

> sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos (SEP, Programa Nacional de Educación 2000-2006 s.p.).

La política educativa desarrollada desde los años ochenta establece que la educación permite a las "masas" el progreso visto desde de la adquisición de mayores ingresos, es decir, como sostiene Bazdresch (2005), en los últimos años los gobiernos mexicanos han atribuido a la educación el poder de erradicar toda pobreza y por consiguiente la desigualdad de ingresos; sobre estos mismos argumentos, en el Programa Nacional de Educación 1995-2000, el gobierno federal señalaba la importancia y necesidad de un sistema educativo igualitario.

> La prioridad otorgada a la educación básica corresponde un reclamo permanente de la sociedad: para los mexicanos, una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social (SEP, México, 1996 s.p.).

Los temas de desarrollo social, económico e igualdad social representan una parte importante en el desarrollo de políticas sociales y concretamente educativas, dado que la propia educación se percibe como:

> Un gran proceso transformador de lo social, político y cultural del país, un elemento fundamental para la construcción, de la equidad, la igualdad, el ejercicio de las libertades y la consolidación de la participación democrática, una educación que prepara para las demandas del futuro (Revista Educación 2001, Alianza por la Calidad de la Educación s.p.).

No obstante la presencia de una filosofía educativa, sostenida en los pilares de igualdad social, el discurso de las políticas educativas en México no termina siendo más que una hipótesis por averiguar, *en el sentido de que las*

soluciones propuestas a las problemáticas serán hipótesis sujetas a la confirmación de las consecuencias (Gadotti, 2005:266).

La ambigüedad del SEM en la formulación de las políticas educativas, y las evaluaciones presentadas por "organizaciones" al servicio de un modelo económico, son pocas veces reflexionadas y puestas en tela juicio; sin embargo, de acuerdo con Bazdresch (2005), es indudable que las funciones delegadas a la educación bajo la concepción de adaptabilidad a la sociedad del conocimiento y a la competitividad global, a partir de la premisa de igualdad social, no son más que el encubrimiento de una *filosofía liberal.*

Las políticas educativas permeadas por el modelo neoliberal sostienen que los sistemas educativos tienen dos funciones: preparar al alumno en la *adquisición de habilidades, destrezas, entrenamientos y lograr su certificación* (Bazdresch, 2005:69), funciones que como sostiene Thomas la Belle (1995), tienen un sesgo marcadamente económico.

Así, la esencia de este tipo de educación reside en preparar al alumno primero para la competencia intra-escolar y posteriormente para la laboral; bajo esta lógica los esfuerzos por mejorar la educación hacen del alumno un cliente cuya autodisciplina y habilidad para seguir instrucciones van a ser recompensadas.

En este sentido, la filosofía que dirige el ejercicio educativo, según Zemelman (Zemelman en: Cabrera y Dieterich, 1997), puede verse desde el proceso pedagógico que se genera en las aulas; cuestionamientos como ¿Qué se enseña? y ¿Cómo se enseña? permiten observar que el acto educativo es mermado por rasgos como, eficientización y competitividad, ejes del mercado laboral.

En este panorama, la educación toma un rol distributivo; las instituciones educativas se convierten en reproductoras de la división social del trabajo y conduce el origen del problema a la "formación" del alumno; dicho carácter distributivo de la educación deja de considerar las abismales diferencias socioeconómicas y geográficas en las que se desarrollan los procesos pedagógicos, es decir, la dimensión social de la educación se desplaza por la libre competencia entre estudiantes[48].

Así, el ideal de una educación generadora de bienestar socioeconómico se desvanece y queda vacío de lógica; indudablemente la modernización y la posibilidad de alcanzar un desarrollo socioeconómico pertinente termina por concentrarse en los sectores más favorecidos económica, "cultural" y competitivamente.

En este sentido, el bienestar socioeconómico de un gran sector de la población mexicana se ve cada vez más lejano; la insistencia en una educación desprovista de la dimensión social del acto educativo y orientada únicamente a las necesidades del mercado *sin referencia a la necesaria formación del sujeto en áreas no propicias en el mercado pero necesarias al país* (Ornelas, 2002:71), sólo conduce a profundizar aún más la brecha social; *seguimos pensando en la mitad más rica de la población* mientras más de cuarenta millones de personas son excluidas de la modernización educativa (Díaz de Cossío en: Torres, 2008).

[48] Las competencias que genera el desplazamiento de la dimensión social de la educación evidencia la formación inequitativa que adquieren los alumnos. En este sentido, los alumnos de "estatus bajo" no poseen los mismos recursos didácticos y saberes que los de "estatus alto" y por ende al egresar de las instituciones enfrentan mayores dificultades para ingresar al mercado de trabajo.

3.2 Educación y justicia social en el nacionalismo revolucionario

> La revolución aún no se ha iniciado (Luis de Echeverría en: Ornelas, 1995).

El papel desempeñado por la educación en el desarrollo económico, político y social de México, ha ocupado un lugar importante en el reforzamiento o debilitamiento de los sistemas de producción que se han generado en el país a partir de la influencia de un pensamiento desarrollista[49].

La importancia que ha tenido la educación en el establecimiento de sistemas de gobierno y de producción en las etapas más significativas del "progreso mexicano" plantea como hecho necesario la construcción de un pensamiento pedagógico que guíe los cambios estructurales que el país requiera en cualquier momento sociohistórico; dicho planteamiento es reforzado y sintetizado por Guevara:

> En la colonia (…) no exaltaban la libertad sino la obediencia incondicional a Dios y al Rey. Los liberales mexicanos triunfaron y eliminaron progresivamente de las escuelas la enseñanza de la moral religiosa y pusieron en su lugar la enseñanza de una moral laica; para el Porfiriato, la ciencia era la base para aprender a comportarse dentro de la sociedad (Guevara en: Ornelas, 2002).

Aunado a ello, se puede decir que la función educativa en períodos como la colonización fue sustentada en el arcaísmo y la subordinación religiosa; posteriormente, en la poscolonización dicha función se centró en el mantenimiento de las clases sociales ascendidas después de la

[49] Los principios del pensamiento desarrollista sostienen la necesidad de construir un Estado activo fundamentado en una política económica sólida y activa que genere procesos de industrialización nacional y permita alcanzar un desarrollo económico y político autónomo.

"independencia"; asimismo la revolución mexicana dio origen a una educación fundada en el pensamiento de "justicia social".

La trascendencia del pensamiento de justicia social en el proyecto educativo y económico generado después de la revolución, resulta un elemento importante que destacar, dado su sentido de inclusión e integración social. De acuerdo con Latapí (1998), para comprender el fundamento pedagógico y filosófico que da origen al proyecto educativo generado en la primera mitad del siglo XX, a la par del proyecto político del nacionalismo revolucionario, es necesario reconocer la educación nacional como una amalgama de tradiciones sobrepuestas:

> Su espíritu, valores y orientaciones fundamentales, el perfil de sus maestros, su organización y actores y sus vínculos con la comunidad han sido construidos progresivamente, por la sociedad y el estado mexicano de 1922 al presente. Producto de una historia específica, el sistema educativo tiene una configuración interna implícita pero definitoria que le da su identidad (Latapí, 1998:22).

En el periodo histórico del nacionalismo revolucionario se originaron cuatro proyectos educativos: el proyecto educativo vasconcelista, socialista, de unidad nacional y modernizador -este último es concretizado con el advenimiento del modelo económico neoliberal-; dichos proyectos poseen algunos elementos en común: la liberación y dignificación del hombre, el valor formativo intelectual y manual de la sociedad, la construcción de una conciencia colectiva que acabara con la pobreza y la búsqueda de una educación inclusiva.

El planteamiento pedagógico de estos proyectos educativos se vio reflejado en la congruencia de su acción cualitativa. Durante el proyecto vasconcelista, además de la creación de la Secretaria de Educación Pública, bajo la

influencia de la reforma de la educación soviética, se desarrolló la escuela rural mexicana, caracterizada por su articulación con la vida real de las comunidades; se lanzó una campaña contra el analfabetismo; se envió al campo a los maestros misioneros; se establecieron las misiones culturales; se incitó el arte mexicano y se fomento la enseñanza técnica e industrial (Guevara, 2010; Meneses, 1988).

De la misma manera, el proyecto educativo socialista, inspirado en el pensamiento de Karl Marx y los educadores soviéticos, tales como: Anton Makarenko, Pavel Blonski, Albert Pinkevich, M. Pistrak (Meneses, 1988), adopto fundamentos pedagógicos orientados a la emancipación del hombre y la sociedad, a fomentar el trabajo socialmente útil y a reforzar los valores y las actitudes colectivas. A pesar de la ambigüedad de la definición y los contenidos de la escuela socialista, su visión pedagógica formó parte de la prolongación del pensamiento educativo del nacionalismo revolucionario.

Por otro lado, el proyecto educativo de unidad nacional, con algunos matices diferentes[50], aprehende una pedagogía con orientación social; propone los valores de democracia, nacionalismo y cooperación, asimismo, *se propone resolver la conflictividad ideológica de una sociedad profundamente desigual y poco instruida* (Latapí, 1998:30).

Finalmente, el proyecto modernizador de educación, generado a la par del declive del proyecto político del nacionalismo revolucionario, a pesar de la concepción pedagógica que lo origina -enfatiza la vinculación de la enseñanza con el trabajo y destaca los valores formativos- a partir de la

[50] El proyecto educativo de la unidad nacional, a pesar de su fundamento en la Pedagogía social, se vio marcado por el auge industrial que vivía el país, éste origino que se priorizará la educación urbana en detrimento de la educación rural. Autores como Guevara (2010), señalan que este proyecto educativo represento la ruptura de la relación educación-comunidad, originando el aislamiento de la escuela y los profesores respecto de los padres de familia.

década de los ochenta adquiere nuevos matices orientados hacia los valores de eficiencia y productividad[51].

De lo anterior se infiere que no es necesario profundizar en cada uno de los períodos presidenciales, posteriores a la revolución, para deducir la importancia del acto educativo y, concretamente, del proyecto de educación nacional en la redistribución económica, plateada por el proyecto político del nacionalismo revolucionario desarrollado en el siglo XX; sin embargo, sí resulta necesario señalar los puntos principales de la filosofía económica y social generada en este momento histórico-educativo para así reflexionar a profundidad el por qué y el para qué de la educación mexicana.

El momento sociohistórico que caracteriza al periodo nacional revolucionario brinda un matiz particular a la educación mexicana; ésta debe entenderse, dado el momento histórico en el que se desarrolla, como un dispositivo social en el que se depositan los anhelos de consolidar una identidad nacional y una estructura social justa e igualitaria.

Bajo estos anhelos, la política económica del proyecto nacional revolucionario tendía a una economía de mercado con relevante intervención del Estado como rector, planificador y eje del desarrollo nacional, asimismo apuntalaba a la autonomía y al libre ejercicio de los derechos sociales de la población a través de la regulación de la inversión extranjera y la aplicación de un manejo financiero en el mercado interno, mismo que poseía como denominador común la sustitución de importaciones.

El planteamiento económico se articulaba en pro del Estado, éste fungía como inversionista y empresario, impulsaba la inversión pública en sectores

[51] A pesar de que este proyecto educativo tuvo su origen en el nacionalismo revolucionario, no es hasta la adopción del modelo económico neoliberal que logra concretizarse bajo la lógica de la economía globalizada y la competencia individual.

productivos con el objetivo de remunerar la inversión a través del fortalecimiento del mercado interno nacional y canalizarla al bienestar socioeconómico de la población.

En este telón, el SEM se vio enmarcado en la tarea de formar sujetos capaces de enfrentar los retos que presentaba el país durante estas décadas. Los gobiernos del nacionalismo-revolucionario creían primordial impulsar el sector educativo con una doble finalidad: a) buscar propiciar y sostener el sistema de desarrollo social, económico y político del país y b) lograr la redistribución económica que una gran parte de la población demandaba; se pensaba que educar a una mayor parte de la población generaría un equilibrio en los ingresos de las familias mexicanas que terminaría por beneficiar la estructura socioeconómica del país. Ante ello, se planteó la necesidad de consolidar un sistema escolar que reflejará una idea incluyente de los sectores de mayor rezago educativo, mismos que significaban más del 50% de la población mexicana y que podrían representar la mayor fuente de ingresos y mano de obra para los objetivos de corto y largo plazo que el Estado Mexicano tenía en vista.

Uno de los sectores más favorecidos con estas políticas fue el sector campesino, el cual representaba un gran porcentaje de la población; este sector constituía uno de los pilares primordiales de la estructura económica nacional y *fundamento político de los gobiernos de la revolución* (Ornelas, 2002:63), además de ser un sector estratégico para la satisfacción de la demanda de alimentos y materias primas que la sociedad y el sector productivo demandaban, como consecuencia de las políticas económicas ejercidas por los gobiernos emanados de la filosofía nacionalista.

En este telón, la educación se convirtió en uno de los instrumentos privilegiados en la construcción del proyecto nacional, capaz de contribuir a

las tareas que el gobierno nacional-revolucionario se planteaba en favor del desarrollo igualitario de la población; para ello, se construyó y operó un sistema educativo fundamentado en una justicia distributiva, con el propósito de desarrollar una clase laboral homogénea, mejor calificada y más productiva; esta mejoría no podía presentarse sin el fortalecimiento de la pertinencia y cobertura del sistema educativo, ante esto, según el mismo Ornelas (2002), la política educativa se fundamentaba en tres supuestos:

> Los beneficios de la educación los recibe no sólo la persona que se educa, sino la sociedad en conjunto, en consecuencia es la sociedad por medio del Estado nacional la que debe realizar el gasto necesario para llevar a cabo el proceso educativo en todos sus niveles (Ornelas, 2002).

Este supuesto marca el elemento principal de la política social y educativa, puesto que plantea la existencia de una correlación entre las características educacionales de la población y su desarrollo socioeconómico, razón por la cual el Estado orientó gran parte de sus acciones en rubros como infraestructura y cobertura educativa, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1

Escuela por niveles educativos

	Preescolar.	*Primaria.*	*Secundaria. Preparatoria.*	*Superior.*		*Total.*
				Normal.	Técnica.	
1907	79	9541	42	74	-	9736
1921	-	11041	-	-	-	-
1925	74	13187	50	119	-	-
1930	125	11379	81	147	179	11911
1935	322	18118	164	114	-	-
1940	334	21847	ND	ND	-	-

Fuente: OEI (1995).

El incremento de instituciones educativas en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y superior (ver tabla 1) refleja el propósito de beneficiar a los diversos estratos sociales con la panacea educativa; a pesar de que la tabla anterior no revela un panorama completo de las instituciones de educación creadas en el periodo 1907-1940 se puede percibir un incremento significativo de instituciones educativas en el transcurso del período 1907-1930; asimismo el descenso de instituciones de educación superior normal de 1930 a 1935 y la existencia de un gran número de centros de educación técnica superior para el año 1930.

En esta línea, Solana (2005) afirma que, dado el incremento de instituciones en el sector educativo nacional, para los años 1907 y 1940 en materia de cobertura educativa se muestran indicadores favorecedores, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Matricula por niveles educativos 1907-1940

AÑO	*Preescolar.*	*Primaria.*	*Secundaria. Preparatoria.*	*Superior.*		*Total.*
				Normal.	Técnica.	
1907	8880	657843	5782	9984	ND	682489
1921	ND	868040	ND	ND	ND	ND
1925	11623	1090616	12435	16218	ND	ND
1930	17426	1299899	17392	23713	40152	1358430
1935	21174	1509386	25358	15261	ND	ND
1940	33848	1960755	ND	ND	ND	ND

Fuente: OEI (1995).

El incremento de la matricula escolar en los distintos niveles educativos da muestra del interés del Estado mexicano en materia educativa; este incremento debe ser visto desde dos aristas: en primera lugar, la cobertura educativa priorizada por el gobierno federal pretendía alcanzar la igualdad social a través del ejercicio educativo y sus beneficios, tales como el aumento del ingreso económico en las familias más necesitadas, y aunado a ello la adquisición de mano de obra "consciente" de la importancia de su papel en el desarrollo social y económico del país.

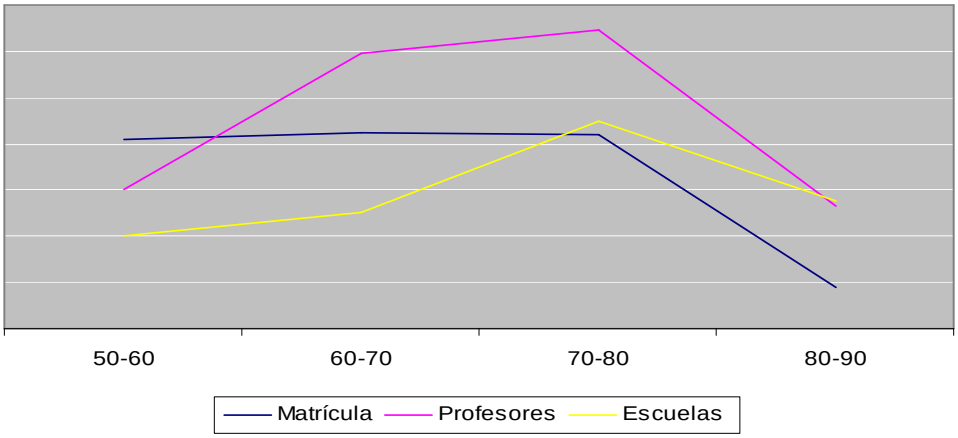
Como segunda causa, convergen factores como el crecimiento demográfico, que con el paso del tiempo representaron un detonador de exigencias sociales; sobre ello se origina el segundo supuesto:

> El hecho de que la educación influya en los ingresos futuros de quienes la reciben, hace que su asignación, vía el mercado acentúe las diferencias existentes en los grupos (…) por lo que la mayor oferta educativa debe ser estatal (Ornelas, 2002).

Las políticas educativas desarrolladas durante el periodo revolucionario suponían que la educación podría representar el principal móvil de asenso social (Ornelas, 2002), de ahí el interés por ampliar los procesos educativos en pro de la igualdad entre los distintos sectores sociales del país; esto es visible en los datos revelados por la Dirección General de Programación de la SEP:

Gráfica 4

Cobertura educativa en América Latina



Fuente: OEI (1995).

Desde la década de los cincuenta los diversos fenómenos sociales y demográficos definieron la orientación del sistema educativo; durante este período, principalmente antes de los años ochenta, la educación adquirió grandes dimensiones, a tal grado que en el lapso de 1970-1980 se suscita un coincremento sustancial en la matricula escolar y la apertura de inmuebles educativos.

La tendencia educativa que se planteó, se sustentaba a partir del establecimiento de políticas educativas que suponían que a *una mayor igualdad de oportunidades educativas correspondería una mayor igualdad de oportunidades sociales; es decir, de oportunidades de movilidad social, de remuneración económica, de estatus y de poder* (Latapí, 1975:115); de acuerdo con ello, se esboza el tercer y último supuesto del proyecto educativo nacionalista.

> Si el costo del servicio educativo lo cubrieran los particulares, la educación quedaría fuera del alcance de muchas familias, lo que implicaría costos sociales de equidad (…) especialmente en un país como México donde la distribución de ingresos es muy desigual y por tanto no habría posibilidad de contribuir a modificar la situación social de los sectores más pobres (Ornelas, 2002).

La educación, como sinónimo de equidad social, contribuyó a percibir el acto educativo con un matiz particular, los beneficios educativos no se calculaban de manera generalizada, sino por el contrario, éstos se diversificaban a partir del estatus ocupado en la esfera social, de ahí la *estrecha relación entre la escolaridad de los padres y los hijos* (Latapí, 1975:98); el nivel social al que se pertenecía determinaba hasta que nivel escolar se podía tener acceso, de ello se desprende, como establece Bazdresch (2005), que los pobres fueran quienes en ocasiones no accedieran a la escuela y quienes recibieran una educación irrelevante o ineficiente frente a los estratos sociales de mayor poder adquisitivo, volviendo obsoleta la supuesta correlación entre la educación y el ascenso en la estructura social.

Esta situación se ve fuertemente reflejada, según datos presentados por Latapí (1975), en el último tercio del siglo XX. De acuerdo con este autor, para 1970 la escolaridad de los padres condicionaba el grado escolar alcanzado por los hijos:

> A padres analfabetos corresponden un 27% de hijos sin estudio de ninguna clase, un 54% de hijos con primaria incompleta, un 16% con primaria completa, un 6% con enseñanza media superior ninguno con enseñanza superior.
>
> A padre con primaria incompleta corresponde un 6% con hijos sin estudios, un 41% con primaria incompleta, un 29% con primaria

> completa, un 16% con enseñanza media y un 5% con enseñanza superior.
>
> Por otro lado, si los padres alcanzaron a terminar su primaria, sus hijos cursan algunos grados de primaria en un 21% la primaria completa en un 33% la enseñanza media también en un 33% y la superior en un 12%.
>
> De padres que tuvieron enseñanza media, 26% de sus hijos se quedan con una escolaridad inferior a la suya, pero el 37% alcanza la educación media y de la misma manera un 37% llega a la universidad y de padres que obtuvieron universidad, sólo el 7% se queda con el nivel primaria, el 25% al nivel medio y la gran mayoría llega también al nivel superior (Latapí, 1975:98).

La desigual distribución del ingreso representa un factor determinante en el grado y tipo de escolaridad que se recibe; la abismal diferencia de ingresos *a significado condenar a los grupos menos favorecidos de la sociedad en una cadena de baja escolaridad y reducido ingreso salarial* (Ornelas, 2002:72).

En este sentido, los esfuerzos emitidos por los gobiernos del nacionalismo revolucionario poco lograron en materia de igualdad social, se consolido un sistema educativo que acentúo las diferencias sociales y la disparidad de la oferta educativa, mismas que se vieron reflejadas en las propias oportunidades de acceso al campo laboral.

Los espacios de trabajo se vieron restringidos para los sectores poblacionales que no cumplían con los requisitos de escolaridad mínima, hecho que acentúo aún más la desigualdad social; esto se puede a preciar en los siguientes datos:

Tabla 3

Distribución de ingresos por familias en proporciones.

*Deciles**	*1950*	*1958*	*1963*	*1969*	*1975*	*1984*
I	2.7	2.2	2.0	2.0	1.6	1.7
II	3.4	2.8	2.2	2.0	2.5	3.1
III	3.8	3.3	3.2	3.0	2.7	4.2
IV	4.4	3.8	3.7	3.5	3.3	5.3
V	4.8	4.5	4.6	4.5	4.1	6.4
VI	5.5	5.9	5.2	5.0	4.1	7.9
VII	7.0	6.3	6.6	7.0	5.7	9.7
VIII	8.6	8.5	9.9	9.0	9.0	12.2
IX	10.8	13.5	12.7	13.0	18.6	16.7
X	49.0	49.1	49.9	51.0	48.3	32.8
TOTALES.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Los hogares a nivel nacional están ordenados en los deciles de acuerdo a sus ingresos totales de manera trimestral. Ornelas (2002).

Así, la filosofía de justicia social en la política educativa resultó obsoleta ante las disparidades del desarrollo económico alcanzado por los diferentes sectores sociales. De acuerdo con la tabla de distribución de ingresos por familia, los primeros tres deciles con menor adquisición económica muestran un descenso importante en sus ingresos de 1950 a 1975, mientras que los últimos dos deciles con mayor adquisición monetaria, muestran un crecimiento gradual de sus ingresos en el mismo lapso de tiempo.

Ante esto, la ecuación expansión escolar y cambio social promovida por el modelo nacionalista resulto poco viable, el criterio de satisfacer la demanda social obligo a ir precisamente en dirección contraria: dar más educación y más costosa al que tiene más y dejar con poca o ninguna al que no puede demandarla o aún no la ha demandado.

El papel que se le concedió a la educación desde el modelo del nacionalismo revolucionario nunca fue acorde con la ejecución del mismo; esto no significa que no haya habido avances, pero sí que la disparidad de oportunidades y beneficios educativos fue un elemento principal para hacer del ideal de justicia social una “utopía” más del campo educativo.

En el fondo, los criterios para satisfacer la demanda social inducían a confundir las necesidades objetivas de la educación (educación necesaria para la sociedad) con las necesidades manifestadas (la educación exigida por la presión política de los grupos dominantes), confusión que limitó la tarea educativa al fortalecimiento de las estructuras sociales (Latapí, 1975); en síntesis, la simple expansión educativa no significó la transformación social del país ni la igualdad de oportunidades educativas puesto que la estratificación social se agudizó, conforme se consolidó y perpetuó la estructura social del país.

3.3 Educación e igualdad: ¿Una relación conflictiva en el neoliberalismo?

> La formación es un proceso socialmente condicionado por estructuras históricas y sociales que definen y determinan los límites de la mirada, la reflexión y el cambio, que el agente social puede tener de él, del espacio social, de las condiciones y de las relaciones sociales en que se desarrolla su práctica (Pierre Bourdieu, 2003).

Históricamente la formación del hombre ha representado un ejercicio polisemico que refleja diferentes puntos de vista según los fines educativos que se persiguen; existen diversos supuestos pedagógicos, sociales y filosóficos que sustentan una concepción específica sobre la formación del hombre, bajo esta lógica, actualmente, como una clara extensión de los años ochenta y noventa, se visualiza una concepción de hombre quizás antagónica a la que se tenía en el periodo del nacionalismo revolucionario[52].

Al respecto, de acuerdo con Babb (2003), en México, el período de los años ochenta y noventa representó un parteaguas en la formulación de políticas económicas y sociales -como la educativa- que buscaban responder a las grandes exigencias de su entorno tanto nacional como internacional. Estas exigencias hoy en día se traducen en una tendencia global en materia económica y educativa que conduce a la adopción de diversas medidas estructurales tomadas como la panacea para combatir las distintas problemáticas económicas y sociales.

[52] En el subtema anterior, se brinda una extensa recopilación de datos que permiten aclarar el papel que debía jugar la formación del sujeto en la sociedad.

En este sentido, a partir de la década de los ochenta y noventa dos son las características que predominan y consolidan la adopción de una tendencia global en materia de política económica; una primera característica son los diversos ajustes económicos[53] generados a principios y mediados de los años ochenta.

Como parte de esta primera característica o etapa de reformas neoliberales en México, como la nombra Babb (2003), bajo la mirada vigilante de diversos organismos internacionales como el FMI y el BM, se establece una reducción generalizada de las funciones sociales y económicas del Estado Mexicano; el papel del Estado se resignifica de acuerdo con los principios neoliberales, éste se retira casi por completo de la actividad productiva, garantiza el respeto a la iniciativa de los particulares y regula lo menos posible la economía, las leyes del mercado y la eficiencia económica (Ornelas, 1995).

En esta línea, para finales del siglo XX se aplican medidas *de austeridad fiscal y monetaria* (Babb, 2003:240); dichas medidas forman parte importante en la consolidación del libre mercado[54] y la reducción de bienes públicos tales como: *salud y educación*.

En el rubro educativo, desde principios de los años ochenta el BM ocupó un lugar importante, sus tesis fueron adoptadas sin restricción alguna por el gobierno mexicano y *se enfatizó la vinculación de la educación con el aparato productivo y la educación tecnológica en todos los niveles* (Téllez, 2007:105); la meta principal de la política educativa fue la revolución o modernización de la educación a través del impulso a la educación tecnológica.

[53]Para el director del BM, Tom Clausen los prestamos otorgados para los ajustes estructurales se convirtieron en una arma utilizada una y otra vez para promover políticas favorables al mercado en los países en vías de desarrollo.
[54]Galeano (1971), alude que el establecimiento del libre mercado en América Latina representa un campo de relaciones de intercambio desiguale entre los países de primer mundo y los países tercermundistas.

Estrechamente vinculada con las medidas anteriores, la segunda etapa se caracterizó por establecer una serie de reformas institucionales iniciadas a finales de los ochenta y consolidadas en la década de los noventa; estas reformas se orientaron a la privatización de las propiedades estatales, misma que marcó una tendencia significativamente mercantilista[55], principalmente en la educación.

Las medidas de austeridad en el campo de la educación permitió la diversificación de las fuentes de financiamiento educativo y la diversificación de las características institucionales (Universidades públicas, privadas, tecnológicos y politécnicos); las instituciones privadas comenzaron a redefinirse, obtuvieron una revaloración social y apoyos públicos desde los ámbitos políticos, discursivos, normativos y constitucionales que se reflejaron en las prácticas sociales cotidianas y la construcción de un imaginario social distinto al generado por las instituciones del nacionalismo revolucionario (Téllez, 2007).

Las reformas educativas emprendidas en la década de los ochenta y noventa[56] fueron orientadas a armonizar el sector educativo con las políticas públicas dirigidas al cambio estructural y vinculadas con la reforma del aparato de Estado. En este sentido, Los diversos cambios presenciados en el SEM representaron un reflejo de las reformas sufridas en el Estado Mexicano.

Bajo esta lógica, en el plano pedagógico, “la adopción” de una política económica, orientada al mercado y al descuido continuo de los problemas

[55] De acuerdo con Babb (2003), estas reformas de privatización en el período de Miguel de la Madrid, son relativamente modestas; sin embargo, para los noventa en el periodo presidencial de Salinas de Gortari, se hizo de la privatización una virtud gubernamental.
[56] De acuerdo con López Guerra, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica se creo en 1982 el programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), este programa tenía como objetivo principal establecer una vinculación del sistema educativo con los medios de producción.

situados en la sociedad[57], marca una tendencia distinta en la formación del sujeto y en la misma función educativa.

Las particularidades de la economía y el mercado tienen un impacto profundo en la formación del sujeto; el dominio de un pensamiento único, sujeto a la lógica de la oferta y la demanda, hace del individualismo exacerbado, del conformismo social, de la obsesión por la eficiencia, de la visión ahistórica de la realidad y del imperio de lo efímero el escenario a partir del cual el sujeto se forma con el afán de pertenecer a ese mundo; es decir, el mercado y la ganancia se convierten en los ejes rectores de la vida social y política que regula los procesos educativos (Ornelas, 1995).

En este telón, la política educativa mexicana evidencia con creces las tendencias utilitaristas y tecnocráticas que requiere el nacimiento de una política económica emergente; la imposición de la razón económica y tecnológica como razón suprema del acto educativo, se convierte en el único parámetro válido para emprender cualquier actividad personal y social, haciendo del capital humano una de las mayores características de la política educativa nacional.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Ornelas (1995), el SEM se diseña para servir exclusivamente al mercado; así, la formación del sujeto adquiere un significado distinto al que se plantea en la filosofía de la educación mexicana pues se privilegia la vinculación de la preparación del individuo con el sector productivo en detrimento de la formación humanista.

[57] Para la política económica empleada en el período presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988) y Salinas de Gortari (1988-1994) los intereses populares no desempeñaron un papel importante en la negociación y formulación de políticas gubernamentales, sin embargo el sector elitista de empresas “mexicanas” sí representaron un elemento importante en la negociación de los términos de las reformas liberalizadoras de México.

Las instituciones educativas se convierten en un taller de capacitación donde los alumnos adquieren habilidades que lo convierten en capital humano al servicio del mercado laboral, *cuya resultante es la preparación del egresado que no satisface debidamente las exigencias del desarrollo científico y tecnológico puesto que la gran mayoría de ellos han sido preparados precisamente para que no produzcan conocimientos, sino más bien los apliquen y respondan a los requerimientos de los grupos que tiene el poder económico* (Ruiz, 2002:12).

De lo anterior se desprende la necesidad de "formar" estudiantes que lejos de estar prejuiciados o envenenados contra la libre empresa crean en ella para no caer en el extremo de tener mexicanos frustrados que se sientan explotados por la empresa que les da de comer (Ornelas, 1995:88).

Como afirma Forrester (2003), todo se organiza y se realiza en función de la ganancia; el juego de la oferta y la demanda es empleado sin restricción alguna; se plantea la competencia[58] entre las escuelas y al mismo tiempo se pregona su rentabilidad. Se considera a la educación urbana como negocio propiamente privado en tanto que las instituciones del ámbito rural son olvidadas de tal manera que el rezago educativo se agudiza en el campo, *mientras que el 5.9% de la población urbana carece de cualquier tipo de instrucción formal, ese porcentaje se eleva a 18.3%, es decir, por cada persona mayor de 15 años sin instrucción en la ciudad hay tres en el campo* (Ornelas, 2002:87).

En este telón las políticas educativas desarrolladas desde la perspectiva neoliberal se convierten en el origen principal de la discriminación de los pobres, mismos que por condiciones sociales, de raza o de clase son

[58] De acuerdo con Beuchot, el neoliberalismo desata las fuerzas ciegas de la competencia, en la educación y gran parte de la vida social, el competitivismo está a la orden del día, se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar, se ensalza a los fuertes, a los "mejores" (1999:70).

considerados como una imposición y una carga más a la modernización de la sociedad; esto puede verse en la poca importancia que se le confiere a su "formación" y bienestar; de acuerdo con Ornelas (2002), en las últimas décadas el índice de pobreza en México se ha acentuado significativamente, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 4

Índice de pobreza en la sociedad mexicana

	1984		1992		1999	
Población.	Millones.	%	Millones.	%	Millones.	%
Total.	71.4	100	84.3	100	94.6	100
Pobre.	30.0	42	37.1	44	40.6	43
Pobreza extrema.	11	15	13.5	16	26.5	28
Pobreza media.	19	27	23.6	28	14.1	15
No pobre.	41.4	58	47.2	56	54.0	57

Fuente: Ornelas (2002).

La tabla demuestra que entre 1983 y 1999 el país tuvo un crecimiento de 150% de habitantes pobres al pasar de 20 millones a 74 millones de mexicanos en esa condición. Más aún, de acuerdo con el CONEVAL (2010), entre el año 2006 y 2008 aumento el índice de pobreza, el porcentaje de personas pobres pasó de 42.6% a 47.4%; hecho que ha impedido a la mayor parte de la población acceder o mantenerse en la educación formal.

La discusión que gira en torno al acceso y la permanencia de este sector en el SEM cobra nuevo significado a partir del incremento del índice de deserción escolar; una gran mayoría de los alumnos provenientes de sectores sociales marginados muestran una clara tendencia a "desertar" del sistema

educativo escolarizado conforme se tiene mayor edad, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5

Distribución porcentual de la población por nivel educativo

	Población de 15 años	*Sin instrucción**	*Primaria incompleta**	*Primaria completa **	*Media básica**	*Media superior **
1960	19, 357,479	40.0	40.2	12.0	4.6	3.2
1970	25,938,558	31.6	38.9	16.8	6.5	6.2
1980	37,957,410	16.1	32.2	21.7	13.6	16.5
1990	49,610,876	13.7	23.3	19.7	20.3	23.0
1995	58,819,230	10.5	21.2	18.6	22.2	27.1
2000	62,311,495	9.6	16.3	20.0	26.6	27.5

Fuente: Ornelas (2002).

En la tabla anterior es posible notar que *el número de jóvenes sin acceso a la educación superior en el año 2000 es mayor al de hace dos décadas, a principios de los ochenta, 5 millones de jóvenes entre 20 y 24 años de edad no podían acceder a ese derecho, mientras en el último año del siglo XX su número ascendía a 8 millones* (Ornelas, 2002:85).

Ante ello, resulta claro que las condiciones sociales impactan severamente en el rendimiento, el acceso y la estancia escolarizada del estudiante mexicano; sin embargo, existe una complicación aún mayor: la consolidación de un pensamiento que determina la imposibilidad de transformar las cosas.

De acuerdo con Freire (1997), la intervención de los principios neoliberales en la vida del sujeto se convierten en una forma de percibir el mundo, estableciéndose un pensamiento único, el pensamiento del neoliberalismo, que además de no admitir réplica a sus verdades incita al desarrollo de un

hombre, como menciona Beuchot (1999), fuertemente individualista e instalado en el deseo egoísta de la autosatisfacción.

La generalización de este pensamiento único termina por legitimar la inexistencia de otro camino por el cual el hombre pueda alcanzar el "progreso" y con ello la felicidad; la única vía es aquélla que el mercado ha construido para el hombre, misma que propicia la indiferencia del sujeto ante su propia realidad[59]; al respecto Ornelas afirma:

> Hoy, al parecer para los jóvenes no existen más los propósitos comunes que unen para emprender tareas con objetivos sociales de largo plazo, actualmente, buena parte de los estudiantes [y todo sujeto] inscritos en las instituciones públicas de educación, sólo parecen aspirar a resolver su problemas personal de trabajo, aunque a su alrededor el mundo se derrumbe sin que ellos se den cuenta, o mejor si fuera posible hacer un negocio con ello (2002:81).

De esta manera, la educación y la igualdad social se vuelven una relación conflictiva, puesto que la pretendida igualdad social se vuelve obsoleta ante una sociedad donde lo que impera son las desigualdades económicas y sociales enmarcadas en un mundo virtual donde el derrumbe del sistema productivo, el incremento del desempleo y la concentración de la riqueza en una pequeña élite persiste como la única puerta al cambio.

[59]Beuchot, afirma que *el neoliberalismo es una ideología que va en contra del propio hombre, propicia su autodestrucción al situarlo en un estado egoísta y narcisista que compite por el éxito materialista propio, olvidándose de las necesidades básicas de su entorno* (1999:69).

3.4 Reflexiones preliminares

> La política educativa nacional está urgentemente necesitada de una fuerte dosis de pensamiento utópico (Pablo Latapí, 2008).

Cuanto más pasa el tiempo pareciera ser que se retrocede en aspectos sustantivos que atañen a la concepción que se tiene de lo humano[60], se desvirtúa al hombre y a la mujer como seres individuales, con mente y espíritu propio, con una autonomía peculiar, con igualdad de derechos y oportunidades, libertades fundamentales e independencia y se engrandece por el contrario el olvido de su pasado, el despojo de lo humano y la adquisición de ciertos saberes aplicables únicamente en la realidad laboral.

Estas dos maneras de visualizar al hombre, y consecuentemente el mundo donde se desarrolla, representan dos alternativas posibles de retomar ante una coyuntura social y cultural, sin embargo, a la luz de la realidad una de estas dos alternativas ha dominado y orientado rotundamente la dirección en la que gira el mundo en busca de *alcanzar el estadio de la perfección del hombre, "el nuevo mundo feliz" en que acabe la pobreza, las carencias y las necesidades de todos los pueblos* (Schaffer, 1998:12); por lo menos desde el discurso político-económico-cultural, esta visión de hombre y de mundo se alaba por ser el único hilo conductor que puede garantizar el bienestar humano.

Bajo esta premisa y constantes regulaciones, diferentes naciones, como es el caso de México, han adoptado una forma de pensar, vivir y actuar que permea las distintas esferas sociales que las conforman, esto a partir de la reformulación de estructuras propias a la visión hegemónica del mundo.

[60] De acuerdo con Schaffer (1998), actualmente hablar de humanismo es enfrentar una compleja batalla que permita su perduración sobre el capitalismo feroz que inútilmente se afana en destruir las esencias más sustantivas de lo humano.

La apropiación de dicha visión hegemónica, de acuerdo con Aboites (Aboites en: Poy, 2007), responde a un apego total de un modelo de políticas públicas que atienden demandas que le son externas a cada país[61], puesto que estas demandas emergen de esa visión hegemónica considerada por algunos indispensable para alcanzar la felicidad, ya que significa *obtener más o menos* [los mismos beneficios] *para todos los que están sometidos a ese proceso* (Bauman, 2009:7).

La virtualidad que plantea esta visión "filantrópica" del mundo, y su intervención en la mejora de la vida del hombre, decae ante los ojos críticos de un sinfín de autores que destacan el impacto que trae consigo la aprehensión de políticas económicas y sociales desvinculadas a las necesidades de grupos específicos; desde esta perspectiva, los aspectos globalizadores concretizados en la configuración de un modelo económico y las políticas de modernización se han traducido en grandes índices de desigual social; actualmente en México:

> Alrededor de 53 por ciento de los casi 110 millones de habitantes están en una situación de pobreza por la profunda desigualdad regional y étnica, así como por las diferencias en cuanto al "acceso a la salud, a la educación y a servicios públicos de buena calidad". Además, cerca de 24 por ciento de la población es considerada "extremadamente pobre", esto es, con un ingreso insuficiente incluso para una nutrición adecuada (Aragonéz, 2007 s.p.).

Ante este panorama se observa lo que Bauman (2009) conceptualiza como desglobalización[62]; los elementos globalizadores que configuran la sociedad del conocimiento, concretada en aspectos modernizadores como es el

[61] Este tipo de demandas tiene su origen en una estructura hegemónica mundial; cabe señalar que este tema fue desarrollado con mayor profundidad en el capítulo 2, así como también en la reflexión preliminar de dicho apartado.
[62] Cabe señalar que al recurrirse al término globalizar se está infiriendo a un ente organizado a partir de la modernización; es decir, el manejo de toda tecnología, aunque no se desdeña todas las implicaciones culturales que implica esta dicha esfera.

manejo y la creación de nuevas tecnologías, representa dos caras opuestas, por una parte se encuentran aquéllos verdaderamente globales[63] que adquieren los hábitos y costumbres que la sociedad en turno requiere y del lado opuesto se encuentran aquéllos que no cumplen los requerimientos necesarios para incorporarse a la sociedad del conocimiento.

Frecuentemente, los grupos que no logran incorporarse en dicha modernización son aquellos que desde un principio no son considerados como competentes; esta categorización entre competentes e incompetentes o como alude Schaffer (1998), ganadores y perdedores se ve relejada en la propia educación.

De acuerdo con Aboites (2007), en el caso mexicano, la creación de diversas instancias encargadas de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes mexicanos, tales como: el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) establecen todo un sistema para clasificar al estudiantado de acuerdo con sus competencias.

Una evaluación de esta clase, centrada principalmente en “el producto obtenido”, trae consigo dos consecuencia: la desvalorización del proceso educativo y la legitimación de una sociedad desigual. La primera consecuencia se ve reflejada en el desarrollo de las políticas educativas y su concreción en los procesos educativos, en ellas se comienza a desdeñar una formación humanista o formativa del hombre y se prioriza la adquisición de habilidades orientadas al ramo productivo o a la consecución de resultados óptimos en pruebas estandarizadas.

[63] Bauman (2009), entiende la palabra globales como aquéllas personas que se insertan en una sociedad global aprehendiendo costumbres, hábitos y características educacionales que la sociedad del conocimiento requiere.

En cuanto a la segunda consecuencia, la concepción de una educación cortoplacista orientada a la optimización de resultados cuantitativos desplaza la dimensión social de la educación y la evaluación como elemento formativo y reestructurador del proceso educativo; en este sentido, el carácter formativo y transformador de la educación se desvanece y da paso a la legitimación de las estructuras sociales existentes.

Desde esta perspectiva, la lógica circular planteada por Bazdresch (2005), donde el estatus social determina el nivel educativo al mismo tiempo que éste condiciona el estatus social, se hace evidente; los alumnos que radican en las entidades de menor nivel socioeconómico y bajos resultado en las pruebas estandarizadas difícilmente desde la lógica de la sociedad del conocimiento podrán mejorar su nivel socioeconómico y por tanto académico pues no cumplen con los requerimientos educacionales necesarios para su incorporación a la sociedad del conocimiento.

Ante ello, la necesidad imperante de afrontar los problemas coyunturales exige un cambio de visión que conlleve a la transformación de las propias esferas que configuran a la sociedad; para afrontar las coyunturas sociales, políticas y económicas no basta con políticas de saneamiento ni con la expansión de un sistema educativo que tenga como propósito mostrar índices de mayor cobertura, e intentar insertar de manera equitativa a todo alumno a la sociedad del conocimiento, sino que es necesario una nueva visión de mundo y hombre, *dejemos ya de pensar en remiendos que sólo nos llevan a continuar sumidos en un modelo agotado, convertido en un lodazal* (Alzati, 2009 s.p.); dejemos de pensar en la panacea virtual que nos ofrece un mundo idílico sin pretenderlo en sus propios principios.

Capítulo 4

LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y EL NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

En realidad el capitalismo es un asunto bastante turbio. En él, las cosas rara vez fluyen sin problemas. De hecho, la trayectoria del universo social del capital obliga a estrellarse continuamente contra los límites de su propia constitución y existencia (Mike Cole en: Charles y Pruyn, 2007).

4.1 La política de modernización educativa y su alcance social

> Vivimos en un período especial. Vivimos en una época moderna y todos, de alguna manera, estamos familiarizados con ello; manejamos con facilidad los conceptos relativos a la modernidad; así, podemos referirnos con bastante seguridad acerca de objetos, de comportamientos o procesos y decir eso es "arte moderno" o esa es "educación moderna" (Juan Casassus en: Reimers, 2003b).

La constante búsqueda de articular la esfera social, política y económica a las tendencias globales de modernización se ha convertido en la principal meta de las sociedades latinoamericanas. Para una gran mayoría de los países de América Latina ser parte del sector mundial beneficiado por la modernización es considerada como una necesidad propia del momento histórico-social de las sociedades del siglo XXI; sin embargo, esta búsqueda de pertenecer a un grupo selecto de países modernizados desemboca en dos procesos diferentes que impactan en la forma de vivir y percibir el mundo.

El término modernización y sus implicaciones en las sociedades latinoamericanas, entre ellas la mexicana, ha orientado todo proceso de políticas de Estado, desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, como una alternativa necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias sociopolíticas.

En el caso de México, de acuerdo con Guevara (2002), los planteamientos generales de las políticas de modernización neoliberal han tenido una cierta continuidad en los últimos sexenios presidenciales; el análisis que efectúa esta autora, contempla el período presidencial del Miguel de la Madrid

Hurtado (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000); de la misma manera, Alcántara (2008), afirma que el primer período presidencial del siglo XXI bajo el mandato de Vicente Fox Quesada (2000-2006) muestra la continuidad de algunas características de la política emprendida por los tres gobiernos que le anteceden.

Una de las características de mayor importancia fue el papel y las formas de intervención que el Estado mexicano debió adquirir, particularmente en *el repliegue de la intervención económica del mismo para dejar actuar las libres fuerzas del mercado* (Guevara, 2002:83). Las políticas de modernización, marcadamente neoliberales, priorizaron el saneamiento de las finanzas públicas en detrimento de sectores estratégicos y prioritarios -como la inversión en ciencia y tecnología y educación- que afectaron la posibilidad de ser competitivos y eficientes en el mercado mundial.

El reconocimiento y la consolidación de este tipo de políticas como medidas necesarias ante las problemáticas sociales, políticas y económicas, según menciona Puiggrós (1996), representa un síntoma del empobrecimiento cultural, de la profundización de interdependencia de las naciones latinoamericanas y del deterioro sufrido por las sociedades civiles; estos problemas se ven reflejados, como afirma Latapí (2008), en el propio desarrollo de la política educativa mexicana.

El desarrollo de la política educativa en México se dio de acuerdo con la evolución tanto de necesidades políticas como económicas; en el primer caso destacan *la demanda popular de educación y la necesidad de legitimar los gobiernos en turno* (Guevara, 2002:83), mientras que en el segundo caso sobresale la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), orientada a una apertura económica internacional basada en el libre mercado, la disminución del papel del Estado en la regulación de la economía (Latapí,

2008) y la concepción de que la educación tiene que estar al servicio de ciertos requerimientos económicos[64].

Desde esta perspectiva, la reconfiguración de la política educativa generada en la década de los años ochenta representa un dislocamiento de lo construido en el período del nacionalismo revolucionario[65]; no obstante la permanencia del discurso político centrado en la legitimación de la equidad social, la política educativa desarrollada en el marco del neoliberalismo centra gran parte de sus acciones en las denominadas políticas de modernización.

Algunos autores, como Ornelas (1995), afirman que las políticas modernizadoras llevadas a cabo en el SEM, en las últimas décadas, bien pueden responder a un conjunto de políticas internas originadas de las necesidades nacionales como bien podría ser la demanda popular de la educación en la sociedad mexicana, o sencillamente dar respuesta a una tendencia global que afiance la posición del país en el marco internacional[66].

Sin embargo, sería erróneo suponer que la única razón del desarrollo de dichas políticas puede explicarse a partir de la estructuración y restructuración de un esquema internacional, es necesario señalar como elementos principales de la toma de decisiones los fines y las contradicciones internas en el SEM.

---

[64] De acuerdo con Cárdenas, Chávez y Santana (1996) la política de modernización educativa generada en la década de los noventa promueve la tan anhelada compatibilidad entre el sistema productivo y el SEM; de acuerdo estos autores, esta compatibilidad representa una clara orientación instrumental de la educación en detrimento de la formación humana y social del individuo.

[65] Consideramos por nacionalismo revolucionario un período de gran dominio del Estado en materia de desarrollo; ubicado principalmente en el período de 1920 a 1982. Este tópico puede analizarse con mayor escrutinio en el capítulo 3.

[66] Es importante tener presente que las medidas de modernización educativa pueden observarse como un aspecto trascendental en las dos décadas anteriores, de acuerdo con Casassus (Casassus en: Reimers, 2003b) los cambios percibidos en el SEM, tienen lugar en una gran cantidad de países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay y República Dominicana.

Las políticas de modernización educativa llevadas a cabo en México[67] poseen acciones y elementos significativos que conforman una política de Estado en materia educativa; de acuerdo con Latapí (2004), es posible considerar cuatro acciones fundamentales en dichas políticas de modernización: a) federalización, b) renovación curricular, c) políticas sobre el magisterio y d) participación social. Acciones propias de la búsqueda de mejorar lo ya existente y atenuar lo irreversible en el SEM.

Al respecto, diferentes autores (Latapí, 2008; Alcántara, 2008; Bazdresch, 2005; Guevara, 2002; Puiggrós, 1996; Ornelas, 1995) aluden que uno de los aspectos que buscan atenuarse o erradicarse a partir de estas acciones es la inequidad social y educativa que ha sido problemática permanente en la sociedad mexicana.

En este sentido, las políticas de modernización educativa señalan como fundamental poner énfasis en funciones que tiendan al desarrollo de una cobertura con equidad[68], se plantea que la solución a los problemas que presenta el SEM no debe restringirse al aumento de alumnos incorporados al sistema educativo, sino que dicha incorporación debe ser en condiciones contextuales y educativas igualitarias; no obstante el seguimiento de estas acciones y los énfasis puestos en problemas específicos de la educación mexicana, los conflictos que giran en torno a éstas se hacen cada vez más frecuentes.

[67] Conceptualizadas en 1982-1988 como “revolución educativa”; en 1989-1994 como Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica, aunque éste es firmado hasta 1992; el Programa de Desarrollo Educativo, planteado en el período de 1994-2000; y finalmente el Programa Nacional de Educación 2000-2006,

[68] Es necesario señalar que el ideal de una educación para todos forma parte del acuerdo de Jomtiem, establecido en 1990, el cual establece como prioridad abatir todo rezago educativo; éste presenta continuidad en los acuerdos posteriores: Dakar, Senegal. *Foro Mundial sobre la educación*, Informe final 2000 y Jacques Delors. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro.

De acuerdo con Schaffer (1998), se cuestiona y se rechaza la intervención de la lógica discursiva y las acciones de los proyectos neoliberales en la formulación de políticas educativas por sus implicaciones reales en el campo de la educación, tales como:

- La redistribución del financiamiento público de la educación al nivel básico, como nivel educativo estratégico en el mantenimiento de estructuras de producción; en desden del sector medio y superior de la educación.
- El condicionamiento de los recursos a temas predeterminados, no necesariamente ajustados a las exigencias educativas de las sociedades.
- El crecimiento de la pobreza y la desigualdad con la consecuente disminución del acceso a la educación de un gran número de jóvenes; el retroceso efectivo en la cobertura educativa[69]; y
- La prioridad otorgada a la dotación de equipamiento tecnológico para elevar la calidad, desplazando el aspecto humano y democrático de la educación.

No obstante las discusiones originadas en torno al desarrollo de la política educativa en el marco del neoliberalismo, las acciones planeadas para alcanzar la anhelada modernización educativa en materia de igualdad, según Alcántara (2008), no han sobrepasado el discurso, su aplicación ha sido ambigua y sus resultados obsoletos, muestra rotunda de que las políticas neoliberales en educación han mostrado su inefectividad para cambiar el estado de las cosas imperantes[70].

[69] De acuerdo con Guevara (2002), la intervención de una lógica neoliberal en el seguimiento de políticas educativas desde la década de los ochenta se ha traducido en el decremento de cobertura educativa y deficiencia del Sistema educativo.
[70] Cárdenas (1996), afirma que el discurso político de modernización no se usa como un concepto explicativo de la realidad sino como un slogan, un lema con intenciones de despertar una aceptación emotiva de un programa de gobierno.

Las contrariedades y carencias de las acciones empleadas se pueden observar desde dos puntos importantes[71]: a) la acción tendiente a la federalización o descentralización de la educación y b) la búsqueda de una cobertura con equidad que permita el desarrollo social igualitario de la población[72].

La primera medida representa el origen de frecuentes discrepancias entre los actores del sistema educativo, las diferencias surgen desde la connotación que se otorga al término federalización o descentralización; de acuerdo con Ornelas (1995), la confusión que genera este término representa gran parte de los conflictos originados en el sistema educativo puesto que una descentralización total del sistema de educación trae consigo dos aspectos importantes: a) el traslado de la responsabilidad del financiamiento de la educación a estados y municipios empobrecidos y ricos y b) la segmentación o desmantelamiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La perspectiva que se tenía desde el SNTE de la descentralización educativa parecía ser contradictoria, además de afirmar que esta acción conduciría a profundizar las desigualdades educativas y a propiciar el desmantelamiento del Sindicato de maestros, existía la posibilidad de que a partir del proceso de descentralización se favorecieran los intereses de los maestros y las prioridades de equidad educativa; se creía que a partir del contacto directo con los gobiernos federales podría mejorarse el manejo y la resolución de problemáticas propias del docente y de los alumnos.

[71] Cabe señalar que el problema puede ser de gran alcance, sin embargo, dado el carácter de esta investigación sólo hemos decidido retomar dos características que permitirán entender con mayor detalle las líneas socio-educativas y económicas que forman parte del documento.
[72] De acuerdo con Bazdresch (2005), las políticas de modernización llevadas a cabo en los años noventa en la educación mexicana establecen que uno de los pilares que configuran dichas políticas es la creencia de que la educación mantiene una estrecha relación con el desarrollo social y económico del país.

En este sentido, se pensaba, como afirma Ornelas (1995), que un sistema descentralizado podría llevar a cabo una administración más racional de la educación y una óptima redistribución de recursos, pues las decisiones que se tomaran tenderían a la comprensión absoluta de la situación local; sin embargo, hoy en día los resultados obtenidos a partir de las acciones de descentralización se encuentran muy lejanos a las ambiciones de los profesores comprometidos con la mejora de su práctica educativa, el proceso de descentralización se tradujo en una (re)centralización de poderes y estrategias dentro del sistema de educación.

> El proceso de descentralización de la educación reviste por sí mismo un carácter centralizado. El aparato administrativo central diseño y negocio con el SNTE y los gobiernos de los estados las estrategias de la trasferencia de poderes y dicto sus condiciones; además, decidió cuándo y en qué medida delegaba la autoridad y todavía controla el diseño del currículo en todo el país y elabora y distribuye los textos gratuitos. La Ley General de Educación garantiza también que el gobierno federal se hará cargo de la evaluación global del sistema y la asignación de recursos (Ornelas, 1995:295).

Por consecuencia, los estándares de desigualdad educativa se profundizaron, el financiamiento en educación disminuyo y los índices en el incremento de cobertura educativa con equidad no han mostrado el crecimiento esperado. Una gran parte de las medidas señaladas como importantes para la mejora de la educación mexicana se han limitado al decir político.

En este marco, las acciones de descentralización se encuentran desligadas del discurso que les dio origen; los problemas del profesor, como los bajos salarios o las malas condiciones de sus centros de trabajo, no han tenido solución alguna y la educación parece estar disociada de las características y

necesidades particulares de la población, mientras que las condiciones de las instituciones resultan poco favorables para el proceso educativo.

En este telón, aspectos como oportunidades educativas e igualdad social representan una tarea pendiente en las últimas décadas; de acuerdo con el proyecto neoliberal, para el cumplimiento de esta tarea, la política educativa *debía contribuir a la estrategia de cambio nacional mediante la prioridad a los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento* (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988s.p.); asimismo, se afirmaba que la educación representaba una parte fundamental en la consolidación del proyecto de modernización nacional encaminado a la transformación de la sociedad (Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994), ya que dicha transformación repercutiría en la redistribución de oportunidades de bienestar social.

Desde esta perspectiva, es posible apreciar que las prioridades educativas en marcadas en las tendencias de modernización no sufren modificaciones con respecto a las prioridades de las políticas educativas desarrolladas en el período del nacionalismo revolucionario; sin embargo, como afirma Guevara (2002), lo que cambio fue el proyecto de país que se pretendía impulsar, en el cual las soluciones a las necesidades sociales ya no eran prioritarias.

Es decir, desde la lógica del proyecto económico modernizador la educación sólo adquiere importancia en la medida en que responde a la inversión y a las necesidades de la economía del mercado, y no precisamente a las necesidades sociales[73].

[73] De acuerdo con la profesora Díaz (2005), a inicios de la década de los noventa la CEPAL afirmaba que la principal función que tiene la educación es fortalecer la competitividad económica. Esto nos conduce a inferir, como lo establece la propia autora, que la educación gira en torno a los mandatos de la lógica económica, propia del proyecto neoliberal; es decir, que la educación se convierte en una inversión que redistribuye el capital económico invertido en educación, principalmente de calidad, en capital humano y posteriormente en el fortalecimiento económico individual y colectivo de las sociedades.

Un claro ejemplo esta situación es el incremento del índice de rezago educativo presentado en el periodo 1982-1988; Guevara, afirma que en este primer periodo vinculado con las reformas del proyecto neoliberal la educación se tradujo en:

- La disminución del gasto real en educación en todos los niveles.
- La disminución del crecimiento de la matrícula.
- La caída de la educación estudiantil en primaria.
- Una disminución del crecimiento de la educación superior.
- Una fuerte caída del nivel salarial del personal que trabaja en los distintos niveles educativos (2002:94).

Así, el discurso sobre la necesidad de impulsar la educación, como motor del desarrollo nacional, se vio permeado por los resultados obtenidos al finalizar la década de los años ochenta; *baste recordar que para la década de los noventa el gobierno reconoció la existencia de 40 millones de pobres, de una población nacional de 96 millones, y se reconocía la existencia de 24 millones de mexicanos en pobreza extrema* (Guevara, 2002:107).

Asimismo, con la firma del TLC (1994), el SEM evidencio su “incapacidad” para responder a las “demandas sociales” de cobertura, equidad y desarrollo, mismas que permitirían de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) “elevar la calidad de la educación”.

En el periodo 1988-1994 el interés por la educación se vio reflejado en múltiples iniciativas: en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la aprobación de la LGE (1993), el impulso de la educación tecnológica y la generalización de un sistema de evaluación; sin embargo, estas múltiples formas de enfrentar las problemáticas educativas y sociales no

fueron la solución que tanto espera la sociedad mexicana; una revisión detallada de lo acontecido en este periodo muestra que para finales de 1994:

- El estancamiento de la tasa de crecimiento de la matrícula en todos los niveles educativos a un representa un problema que se agudiza en torno a las políticas neoliberales; y
- El incremento del gasto educativo, después de su caída a mediados de los años ochenta, sólo alcanzó un nivel similar al que se tenía un año antes de que se iniciara la implementación de políticas neoliberales (Guevara, 2002:106)[74].

A pesar de dichos resultados, en el discurso oficial la educación permaneció como una prioridad nacional. Para el período 1994-2000 el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, aludía la importancia que la educación tenía en el desarrollo nacional y personal de los mexicanos[75]; sin embargo, paradójicamente durante este periodo la educación se convirtió en un derecho inalcanzable para la gran mayoría de la población mexicana ya que se incentivó la participación de la educación privada[76], principalmente en el nivel de educación primaria y superior[77].

[74] Cabe señalar que hubo un par medidas satisfactorias para el sistema de educación como el aumento salarial de los maestros y las relativas mejoras de las condiciones de trabajo; aunque también se hizo una generalización de la evaluación como una forma de incrementar las percepciones de los académicos.
[75] De acuerdo con Guevara (2002), en estos mismos señalamientos del presidente mexicano se eludió el deplorable estado de la educación mexicana, no se señaló que la educación promedio de la población de más de 15 años era de 7.8 años y la tasa de analfabetismo era del 10%.
[76] La aplicación de esta apertura a instituciones privadas, parece aludir al falso dilema, propagado por el pensamiento neoliberal, entre la educación pública y la modernización; parece plantearse que la única fuente de modernización se sitúa en las instituciones de carácter privado.
[77] Para la década de los años noventa, las políticas dirigidas a la educación de nivel superior reflejan como el Estado mexicano se ciñe a las políticas dictadas por el BM y el FMI, justificándose a partir del supuesto de que quienes llegan a este nivel educativo provienen de familias de clase media o alta por lo que no es necesario subsidiarlo.

Con la incentivación de la educación privada, una gran mayoría de la sociedad mexicana se vio excluida de un derecho constitucional: la educación; éste se ha convertido en un problema que hasta hoy en día afecta a un gran sector de la población a pesar de que en el discurso oficial del Estado Mexicano se reivindica la importancia de la educación para el crecimiento económico nacional.

Estas contradicciones son posibles de observar en las oportunidades educativas que se le han brindado a la población mexicana desde la década de los ochenta hasta la actualidad. El aumento de la cobertura educativa en las últimas décadas ha sido gradual, sin embargo, sus avances han sido mínimos y no han respondido a la dinámica demográfica presentada en los últimos años; la oferta educativa no corresponde a la demanda de oportunidades educativas que la población estudiantil en México requiere, asimismo la cobertura con equidad no ha sobrepasado el discurso político, la educación mexicana sigue respondiendo a la lógica distributiva de la sociedad, la población con mayores ingresos obtienen una educación muy por encima de la recibida por la población de más bajos recursos.

Tabla 7

Años promedio de escolaridad según el nivel de ingresos 1984-2004

	1984	*1989*	*2000*	*2004*
Años promedio escolaridad (decil I).	2,96	3,57	3,19	5,51
Años promedio escolaridad (decil V).	4,99	6,27	7,14	7,73
Años promedio escolaridad (decil X).	9,04	9,17	13,17	13,23

Fuente: Alcántara (2008).

Las desigualdades sociales reflejadas en las propias oportunidades educativas pueden verse en la tabla anterior donde se contempla que los sectores de mayores ingresos (decil X) poseen en promedio más años de escolaridad, mientras que el sector de menor ingreso (decil I) no alcanza ni la mitad de los años de escolaridad que posee el primer sector; la CEPAL afirma que 12 años, en promedio, de escolaridad permitiría que una población se desarrollase sin pobreza y por tanto sin desigualdad, este parece no ser el propósito principal de las políticas educativas neoliberales en México.

Las oportunidades y beneficios que trae consigo la educación se inscriben en un proceso donde las variables económicas, como llega a ser la posición que se tiene en la escala social, se sobreponen a las variables de transformación y libertad que la educación debiera contener; así pues, las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen en los discursos educativos una lógica económica que tiene como propósito primordial el aumento de la concentración de capitales.

Desde esta perspectiva, las políticas de modernización educativa llevadas a cabo en México no pueden ocultar el evidente "fracaso" en materia de igualdad educativa; a pesar de que éstas reafirman el papel estratégico que la educación ocupa en el desarrollo económico y bienestar social de la población, el mercado económico y productivo se han convertido en elementos dominantes que desplazan el ideal educativo de formación; como afirma Rojas:

> El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología ha hecho posible la mundialización de los procesos económicos y el aumento de la producción. Estos fenómenos, a su vez, han dado lugar al surgimiento de concepciones educativas que tienden a la formación unidimensional de las personas y la sociedad. Una de las concepciones que resulta de circunscribir al hombre dentro de los límites de la economía es restringir

> la función de educar al objetivo de elevar la producción de bienes materiales en los países y en el mundo, en una atmósfera de competencia creciente. Pero sabemos que la educación es mucho más que eso (Rojas en: Schaffer, 1998: 58).

Las políticas de modernización educativa más que responder a las verdaderas necesidades sociales buscan ser la clave de ingreso a los mercados globalizados e imponer lo estrictamente económico en la vida de los mexicanos[78]; en este sentido, la educación se limita al manejo de los instrumentos electrónicos de producción y se desdeña su capacidad de construir y reconstruir un mundo a favor de todos, que desafíe problemas como la desigualdad e incite a la transformación social.

[78] Al respecto, Ramírez (2000), afirma que la modernización no cambia la situación política ni la situación social de la educación. Nombra a esta tendencia de modernización del SEM como un "modernismo a la mexicana", que no sobrepasa una reforma superficial y atomizada del sistema educativo.

4.2 La modernización educativa ¿Una alternativa ante la inequidad?: educación privada *versus* educación pública

> Las instituciones controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada (Berger y Luckman en: Pérez, 1999).

El proceso de transición y cambio en las estructuras de la economía y la sociedad y el proyecto reciente de modernización educativa, resulta ser una de las características principales que orientan y definen la educación de nuevo siglo, así como los beneficios formativos y rentables que de ella se originan y se reafirman en las relaciones sociales de producción enmarcadas en la ideología neoliberal.

El dominio de la ideología neoliberal en la construcción de políticas gubernamentales y de Estado resulta evidente al enaltecer con afanes de modernización las grandes líneas que sustentan el modelo neoliberal y que impactan, como afirma Latapí (2008), las políticas sociales, incluidas las de educación; las líneas generales que caracterizan al modelo neoliberal se centran en: el retiro del Estado en la regulación económica y productiva del país, la descentralización de la autoridad, la disminución de subsidios y protecciones a la población (salud y educación) y la privatización de sectores públicos, a través de su desprestigio mediatizado.

La resignificación de las responsabilidades del Estado y su relación con la sociedad, a partir de la toma de decisiones en materia de política social,

coincide con tres procesos importantes que evidencian los alcances y las limitaciones de la política educativa:

- El replanteamiento de las políticas educativas frente al proceso de la globalización económica.
- El papel fundamental de las comunicaciones y el desarrollo de las tecnologías y
- Las transformaciones en la estructura del empleo y del mercado de trabajo (Téllez, 2007:32).

Desde este panorama, las relaciones entre los grupos que conforman la estructura social y el Estado se ven fuertemente afectadas; en el ámbito educativo dichas relaciones han orientado la construcción de un marco educativo nacional donde la educación es percibida como una mercancía sujeta a la oferta y la demanda, los alumnos se convierten en clientes de este servicio, mismo que resulta indispensable evaluar, y donde se afirma rotundamente que el sector privado es más "eficiente" que el público (Latapí, 2008).

Este último rubro, en recientes décadas, ha representado un espacio de conflictos políticos e ideológicos[79] entre aquellos agentes simpatizantes con las funciones intervencionistas del Estado mexicano y aquellos gustosos de políticas de Estado flexibles ante la lógica del libre mercado. En los últimos años, la política económica neoliberal y las argumentaciones de mayor calidad y eficacia en la sociedad global ha tomado un rumbo claro; *el descrédito de las instituciones públicas, el deseo de las élites de asegurar una educación de mayor calidad, la presión internacional* (Latapí, 2008:211), el crecimiento acelerado de la educación privada en todo el país y la

[79] Se parte de la idea que el conflicto entre convicciones, creencias y representaciones del mundo emerge de la lucha ideológica indisociable de la concepción de los hombres (Althusser, 2008).

convicción de los principios de rentabilidad y eficiencia[80] son características principales en el panorama actual del SEM.

El descrédito de la intervención del Estado en materia educativa, desde las críticas a la monopolización de la educación[81] hasta el carácter incompetente que éste presenta ante los diversos y presurosos cambios sociales, políticos y económicos que la sociedad globalizada demanda, ha venido en aumento.

El modelo de políticas educativas "universalizadoras" desarrolladas por el Estado para hacer viable el proyecto económico, social y cultural sostenido por la filosofía de justicia social, ha sido blanco de fuertes criticas por parte de las sociedades meritocráticas, por no cumplir con su misión de "universalizar" los bienes que prometía y brindar una escolaridad de poca "calidad" para todos (Gimeno, 1999)[82].

Sin embargo, los ataques a las políticas y a los logros del Estado, aparentemente a favor de mayores oportunidades de justicia social, no es precisamente lo que preocupa a las sociedades meritocráticas[83], lo que realmente les interesa, como afirma Torres (2001), es consolidar un modelo

[80] De acuerdo con Téllez (2007), a partir de la reforma al artículo 3° y el establecimiento de la LGE (ver capítulo V, artículo 54-58) se permite la penetración de recursos privados en el sistema educativo.
[81] Resulta interesante la postura que Varona, en los albores del siglo XX, ilustra sobre el carácter perjudicial que implica el monopolio por parte del Estado de la educación y la evidente necesidad de que junto a la enseñanza oficial florezca la enseñanza privada como una alternativa que tiende a llenar el vacío que la primera deja (Varona en: De la Serna, 1985)
[82] Sin embargo, diversos autores (Pérez, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Torres, 2001) consideran inadecuado centrar las críticas sobre el funcionamiento de las instituciones educativas públicas cuando existen condicionantes socioeconómicos que determinan rotundamente los procesos de formación que los alumnos alcanzan en los diferentes niveles escolares.
[83] De cuerdo con Torres, *una sociedad meritocrática, desde su naturaleza, no casa con medidas que son secuencia lógica de un compromiso con ideales de igualdad, estas tratan de convencer de que se sacrifica el espíritu competitivo de cada persona en aras de experimentos socialistas utópicos que buscan sociedades más justas e igualitarias* (2001:80).

de sociedad cada vez más jerarquizado sin la menor posibilidad de abrir espacios que permitan debatir su conveniencia.

El interés por consolidar sociedades cada vez más desiguales se ve reforzado por las políticas económicas neoliberales y su defensa del libre mercado, donde la educación resulta un instrumento que desplaza los principios esenciales de formación y se limita a la "formación" de capital humano que legitima, a partir de sus capacidad de consumo, los privilegios de clase social.

De acuerdo con los planteamientos de diversos autores (Latapí, 2008; Téllez, 2007; Torres, 2001; Gimeno, 1999; Pérez, 1999;), dentro de los grandes promovedores de la privatización de los sistemas escolares, además del bombardeo informativo de los medios de comunicación, se encuentran organismos supranacionales como el BM y el FMI, quienes *establecen el ofrecimiento de prestamos a aquellos países que adopten políticas encaminadas (…) a la intervención de particulares* (Téllez, 2007:88) en el campo de la educación, promoviendo el desprestigio del Estado y el sector educativo público a partir de planteamientos como el siguiente:

> En las últimas décadas se incremento el gasto público en educación (…) se rebajó el número de estudiantes que componen cada aula (…) se incrementaron los cursos de formación de profesorado [pero simultáneamente] se está dejando notar más el fracaso escolar; se proclama, una y otra vez, que están cayendo los niveles educativos, que el rendimiento del alumnado es menor (Torres, 2001: 83).

Así, por ejemplo, el BID enfatiza el desarrollo de la educación privada como respuesta a las cambiantes necesidades económicas y sociales, a la lentitud de los gobiernos para reaccionar frente a las nuevas necesidades y a las decisiones gubernamentales de fomentar las actividades del sector privado.

De la misma manera, el BM, a través de la Corporación Financiera Internacional (CFI)[84], resalta la importancia de la educación privada como complemento indispensable de la educación pública, principalmente en los países en desarrollo que enfrentan limitaciones en recursos públicos; asimismo, enfatiza los beneficios que se pueden obtener del sector privado en el campo educativo como es: a) complementar la capacidad limitada del Estado, b) aumentar las oportunidades educativas, c) mejor orientación de los subsidios públicos e d) incrementar la eficiencia y la innovación (CFI, 1999).

Lo enunciado por estos organismos internacionales lleva a considerar que las instituciones privadas representan los mejores ejemplos de "calidad" y "eficiencia". En este sentido, el impacto que ha tenido la política supranacional[85] en la resignificación del papel del Estado en la educación tiene un alcance fuertemente marcado por las exigencias del libre mercado.

De esta manera, los principios del libre mercado, así como la "conciencia" generalizada de la ineficiencia de la escuela como promotora de aprendizajes duraderos y pertinentes a los requerimientos económicos, han orientado las diversas propuestas e iniciativas de reformas educativas en el siglo XXI (Pérez, 1999).

Desde esta perspectiva, el impacto de dichas políticas supranacionales se encuentra vinculado con la postura política que los gobiernos latinoamericanos mantienen en el plano internacional. En el caso mexicano, la postura política que se mantiene se encuentra *estrechamente relacionada con la crisis económica de los años ochenta que presentó una importante*

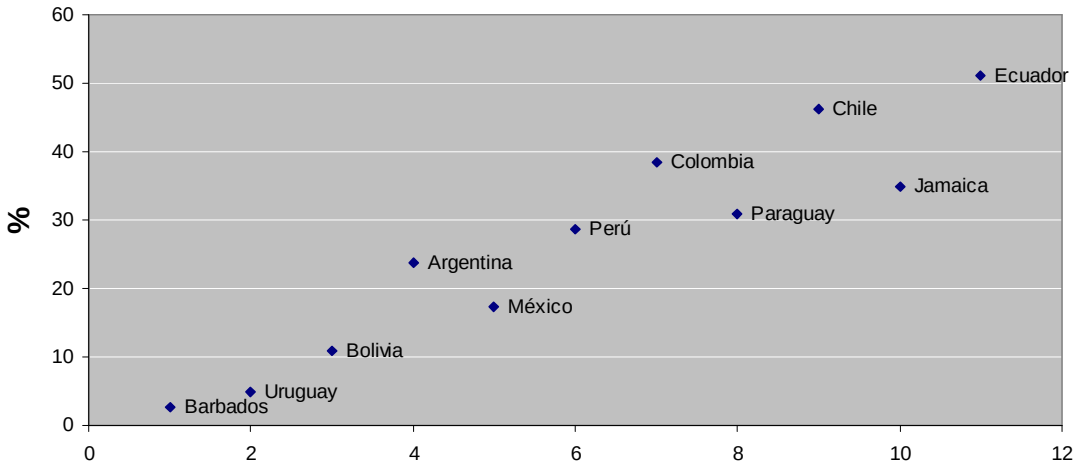
[84] La CFI es miembro del grupo del BM, éste promueve el crecimiento económico de los países en desarrollo, movilizando capital en los mercados financieros internacionales y proveyendo asistencia técnica y asesoría a los gobiernos y empresas particulares.
[85] Téllez (2007), concibe la política supranacional como aquellas normatividades provenientes del marco internacional que muchas veces los Estados adoptan como complementarias a las políticas nacionales.

intervención del Banco Mundial en cuanto al financiamiento para la educación (Téllez, 2007:103); en este sentido, el escenario que orienta el desarrollo de las políticas educativas en México se origina de las nuevas formas de racionalidad económica y social, encaminadas hacia la privatización de los bienes públicos.

El desarrollo que la educación privada ha alcanzado en gran parte de los países latinoamericanos es evidente al afirmar que una cuarta parte de la educación en América Latina se encuentra a cargo del sector privado (BID, 2002)[86]. Las aportaciones de éste al campo de la educación se han incrementado por encima del 10% en diversos países, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 5

Educación privada en América Latina



Fuente: UNESCO (2004).

Las argumentaciones que giran en torno al incremento de las instituciones privadas recaen sobre las "ventajas" obtenidas con la intervención del sector

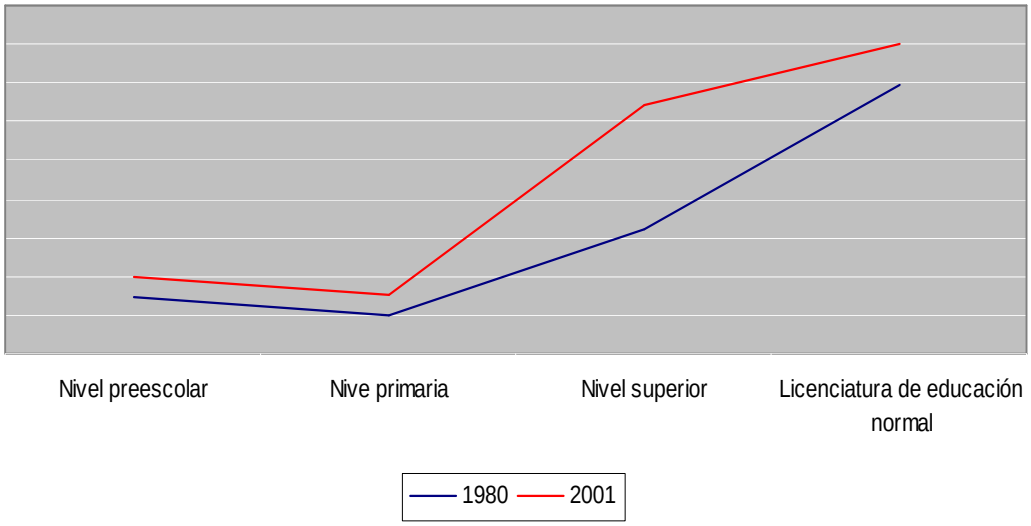
[86] La UNESCO (2004), afirma que el financiamiento privado de la educación ha venido creciendo en todas partes, establece que a escala global los gobiernos aportan el 63% del financiamiento de la educación, mientras que el sector privado contribuye con el 35% del financiamiento que cada gobierno de país hace a la educación.

privado en el campo de la educación; de acuerdo con los planteamientos de la UNESCO (2004), los beneficios que trae consigo la participación del sector privado en la educación radican en contraer la carga de cobertura y calidad educativa que el Estado posee como una de sus principales tareas sociales.

En este telón, la presencia del sector privado en el SEM ha venido en aumento en los últimos años. Según datos del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2003) de 1980 al año 2001 la matrícula de alumnos en escuelas privadas creció de 2.2 a 3.7 millones de alumnos; en este sentido, es de suma importancia señalar el incremento de la educación privada en niveles como: nivel superior, especialmente nivel licenciatura (16% a 32.10%), nivel primaria (4.90% a 7.70%), preescolar (7.20% a 10%) y en licenciaturas de educación normal (34.80% a 40%). El incremento de la educación privada en estos niveles resulta interesante, como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 6

Crecimiento de la educación privada por nivel educativo 1980-2001



Fuente: OCE (2003).

De acuerdo con el OCE (2003), el incremento de instituciones de educación privada ha respondido a tres causas principales: a) la búsqueda de reafirmar un grupo selecto de la sociedad económica y culturalmente, b) la preparación de recursos humanos adecuados a los requerimientos de las empresas multinacionales y c) a la venta lucrativa de un servicio educativo.

Reflexionar sobre estas causas resulta interesante, puesto que implica el manejo de tres líneas fundamentales que ha mantenido, en las últimas tres décadas, la política educativa en materia de educación privada: a) el mantenimiento de estructuras sociales, b) la conformación de capital humano y c) la mercantilización de la educación.

Dichas líneas no pueden verse desde una visión reduccionista, donde entre éstas no haya relación alguna, si no por el contrario, se requiere reflexionar sobre la relación educación y política como un espacio complejo donde convergen ideologías, prácticas y formas distintas de percibir la realidad (Téllez, 2007).

En este sentido, es necesario entender el ámbito educativo como un elemento que pertenece a un contexto social mucho más amplio asociado al dominio de un modelo económico hegemónico que, según afirma Apple, *se traduce en políticas y estrategias en el campo de la educación, produciendo procesos de transformación en las estructuras ideológicas de las sociedades* (Apple en: Téllez, 2007:21).

En este telón, la educación privada en México ha jugado un papel importante, puesto que además del claro incremento de instituciones privadas ésta ha tenido un fuerte impacto ideológico en la sociedad y la conformación de

estructuras sociales cada vez más polarizadas social y culturalmente[87]; así pues, las instituciones de educación en México dejan de tener el amplio margen idealista de estandartes democráticos e igualitarios para centrase en la segmentación de sectores sociales, mismos a los que la educación privada esta dispuesta a satisfacer sus necesidades de "formación" y afianzamiento de su posición socio-económica.

La demanda que hace la población mexicana a los servicios de educación privada en los últimos años se ha diversificado, como afirma Téllez (2007), los sectores medios de la sociedad, con afanes de movilidad social, han tendido a la búsqueda de estos servicios, mientras que otro grupo minoritario de la población busca la creación de instituciones que aseguren la distinción de clase ante la incorporación de estos nuevos sectores sociales al mercado de la educación.

De esta manera, la oferta educativa privada se ha diversificado de acuerdo al alcance económico del que demanda el servicio, originando procesos de subestratificación y diferenciación de los establecimientos privados en función de los sectores de clase a los que va dirigido, al tipo de estudio que se imparte, a sus objetivos institucionales, a su ideario pedagógico y el tipo de financiamiento[88]; la existencia de dicha subestratificación, más que acortar las diferencias sociales ha conducido a una resignificación de la jerarquización de los sectores sociales existentes en la sociedad mexicana.

Ante ello, el proceso educativo adquiere una connotación distinta, éste termina subordinándose a la búsqueda de eficacia, utilidad y bienestar de la

[87]Al respecto, Téllez (2007) afirma que el dominio de patrones ideológicos-culturales orientados a una concepción mercantilista forzosamente se traduce en síntomas de reproducción social, puesto que el mercado reproduce e incrementa desinteresadamente las desigualdades a partir de los elementos de eficiencia y eficacia.
[88] Gimeno (1999), plantea que bajo la lógica de mercantilización educativa, los consumidores se encuentran fragmentados por condicionamientos de raza, género, ingresos económicos y valores ligados a la clase social a la que pertenecen.

rentabilidad; es decir, como meciona Barrón (2003), se empieza a percibir el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad, donde precisamente el alumno, los padres de familia, el docente y la institución resignifican su rol con base en lo que algunos autores llaman (Torres, 2001; Pérez, 1999; Gimeno, 1999), la "metáfora del mercado educativo".

El mercado educativo en las instituciones de educación privada dota de funciones específicas a cada uno de los agentes que participan activamente, consciente o inconscientemente, en el proceso educativo, asimismo la institución se ajusta a la lógica de la oferta y la demanda de los sectores sociales o más aún de los requerimientos particulares de los medios de producción, mientras que el alumno y la comunidad se convierten en clientes que tienen valía según su alcance de consumo de servicio[89].

De esta manera, los supuestos beneficios que se obtienen de la educación privada sólo llegan a pequeños sectores sociales de mayor ingreso económico y de mayor rentabilidad para las instituciones educativas, hecho que fractura los ideales de igualdad social que se presentan en el discurso democrático de la política educativa nacional y que termina por desplazar la concepción de la educación como un espacio heterogéneo y plural de discursos que convergen en la construcción y consolidación de sociedades democráticas e igualitarias[90].

[89] De acuerdo con Whitty, Power y Halpin (1999), cuando las instituciones educativas de corte privado incrementan los índices de demanda de servicio se dan el privilegio de seleccionar entre los consumidores aquellos grupos que por sus características no requieran gastos macros que acorten sus ganancias como son aquellos alumnos con necesidades especiales, sobre todos aquellos que presentan dificultades de carácter emocional o de conducta.
[90] Según Gimeno (1999), hablar de educación pública es hablar de la defensa del derecho efectivo de la educación, sobre todo para los que menos tienen.

4.3 La educación y las nuevas tecnologías: El impacto social de la desglobalización en México

> Posibilidades y riesgos son los desafíos que afrontamos: de nosotros dependen las respuestas (Ezequiel Ander-Egg, 2005).

En las últimas décadas, las instituciones educativas han sido blanco de innumerables criticas en torno a su pertinencia y "capacidad" de "formar" sujetos en un contexto donde el conocimiento se desvaloriza a muy corto tiempo y la escuela pierde el carácter de único centro formativo, para convertirse en una de las tantas fuentes que incitan la comprensión del mundo; muchas veces se ha mencionado la función casi obsoleta que las instituciones de educación hoy en día representan frente a las oportunidades de aprendizaje que brindan medios de mayor alcance, "calidad", "eficiencia" y "eficacia", como son las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)[91].

El dominio que representan las nuevas tecnologías en la educación, no sólo en México sino en el mundo, es indiscutible, frecuentemente al señalarse la "ineficiencia" o "eficiencia" de los sistemas de educación se culpa o se enaltecen las TIC; en el primer caso por no contar con estos medios, mientras que en el segundo por financiar este elemento indispensable para la formación del hombre del siglo XXI.

La exaltación que se hace de las TIC en la educación parece ser derivación inducida por las políticas supranacionales que envuelven y dan origen a la política educativa nacional. La UNESCO, el BM, el BID, el FMI, entre otros

[91] No obstante que las TIC representan una gama de medios e instrumentos computacionales e informáticos que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información, para efecto de este trabajo cuando se refiere a las TIC sólo se estará considerando, el uso de computadora (PC) y conectividad a la red de Internet.

organismos internacionales, afirman la necesidad y los beneficios "pedagógicos" y de desarrollo socioeconómico que trae consigo la intervención de dichas tecnologías en el campo de la educación; como ejemplo de ello, se establecen los siguientes planteamientos:

- Se ha planteado como desafío la utilización de todo el potencial de las TIC para cumplir con los objetivos de desarrollo (…) en ámbitos como la reducción de la pobreza, la universalización de la educación primaria, el fomento de la equidad de genero y la preservación del medio ambiente (UNESCO, 2005).
- Las TIC favorecen el proceso de desarrollo, creando nuevas oportunidades en la generación, transformación y distribución de información y conocimiento, disminuyendo los costos de transacción y contribuyendo a la aceleración de los procesos de innovación (BID, 2006).
- Hoy vivimos en sociedades del conocimiento, en las cuales el aprendizaje es de importancia suprema; las tecnologías se desarrollan rápidamente y juegan un papel clave en nuestras economías y culturas (OCDE, 2006).

El impacto que han tenido estos planteamiento, se ha visto reflejado en el desarrollo de políticas educativas orientadas a lo que se ha llamado "procesos de innovación educativa"[92], donde el eje rector de los elementos institucionales y pedagógicos son las TIC, acompañadas de variadas expectativas de desarrollo y mejora.

De esta manera, de acuerdo con Benavides y Francesc (2007), las políticas educativas desarrolladas en los últimos años en torno a la incorporación de las TIC en los procesos educativos e institucionales han sido producto de

[92] Estos procesos de innovación educativa frecuentemente se encuentran vinculados con el equipamiento de instituciones educativas de computadoras y conectividad a la Internet.

grandes expectativas de desarrollo económico, de cambio pedagógico, de calidad en el aprendizaje, de equidad y justicia social.

Es prudente considerar que las expectativas puestas en los medios de innovación tecnológica cumplen con una lógica dialéctica, donde elementos como equidad y justicia social resultan catalizadores de desarrollo económico, cambio pedagógico, transformación democrática, y mejora de aprendizaje.

En este sentido, el elemento de equidad y justicia social se establece como uno de los propósitos cruciales de la intervención de las TIC, éstas llegan a considerarse como herramientas que contribuyen a la creación de igualdad de oportunidades, tanto educativas como socioeconómicas; sin embargo, podría cuestionarse este supuesto a partir de la siguiente interrogante ¿Las TIC generan nuevas brechas sociales o contribuyen al bienestar social de la población?.

De acuerdo con los planteamientos de diferentes autores (Bauman, 2009; Tello, 2008; Castells, 2004), el proceso de intervención que tienen las TIC en la educación representa dos rostros opuestos de la realidad, para los que están de acuerdo con dicha intervención, las nuevas tecnologías en la educación, representan un requerimiento fundamental del nuevo siglo; no obstante, para los poco partidarios de la intervención de las TIC en la campo de la educación, éstas resultan un elemento obsoleto que crea nuevas formas de reproducción social.

Las argumentaciones de este último sector tienen su origen en el supuesto de que en una sociedad donde la productividad y la competencia dominan, como valores unívocos de desarrollo y movilidad social, la intervención de las TIC en la educación más que representar un medio pedagógico innovador,

representa un componente que dota al sujeto de mayor valor productivo y menor costo financiero que permite un alto margen de rentabilidad para la economía del mercado del siglo XXI[93].

Desde esta perspectiva, los sectores poblacionales que no cuenten con los conocimientos adecuados en el manejo de las nuevas TIC quedarán rezagados, fuera del alcance de la movilidad social que la intervención de estas nuevas tecnologías origina en las sociedades.

Castells (2004), ejemplifica dicho proceso de rezago al afirmar que en una economía global interdependiente si un país y su población no cuenta con bases en el manejo de tecnologías no puede funcionar con el resto del mundo; el insuficiente manejo de las TIC conduce a un retraso nacional y social.

A dicho rezago se le ha dado el nombre de "brecha digital internacional"; de acuerdo con los planteamientos de la CEPAL (2003), ésta se puede entender como la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que todavía es incapaz de hacerlo, dicho en otras palabras, la brecha digital internacional representa, como menciona Tello (2008), la línea divisoria entre ricos y pobres, entre aquellos países y sectores sociales que cuentan con los medios y las condicionantes necesarias para hacer uso de estas herramientas y aquellos que no cuentan con los elementos mínimos para poder beneficiarse de estas tecnologías.

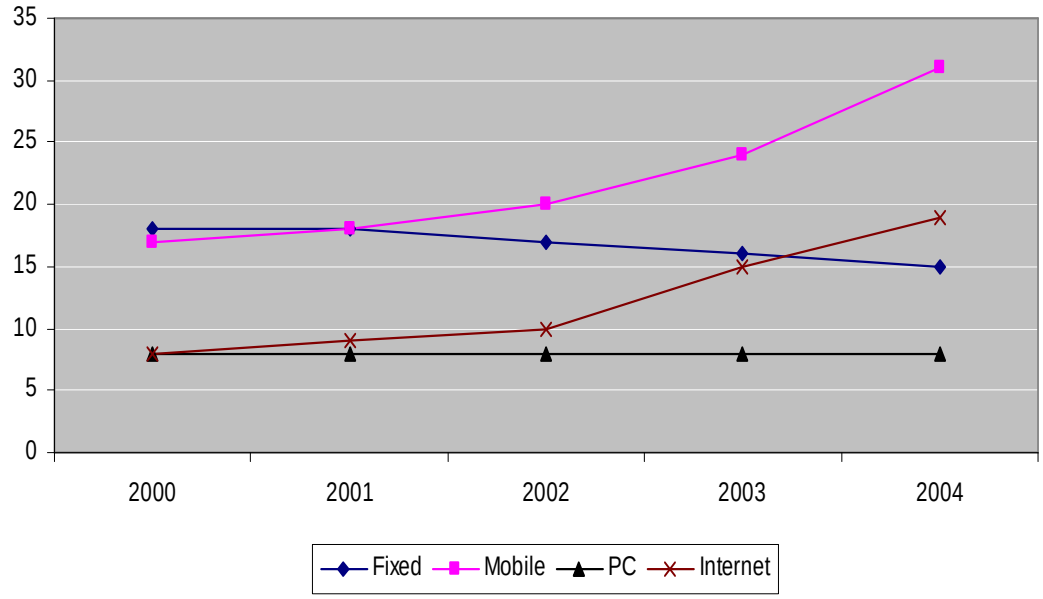
Ante el supuesto de que el conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales para el progreso nacional y el desarrollo social[94], el abismo

[93] Barreto (2008), afirma que el uso de las TIC en la educación acentúa el énfasis en el adiestramiento para el manejo y operación de máquinas y equipos pero no promueve el desarrollo de habilidades para crear e innovar, que es para lo que debe servir la educación como contribución al desarrollo social.

que separa a los países y a las regiones en materia del manejo de nuevas tecnologías ha sido una preocupación permanente en las políticas de Estado[95]. Algunos datos estadísticos dan muestran del interés puesto en la incorporación de estas tecnologías en los procesos productivos y principalmente educativos de los países de América Latina (ver gráfica).

Gráfica 7

Evolución de la penetración de las TIC en América Latina y el Caribe



Fuente: BID (2006).

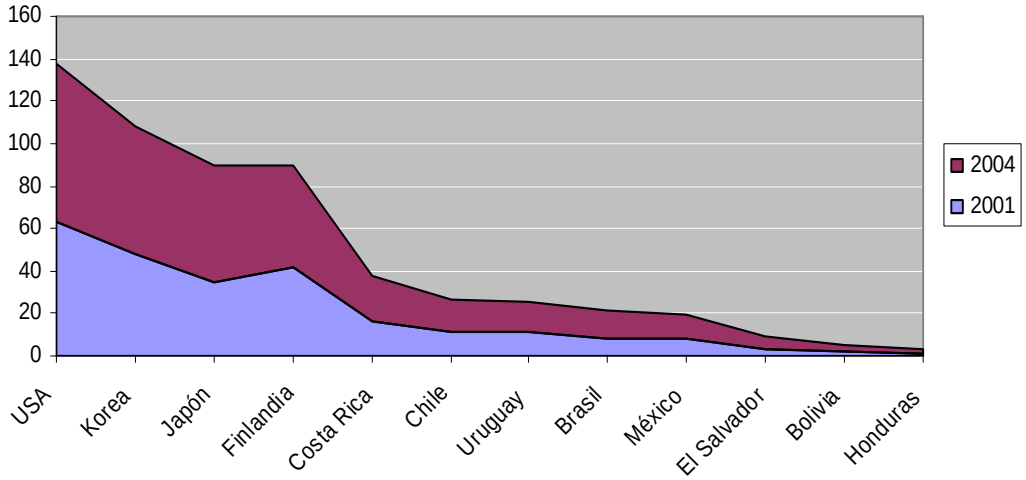
De acuerdo con el BID, la intervención y el aumento del uso de las TIC en los países latinoamericanos en el periodo 2000-2004, principalmente en la adquisición de equipo y conectividad, ha sido estable; no obstante, esto no significa que la incorporación de estos medios se dé al mismo tiempo y se

[94] Según los planteamientos que la UNESCO (2005) hace al respecto, actualmente la riqueza no se establece bajo la posesión de recursos, sino en el empleo eficiente de estos a través del conocimiento.
[95] De acuerdo con la CEPAL (2006), en distintas cumbres y conferencias internacionales los países se han comprometido formalmente a avanzar hacia la construcción de una sociedad de la información, transformando las TIC en instrumentos efectivos para la promoción del desarrollo sostenible y mejora de la calidad de vida.

obtengan los mismos beneficios pedagógicos y sociales, dicha situación se puede ver en la siguiente gráfica:

Gráfica 8

Evolución de la penetración de PC 2001-2004



Fuente: BID (2006)[96].

La intervención de las TIC, ha alcanzado altos índices en países como EUA y Corea mientras que en países como Honduras, Bolivia y El salvador su incorporación ha sido significativamente menor; el dominio de la creciente interdependencia, debido a la acumulación y desarrollo de las nuevas tecnologías, da muestra de las marcadas desigualdades que se tienen al ingresar a la sociedad del conocimiento, desigualdades que se traducen, según los planteamientos de la CEPAL (2002), en un estado de exclusión por falta de competencia en el marco de la economía mundial.

Bajo esta lógica, como afirma Bauman (2009), el proceso globalizador de la economía en la sociedad del conocimiento y la información trae consigo una segregación, separación y marginación mundial progresiva que conforma una reestratificación mundial; en esta nueva jerarquía, a escala mundial, los

[96] Ver anexo 1 Evolución de la penetración de Internet periodo 2001-2005; anexo 2 Usuario de Internet por cada 100 habitantes; anexo 3 PC por cada 100 habitantes.

países juegan un rol distinto[97], los países avanzados marcan el camino a seguir mientras que los países marginados o desglobalizados, como el mismo Bauman (2009) los llama, tienden a un desarrollo inducido.

La brecha digital internacional que caracteriza a la estructura mundial del siglo XXI, según la CEPAL (2002), se ve reflejada en las propias desigualdades internas de los países que conforman el marco internacional, a estas desigualdades locales Tello (2008) las ha denominado "brechas digitales domésticas"; éstas representan la línea divisoria entre aquellas regiones y grupos de ciudadanos que hacen uso de las TIC y aquellos que no[98].

La existencia de brechas digitales locales o domésticas, de acuerdo con la UNESCO (2005), tiene su origen en las condicionantes socioeconómicas que envuelven a las nuevas tecnologías, es decir, el acceso a las TIC se encuentra en función de los ingresos monetarios, el nivel educacional y la etnicidad de la población.

Desde esta perspectiva, las sociedades de los países con mayor índice de desigualdad social y económica se encuentran más propensas a desarrollar estas brechas digitales, mismas que se reflejan en marcos de marginación e inmovilidad social.

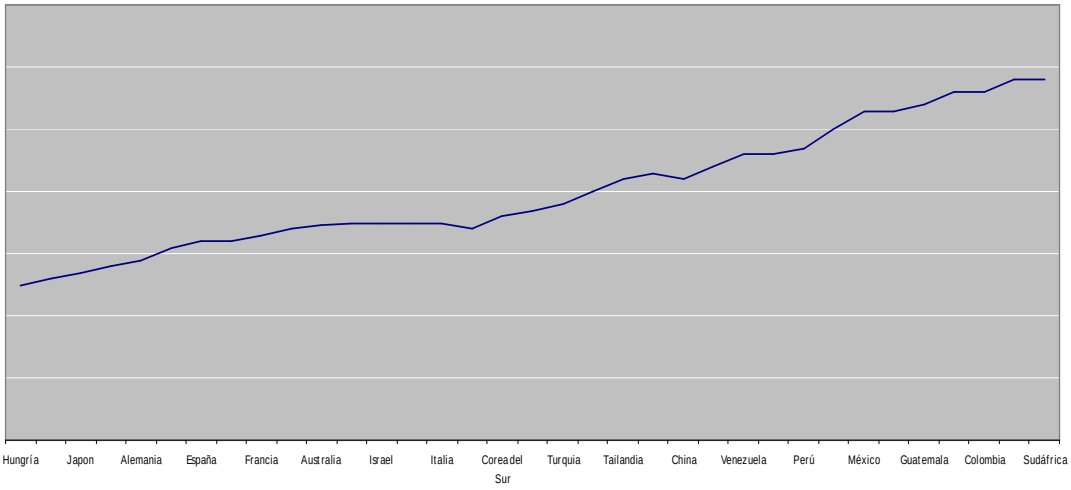
En este sentido, el grado de inequidad social que se presenta en los países de América Latina, entre los cuales se encuentra México, se ve reflejado en

[97] Santafé (1974), establece que la estructuración geográfica de las naciones se encuentra determinada por una polarización entre ricos y pobres, aquellos que brindan la orientación y la tecnología para el desarrollo y aquellos ávidos de dichos insumos.
[98] Aunque en el marco local se pueden encontrar otras subdivisiones o brechas digitales (el empleo de medios tecnológicos), en este caso, tanto para el marco internacional como local se ha optado caracterizar la brecha digital a partir de dos indicadores: la obtención de las nuevas tecnologías y la conectividad a la Internet, indicadores que llaman nuestra atención dado su uso frecuente en las instituciones educativas.

la propia incorporación que han tenido las TIC en los sectores sociales, de tal manera que éstas han tendido a crear brechas digitales que asientan las desigualdades sociales y educativas ya existentes.

Gráfica 9

Nivel de inequidad por país 2000-2004



Fuente: BID (2006)[99].

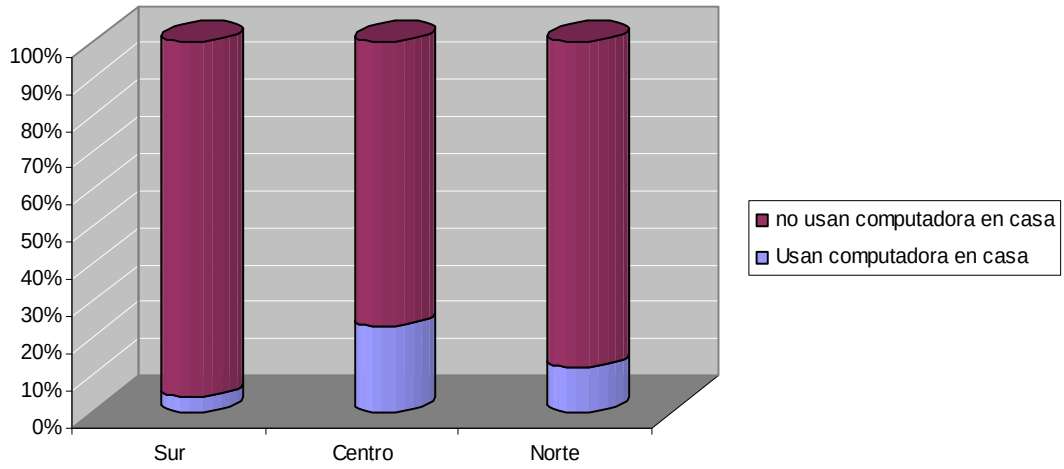
Desde esta perspectiva, las brechas digitales internas que se presentan en México han contribuido a incrementar la exclusión que sufren los grupos más desfavorecidos en el marco nacional, esto es visible en las propias dimensiones geográficas del país.

De acuerdo con la Asociación Mexicana de la Industria de Tecnologías de Información (AMITI), la incorporación de las TIC en la población mexicana se ha desarrollado de manera desigual, el desarrollo de éstas ha tenido un mayor despliegue en las regiones centro-industriales del país (centro y norte del país), mientras que en las zonas periféricas su incorporación se ha visto fuertemente limitada, como se observa en la siguiente gráfica.

[99] Ver gráfica amplificada en Anexo 5

Gráfica 10

Acceso a las TIC por zona geográfica 2005



Fuente: AMITI (2005)[100].

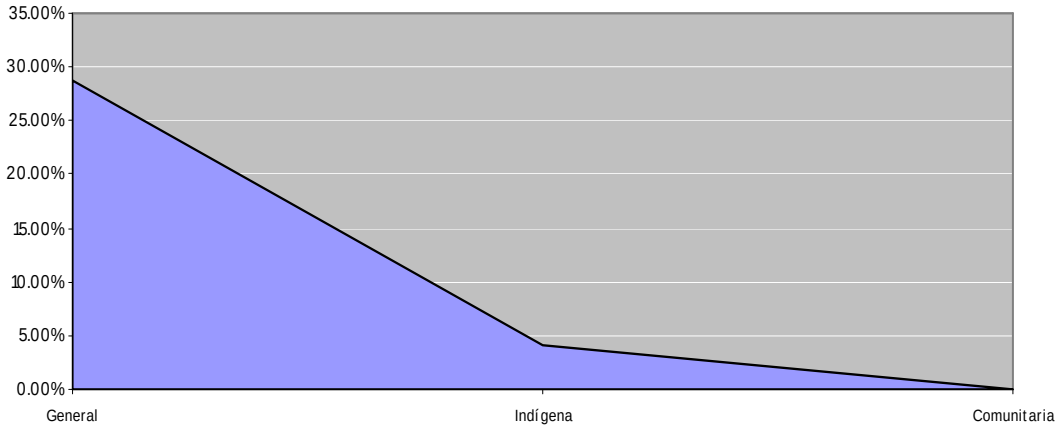
La brecha digital por zona geográfica resulta abismal en la estructura social mexicana (ver gráfica 10), mientras que en la región sureste sólo el 6% de la población tiene acceso a una computadora y el 4% a la Internet, en la región norte el 12%, del 100% de la población hace uso de la computadora y un 11% tiene acceso a la Internet, más aún, en la región centro del país el 23% de su población tiene acceso a una computadora y el 21% a la Internet.

Las brechas digitales regionales que caracterizan a la sociedad mexicana se ven reflejadas en la propia incorporación de las TIC en el SEM. Los cuadros de inequidad que envuelven a la educación mexicana se vuelven factores importantes en la incorporación de estas tecnologías; los sectores de mayor rezago educativo y marginación social no cuentan con los medios elementales que les permitan favorecerse de los avances del nuevo siglo.

[100] Ver anexo 4 el acceso a Internet por zona geográfica.

Gráfica 11

Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora para uso educativo 2000-2006.



Fuente: INEE (2008).

Recientemente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) ha hecho evidente la desigual incorporación de las TIC en las instituciones de educación primaria a nivel nacional (Gráfica superior); de acuerdo con éste, las instituciones de educación primaria indígena y comunitaria ubicadas en zonas de alta marginación social[101] sólo alcanzan un 4% y 3% en la incorporación de dichos medios tecnológicos.

Desde esta perspectiva, la desigual distribución de ingresos se vuelve un poderoso factor que determina la incorporación y el empleo pertinente de las TIC en el campo educativo[102]. A pesar de la diversidad de iniciativas planteadas en la política educativa mexicana en torno a la inversión en infraestructura, equipamiento y la creación de condiciones favorables para el

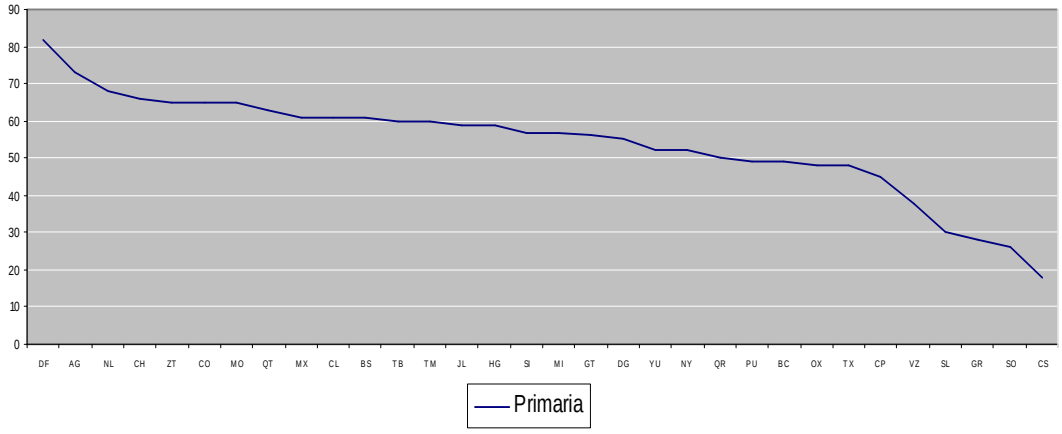
[101] De acuerdo con Torres y Tenti (2000), la falta de acceso a la educación y el disfrute de sus medios didácticos, como las TIC, en muchos casos aparece como una consecuencia de las patologías sociales de la sociedad donde los procesos educativos se gestan.
[102] Según los planteamientos de Tello (2008), existe un hibrido de factores que determinan el acceso oportuno a las TIC, sin embargo, el nivel socioeconómico relacionado con el estilo de vida y los ingresos mensuales es el mayor determinante de brecha digital.

empleo de las TIC en las aulas escolares, éstas no han tenido un impacto importante en el panorama actual del sistema de educación nacional[103].

Las profundas diferencias de la incorporación de las TIC en las instituciones de educación primaria, representan un problema difícil de solucionar; actualmente, las oportunidades de acceso a una computadora están en función de las condiciones socioeconómicas y geográficas, tal es el caso del DF y el estado de Chiapas; en el primer caso, las oportunidades de acceso a estas nuevas tecnologías son tres veces mayor que las del segundo estado, mientras que este último encabeza la lista de las regiones con menor oportunidad de acceso y conectividad a las nuevas tecnologías (ver siguiente gráfica).

Gráfica 12

Instituciones que cuentan mínimo con una computadora



Fuente: INEE (2008).

[103] Benavides y Pedró (2007), mencionan que una amplia mayoría de las iniciativas destinadas a mejorar el equipamiento tienden a estar orientadas a la dotación de equipos multimedia y de conexiones a la Internet, mientras que en la creación de condiciones óptimas para el uso escolar de las TIC se ha hecho énfasis en la formación del profesorado, la disponibilidad de contenidos y aplicaciones, la creación de redes de apoyo y el énfasis en la investigación y el desarrollo.

Ante el panorama de profundas desigualdades socioeconómicas y digitales, como afirma Bauman (2009), la red global de las nuevas tecnologías, paradójicamente, ha acentuado los índices de pobreza y desigualdad social a través de la acumulación de "saberes" rentables en la sociedad del conocimiento.

Es decir, como establece Tello (2008), la posesión del conocimiento a través de las TIC genera una nueva brecha de marginación que se traduce en la necesidad de desarrollar nuevas capacidades cognitivas y competencias prácticas cambiables por capital monetario y movilidad social[104].

En este telón, el saber se convierte en una tarea individual donde lo único pensable resulta de la visión de competencia e indiferencia hacia los demás poco privilegiados. El "saber", que trae consigo la incorporación desigual de las TIC en la educación, como afirma Bauman (2009), se rodea de un cordón sanitario donde sólo pocos tienen posibilidad de acceder, romper fronteras de espacio-tiempo y viajar por las redes electrónicas despreocupados, pues los beneficios del saber y colocarse al otro lado de la línea divisoria que establecen las TIC, resultan la medalla victoriosa de los que poseen mayores competencias en la sociedad.

[104] Tello (2008), establece que la brecha cognitiva se puede definir como aquella deferencia de conocimiento entre individuos, regiones o naciones, que justifica el acceso a la sociedad del conocimiento.

4.4 La evaluación como hecho político: ¿Selección o transformación?

> La educación se convierte en un bien social y económico que hay que repartir según formulas y técnicas que encuentran apariencia científica en sofisticados artilugios para la selección mediante la práctica de la evaluación (Juan Manuel Álvarez Méndez, 2001)

En la actualidad, las exigencias del mundo económicamente globalizado, la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida diaria del hombre, el desarrollo de políticas de transparencia y calidad, en suma, los constantes procesos de modernización en la estructura social, económica y educativa han hecho de la evaluación una práctica indispensable en la educación para "medir" la eficiencia, la calidad y la pertinencia de los procesos pedagógicos, institucionales y, finalmente, el nivel de "aprendizaje" de los alumnos.

La influencia que ha tenido la evaluación educativa en la toma de decisiones y en la configuración del sentido educativo ha originado acciones concretas que se han consolidado como grandes elementos en las políticas educativas de los países de América Latina: a) la implantación de diferentes instrumentos estandarizados de evaluación (nacionales e internacionales), b) la evaluación del desempeño docente y c) la evaluación institucional, mismos que se han convertido, desde la economía globalizada, en criterios esenciales para la consolidación de un sistema educativo exitoso.

La evaluación de los sistemas educativos -como la mejor vía para lograr un sistema educativo "exitoso"-, representa actualmente uno de los principales desafíos de los países de América Latina; esta tarea se ha hecho cada vez más compleja e importante en el desarrollo de políticas educativas, *en la*

década del 60 y del 70 estaba reducida a los exámenes de evaluación que se aplicaban a los alumnos en cada centro educativo para determinar lo que éstos habían aprendido (Rivero, 1999:428), hoy en día todo lo que corresponde al ámbito educativo es pertinente de evaluar, desde la práctica docente hasta los procesos institucionales; sin embargo, dichas tareas tienen un objetivo en común: la búsqueda permanente de una mejor educación.

La búsqueda de una mejor educación que contribuya a la mejora de los sistemas educativos en general, ha conducido a pensar, como afirma Apple (1996a), que forzosamente se deben seguir los pasos de otras naciones con sistemas educativos exitosos[105], de esta manera se han creado diversas instituciones nacionales e internacionales y pruebas a gran escala que evalúan lo que se hace en los sistemas de educación.

En el caso mexicano, como resultado del Programa de Modernización de la Educación (1989-1994), se impulsó la evaluación de la eficiencia, la calidad de los servicios y la productividad de las instituciones educativas a través de la creación de dos grandes instituciones: en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) *cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias* (Ceneval, 2010)[106].

Asimismo, para el año 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), el cual tiene como función ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación del

[105] De acuerdo con Apple (1996a), en muchos ámbitos se piensa que se deben seguir los pasos de naciones que sostienen un sistema educativo aparentemente exitoso como Gran Bretaña y Japón, quienes han desarrollado instrumentos de evaluación normalizados (estandarizados) para todo el ámbito nacional.
[106] El Ceneval cada año decide el acceso de cientos de miles de jóvenes a la educación media superior, superior y al posgrado (pruebas Exani-I, Exani II, Exani-III). Además evalúa a los estudiantes a media carrera (EXIL) y clasifica a quienes terminan sus estudios profesionales (EGEL).

sistema educativo, en lo que se refiere a educación básica (Preescolar, primaria, secundaria) y media superior (INNE, 2010).

En esta misma línea, en los últimos años en educación Básica (Primaria y Secundaria), media superior y superior se han desarrollado pruebas de evaluación como: la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)[107] que tienen como objetivo principal *contribuir a mejorar la calidad de la educación, aportando insumos sólidos para la implementación de políticas públicas efectivas, para la planeación de la enseñanza en el aula y para la revisión de los requerimientos específicos de capacitación docente y directivos escolares* (ENLACE, 2010) y los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE)[108] orientados a medir los aprendizajes logrados por los alumnos a partir del dominio de contenidos y habilidades previstas en el currículo oficial en todos los grados, ciclos y modalidades escolares de educación básica.

Además de las evaluaciones llevadas a cabo al interior del país, México participa en otras pruebas internacionales, entre ellas se encuentra el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)[109]; éste es una prueba estandarizada a nivel internacional que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años.

Este tipo de evaluaciones, nacionales e internacionales, poseen tres características fundamentales: a) se evalúa el dominio de contenidos establecidos en el currículo oficial y habilidades adquiridas fuera y dentro de

[107] La prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas de Educación Básica del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes.
[108] EXCALE constituye la nueva generación de pruebas nacionales elaboradas por el INEE, éstas se aplicaron por primera ocasión en junio de 2005.
[109] PISA es una prueba que aplica cada tres años la OCDE a los países miembros y no miembros, de acuerdo con el INNE, ésta constituye una oportunidad más para examinar los cambios en el desempeño de los estudiantes mexicanos en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura (INNE, 2010).

la escuela, b) se caracterizan por ser instrumentos a gran escala y c) se fundamentan en la incorporación de estándares de desempeño[110].

Dichas evaluaciones han sido blanco de diversas críticas, dado su origen y su impacto social y educativo; las criticas entorno a estas pruebas "objetivas" a gran escala parten, de acuerdo con Todd (2005), de entender los procesos de evaluación dentro de un contexto histórico que da sentido y funcionalidad a dichas prácticas.

En este sentido, Glazman (2003), afirma la necesidad de entender los mecanismos de evaluación estandarizada dentro de un contexto económico neoliberal, donde se señala la necesidad de promover un mayor control en las instituciones escolares y garantizar la eficiencia de los servicios educativos vía la evaluación; más aún, es necesario comprender la evaluación a gran escala *como una estrategia que sirve de base para justificar exclusiones y descalificaciones* (Glazman, 2003:49).

En México, de acuerdo con Todd (2005), desde mediados de los años noventa las pruebas a gran escala – diseñadas a partir de criterios de desempeño – han recibido un gran impulso y aceptación no sólo en la esfera política mexicana sino en gran parte del sector social; los procesos de evaluación estandarizada son asociados a sistemas educativos exitosos; sin embargo, cabría cuestionarse lo siguiente: ¿en una sociedad credencialista y meritocrática realmente se evalúa?.

De acuerdo con Álvarez (2001), en una sociedad caracterizada por una fuerte competencia educativa y laboral y con ello un fuerte individualismo, no existe

[110] De acuerdo con Meckes (2007), un estándar de desempeño describe el nivel de competencia que debe demostrar un estudiante en un área y en un grado o grupo específico para que su desempeño pueda ser clasificado en una determinada categoría (buena, regular, mala).

un proceso de evaluación sino de medición[111]; se mide para la toma de decisiones –por ejemplo el financiamiento educativo y el desarrollo de reformas educativas-, para comprobar que tan competente es la persona y, finalmente, se mide para justificar a partir de resultados cuantitativos quiénes se encuentran habilitados para recibir una educación y quiénes no[112].

En este sentido, la evaluación, más que un requerimiento formativo y de toma de decisiones pedagógicas, se ha convertido en la principal fuente y justificación de la toma de decisiones administrativas y políticas.

Bajo la idea de promover una mejor educación, en el sistema educativo nacional, se ha hecho de la "evaluación" a gran escala uno de los principales filtros para distribuir estímulos económicos a alumnos, profesores e instituciones de educación; dicha medida, resulta adecuada pues se incentiva la práctica docente, los procesos de gestión escolar y sobre todo el esfuerzo de una gran cantidad de alumnos, sin embargo en la mayoría de las ocasiones quien resulta beneficiado por este tipo de medidas de estimulación son aquellos sectores sociales que poseen "mayores" facilidades económicas[113].

La evaluación a gran escala favorece muy poco a los sectores de mayores restricciones económicas, ya que ésta se olvida, como afirma Díaz (2007), de reconocer las determinaciones sociales del proceso educativo:

[111] Según Díaz (2007), en las últimas décadas puede observarse una tendencia a emplear el término medición como sinónimo de evaluación; la incorporación de esta medición en el campo educativo implica aceptar la posibilidad de medir el aprendizaje acortándolo únicamente a los cambios de conducta, dicha cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial, en detrimento del proceso mismo de aprender.

[112] De acuerdo con Glazman (2003), las disposiciones económicas del neoliberalismo demandan una refuncionalización de las instituciones educativas en cuya base se establecen los exámenes y las evaluaciones como vías de acceso a la educación, como formas de selección y como medios de justificación para la asignación de recursos.

[113] Si la evaluación se contempla como único criterio para redistribuir estímulos económicos, la gran diferencia que se observa entre los niveles educativos de los estados del norte de la república con los del centro y del sur, entre las zonas urbanas y rurales prevalecerían y se profundizarían.

> No es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual que esos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros les dejan; no es casual tampoco su falta de interés o de participación en clase (Díaz, 2007:154).

De esta manera, la evaluación a gran escala desplaza la idea de la evaluación como actividad social; con el establecimiento de criterios estandarizados de desempeño que definen qué tan eficiente son las prácticas educativas y los aprendizajes alcanzados por los alumnos, disociando la construcción y adquisición de conocimientos de las particularidades socioeconómicas y culturales donde se originan, se olvida que la evaluación esta socialmente condicionada.

La descripción prescriptiva del nivel de competencias o conocimientos que un alumno debe mostrar al ser avaluado, sin importan las condicionantes sociales que le rodean, ha conducido a llevar a cabo una evaluación reducida a la medición del producto obtenido de un proceso lleno de complejidades, se ha dado mayor prioridad a la "conquista" de resultados y se ha adoptado una concepción de evaluación sin reflexionar sobre su impacto social.

De acuerdo Díaz (2007), no se puede negar el control social que se ejerce con la evaluación a partir de la legitimación de ciertas desigualdades sociales; la evaluación esta condicionada socialmente pero al mismo tiempo ésta condiciona a la sociedad a través de sus resultados, puesto que se vive en una sociedad consumidora de calificaciones[114], *las cuales dominan en el sistema educativo y son usadas por patrones y empleadores como criterios*

[114] Glazman (2003) afirma que de manera opuesta a la idea de democratización se crean elites sustentadas en el prestigio social de los certificados que se convierten en patentes para alcanzar niveles en la escala social y se intercambian por beneficios económicos.

para la selección de su fuerza de trabajo [éstas] *no dejan de tener un valor social* (Díaz, 2007:154).

Las calificaciones o puntajes obtenidos a partir de las evaluaciones a gran escala, contribuyen a reforzar y certificar las desigualdades ya existentes en la sociedad, en la mayoría de las ocasiones quienes alcanzan un menor "rendimiento" en dichas pruebas son aquellos sectores de menores posibilidades económicas, mismas que se vuelven una característica inherente a estos sectores sociales, pues este tipo de evaluaciones *aplican procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos* (Glazman, 2003:52), procesos que se ven reflejados en la consolidación de nuevas jerarquías sociales[115].

De esta manera, la evaluación se constituye como un mecanismo de estructuración social e incita procesos de competencia donde lo importante es sobresalir, ganar a los otros, demostrar que se es competente *de ahí que uno de los elementos centrales de la práctica educativa consista en fomentar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad* (Díaz, 2007:153); en este telón, la competencia se convierte en el motor de fuertes luchas entre sujetos por asegurar una posición en la jerarquía social.

La competencia interinstitucional, intrainstitucional y entre sujetos, que genera los procesos de evaluación a gran escala más que representar una solución para los problemas del SEM, se ha traducido, como menciona Beuchot (1999), en la exclusión de los sectores sociales más vulnerables, que

[115] En una gran mayoría de las pruebas a gran escala llevadas a cabo en México se presentan diferencias de desempeño muy importantes entre los estudiantes de diferentes entidades, mientras la gran mayoría de los estudiantes del DF. obtienen resultados favorables, los alumnos del estado de Tabasco sólo obtienen un porcentaje de aciertos que los colocan en la categoría de "lo necesario para desempeñarse con éxito en los estudios o en la vida laboral", brecha que corre el peligro de ampliarse más.

resultan ser la mayoría de la sociedad mexicana, y el privilegio de una minoría que son sólo algunos pocos[116].

Desde esta perspectiva, la correlación entre la evaluación a gran en escala, la certificación, la incorporación al campo laboral y la movilidad social se ve reflejada en la importancia que tiene la propia evaluación en los procesos educativos, éstos *se adaptan a la evaluación definiendo una jerarquía de contenidos y pericias en función de lo que exigen las evaluaciones* (Glazman, 2003:73).

La evaluación, bajo sus formas de control meritocrático, se transforma en el principal eje de los procesos educativos, es decir, condiciona y orienta el conocimiento; *la educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos* (Álvarez, 2001:33), al mismo tiempo que el conocimiento pierde su esencia formativa y se determina por la lógica mercantil del proyecto económico neoliberal[117], para lo cual la evaluación se transforma en un elemento estratégico económica y productivamente.

Las propuestas de mejora educativa, impulsadas a partir del establecimiento de lineamientos y políticas de evaluación, en el fondo no han sido lo esperado, las pruebas a gran escala no han hecho más que *ratificar y exacerbar las diferencias de género, raza y clase social* (Apple, 1996:62a), así como propiciar los medios óptimos para legitimar y perpetuar las estructuras sociales ya existentes.

[116] La competencia entre las instituciones de educación puede generar procesos donde los centros escolares traten de deshacerse de los alumnos y alumnas que puedan perjudicar en las medidas de comparación entre las instituciones educativas o en las pruebas a gran escala que certifican el rendimiento académico de la institución.
[117] En esta lógica, de acuerdo con Bernstein (Bernstein en: Banks Olive, 1983), la evaluación se origina como un sistema o como un mecanismo que además de llevar a cabo procesos "objetivo" de regulación de los procesos pedagógicos termina por legitimar y validar el conocimiento que se transmite en el hecho pedagógico.

A pesar de que se han resaltado una vez más las grandes desigualdades sociales y educativas, prevalecientes en la sociedad mexicana, la información obtenida de los procesos de evaluación estandarizada, en la mayoría de los casos, no ha servido para (re)orientar y/o (re)construir estrategias y prácticas educativas que contribuyan a una mejor educación, sino por el contrario éstas han servido como justificación del rezago educativo en el que vive un gran sector de la sociedad mexicana[118].

En este telón, resulta necesario reflexionar sobre el derecho exigible de la pertinencia de la función educativa y los procesos de evaluación en un contexto desigual, donde desde el ámbito de la educación más que etiquetar a los estudiantes pobres por su "rendimiento" se haga de la evaluación un proceso que permita conocer, aprender y transformar los procesos educativos enmarcados en la economía global.

[118] A partir de estas evaluaciones se culpa a los profesores, a los padres de familia y a los propios alumnos de la reprobación y su deserción escolar; así se culpa al alumno de su falta de capacidad y se justifica el poco interés puesto en su educación.

4.5 Reflexiones preliminares.

> Educación y economía, en teoría, se presentan como un matrimonio, como esferas que se deben mutuo respeto, que están obligadas a convivir e interaccionar y a influirse mutuamente; sin embargo, en la práctica, la mayoría de las veces acaban desempeñando los roles de los matrimonios más conservadores en las sociedades patriarcales, o sea, la educación acaba convertida en sierva o esclava de la economía (Torres, 2001).

Los aspectos que caracterizan la relación educación-economía representan un elemento principal para poder entender la función y los fines de la educación en una economía global e interdependiente, pues las exigencias de ésta impactan directamente en el quehacer educativo y recíprocamente el hacer educativo impacta en la esfera económica; para entender la educación se requiere entender el mundo actual, sus constantes cambios, su estado interdependiente, su centralidad en la economía y el consumismo, y las distintas problemáticas sociales generadas de este panorama.

Como menciona García Canclini (2002), se requiere mirar la totalidad y cuestionarse sobre las relaciones económicas, sociales y culturales que se generan en el mundo actual, pero al mismo tiempo recuperar las particularidades de lo que se pretende comprender, de esta manera la educación -la política educativa- no puede verse como un hecho aislado de los sucesos dominantes que caracterizan a la sociedades del siglo XXI.

En una sociedad donde los procesos de ajuste y modernización son continuos y donde el valor económico y la capacidad de consumo resultan elementos fundamentales para alcanzar la felicidad, la educación adquiere un matiz particular, “su naturaleza y funcionalidad” se inclinan hacia las

necesidades de este tipo de sociedad; los saberes formativos que la educación puede proporcionar se desplazan por los saberes útiles, de "valor social" y económico; los propósitos formativos se trastocan por los propósitos de certificación institucional, que finalmente se concretizan en la consecución de un contrato laboral.

Un caso notable de la implementación de estos principios económicos en la educación son las políticas de modernización llevadas a cabo en el SEM a lo largo de las últimas décadas; éstas han seguido rasgos muy particulares tendientes a las necesidades de la economía global y a la consecución de competencias mundiales que permitan incorporarnos a la economía mundo en una relación de iguales entre México y "*los demás*"; dichas relaciones macrosociales y macroeconómicas, en teoría, se verán reflejadas en la mejora del desarrollo socioeconómico de la sociedad mexicana. Actualmente esto no ha sucedido.

No es sorpresa leer en los periódicos nacionales el incremento del índice de pobreza en la sociedad mexicana y al mismo tiempo el aumento del precio de los alimentos y los "servicios públicos" ¿será que aún no hemos logrado incorporarnos a la economía global bajo una relación de iguales?; en este telón, la preocupación principal de las políticas de modernización educativa ha sido adecuar el sistema educativo a los requerimientos de la economía mundial, olvidándose de dos elementos necesarios para una transformación educativa: docentes y alumnos.

En las políticas de modernización educativa el docente y el alumno se han transformado en una "audiencia cautiva"; aunque no deja de reconocerse su potencialidad de resistencia, las políticas educativas actuales los han desplazado de su papel formativo, al mismo tiempo que se reconoce su funcionalidad y rentabilidad a través de medidas evaluativas, se evalúa la

competencia docente y las competencias del alumno como si la educación fuera únicamente el espacio donde se transmiten "conocimientos" pertinentes y no pertinentes al contexto económico.

Se ha dejado de pensar que muchas de las experiencias formativas no forzosamente tienen que responder a las exigencias de la economía, ni ser evaluables y no por ello dejan de tener "valor"; la formación va más allá de la adquisición, la comprensión va más allá de la descripción; es indudable que el conocimiento en las sociedades actuales si tiene un valor especial, principalmente aquel conocimiento que permite obtener ganancias, sin embargo es necesario, desde la educación, romper con esta idea, el conocimiento adquiere valía cuando éste permite comprender el mundo y las relaciones desiguales que en él se originan, para así transformar lo existente.

Desde esta perspectiva, resulta necesario recuperar las escuelas y propio mundo como espacios formativos, democráticos y llenos de caminos alternos que posibilitan concretizar los ideales de transformación; no esperemos que los cambios provengan de las grandes esferas, hagamos los cambios a partir de acciones reflexivas y comprensivas de las dificultades sociales y económicas que enmarcan la sociedad; *las instituciones escolares deben ofrecer claves que permitan entender el por qué de las desigualdades sociales* (Torres, 2001:206) y al mismo tiempo construir las herramientas necesarias para la transformación.

Debe entenderse la necesidad de hacer de la educación un acto político, donde intereses comunes y disidentes se unan en favor de todos y no sólo de una minoría o de la economía; no es que desde mi perspectiva pedagógica me oponga a vincular los sistemas educativos, o más específicamente la política educativa, a las necesidades de la economía mundial, pero sí me opongo a la idea de *que el sistema educativo sólo tenga*

sentido para preparar trabajadores y trabajadoras para un mercado en el que la desigualdad de oportunidades y el reparto de la riqueza se produce de manera muy injusta (Torres, 2001:222).

En este sentido, me uno a las voces de diferentes autores que proponen una sociedad y una educación diferente, donde ésta última, como espacio de transformación, se comprometa con un mundo en el que la igualdad de oportunidades y la educación formativa sean una realidad y no un eslogan que enmascare los verdaderos fines de las políticas de modernización.

Capítulo 5

LA POLÍTICA CURRICULAR Y EL NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

La crítica es una de las maneras más importantes que tenemos de demostrar que esperamos algo más que promesas retóricas y sueños rotos, porque ciertas promesas las tomamos en serio (Apple en: Gentili, 1997).

5.1 La modernización educativa y la política curricular en México

> La educación sólo cobra sentido en el contexto más amplio de procesos políticos, económicos, jurídicos y culturales, fuera de los cuales pierde toda legibilidad (Michael Apple en: Gentili, 1997)

Los procesos de interdependencia económica, sociocultural y tecnológica, el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías, el debilitamiento de las funciones del Estado en materia social y las exigencias educativas marcadas por la mundialización de los mercados económicos, se convierten en el referente principal para entender el verdadero significado y la importancia de la educación en la conformación de las sociedades del siglo XXI.

En este sentido, los cambios políticos, económicos y sociales representan el telón de fondo de las reformas educativas y la dirección que ha tomado la política educativa mexicana en las últimas tres décadas. El desarrollo de una política económica neoliberal y el desplazamiento de las funciones tradicionales del Estado, así como las necesidades sociales generadas a partir de dicho panorama, requiere una educación que responda a necesidades particulares.

Es decir, en una sociedad fuertemente influida por los principios de la economía neoliberal, la competencia interpersonal y el consumismo como extensión del “éxito personal” la esfera educativa se ve afectada; los ideales de una educación que transforma son desplazados por una educación que

tiene como último y único propósito responder a las necesidades del mercado económico[119].

De esta manera las nuevas necesidades del mercado económico mundializado representan uno de los principales ejes rectores del campo educativo; dicho mercado exige al SEM la formación de un nuevo ser humano: fuertemente competitivo, individualista y flexible ante sus constantes demandas, mismas que se ven reflejadas en la política educativa nacional y con ello la política curricular.

De acuerdo con Miranda (2007), la reestructuración económica y política que sufre la sociedad mexicana a partir de 1970 con el debilitamiento de la regulación del Estado en la economía nacional, resulta un elemento fundamental para comprender la relación de subordinación que presenta la esfera educativa ante la economía mundial.

La crisis del Estado Mexicano y su pérdida de legitimidad en los procesos sociales y políticos, representa el origen de la dirección que toma la educación mexicana a finales de la década de los noventa; a la par del desplazamiento del Estado, como proveedor de oportunidades de desarrollo social, se genera un proyecto económico neoliberal, donde el mercado y el capital global representan los principales agentes de desarrollo[120].

La consolidación del mercado económico como regulador de la economía nacional, esta fuertemente asociada a la reconstrucción de una política educativa orientada a la *consolidación de una unidad social y cultural a través*

[119] Apple (1996a), afirma que en las últimas décadas desde el ámbito económico se han originado diversas criticas en torno a los procesos educativos y la construcción de un currículo sustentado en una visión humanista y se ha privilegiado como objetivo único de la educación la satisfacción de las necesidades empresariales.
[120]Años posteriores se percibe que dicho desarrollo no beneficia a todos los sectores sociales, los bienes económicos se concentran en los dirigentes del mercado nacional y mundial.

del "consenso" en torno a los derechos de propiedad y los valores del individualismo posesivo (Miranda, 2007:25), mismos que terminan por desplazar los ideales de justicia y solidaridad social.

Desde esta perspectiva, la política educativa mexicana y con ello la política curricular han sido elementos principales en la legitimación y hegemonía del pensamiento neoliberal en la sociedad mexicana. De acuerdo con los planteamientos de diferentes autores (Apple, 1986, 1996b, 1997; Torres, 2001; Gimeno, 1989; Miranda, 2007), particularmente la política curricular -entendida como un elemento de la política educativa que se concretiza en un marco que regula y condiciona explícita o implícitamente el desarrollo del currículo, *clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él,* [e] *interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del sistema educativo* (Gimeno, 1989:129)- representa un mecanismo que reproduce las condiciones estructurales e ideológicas de la hegemonía cultural del proyecto neoliberal.

La política curricular en México a partir de la década de los noventa, como menciona Puiggrós (1996)[121], sufre modificaciones sustanciales a la par de su vinculación con los requerimientos del proyecto económico neoliberal; dicha política incorpora elementos del mundo del trabajo que desde los planteamientos de la política educativa imprimen al acto educativo una vinculación con el sector industrial.

De acuerdo con Díaz (2003), algunos elementos conceptuales que se incorporaron en la política curricular fueron los conceptos de flexibilización curricular y educación por competencias, *primero los responsables de la política institucional establecieron planes de desarrollo orientados hacia estas*

[121] Puiggros (1996), afirma que con la implantación del neoliberalismo como eje rector de la vida social en México la política educativa y con ello sus elementos, como la política curricular, sufre modificaciones importantes al vincularse estrechamente con las necesidades del mercado económico.

estrategias y, en un segundo momento, los especialistas en currículo se vieron en la necesidad de generar estrategias para su incorporación (Díaz, 2003:48). Educar para el trabajo se convirtió en la finalidad central de la educación; el propósito final era alcanzar la capacidad de emplearse en el campo laboral y legitimar los procesos de intercambio económico e ideológico de la economía neoliberal.

Las implicaciones educativas que trae consigo la adopción de una concepción económica en la política curricular terminan, como afirma Torres (2001), por afectar los contenidos del currículo escolar y hacer del proceso formativo un acto individualista donde se fomenta el egoísmo, la competitividad y la rivalidad.

En este sentido, la colonización del currículo, como lo nombra Apple (Apple en: Gentili, 1997)[122], trae consigo problemáticas que se reflejan en la consolidación y legitimación social del pensamiento neoliberal y con ello el orden socioeconómico actual. Por tanto, la política curricular mexicana intenta asegurar que los conocimientos y los valores propios de dicho modelo sean aceptados como naturales y universales.

De esta manera, termina por hacerse del saber un fetichismo[123]; el conocimiento se reduce a las necesidades del saber práctico "reflexivo y flexible" que el mercado competitivo de la economía exige como elemento básico para su desarrollo; más aún, termina por desplazarse aquellos conocimientos poco atractivos para el mercado económico, al mismo tiempo

[122] Para Apple (Apple en: Gentili, 1997), la colonización del currículo se consolida cuando los saberes dominantes u oficiales se vuelven elementos principales del mismo y rigen la formación del alumno en las escuelas. En este sentido, un currículo colonizado sintetiza los saberes prácticos del mercado como un elemento natural del proceso "formativo" del ser humano.

[123] De acuerdo con Apple (Apple en: Gentili,1997), el fetichismo del saber se refleja en el carácter vacío del mismo; el fetichismo del saber se origina con la ahistoricidad y el acritisismo del conocimiento, mismo que se desvincula del contexto social, político y económico del educando.

que temas como desigualdad social, solidaridad y democracia son puestos, como menciona Torres (2001), en un proceso de *"Walt Disneyzación"* donde éstos pierden contacto directo con la realidad de los alumnos[124].

La selección de contenidos y tareas escolares que se lleva a cabo a partir de los requerimientos del mercado se convierte en el conocimiento oficial[125]. Se transforma el currículo en un mecanismo de racionalidad instrumental al servicio del mercado económico. A pesar de que esta selección se genera a partir de conflictos y tensiones entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, *la decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo de extrema importancia de quién tiene el poder en la sociedad* (Apple, 1996:47a).

En apariencia, como señala el mismo Apple (1996a), no todas las ideas, tradiciones y visiones sociales son tomadas como elementos de un conocimiento oficial, sólo el saber que gira en torno a la economía se legitima como conocimiento necesario de aprender a través de la escuela, misma que se convierte en una institución clave para producir, reproducir y distribuir los principios básicos del neoliberalismo.

De acuerdo con Gimeno (1989), desde la política curricular la legitimación del conocimiento oficial se consolida a partir del establecimiento de un currículo prescrito -mismo que Apple (1996a) llama *curriculum* nacional-, imposible de entenderse al margen del contexto social, político y económico en el que se desarrolla.

[124] De acuerdo Torres (2001), evitar el contacto real entre el alumno y el contexto conduce a que se consolide una imagen negativa acerca de la capacidad de intervención y transformación que tiene el hombre en el mundo que le rodea.
[125] Para Apple (1996b), el conocimiento oficial representa la síntesis de variados conflictos e intereses sociales que expresan el punto de vista de grupos socialmente dominantes y que se ven reflejados en la construcción de los contenidos académicos que el alumno forzosamente tiene que aprehender como propios.

De esta manera, al constituirse la política curricular como el condicionante directo del currículo la práctica pedagógica[126] se ve sujeta a las prescripciones mínimas de la política neoliberal.

Es decir, la política curricular establece pautas que regulan el proceso educativo[127]; dichas pautas o directrices curriculares de acuerdo con Gimeno (1989), suponen un proyecto de cultura común que sintetiza los aspectos sociales, culturales, económicos y las necesidades comunes de una sociedad[128].

Desde la política curricular mexicana la construcción de un proyecto de cultura común representa un elemento central en la consolidación de una identidad nacional y con ello una visión de mundo y de sociedad; dicho planteamiento se ve reflejado desde el marco político-económico normativo que orienta la política curricular. En la LGE se establece la necesidad de determinar desde instancias federales planes y programas de estudio comunes para toda la República mexicana:

> Corresponde de manera excluida a la autoridad educativa federal la atribución de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas

[126] La política curricular determina la definición de los procesos didácticos que el profesor desarrolla en su práctica docente al mismo tiempo que define los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por tanto homogéneo para todos los centros.
[127] La regulación de la política curricular puede verse con mayor claridad en lo que Martínez (1995) llama paquetes curriculares; de acuerdo con este autor tras la Segunda Guerra Mundial surgió un movimiento intelectual preocupado por el desarrollo científico del currículo, para conseguir dicho desarrollo se considero preparar paquetes curriculares tan buenos e inteligentes que a través de la prescripción de la práctica educativa, por más deficiente que fuera el profesor, se lograra alcanzar los objetivos diseñados previamente.
[128] Según Gimeno (1989), esta cultura común pasa a formar parte de los contenidos, aprendizajes básicos y orientaciones pedagógicas para el sistema y valoración de contenidos académicos.

> locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación (LGE, capítulo 2, sección 1 artículo 12 s.p.).

Estos principios normativos se ven plasmados en todo cambio y reforma educativa llevada a cabo en México; como ejemplo de ello se encuentra la reciente Reforma Integral de la Educación Básica 2009[129] (RIEB), que desde la caracterización del Plan y los programas de estudio señala la necesidad de establecer criterios pedagógicos que orienten la práctica docente y el abordaje didáctico del "conocimiento oficial" que se fija en los aprendizajes esperados:

> A fin de orientar el trabajo de los maestros respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura. Esto puede facilitar la toma de decisiones de los maestros. Los aprendizajes esperados también son un importante referente para mejorar la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia (Plan de estudios 2009, Educación Básica Primaria s.p.).

Sin embargo, como señala Apple (1996a), cabría considerar el contexto global donde se genera dicho proyecto de cultura común, puesto que en una sociedad como la mexicana, donde las desigualdades se encuentran fuertemente acentuadas, decidir cuál es la cultura común que debe sintetizar la política curricular y con ella el currículo escolar *no es una decisión inocente y neutra para los distintos colectivos sociales cuyas experiencias culturales extraescolares (…) conectan desigualmente con está cultura común* (Gimeno, 1989:133).

Con frecuencia la cultura común es confundida con las necesidades particulares de un pequeño sector social o económico, de tal manera que la

[129] Para el desarrollo de este capítulo se cree oportuno recurrir a la Reforma Integral de Educación Básica 2009 por su reciente implementación y porque es de carácter nacional.

política curricular no solamente sintetiza el conocimiento o la cultura socialmente aceptada sino que legitima *el establecimiento y la conservación de las estructuras de poder y autoridad tanto en la sociedad como en la escuela* (Eggleston, 1980:17).

En este sentido, la política curricular se convierte en *un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación* (Apple, 1987:25); la conformación de un ideal de hombre y de sociedad genera aprendizajes elementales y objetivos educativos particulares que cobran un valor decisivo en la práctica educativa pues precondicionan la enseñanza[130]; inconscientemente los agentes que intervienen en el proceso educativo más allá de su acto bien intencionado contribuyen a la reproducción del orden social, mismo que se fundamenta en el origen de las desigualdades sociales y educativas.

En este telón, como afirma Apple (1996a), la idea de una cultura común no brinda un marco amplio donde se consideren las grandes diferencias socioeconómicas y la diversidad sociocultural que prevalece en las sociedades actuales, por el contrario la política cultural generada por el modelo económico neoliberal trata de anular esa diversidad y al mismo tiempo fortalecer aquella cultura selectiva que resalta el mantenimiento de las jerarquías sociales[131].

[130] Estamos en total acuerdo con los planteamientos de Bourdieu (2003) al respecto; en compañía de reconocidos intelectuales señala que los planes y programas educativos no deben considerase como códigos imperativos sino que deben funcionar como una guía flexible del proceso educativo en la cual se encuentren plasmadas las aspiraciones e interese de los alumnos, profesores y comunidad, es decir hablamos de un currículo local.
[131] Este sigue siendo un tema relevante en foros universitarios, recientemente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizó, como parte de una campaña contra la discriminación que se hace de los pueblos indígenas en la educación, un seminario que llevó como nombre: “Seminario de Educación con pertinencia cultural: una asignatura pendiente”; en este seminario se expuso la inexistencia de una educación pertinente que permita a los pueblos indígenas el desarrollo de sus culturas, sus autogobiernos y sus concepciones de vida, misma que es generada desde la política educativa mexicana quien hace de la escuela una instancia coercitiva y excluyente a partir de estereotipos y estigmas (López y Rivas, 2010).

En este sentido, las desigualdades sociales se vuelven un proceso natural ante la lógica del mercado económico y los imperantes valores materialistas y deshumanizantes que se generan en la sociedad del consumo; la educación pierde sentido como acto social y político, en cambio aspira a establecer las condiciones necesarias para incrementar la competitividad del mercado económico.

Desde esta perspectiva, resulta necesario revalorizar los principios democráticos de la educación, puesto que *una cultura común no puede consistir nunca en la extensión a todos de lo que una minoría piensa o cree* (Apple, 1996:66a); más allá de los requerimientos del mercado económico, la educación debe facilitar la creación de espacios de intercambio que permitan construir y reconstruir la realidad social y cultura, donde la sociedad pueda participar y decidir lo que ha de considerarse como importante y hacer de la reflexión y la igualdad educativa características principales de la educación mexicana.

5.2 La inserción de la lógica del mercado en la política curricular

> Hace casi dos décadas dentro de la comunidad crítica educativa advirtieron que se estaba observando una tendencia hacia sistemas reduccionistas, mecanicistas, un control más fuerte sobre el currículo y la Pedagogía, unas relaciones cada vez más estrechas entre racionalidad económica y medios y fines educativos; no me complace mucho indicar que estas predicciones no se han mostrado equivocadas (Michael Apple en: Gentili, 1997).

Comprender la regulación social y económica de la política curricular mexicana requiere situarla como una construcción histórica que gira en torno a relaciones de poder y saberes que condicionan su desarrollo y pertinencia sociocultural; en este sentido, la política curricular debe ser entendida como parte de un tejido social en el que la educación se ve reducida a un servicio de consumo y una rentabilidad económica que toma valía según las demandas del mercado neoliberal.

Como señala Apple (1987), es inevitable aceptar el dominio absoluto que ha alcanzado la lógica del mercado en el desarrollo de la política curricular; la supuesta transformación de las escuelas en instituciones eficientes, competitivas y sensibles a las demandas del mercado presupone el desarrollo económico, la transformación cultural y la construcción de la “solidaridad

nacional", demandas que la sociedad apropia como suyas y exige a la educación[132].

Se culpa a la educación del elevado índice del abandono de los estudios, de la pérdida de normas y disciplina social, de los bajos resultados en las pruebas de desempeño académico, de la pérdida de competitividad internacional y de su falta de vinculación con el mundo laboral; como resultado, según Torres (2001), la sociedad demanda una enseñanza centrada en destrezas y contenidos de inmediata aplicación que le permitan obtener un empleo que reditúe la inversión que hace en sí misma[133].

Desde esta perspectiva, la educación se reduce a una dimensión utilitarista; desaparece la idea de la educación como un bien común o como la construcción del ser social y domina la búsqueda de una "fuerza de trabajo más eficiente". Búsqueda que se refleja en la política curricular.

De acuerdo con Gascón (2004), la construcción de una perspectiva orientada a las leyes del mercado económico se genera a partir de la década de los años ochenta con la desestatización de la educación mexicana; la tendencia y el dominio de la iniciativa privada en la educación abrió las puertas a una concepción distinta de la misma; ésta fue considerada por algunos sectores sociales y económicos como una apetecible mercancía en la cual habría que invertir.

El impacto que ha tenido la incorporación de la iniciativa privada y la consolidación de un mercado educativo en la sociedad mexicana ha sido un

[132] De acuerdo con Popkewitz (1997), desde el sentido común se podría suponer que cualquier intervención, como la pretendida desde la economía neoliberal, conducirá a un progreso, sin embargo esto no es posible, intervenir no significa reformar y reformar no siempre genera una mejora.
[133] La sociedad actual demanda una educación que dote al alumno de destrezas útiles que le permitan "venderse" de modo más eficaz en el mundo laboral.

elemento fundamental para transformar la función social de la educación; la consideración de *la educación como una mercancía sujeta a las leyes del mercado y de la competencia, y la conceptualización de la enseñanza como un servicio* (Gascón, 2004:5), a dotado de características particulares a los procesos educativos actuales.

Los agentes principales del proceso educativo: alumno, profesor, plan y programa de estudio, con la incorporación de los principios del mercado económico, sufren cambios en su conceptualización y su función en el accionar educativo; los alumnos son conceptualizados como clientes, al mismo tiempo que los profesores pasan a convertirse en productores y el plan de estudios en un producto de consumo.

De esta manera, la forma de entender la educación se transforma, su sentido formativo y de bien cultural se ve desplazado, como afirma Torres (2001), por los objetivos que refuerzan las condiciones del consumo y la competitividad de la sociedad, objetivos que de acuerdo con los planteamientos de la política económica neoliberal conducirían al bienestar social de la sociedad mexicana.

La competitividad social ha sido uno de los sellos particulares de la mercantilización de la política curricular actual, aunque esta búsqueda de competitividad social se genera décadas atrás con los movimientos de eficiencia social, originados en la primera mitad del siglo XX y la teoría del capital humano, desarrollada en la década de los sesenta, hoy en día parece ser la meta principal de la política educativa y curricular mexicana[134].

[134] Noriega (1996), menciona que en una gran mayoría de los proyectos de reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas tienen su anclaje teórico en la teoría del capital humano y en la concepción de que existe un mercado de la educación.

El énfasis puesto en una educación centrada en las necesidades de las actuales empresas ha traído consigo *una subyugación de las finalidades de la educación pública a los intereses materiales, culturales e ideológicos de las grandes multinacionales* (Torres en: Gimeno, 2008:169); el sometimiento al mercado es el único criterio que se toma para la selección de contenidos[135] y la incorporación y legitimación de elementos conceptuales: eficacia, eficiencia, productividad, rendimiento, competitividad y competencia.

El discurso de la política educativa y curricular en México, hace evidente el dominio de términos provenientes de la economía neoliberal y el desplazamiento notorio de la búsqueda de creatividad y originalidad en los procesos educativos[136]; términos que son presentados a la sociedad como la solución a las problemáticas educativas y sociales que viven las familias mexicanas, tal es el caso de la incorporación del enfoque educativo por competencias, a los profesores se les presenta como el móvil que dará solución al bajo rendimiento académico de sus alumnos[137], mientras que a la sociedad se le es presentado como el mecanismo que dará origen a mayores oportunidades de movilidad social.

La incorporación de estos términos se ha visto sujeta a diferentes visiones e interpretaciones que dan sentido y justifican su aplicabilidad en el campo educativo. El enfoque basado en competencias no es la excepción, de acuerdo con Díaz (2003), desde la visión de distintos organismos internacionales la incorporación del proyecto educativo basado en

[135] De acuerdo con Torres (2001), muchos de los contenidos culturales destinados a hacer mejores a los seres humanos entran en contradicción con los contenidos seleccionados por la economía neoliberal que facilitan la competición por contratos laborales mejor pagados y que a su vez permiten la incorporación a un mercado de consumo con menos limitaciones.
[136] Primero Rivas (Primero en: Grondin, 2010), después de sostener un arduo debate académico con Grondin, afirma que el carácter ahistórico y acrítico que representa el captalismo neoliberal limita el pensamiento creativo y transformador del hombre.
[137] Desde la política curricular mexicana, el propósito central de la incorporación de las competencias ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias elementales.

competencias se fundamenta en tres razones principales: a) permite centralizar el conocimiento y el desarrollo social en el ser humano, b) posibilita crear mejores puestos de trabajo en donde la determinante es la capacidad de emplearse que tiene cada ser humano y c) se encuentra centrado en la necesidad de cambio.

Desde esta perspectiva, con la finalidad de construir una economía nacional sólida -y con ello generar un desarrollo socioeconómico estable- la propuesta de transformación educativa generada desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 estableció como objetivo principal para el nuevo siglo *elevar la calidad de la educación* [de] *los estudiantes* [para mejorar] *su nivel educativo* [y así contar] *con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional* (Plan de Estudios 2009, Educación básica primaria s.p.)[138]. Una de las principales estrategias para la consecución de este objetivo fue la realización de la RIEB 2009, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias.

Del párrafo anterior, se desprenden dos ideas principales: a) la educación es percibida como una inversión que el Estado o el propio estudiante a través de su familia invierte en sí mismo con el propósito final de incorporarse al mercado económico; no se niega que una de las funciones del SEM sea facilitar la incorporación del educando en el sistema de producción, sin embargo, como afirma Torres (2001), se corre el riego de sobredimensionar esta función y limitar el proceso educativo a una visión utilitarista que origine

[138] Este objetivo ha sido el telón de diferentes acuerdos internacionales, en la Declaración de Jomtien 1990 se afirmaba claramente que el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje; aunque se concedió más bien prioridad a objetivos cuantitativos, como el aumento del número de alumnos matriculados en la escuela. Posteriormente en el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000 los dirigentes políticos y educacionales cobraron conciencia de que un mejor acceso que no traiga aparejada la calidad de la instrucción es una victoria vacua. Finalmente para el año 2009 en el documento Objetivos de Desarrollo del Milenio se pone un énfasis en la universalización de la educación con calidad.

la "formación" de personas capaces de desempeñar diversos puestos de trabajo.

Por otro lado, b) como "garantía" de la inversión hecha en la educación, se adopta un modelo educativo basado en competencias. Se parte del supuesto de que las competencias educativas comenzarán a resolver todos los problemas sociales, políticos y definitivamente económicos de la sociedad actual, como lo plantea la lógica del mercado; véase como ejemplo el planteamiento que se hace en el Plan de estudios 2009 de Educación Básica Primaria:

> En el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma (Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria s.p.).

De esta manera, las competencias educativas, como señala Álvarez (Álvarez en: Gimeno, 2008), se convierten en el lenguaje oficial de la política curricular en México; bajo las ideas de mayor movilidad y adaptación del ejercicio educativo a las demandas del mercado nacional e internacional las competencias en el campo educativo se han reafirmado como una alternativa social, económica y política. Una serie de planteamientos expuestos en el Plan de estudios 2009 de Educación Básica Primaria dan cuenta de dichos supuestos:

> [Resulta necesario] realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI (Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria).
>
> Finalmente, se debe señalar que todas las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas orientadas para brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana (Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria).

La incorporación de términos como competencias, calidad, flexibilidad y mercado educativo obliga a discutir la política educativa y en particular la política curricular desde la esfera empresarial o mercantil, misma que nos conduce a valernos de sistemas de control y regulación -desde criterios de calidad- para garantizar la pertinencia del servicio; en síntesis, la educación y el conocimiento se convierten en productos regulados por controles de calidad.

De acuerdo con Torres (Torres en: Gimeno, 2008), dicha mercantilización de la educación y el conocimiento se refleja a partir del énfasis que desde la política curricular se pone a ciertas disciplinas importantes, no sólo en la vida cotidiana de los alumnos, sino principalmente en los perfiles laborales que el mercado de la economía establece[139]; de esta manera, la construcción del conocimiento se limita a los saberes que el campo laboral exige como necesarios para incorporarse a las reglas de la competitividad.

[139] Resulta importante comprender la lógica que el mercado de la economía imprime a los procesos educativos; actualmente la política curricular en México, a partir de su participación en evaluación a gran escala como PISA, ha puesto un especial énfasis en materias como matemáticas y ciencias, en comparación con asignaturas como literatura, filosofía o sociología éstas ocupan un lugar muy importante en el estructuración de los planes de estudio en cualquiera de los niveles educativos del sistema de educación nacional

Por muchos años la educación mexicana ha sido blanco de fuertes criticas a causa de su falta de vinculación o, como lo llama Ocejo (1991), de su "divorcio" con los requerimientos del mercado nacional, se parte de la idea que la relación educación-mercado bien orientada puede contribuir al progreso y al desarrollo socioeconómico de la población; se piensa que éste último resulta ser un objetivo en común entre la esfera educativa y el campo del mercado económico[140]; sin embargo, establecer como objetivo final de la educación -como se percibe en la política educativa y curricular desde los años noventa- satisfacer las demandas del mercado ha conducido a la construcción de un panorama distinto al que se plantea desde la esfera del mercado económico.

La actual relación "complementaria", como la llaman los teóricos de la economía de la educación, entre la educación y el mercado de la economía en México y gran parte del mundo se ha regido, como afirma Torres (2001), por un "Darwinismo económico" que señala, desde la política curricular, cuáles contenidos son valiosos y, más aún, señala, como la mano invisible de la economía neoliberal, qué tipo de hombre resulta útil y "valioso" en la sociedad actual.

En este telón, la realidad social, política y económica que enmarca los procesos de transformación educativa se vuelve la primer condicionante para la formación crítica de la sociedad, sin embargo, *son las propias experiencia presentes de los/las estudiantes los que pueden servir de base para la discusión y la producción de conocimiento* (Apple en: Gentili, 1997:74), un conocimiento que a partir de una concepción histórica y social permita cuestionar, desafiar y resistir a las visiones y representaciones dominantes.

[140] Se afirma que la empresa es una sociedad al servicio de la sociedad y tiene la responsabilidad social, al igual que la educación, de estar en función de los requerimientos del hombre.

Resulta claro que esta tarea es difícil e “imposible” si desde la política curricular y, aún más específico, desde el currículo no se toma en consideración aquellos grupos comprometidos con una verdadera transformación educativa, por ello, debe enfrentarse la necesidad de construir un currículo democrático que de lugar a conocer y comprender *cómo los distintos colectivos de trabajadores, de adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos* (Torres, 2001:208). Un currículo orientado a la crítica, el consenso y a la multiplicación de significados que den cuenta de la realidad desde distintas visiones culturales y sociales.

5.3 El currículo en el marco de un mundo en crisis: La necesidad de una alternativa crítica

> La Pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente; la postura ética que asume nos llama a los profesores, a los padres, a los estudiantes y a los administradores a estar responsablemente organizados como ciudadanos críticos para transformar la mala distribución de la riqueza y de los recursos (Giroux y McLaren, 1998).

La trayectoria histórica que enmarca los procesos educativos tiende a reforzar la idea de un mundo social y culturalmente en crisis; el dominio que ha marcado la globalización capitalista, la acentuación de las desigualdades sociales y con ello el empeoramiento del nivel de vida de un gran sector de la población mundial, marcan las dificultades y las consecuencias que ponen en riego no sólo las estructuras socioeconómicas dominantes en las sociedades actuales sino los propios ideales de transformación social, política y económica de las mismas.

La incertidumbre que trae consigo la aparente fuerza destructora del capitalismo neoliberal y la preocupante pérdida de transcendencia de la práctica política y transformadora de la educación, fuera y dentro de los espacios académicos, representa un tema de gran interés para los teóricos críticos de la educación y de las ciencias sociales en general.

Desde la perspectiva crítica de la educación, el devastador poder social y cultural que han alcanzado los principios económicos del proyecto neoliberal en la sociedades actuales a dado pie, como afirma Apple (1987), a una visión sensible que permite entender cómo funciona la educación ante los principios

ideológicos del mercado económico y al mismo tiempo descubrir los espacios de resistencia y negociación que generan las fisuras de la economía neoliberal.

A la par de los tiempos peligrosos que autores como McLaren refieren -donde de acuerdo con Giroux (1998) el conocimiento es concebido como un producto que se transmite y se consume, y las escuelas como escenarios que dan continuidad a la cultura dominante y a las habilidades que posibilitan al alumno intervenir eficazmente en el mercado económico- la existencia de un lenguaje lleno de esperanza toma mayor fuerza entre los distintos sectores sociales concientes de la situación histórica en la que viven.

La necesidad de construir -como lo nombra Giroux- un lenguaje de la posibilidad donde se construyan espacios democráticos y acciones que den voz a aquellos sectores sociales y culturales silenciados por los principios de la economía neoliberal se vuelve una tarea inaplazable para la Pedagogía crítica; reconocer, como destaca el propio Giroux (1998), el poder de la cultura como un espacio de resistencia y sociabilidad democrática ante el establecimiento de una "cultura común" y un conocimiento único, es reconocer las propias posibilidades de transformación social que se generan desde la educación a partir de políticas diferenciadas que reflejan formas de lenguaje, razonamiento e historias particulares que dan sentido a la definición que se hace del mundo.

Desde esta perspectiva, más allá de adoptar una "política de extirpación"[141] que condicione las relaciones sociales a la adopción de una cultura universal, se requiere la construcción de una Pedagogía crítica humanizante que, de acuerdo con McLaren (2007), respete el "idioma" y la identidad de los

[141] De acuerdo con McLaren (2007), la política de extirpación es diseñada de manera unilateral para borrar a los estudiantes de lenguas nativas, de origen nacional y formaciones culturales diferentes; dicha iniciativa se origina en un marco histórico donde el dominio de las necesidad del mercado se marcan como único criterio de formación académica y personal.

estudiantes como seres particulares que participan activamente en la construcción de su historia.

En este sentido, asumir el poder de la cultura en los procesos de transformación social trae consigo reconocer la existencia de una diversidad cultural, social y económica, misma que dota de funciones y propósitos específicos a la educación; de acuerdo con Gimeno (2001), la construcción y significación de dicha diversidad cultural genera distintas visiones y formas de entender lo que es la educación y el propio currículo escolar.

En una sociedad donde las escuelas sirven fielmente a las necesidades del capital en lugar de las necesidades de la sociedad en general, donde se hace del conocimiento un fetichismo económico y finalmente donde los intereses de la economía se valoran por encima de otras necesidades del ser humano, la educación estará subordinada a la lógica instrumental y a la mera formación del sujeto para su incorporación al mercado de la economía; en cambio en una sociedad diversa y democrática donde los valores de comunidad social se anteponen a los valores individualistas que la economía genera como elementos de supervivencia y éxito, la educación tiene otro papel: el de transformar[142].

Actualmente, es preocupante observar el dominio de una sociedad fuertemente subordinada a las necesidades del mercado; sin embargo, esta preocupación nos ha hecho más conscientes de la necesidad de revitalizar y preservar el valor del ser humano y de sus derechos de bienestar sociocultural; de acuerdo con McLaren (2007), esta revitalización no es una tarea fácil, los principios de la economía neoliberal se han instaurado como una práctica “natural” del ser humano, no obstante, es posible crear

[142] De acuerdo con Dewey (1971), suponer la función de la educación equivale a decir que la educación variará según la visión cultura que se tenga; en una sociedad que tenga como ideal el cambio poseerá normas y métodos pedagógicos diferentes de aquella otra que aspire a la perpetuación de sus condiciones sociales y culturales.

condiciones de transformación[143] que permitan negociar y transgredir la cultura dominante.

El ejercicio de resistencia social requiere, como afirma McLaren (2007), reconocer la posibilidad de construir una teoría contra-hegemónica que permita identificar las fuerzas y limitaciones de las acciones reflexivas en torno al deseo de transformar y transnacionalizar la lucha; en este sentido, resulta importante resaltar los planteamientos de este autor, pues reconoce las limitaciones de las acciones prácticas y reflexivas de la Pedagogía crítica, entre ellas la imposibilidad de luchar frontalmente contra la cultura dominante.

Desde los planteamientos de McLaren (2007), la lucha contra-hegemónica debe o puede ser dada desde acciones sociales y educativas estratégicas; parte de estas acciones estratégicas se desprenden del sistema democrático mexicano entendido en su más amplio concepto[144] pues, como afirma Gimeno (2001), la adopción de un sistema democrático trae consigo la generación de esperanzas de liberación centradas en la "ciudadanía", entendida como una categoría que promete el ejercicio de libertades sociales y la consolidación de condiciones materiales que permitan el desarrollo de una vida favorable.

La necesidad de construir en México una educación para la ciudadanía, más allá del discurso "político", es evidente; según los planteamientos de Bórquez (2006), la sociedad mexicana y sus instituciones se encuentran muy lejanas a la concepción amplia de democracia y transformación social, en este sentido,

[143] El autor plantea la existencia de una condición revolucionaria, misma que se transforma en una teoría contra hegemónica que permite la transformación total de la situación existente.
[144] Como afirma Bórquez (2006), debe entenderse la democracia no sólo como aquellas manera de ejercer el poder en público sino como una forma de vida que se aprende principalmente en la familia, pero también cuando se comparte entre el grupo de amigos, como al interior de diversas organizaciones sociales, en la escuela y en general en las prácticas sociales cotidianas; la vida que se genera a partir de esta concepción de la democracia promueve la tolerancia y acepta el pluralismo de manera pacífica.

la escuela mexicana debe constituir un valioso espacio para generar una cultura ciudadana comprometida con la transformación de la situación actual.

Para Gimeno (2001), a pesar de que en algunas ocasiones la categoría ciudadanía ha sido utilizada para reproducir el orden social, ésta representa otra forma de acercarse a los procesos de transformación social; desde una orientación democrática se transfiere a la educación la posibilidad de mejorar la sociedad existente.

Retomar los planteamientos de democracia y ciudadanía significa generar un optimismo pedagógico que de pie a la capacidad creadora de la educación; en este sentido, la educación más que responder a principios que nada tienen que ver con la mejora de la sociedad reivindica, como afirma Gimeno (2001), su dimensión utópica.

La utopía se convierte en el eje rector de los procesos educativos y la recuperación de la libertad individual y social; de acuerdo con Gimeno (2001), la escuela, el currículo y los métodos pedagógicos, como parte concreta de dicha utopía, deben recuperar como referentes esenciales el desarrollo y el respeto por la libertad del individuo y su autonomía.

De esta manera, los propósitos de reconstruir una educación fuertemente apegada a la visión de ciudadanía y democracia deben traer consigo no sólo la revalorización del ser humano, como agente activo en el proceso transformativo, sino también una revalorización de la cultura como un terreno político y de resistencia, asimismo la educación como espacio de transformación y el currículo como un elemento crítico comprometido con la

recuperación de los espacios públicos que contribuyen en la experiencia de los menos favorecidos[145].

En este telón, como afirma Torres (2001), la principal tarea de la educación pública es hacer política. Mientras la educación es concebida como un espacio para la formación cultural de la ciudadanía, la toma de conciencia y la significación de la democracia como parte de la vida cotidiana se constituyen como elementos fundamentales para esta nueva educación.

En función de la visión democrática de la educación se requiere la construcción de políticas y proyectos curriculares que pongan en juego los ideales de la democracia y la ciudadanía; proyectos curriculares que obliguen al educando y a la comunidad a tomar decisiones, construir conocimientos de manera colectiva, debatir sobre los problemas que le rodean y reflexionar sobre sus posibles soluciones teniéndose presentes como parte de una totalidad[146].

En este contexto, la construcción de proyectos curriculares críticos requiere enfatizar la importancia de considerar los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos como categorías principales en la construcción de conocimientos que generen las condiciones necesarias para la transformación social; transformación que se origina de reconocer las particularidades socio-históricas que dan forma a la vida del educando (McLaren, 1997).

[145] Según los planteamientos de McLaren (1998), desde la perspectiva crítica de la educación resulta necesario trabajar hacia el desarrollo de un currículo en las aulas para revertir la hegemonía de la cultura dominante creando alternativas y vías de emancipación y construcción de conocimiento crítico.

[146] De acuerdo con Torres (2001), un proyecto curricular democrático debe servir al educando para el entendimiento de su realidad y hacer frente a los problemas e injusticias de la vida diaria; problemática que, según el mismo autor, son abordadas reflexivamente durante todo el curso escolar, todos los días, en todas las tareas académicas y en todos los recursos didácticos.

Es necesario construir proyectos curriculares asociados a las particularidades sociales y económicas del educando y la comunidad que le rodea[147], mismos que deben ofrecer posibilidades de conciencia histórica y despertar el interés y el entusiasmo de aprender e interpretar y resignificar, como menciona Giroux (1998), conceptos y teorías en función de la "producción" de satisfacciones particulares y colectivas[148].

Desde esta perspectiva, los proyectos curriculares, fundamentados en una visión democrática y crítica de la educación, *deben estar ligados a un conciente y cuidado compromiso con la comunidad a la que se pretende servir* (Torres, 1994:148); éstos deben generar la seguridad de transformar, desde la participación activa de los agentes que interviene en los procesos educativos, las situaciones problemáticas de la comunidad[149].

Para la consolidación de estos proyectos curriculares la intervención del educador -a la par de la formación del educando- representa un papel importante, pues éste presenta al educando el mundo de las posibilidades así como *la reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad, tomando como punto de partida las teorías, procedimientos y costumbres que existen en esa comunidad* (Torres, 1994:132).

En este sentido, el educador debe ser más que un técnico; debe entrar en un diálogo crítico con su práctica, debe convertirse, como lo menciona Giroux

[147] Según los planteamientos de McLaren (1997), este proyecto curricular crítico debe considerar en primera instancia la naturaleza contradictoria de la experiencia y de la voz del estudiante, misma que permitirá establecer las bases para cuestionar su realidad histórica.
[148] La construcción de un proyecto curricular que contemple los aspectos específicos de la vida del educando tendría que recuperar temas como la discriminación, la pobreza, el olvido histórico que viven los indígenas y los efectos sociales y culturales que ha ocasionado la globalización del proyecto económico neoliberal.
[149] Desde los planteamientos de Torres (1994), resulta paradójico cómo la educación actual impacta de manera importante a la hora de formar a las nuevas generaciones con optimismo o pesimismo sobre las posibilidades de transformación; de acuerdo con el mismo autor, la función de la educación se ve reflejada en la impotencia que las nuevas generaciones de estudiantes sienten ante la necesidad de conformar sociedades democráticas, solidarias y justas.

(1998), en un intelectual trasformador, comprometido con la liberación de los hombres.

La construcción de un proyecto curricular critico obliga al educador a tomar posición ante el acto educativo; de acuerdo con Freire (2002), la no neutralidad de la educación exige del educador una identidad política que se vea reflejada coherentemente en su accionar dentro del proceso formativo y transformador. Así como el maestro autoritario es coherente con su práctica al creer que el conocimiento tiene un límite y que su papel en el proceso educativo tiene mayor relevancia al apoderarse del diálogo educativo[150], el educador crítico debe hacer de la reflexión y la formación continua elementos fundamentales para su práctica.

Desde esta perspectiva, construir una educación desde los ideales de la democracia, como afirma Gimeno (2001), marca la necesidad de realizar prácticas coherentes con los principios derivados de dicha democracia. Resulta una tarea compleja resignificar desde una orientación crítica el papel del educador y del educando en el proceso educativo, sin embargo, como señala Freire (2002), optar por una educación democrática y someter nuestras acciones a un análisis crítico conduce a la posible experiencia de construir un diálogo con los educandos, un diálogo que va más allá del ámbito educativo institucional.

> [un educador democrático] sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase (Freire 2002:97).

[150] De acuerdo con los planteamientos de Freire (2005), desde la perspectiva de la educación bancaria la tarea del educador es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración, mismos que presentan la realidad fragmentada y desvinculada de la totalidad.

Desde una postura conservadora de la educación la construcción de un diálogo que trascienda las instituciones educativas y consolide la ciudadanía como parte del acto democrático de la educación, representa, como lo señala Gimeno (2001), un intento de politizar en exceso los centros de enseñanza; sin embargo, la educación, entendida como una construcción social, indudablemente representa un acto profundamente político y ético que contempla distintas visiones de hombre, sociedad y mundo.

En este sentido, como parte del hacer utópico de la educación, recuperar los conocimientos previos y concepciones de la vida, así como expectativas y prejuicios aprendidos fuera de las aulas, es construir y reconstruir democráticamente y políticamente la realidad, y más aún contribuir a la formación inacabable del ser humano dentro de un contexto paradójico que abre las puertas a una transformación continua y necesaria para la subsistencia y revalorización del “ser”.

5.4 Reflexiones preliminares

> El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la consistencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías, más bien reside en la elección moral (McLaren, 1998).

De acuerdo con Freire (1999), reflexionar en torno a los cambios históricos y sociales que impactan en los fines educativos, y consecuentemente en los procesos formativos que se generan en la educación, es comprender el proceso educativo como una acción fuertemente asociada y condicionada por el desarrollo económico, político y cultura de la sociedad actual.

En este sentido, desde la perspectiva crítica todo proceso educativo requiere ser entendido en un contexto histórico que condiciona sus fines y su desarrollo práctico; contexto que denota la posibilidad y esperanza de transformación y liberación social (Freire, 1999).

Es decir, el acto educativo condicionado termina por mostrar las posibilidades de generar procesos de transformación que se encuentran fundamentados en la construcción reflexiva de un “lenguaje de posibilidad”, mismo que, como menciona McLaren (McLaren en: De Alba, 2004), apunta a sentar las bases teóricas para resignificar la realidad.

La posibilidad de transformar la realidad social y económica que en envuelve los procesos educativos y condiciona la vida en sociedad actualmente ha tomado un mayor sentido; recientemente en las ciencias sociales ha surgido un peculiar optimismo en torno a la posibilidad de transformar los problemas sociales, económicos y culturales que ha generado la incorporación de la economía del mercado en la vida del hombre.

> En medio de los constantes cambios económicos existen muchas posibilidades de lograr avances pero es necesario tener mucha fuerza porque la lucha no sólo se está dando en el campo de las armas, sino en el campo de las ideas utilizando los medios disponibles para destruir a aquel que no acepta las ideas que se le están imponiendo (González, 2010 s.p.).

Actualmente, los medios masivos de comunicación ocupan un papel importante en la legitimación del pensamiento dominante que genera el mercado de la economía; sin embargo, de acuerdo con Chomsky (2001), no hay que ignorar la función que también la educación desempeña en la reafirmación y consolidación de este pensamiento a partir de las prácticas que se originan en el propio salón de clases.

De acuerdo Chomsky (2001), en el contexto actual la educación lejos de favorecer y generar el pensamiento independiente del alumno, se instituye como una institución responsable del adoctrinamiento y la asimilación de los valores de la ideología dominante; desde esta perspectiva, los que asimilen mejor esta educación y se apropien de aquellos valores que se le transmiten podrán formar parte de la sociedad neoliberal, mientras que aquellos sectores sociales que muestren resistencia a la adopción de dichos valores se verán excluidos de las “oportunidades” que brinda la libre competencias del mercado económico.

Los sectores sociales excluidos por el neoliberalismo se han convertido en el objeto desechado por la propia sociedad; su “in-utilidad” dentro de la lógica de rentabilidad económica marca su breve estancia y su falta de competencia en la sociedad del siglo XXI. La utilidad del sujeto en las sociedades actuales se encuentra en función de la adopción de una cultura dominante, donde implícita y explícitamente se aprehende una forma de percibir el mundo y los “hechos” sociales, políticos y económicos que en él se generan.

En este sentido, el desarrollo de políticas de extirpación social y cultura se convierte en la principal herramienta para perpetuar el pensamiento individualista y materialista que se origina de los principios del proyecto económico neoliberal (McLaren, 2007).

Los sectores sociales que se encuentran disociados social y culturalmente del pensamiento dominante, representan una voz ausente en la toma de decisiones y oportunidades de mejora social; es el mercado económico quien impone condiciones y criterios de "valorización social"; éste decide la utilidad o in-utilidad del hombre, así como su éxito y fracaso en la sociedad.

No obstante, esto no quiere decir que no exista la posibilidad de transformar las condiciones socioculturales y económicas que prevalecen actualmente en la sociedad mexicana, pues como afirma González (2010), en tal contexto -en medio de los constantes cambios económicos- tenemos la alternativa más rica en la historia de las ideas sobre la emancipación humana.

Desde esta perspectiva, reconocer la capacidad de transformar a partir del proceso educativo se vuelve una característica principal de la Pedagogía crítica; se reconoce y se reafirma la capacidad de trasformar y liberar desde el hacer reflexivo de la educación, liberación que, como afirma Freire (2005), no podrá ser alcanzada por casualidad sino por la praxis de su búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella.

En este telón, la educación debe entenderse como un espacio político de formación reflexiva y problematizadora de la realidad; espacio político que conduce a la liberación autentica que humaniza el proceso educativo y que genera *la acción reflexiva de los hombres sobre el mundo para transformarlo* (Freire,2005:90).

A manera de conclusión

REFLEXIÓN FINAL

Existe, y siempre ha existido, una relación dialéctica entre educación, política y poder. Así repito, si deseamos la transformación de las sociedades injustas, una de las vías a seguir para lograrlo es ir tras las huellas de Paulo y del Che (María Araújo Freire en: McLaren, 2001).

Educación e igualdad ¿Utopía o realidad?: Una perspectiva critica del problema

> Desprovistos de esperanza, nos marchitamos como actores sociales y pensamos hacer mero eco del tenue susurro de historias de resistencia (McLaren, 1997).

Desde inicios del siglo XX, la educación ha sido abordada e interpretada a partir de múltiples perspectivas; desde aquellas corrientes teórico metodológicas que conciben el proceso educativo como un hecho, hasta aquellas posturas teóricas que consideran a la escuela y a la educación como un espacio donde convergen relaciones de poder que se manifiestan en procesos de resistencia y subordinación. Sin embargo, a pesar de las diversas posturas teóricas que reflexionan sobre el proceso educativo, una gran mayoría de éstas están de acuerdo en el parteaguas que marca la educación en una sociedad en crisis como la actual.

Desde la perspectiva crítica de la educación, el proceso educativo debe entenderse como parte de un contexto amplio e histórico que lo condiciona; en este sentido, la educación del siglo XXI debe ser entendida, como menciona Duch (1997), en el marco de una sociedad en crisis que se refleja e incide en las relaciones fundamentales que se mantienen en la esfera social.

La educación actual requiere ser entendida en un mundo relativo, donde las fundamentaciones teóricas dominantes en décadas o siglos anteriores ya no representan los ejes principales u obligados para comprender la realidad; el desplazamiento de una cultura generada desde los ideales humanistas y el dominio de una cultura “amnésica” que carece de una historia y un futuro, ha dado origen a una educación ambigua pero al mismo tiempo firme en el olvido de los “otros” y en el sufrimiento de los “excluidos”.

De acuerdo Touraine (2000), recientemente aquellas sociedades fundadas en ideales universalistas como libertad, igualdad y fraternidad -mismos que tienen su origen en los ideales de la modernidad- "relativamente" han desaparecido; el hombre como parte de aquel mundo relativo que Duch (1997) menciona se ve condicionado a los constantes cambios que tienden principalmente a incrementar la "necesidad" de consumo e intensificar la acumulación y el intercambio de capitales en las sociedades del siglo XXI[151]; factores que conducen al "agotamiento" de los ideales universales y humanistas.

El agotamiento de los ideales universalistas, ha generado el renacimiento de una concepción instrumental de la realidad[152] convertida en una acción limita a los requerimientos del mercado de la economía y a las necesidades artificiales del consumidor (Touraine, 2000).

En esta línea, Habermas (1989), señala cómo los valores universales, dotados de una esencia humanista y sintetizados en el proyecto de la modernidad, representan un proyecto inacabado, mismo que termina por reflejarse en las estructuras sociales - a nivel macro- y en la educación -a nivel micro-.

El discurso educativo, instituido como la columna vertebral de la modernidad, se ha visto desplazado por la deslegitimación de las instituciones que plantean y poseen la posibilidad de construir procesos de transformación; de acuerdo con Terrén (1999), la educación que se plantea para finales del siglo

[151] Según los planteamientos de Colom y Mèlich (1994), en las sociedades caracterizadas por una excesiva racionalización del mundo se antepone la disolución de lo humano y se valoriza lo humano en función del servir a la sociedad.
[152] De acuerdo con Touraine, *la racionalidad se vuelve instrumental al limitarse al servicio de una demanda que expresa la búsqueda de símbolos de una posición social o el deseo de deducción y de exotismo y también de búsqueda de aparatos que reemplacen el trabajo o permitan desplazamientos rápidos o bien alimentos de calidad garantizada y de rápida preparación* (2000:99).

XX se reestructura no precisamente bajo los ideales de mayor justicia e igualdad sino como un claro reflejo del sistema de trabajo mundial; se aprehenden términos como eficiencia, eficacia y calidad, mismos que se vuelven dominantes en el discurso educativo.

El control simbólico[153] que se establece a partir de la legitimación del discurso educativo orientado al mercado económico, como afirma Bernstein (1994), termina por traducir las relaciones de poder en un discurso que naturaliza las injusticias, las desigualdades y la exclusión de sectores sociales a partir de criterios que giran en torno a la rentabilidad económica del sujeto[154].

En este sentido, el debilitamiento de las instituciones públicas de intercambio cultural y consolidación de un pensamiento crítico, como se constituye la educación y la escuela desde la Pedagogía crítica, *ha sido aprovechado por una ofensiva neoliberal que busca restaurar la legitimidad de y en la educación mediante un renovado discurso de la calidad, la excelencia y el mercado* (Terrén, 1999:233).

Este nuevo énfasis puesto en la excelencia, la calidad y la rentabilidad de la educación termina por desdibujar y reducir la práctica de la ciudadanía, ésta se somete a una práctica depredadora de consumo[155]; de esta manera, la educación, como afirma Terrén (1999), se (re)convierte en la identidad del consumidor; la calidad del "producto educativo" se transforma en una

[153] *El control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes* (Basil Bernstein, 1994:139).
[154] De acuerdo con Apple (1996a), en la construcción del sistema económico actual existen dos tipos de sectores pobres: aquellos que son rentables al sistema de competencias económicas y aquellos que resultan inútiles y un retroceso para los ideales de la economía.
[155] McLaren (1997), define esta práctica depredadora como una cultura o identidad que se forja principalmente en torno a los excesos de marketing y del consumo; ésta desplaza los impulsos sociales por la equidad, libertad y justicia social. Esta práctica termina por desplazar los valores más puros de la modernidad clásica.

extensión de la capacidad de consumo y la "felicidad" del padre o la madre que elige la educación de su hijo.

En este telón, la acción humana y educativa es absorbida por la ética social del mercado; la esencia de la ciudadanía originada de los anhelos de justicia social se ve conducida por la lógica de la producción y el consumo; los pocos espacios públicos se convierten en generadores de un "rebaño desconcertado"[156] dirigido a la vía del neoliberalismo educativo (Chomsky, 2001).

Este neoliberalismo educativo, como menciona McLaren (1997), termina por desplazar la vida en democracia. La democracia deja de ser el motor de las sociedades desde que el alumno, el ciudadano, se convierte en objeto de consumo y rentabilidad al mismo tiempo que se les enseña el valor de convertirse consumidores en la sociedad y para la sociedad; en este sentido, la escuela del siglo XXI desafía a los estudiantes a convertirse en "ciudadanos" productivos y fieles a la mano que les da de comer.

De acuerdo con McLaren (1997), el terror económico que trae consigo la consolidación de una cultura de la empresa en la educación se ve reflejada en la propia construcción de las subjetividades que envuelven y generan el proceso educativo, éstas *son abrumadoramente conformadas por prácticas articulatorias que incluyen las relaciones sociales de producción y de consumo* (McLaren, 1997:270).

Así, la educación se instituye como una empresa que debe hacer evidente su eficiencia, eficacia, calidad y su rentabilidad en materia económica a partir de

[156] Chomsky (2001), afirma que la conformación de este "rebaño desconcertado", como desde los sectores dominantes de las sociedades se cataloga a las "masas ignorantes" enmarcadas en el neoliberalismo, tiene su justificación en la "incapacidad de la sociedad" para tomar decisiones trascendentes en su conformación "ciudadana"; hecho que obliga a los sectores dominantes elegir y orientar el rebaño a la toma de mejores decisiones.

altos resultados productivos, es decir, a partir del número de alumnos egresados, definidos desde la lógica de la oferta y la demanda; desde esta perspectiva, de acuerdo con Caponi y Mendoza (2009), la educación termina por desvalorizarse como un proceso formativo generado en la colectividad, pues al percibirla como una mera mercancía termina por entenderse como una inversión que se encuentra orientada al máximo beneficio individual.

Los mecanismos del mercado se convierten en hechos naturales que se alaban por ser los generadores de la "libertad" y la "democracia" de la sociedad actual; aquellos que se oponen a los mecanismos del mercado son vistos como perturbadores de la "democracia" y la libertad mundial.

La fuerza natural de los mecanismos del mercado, se legitima a partir de códigos[157] escolares que tienen como principal función ideológica reforzar la idea de que no hay nada que pueda hacerse ante las relaciones de sumisión y el desprecio hacia la dignidad humana[158]; de acuerdo con Giroux (2003) este fenómeno representa un asalto al pensamiento mismo, pues se deslinda al sujeto de su papel activo en la construcción del mundo, al mismo tiempo que lo inhabilita para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva.

Según Giroux (2003), el asalto al pensamiento del hombre representa la resignación a un universo que parece inmodificable; la amnesia social que trae consigo las exigencias inmediatas de la economía del mercado influye

[157] Los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinado; éstos posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominante a partir de la regulación tácita de las relaciones sociales, políticas y económicas originadas dentro de un contexto (Bernstein, 1994).
[158] Chomsky (2001), afirma que las instituciones educativas del sigo XXI representan un agente simbólico importante para la legitimación de este pensamiento; de acuerdo con el autor, muchas veces la escuela impide la construcción y la difusión de las verdades esenciales de la realidad.

en la consolidación de lo que Marcuse (1981) llama una "falsa conciencia"[159] que subordina la realidad a lo legítimamente aceptable en las estructuras de poder social y económico.

A pesar de ello, las fisuras sociales, políticas y económicas que muestra la estructura "sólida" de la economía del mercado, representa la posibilidad de generar procesos de transformación social a partir de la construcción de visiones alternativas concientes de la difícil situación sociocultural y económica de la humanidad (Apple, 1986).

De manera opuesta a las prácticas hegemónicas, originadas en y para la educación, la construcción de una alternativa educativa de transformación social parte de un lenguaje de posibilidad; lenguaje que se origina de cuestionar críticamente la situación social y cultural que rodea al educando. Estos cuestionamientos resultan ser una de las principales características de una alternativa educativa contra-hegemónica.

De acuerdo con Giroux (2003), cuestionar la realidad desde las particularidades históricas, sociales y culturales del educando y del educador brinda la oportunidad de poner en juego las experiencias y revitalizar el autentico aprendizaje[160] dentro de las instituciones educativas; en este sentido, "dar voz al educando" y al educador como un intelectual que crea y transforma realidades es reconocer la educación como espacio democrático donde se origina una negociación simbólica entre opresores y oprimidos.

[159] Según Marcuse (1981), la falsa conciencia conduce a la represión de la sociedad en la formación de conceptos, de experiencias y la construcción de significados que expliquen la realidad.
[160] Chomsky (2001), afirma que el aprendizaje auténtico se genera cuando se invita a los estudiantes a que descubran por sí mismos la naturaleza de los valores más puros de la ciudadanía y del conocimiento mismo.

Desde esta perspectiva, el diálogo democrático no representa un elemento neutral en el proceso educativo, según Giroux (2003), éste es inseparable de las vivencias y experiencias vividas, mismas que crean una voz distintiva y se sintetizan en una forma de ver y abordar el mundo.

Este diálogo, también forma parte de los diversos conflictos que se generan en torno a la legitimación del pensamiento dominante, pues éste adquiere *una expresión concreta en las formas de conocimiento que constituyen el curriculum oficial, así como en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituye el curriculum oculto de la enseñanza* (Giroux, 2003:176).

De esta manera, el diálogo formativo democrático se instituye como un espacio de participación constructiva -donde la disidencia se encuentra presente- y libertaria pues, de acuerdo con Freire (2005), la explicitación de prácticas libertarias como es el libre diálogo no se limita a la libertad de los sectores oprimidos sino a la propia libertad de los opresores.

En la construcción de este diálogo, donde no se habla *"a"* sino "*con"* el educando, el educador y el pensamiento dominante, la consolidación de un pensamiento crítico transformador se convierte en el primer paso de la construcción de la utopía educativa.

En esta utopía alcanzable, el educador juega un papel importante, su fuerza transformadora impacta en la intensidad y la esperanza de construir una lucha teórica y político-educativa; para Dave (Dave en: Charles y Pruyn, 2007), el educador representa uno de los elementos principales de la transformación educativa, su carácter autónomo y la posibilidad de actuar conciente y críticamente ante las exigencias del mercado en la formación de los educandos brinda un matiz particular y enriquecedor a su práctica pedagógica.

En este telón, el educador debe contribuir a partir de su práctica pedagógica reflexiva, como afirma Chomsky (2001), en lograr un mundo más democrático al construir con el educando herramientas críticas que desenmascaren las mentiras y el engaño que trae consigo la imposición de una verdad oficial[161].

En el contexto nacional, e internacional, se hace evidente la negación de una educación que desenmascare el fetichismo social y educativo que domina y reestructura la dinámica de las sociedades actuales, en este panorama la práctica reflexiva del educador se vuelve compleja.

Las condicionantes que generan los aparatos represivos e ideológicos de la economía del mercado restringen las iniciativas progresistas en la educación, sin embargo, la construcción educativa conciente de la situación social y económica de los sectores sociales oprimidos permite identificar estratégicamente las fisuras de la hegemonía del mercado que sirvan como punto de partida para la acción transformadora.

Dicha acción transformadora no puede generarse desde la especulación, el educador, el educando y la sociedad deben estructurarse y reestructurase desde un cuerpo teórico crítico que permita dilucidar alternativas pertinentes para la transformación. Desde el campo de la educación crítica se han construido diversas estrategias que favorecen la autonomía y la libertad formativa de la sociedad a partir de principios que sin ser universales representa un primer acercamiento al proceso transformativo.

De acuerdo con Dave (Dave en: Charles y Pruyn, 2007), los educadores críticos comparten una serie de principios generales que originan el desarrollo de una práctica educativa contra-hegemónica:

[161] Para Chomsky (2001), la obligación de los maestros críticos es ayudar a los estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin omitir las verdades que pudieran ser peligrosas para la hegemonía de los más ricos, los poderosos.

Cuadro 1

Principios generales de la izquierda radical para la educación

- Amplio incremento de la igualdad.
- Suministro integral (es decir, ningún tipo de suministro privado o selectivo de la escolarización).
- Control democrático comunitario de la educación.
- Generar políticas de Estado para alcanzar una sociedad justa (igualitaria) y antidiscriminatoria, abandonando en discurso meritocrático inequitativo de oportunidades para obtener muy desiguales resultados.

Fuente: Charles y Pruyn (2007).

Estos cuatro principios generales se concretizan en principios particulares:

Cuadro 2

Principios de la izquierda radical para la educación

- Asignación de mayores recursos y fondos para la educación, lo que permitiría, por ejemplo, una reducción en el número de alumnos por curso.
- Punto final a la selección escolar y desarrollar una escolarización verdaderamente integral.
- Terminar con el mercado competitivo en educación.
- Compromiso con políticas igualitarias destinadas a lograr resultados mucho más similares.
- Elaborar un currículo que aspire a la transformación de la presente sociedad capitalista en una sociedad democrática.
- Un currículo antielitista.
- Transformación del docente en un elemento democrático y

antiautoritario, fundado en una Pedagogía crítica, que se comprometa con la formación de activistas políticos críticamente reflexivos comprometidos con la lucha por la justicia social y económica y la igualdad dentro y fuera de aula.

- Aumento del grado de control democrático que la comunidad ejerce sobre la escuela y la educación.
- Mayor participación de las comunidades en las escuelas.
- Un sistema escolar cuyo objetivo sea el florecimiento de la sociedad colectiva, la comunidad, tanto el florecimiento del individuo.
- Fomentar dentro del aula y las escuelas una cultura que sea democrática, igualitaria y colaborativa.

Fuente: Charles y Pruyn (2007).

Estos principios, representan elementos transversales y ejes articuladores en los proyectos de educación crítica que se generan, principalmente, en las instituciones públicas de educación superior; a pesar de ello, para los actores generadores de estas propuestas resulta claro que la verdadera transformación educativa se gesta en las aulas escolares y en las propias relaciones sociales cotidianas que el educando y el educador vive con su entorno social, cultural y económico.

Como afirma Carbonell (2001), los principales impulsores de las transformaciones sociales son los educadores comprometidos con el trabajo colectivo, reflexivo, conciente (educador-educado-sociedad) y democrático que visualiza la educación crítica como la utopía educativa.

Desde la visión actual del sistema económico neoliberal, concebir la existencia de una utopía libertaria representa haber fracasado en la consolidación de un pensamiento determinista, al mismo tiempo que para los sectores socioculturales oprimidos significa, como afirma Giroux (2003),

construir una esperanza fundamentada en la concepción alcanzable de la utopía.

Es decir, como alude Gramigna y Primero (2010), ante las nuevas formas de pobreza, delincuencia y marginación social que genera la globalización de la economía, la necesidad de una utopía que se concrete en procesos educativos críticos resulta ser evidente.

En este sentido, la necesidad de una educación generada desde el lenguaje de la posibilidad o desde la concreción de la utopía educativa se propaga a la par de la economía globalizada y la visión mercantilista del saber educativo como una alternativa crítica ante el extravío de una educación humanista preocupada por la emancipación y la transformación de la estructura cultural, política y económica de la sociedad mexicana actual.

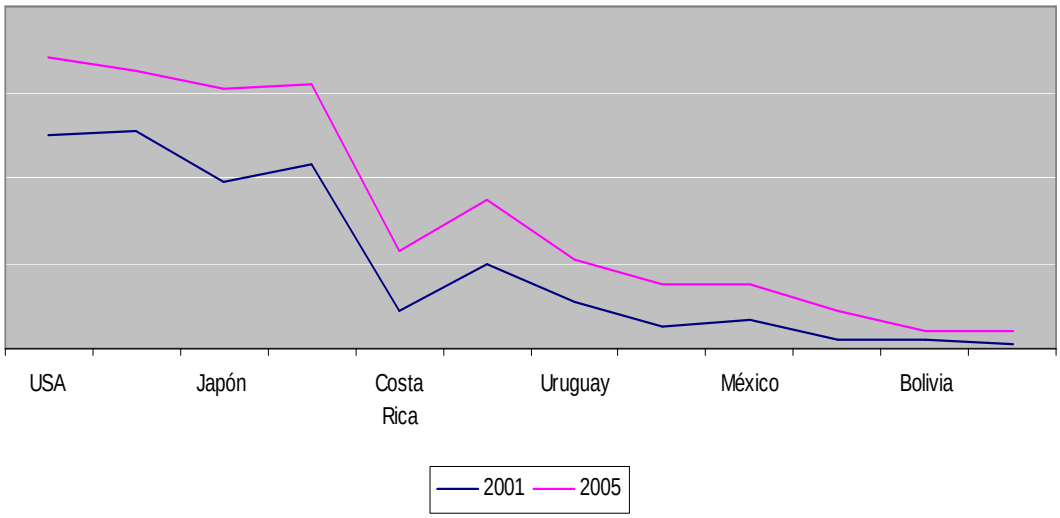
Anexos

Documentos complementarios

Anexo 1

Gráfica 13

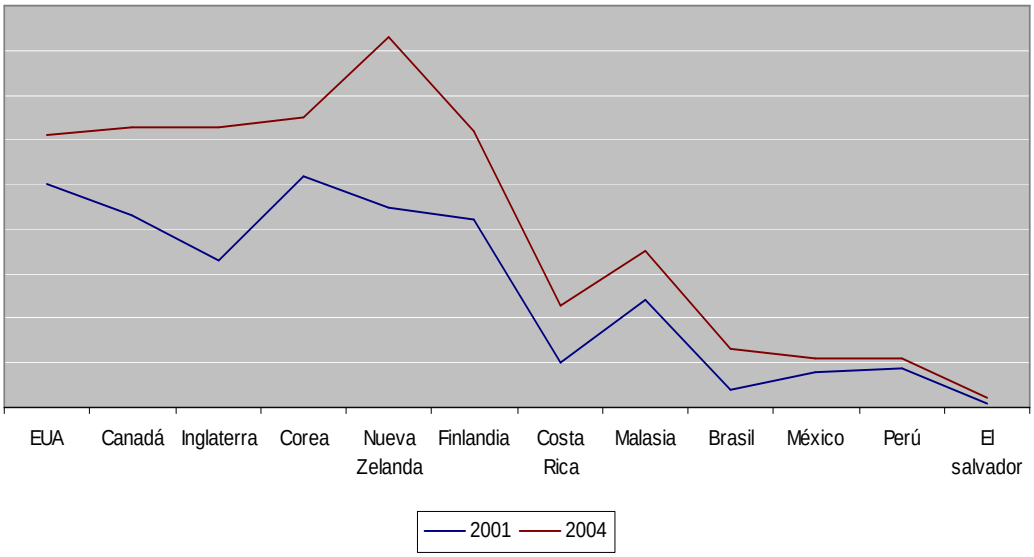
Evolución de la penetración de Internet en el periodo 2001-2005



Anexo 2

Gráfica 14

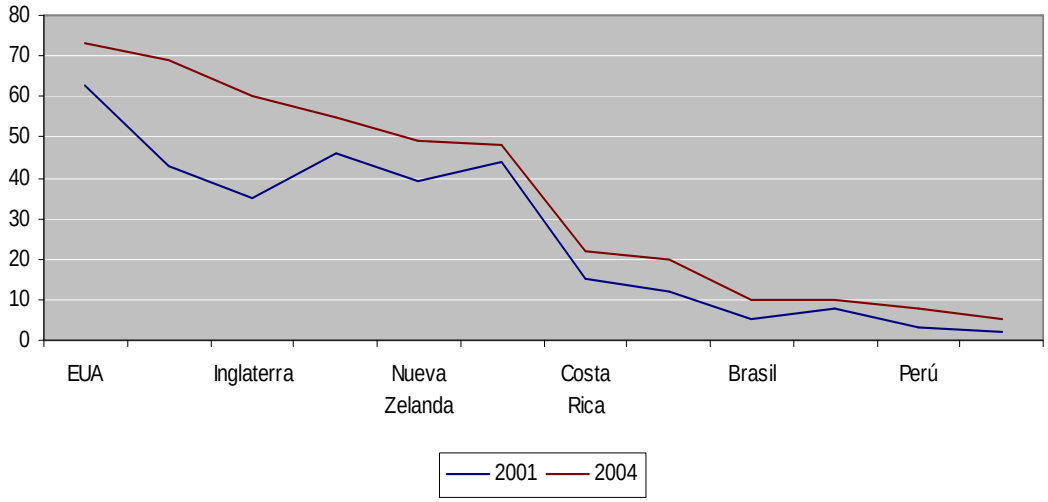
Usuario de Internet por caca 100 habitantes.



Anexo 3

Gráfica 15

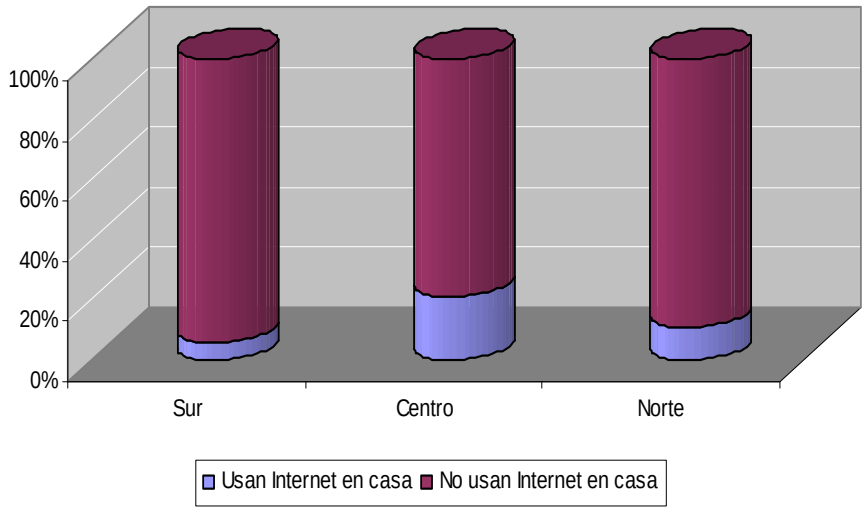
Uso de PC por cada 100 habitantes



Anexo 4

Gráfica 16

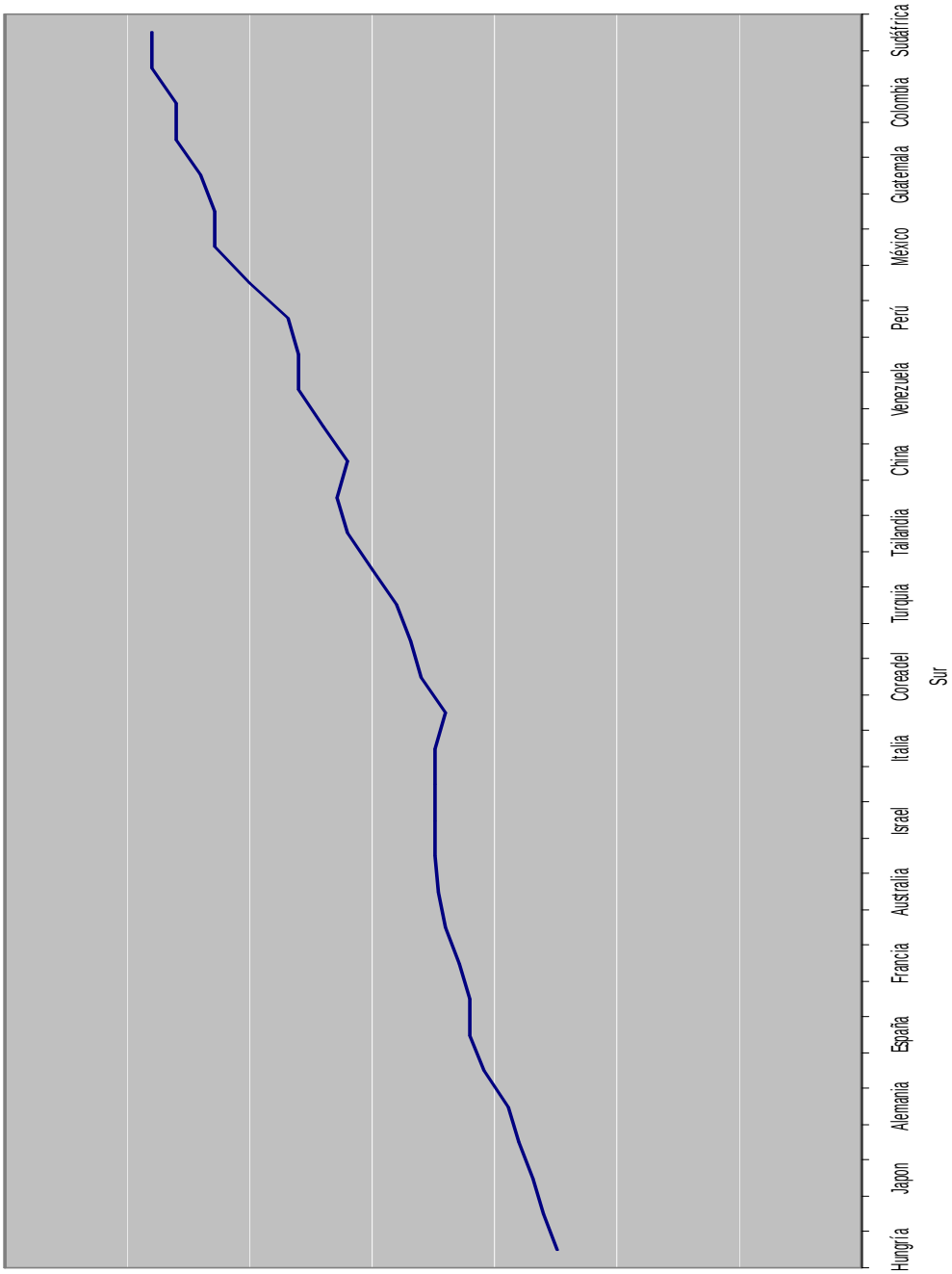
Penetración del uso de Internet por hogar



Anexo 5

Gráfica 9

Nivel de inequidad por país 2000-2004



Anexo 6

Tabla 6

Cobertura educativa en el Sistema Educativo Mexicano (1980-2006)

AÑO	**Educación preescolar .**	**Educación primaria.**	**Educación secundaria**	**Educación media sup.**	**Educación superior.**	***total***
1980	1.071.600	14.666.257	3.033.856	1.388.132	935.789	*21.095.634*
1990	2.734.100	14. 401.588	4.190.190	2.100.520	1.252.027	*24.678.425*
2000	3.423.600	14.792.528	5.349.659	2.955.785	2.047.895	*28.569.400*
2006	4.452.200	14.458.200	5.979.300	3.658.800	2.446.600	*31.085.100*

Fuente: Políticas educativas y neoliberalismo en México 1982-2006

Bibliografía

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas:

ARRARÁN, Samuel y BEUCHOT, Mauricio (1999) ***Virtudes, valores y educación moral, contra el paradigma neoliberal.*** México. Universidad Pedagógica Nacional. Colección textos número 12.

AGULA, Juan Carlos (1975) ***Educación, sociedad y cambio social.*** México. Ediciones Kepusa.

ALTHUSSER, Louis (2008) ***La filosofía como arma de la revolución.*** México. Editorial Siglo XXI.

ÁLVAREZ, Méndez Juan Manuel (2001) ***Evaluar para conocer, examinar para excluir.*** Madrid. Editorial Morata.

ANDER-EGG, Ezequiel (2005) ***Debates y propuestas sobre la problemática educativa, Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato.*** Argentina. Ediciones Homo Sapiens.

APPLE, Michael W. (1986) ***Ideología y currículo***. Madrid. Editorial Akal.

APPLE, Michael W. (1987) ***Educación y poder.*** Barcelona. Editorial Paidós.

APPLE, Michael W. (1996a) ***Política cultural y educación.*** Madrid. Editorial Morata.

APPLE, Michael W. (1996b) ***El conocimiento oficial, La educación democrática en una era conservadora.*** Barcelona. Editorial Paidós.

BABB, Sarah (2003) ***El neoliberalismo y el nuevo ascenso de los nuevos tecnócratas.*** México. Fondo de Cultura Económica.

BANKS, Olive (1983) ***Aspectos sociológicos de la educación.*** Madrid. Ediciones Nercea.

BARRÓN, Tirado Concepción (2003) ***Universidades privadas, formación en educación.*** México. Centros de Estudios Sobre la Universidad.

BAUMAN, Zygmunt (2009) ***La globalización, consecuencias humanas.*** México. Fondo de Cultura Económica.

BAZDRESCH, Parada Miguel (2005) ***Políticas educativas en México, tres momentos en la Historia, tres visiones desde la filosofía.*** México. Ediciones ITESO.

BERNSTEIN, Basil (1994) ***La estructura del discurso pedagógico, clase, código y control.*** España. Editorial Morata.

BISQUERRA, Rafael (2004) ***Metodología de la investigación educativa.*** Madrid. Editorial la Muralla.

BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo (2006) ***Pedagogía crítica.*** México. Editorial Trillas.

BOURDIEU, Pierre (2003) ***Capital, cultura, escuela y espacio social.*** México. Editorial Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (2005) ***La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.*** México. Editorial Fontamara.

BROCCOLI, Angelo (1977) ***Ideología y educación.*** México. Editorial Nueva Imagen.

CABRERA, Sergio y DIETERICH, Heinz (1997) ***Globalización, exclusión y democracia en América Latina.*** México. Editorial J. Mortiz.

CARBONELL, Jaume (2001) ***La aventura de innovar, el cambio en la escuela.*** España. Editorial Morata.

CASTILLO, Isidro (2002) ***México: las revoluciones sociales y educación.*** México. Universidad Pedagógica Nacional. Tomo 6.

CHARLES, Huerta Luis y PRUYN, Marc (coordinador) (2007) ***De la Pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución, ensayos para comprender a Peter McLaren.*** México. Editorial Siglo XXI.

CHOMSKY, Noam (2001) ***La (des)educación.*** España. Editorial Crítica Barcelona.

COLOM J., Antoni y MÈLICH, Joan-Carles (1994) ***Después de la modernidad, nuevas filosofías de la educación.*** España. Editorial Paidós.

DE ALBA, Alicia (Compilador) (2004) ***Posmodernidad y educación.*** México. UNAM. CESU.

DE IBARROLA, María (1985) ***Las dimensiones sociales de la educación.*** México. Ediciones Caballito, Secretaria de Educación Pública.

DE LA SERNA, Juan Manuel (Compilador) (1985) ***Ideas pedagógicas en el caribe.*** México. Editorial el caballito. Secretaria de Educación Pública.

DEWEY, John (1971) ***Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación.*** Buenos aires, Argentina. Editorial Losada.

DÍAZ, Barriga Ángel (1996) ***Ensayos sobre la problemática curricular.*** México. Editorial Trillas.

DÍAZ, Barriga Ángel (coordinador) (2003) ***La investigación curricular en México. La década de los noventa.*** México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DÍAZ, Barriga Ángel (2007) ***Didáctica y currículum.*** México. Editorial Paidós.

DOS SANTOS, Theotonio (1978) ***Imperialismo y dependencia.*** México. Ediciones Era.

DUCH, Lluís (1997) ***La educación y la crisis de la modernidad.*** Barcelona. Editorial Paidós.

EGGLESTON, John (1980) ***Sociología del currículo escolar.*** Argentina. Editorial Troquel.

FIGUEROA, Manuel (1980) ***La ayuda Internacional.*** México. Editorial Gernika.

FORRESTER, Viviane (2003) ***El horror económico.*** México. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión.

FREIRE, Paulo (1997) ***A la sombra de este árbol.*** Barcelona. Ediciones El roure.

FREIRE, Paulo (1999) ***Política y educación.*** México. Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2002) ***Cartas a quien pretende enseñar.*** México. Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2005) ***Pedagogía del oprimido.*** México. Editorial Siglo XXI.

GADOTTI, Moacir (2005) ***Historia de las ideas pedagógicas.*** México. Editorial Siglo XXI.

GALEANO, Eduardo (1971) ***Las venas abiertas de América Latina.*** Argentina. Editorial Siglo XXI.

GARCÍA, Canclini Néstor (2002) ***La globalización imaginada.*** México. Editorial Paidós.

GENTILI, Pablo (compilador) (1997) ***Cultura, política y currículo, ensayos sobre la crisis de la escuela pública.*** Argentina. Editorial losada.

GIL, Villa Francisco (1997) ***Teoría sociológica de la educación.*** España. Ediciones Amarú.

GIMENO, Sacristán José (1989) ***El curriculum: una reflexión sobre la práctica.*** España. Ediciones Morata.

GIMENO, Sacristán José (1999) ***Poderes inestables en educación.*** Madrid, España. Editorial Morata.

GIMENO, Sacristán José (2001) ***Educar y convivir en la cultura global, las exigencias de la ciudadanía.*** Madrid. Editorial Morata.

GIMENO, Sacristán José (2008) ***Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?.*** España. Editorial Morata.

GIROUX, Henry (1992) ***Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.*** México. Editorial Siglo XXI.

GIROUX, Henry (2003) ***Pedagogía y política de la esperanza, teoría, cultura y enseñanza.*** España. Editorial Amorrortu.

GIORUX, Henry y McLAREN, Peter (1998) ***Sociedad cultura y educación.*** España. Editorial Miño y Dávila Editores.

GIROUX, Sylvain y TREMBLAY, Ginette (2008) ***Metodología de las ciencias humanas, la investigación en acción.*** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

GLAZMAN, Nowalski Raquel (2003) ***Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.*** México. Editorial Paidós educador.

GONZALEZ, Casanova, Pablo (1990) ***México Hoy.*** México. Editorial siglo XXI.

GRONDIN, Jean (Coordinador) (2010) ***Metafísica y utopía en educación.*** México. Editorial Torres Asociados.

GRYNSPAN, Rebeca (2005) ***Educación y desigualdad en América Latina.*** México. Ediciones Siglo XXI.

GUEVARA, González Iris (2002) ***La educación en México: siglo XX.*** México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

HABERMAS, Jürgen (1989) ***El discurso filosófico de la modernidad.*** Argentina. Editorial Taurus.

HAYTER, Teresa (1972) ***Ayuda e Imperialismo.*** Barcelona. Ediciones Planeta.

JAGUARIBE, Helio (1976) ***La dependencia Político-económica de América Latina.*** Argentina. Editorial Siglo XXI.

LATAPÍ, Sarre Pablo (1975) ***Política Educativa y valores nacionales.*** México. Ediciones Nueva imagen.

LATAPÍ, Sarre Pablo (1998) ***Un siglo de educación en México I.*** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ, Sarre Pablo (Coordinador) (2004) ***Un siglo de educación en México II.*** México. Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ, Sarre Pablo (2008) ***Andante con brío, memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)***. México. Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ, Mesanza Jesús (2000) ***Los puntos sobre la íes: libro de estilo para estudiantes y profesores.*** Barcelona. Editorial Paidós.

MARCUSE, Herbert (1981) ***El final de la utopía.*** España. Editorial Ariel.

MARTÍNEZ, Bonafé Jaume (1995) ***Proyectos curriculares y práctica docente.*** España. Editorial Diada.

MARX, Carlos (1962) ***La génesis del capital.*** México. Ediciones Quinto Sol, S.A.

McLAREN, Peter (1997) ***Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna.*** España. Editorial Paidós.

McLAREN, Peter (1998) ***La vida en las escuelas, una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.*** México. Editorial Siglo XXI.

McLAREN, Peter (2001) ***El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.*** México. Editorial Siglo XXI.

McLAREN, Peter y JARAMILLO, Nathalia (2007) ***Pedagogía y praxis en la era del imperio, hacia un nuevo humanismo.*** Madrid. Editorial Popular.

MENESES, Morales Ernesto (1988) ***Tendencias educativas oficiales en México.*** México. Centro de estudios educativos, Universidad Iberoamericana.

MORALES, Gómez Daniel (1980) ***Educación y desarrollo dependiente.*** México. Editorial Gernika.

MORENO, Ocejo Jorge (1991) ***La universidad y la empresa privada*** en: ***Universidad Pública y los reclamos de la producción.*** México. Universidad Autónoma Metropolitana UAM.

MORIN, Edgar (2002) ***Introducción al pensamiento pedagógico.*** México. Editorial Gedisa.

NORIEGA, Chávez Margarita (1996) ***En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos.*** México. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Educación 8.

ORNELAS, Carlos (1995) ***El sistema educativo mexicano.*** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

ORNELAS, Jaime (2002) ***Educación y Neoliberalismo en México.*** México. Editorial Siglo XXI.

OROZCO, Olea Vicente y VILLAREAL, González Roberto (2003) ***Ejercicios en la teoría del capital humano y el trabajo de las mujeres.*** México. Universidad Pedagógica Nacional. Colección de textos Núm. 39.

ORWELL, George (2007) Rebelión en la granja. México. Editorial Porrúa.

PAZ, Octavio (2004) ***El laberinto de la soledad.*** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ, Gómez Ángel (1999) ***La cultura escolar en la sociedad neoliberal.*** Madrid. Editorial Morata.

PLAZOLA Díaz, María del Refugio y RAUTENBERG, Petersen Eva (Coordinador) (2009) ***Sujetos y procesos del cambio curricular.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

POPKEWITZ, S. Thomas (1997) ***Sociología política de las reformas educativas.*** España. Editorial Morata.

RAMÍREZ, Carbajal Juan (2000) ***Los alcances de la función educativa del Estado mexicano.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

REIMERS, Fernando (2003a) ***Distintas escuelas diferentes oportunidades.*** Madrid. Editorial la Muralla.

REIMERS, Fernando (2003b) ***La necesidad de una política de educación en América Latina.*** México. Ediciones Correo de la UNESCO.

RIVERO, José (1999) ***Educación y exclusión en América Latina, Reformas en tiempos de globalización.*** Madrid. Miño y Dávila editores.

ROMERO, Alberto (2002) ***Globalización y pobreza.*** Colombia. Ediciones Unariño.

ROUSSEAU, Jacques Jean (2003) ***El contrato social.*** Argentina.Editorial Losada.

RUIZ, del Castillo Amparo (2002) ***Crisis educación y poder en México.*** México. Ediciones Plaza y Valdés.

SANTAFÉ, Gazol Antonio (1974) ***Los países pobres.*** México. Fondo de Cultura Económica.

SCHAFFER, Manzanilla Víctor (1998) ***Neoliberalismo vs. Humanismo, en defensa de nuestro proyecto histórico nacional.*** México. Editorial Grijalbo.

SERNA, Manuel Juan (1985) ***Ideas Pedagógicas en el Caribe.*** México. Ediciones el Caballito. SEP Cultura.

SOLANA, Fernando (2005) ***Educación y Desigualdad***. Argentina. Editorial Siglo XIX.

SOLÍS, Luna Benito (1971) ***El hombre y la economía.*** México. Editorial Herrero.

SOUZA, de Herbert (1981) ***Capital transnacional, Estado y clases sociales en América Latina.*** México. Ediciones de cultura popular.

SUCHODOLSKY, Bogman y MANACORDA, Mario (1974) ***La crisis de la educación.*** México. Ediciones de Cultura Popular. Universidad Nacional Autónoma de México.

TÉLLEZ, Olivier Guadalupe (2007) ***Educación Superior Privada en México, Veinte años de expansión: 1982-2002.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

TERRÉN, Eduardo (1999) ***Educación y modernidad, entre la utopía y la burocracia.*** España. Universidad de Coruña. Editorial Anthropos.

TODD, Pérez Luis Eugenio (2005) ***Reflexiones sobre la evaluación de la educación.*** México. Editorial Santillana.

TORRES, Alberto (1995) ***Educación y Pobreza.*** México. Ediciones UNICEF.

TORRES, Rosa María y TENTI, Emilio (2000). ***Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios.*** México. Secretaria de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena y Dirección General de las Relaciones Internacionales.

TORRES, Santomé Jurjo (1994). ***Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.*** España. Editorial Morata.

TORRES, Santomé Jurjo (2001) ***Educación en tiempos de neoliberalismo.*** Madrid, España. Editorial Morata.

TOURAINE, Alain (2000) ***Crítica de la modernidad.*** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

TÜNNERMANN, Bernheim Carlos (2002) ***Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior.*** Nicaragua. Universidad Politécnica de Nicaragua.

WHITTY G., POWER S., y HALPIN D. (1999) ***La escuela, el Estado y el mercado.*** España. Editorial Morata.

Referencias bibliográficas: Tesis, Tesinas y Ensayos.

AGUILAR, Virginia (2002) ***Referencias conceptuales. En la titulación de licenciatura: Sistematización de una experiencia, análisis y propuestas.*** Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

CÓRDOVA, Salgado Olivia y MONTIEL, Cebada María de Jesús (2005) ***La política económica y educativa en México del Estado benefactor al neoliberal y su influencia en educación primaria.*** México Universidad Pedagógica Nacional.

QUEZADA, Obispo Mario (2002) ***Las grandes desigualdades que ha venido a generar el modelo económico actual en el ámbito social, en materia educativa.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

REFUGIO, Plazola Díaz M. del Refugio (2005) ***El modelo de formación docente en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en educación primaria.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

ROSAS, Cárdenas Emma, Chávez Valadez Angélica y Mendoza Santana Martín (1996). ***Análisis de la crisis económica, política y social de México y su repercusión en la educación.*** Guadalajara Jalisco, Universidad Pedagógica Nacional.

ZUÑIGA, Flores César (2005) ***Política evaluativa o evaluación politizada.*** México. Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes Hemerográfica

ALONSO, Olivares Emir (2009, Mayo 16) ***Critica el ex rector Rivero que se tolere a universidades sin labor de investigación.*** Periódico *La jornada,* Sociedad y justicia, 34.

ALZATI, Calderón Enrique (2009, Mayo 23) ***Un país sin futuro.*** Periódico *La jornada,* Sociedad y justicia ,18.

ANDERE, Eduardo (2008) ***Efecto inflacionario e inequidad en resultados de pruebas estandarizadas.*** *Revista Educación 2001,* 163, 22-25.

AVILÉS, Karina (2007, Diciembre 5) ***Reprueba México examen de la OCDE sobre rendimiento escolar.*** Periódico La jornada Sociedad y justicia, 44.

FERNÁNDEZ, Vega Carlos (2008, Junio 26) ***Concentración del ingreso y nulo crecimiento gracias a privatizaciones.*** *La jornada*. Artículo de opinión.

GONZÁLEZ, Casanova Pablo (2010, Mayo 15) ***Peligro de una guerra armada sin precedente.*** Periódico *La jornada.* Cultura.

GUEVARA, Niebla Gilberto (2010) ***Orígenes de la crisis educativa.*** Revista educación 2001. Agosto 2010 Pp. 20-23.

ILKOVICS, Miklos Tomás (2009) ***La nueva generación de materiales educativos.*** *Revista de educación y cultura AZ.* Secretaria de Educación Pública. Pp. 16-17.

LÓPEZ, Y Rivas Gilberto (2010, Abril 30) ***Educación con pertinencia cultural.*** Periódico *La jornada*. Artículo de opinión.

MORIN, Edgar (2005) ***Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento.*** España, Pp. 4-9

NÚÑEZ, Fernández M. Celia (2008) ***Reformas educativas de Brasil y Chile.*** México. *Revista acontecer educativo.* Secretaria de Educación Pública, Pp. 3-18.

POY, Solana Laura (2007) ***Pruebas estandarizadas de evaluación socavan la educación en América Latina.*** *La jornada.* Artículo de opinión.

SICILIA, Javier (2008) ***La escuela en crisis.*** *Revista Proceso,* 1668, 50.

SOTO, Sonera José (2009) ***Influencia de las creencias religiosas en los docentes de ciencias sobre la teoría de la evolución biológica y su didáctica.*** Revista Mexicana de Investigación Educativa. Pp. 515-538.

TORRES, Gómez César (2008) ***Una nueva alianza orientará la reforma.*** *Revista Educación 2001.* Pp. 7-15.

TORRES, Gómez César (2009) ***La educación en el mundo.*** *Revista Educación 2001.* Pp. 3-6.

Fuentes electrónicas:

AGUERRONDO, Inés (2009) ***Conocimiento complejo y competencias educativas.*** UNESCO. [en línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf [consulta: 26 de Mayo de 2010].

ALCÁNTARA, Armando (2008) ***Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006.*** Revista iberoamericana de educación. [en línea] Disponible en: http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf [Consulta: 10 de Abril de 2010].

ANDRÉU, Abela Jaime (2005) ***Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada.*** [en línea] Disponible en: http://public.centrodeestudiosandaluces.pdf[Consulta: 14 de Marzo de 2010].

BARONE, Víctor (1998) ***Globalización y neoliberalismo. Elementos de una crítica.*** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [en línea] Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/paraguay/base.rtf [Consulta: 10 de Abril de 2010].

BARRETO, Cardozo Gilberto (2008) ***Tecnologías de la información y la comunicación en la educación, un punto de vista para discusión.*** OEI. [en línea]. Disponible en: http://www.rieoei.org/jano/2085Cardo.pdf [Consulta: 8 de Enero de 2010].

BECH, Jason (2007) ***La internacionalización de las políticas educativas en América Latina***. Revista Pensamiento educativo. [en línea] Disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/archives/libros/EDUCATIVO. [Consulta: 10 de Abril de 2010].

BENAVIDES, Francisco y FRANCESC, Pedró (2007) ***Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos.*** Revista

iberoamericana de educación [en línea]. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie45a01.pdf [Consulta: 5 de Enero de 2010].

BORIZOB, Zhamin y Makárova (2009) ***Diccionario de economía política.*** [en línea]. Disponible en: www.eumed.net/cursecon/dic/p/politica.htm [consulta: 11 julio 2009].

CAPONI, Orietta y MENDOZA, Huberto (2009) ***El neoliberalismo y la educación.*** Venezuela. [en línea]. Disponible en: http://crisiseducativa.el-neoliber_educacion.pdf [Consulta: 21 de Mayo de 2010].

CASTELLS, Manuel (2004) ***La brecha educativa es la decisiva en la sociedad de la información.*** Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano [en línea]. Disponible en: www.cuadernos.tpdh.org/file [Consulta: 5 de Enero de 2010].

CHÁVEZ, Orlando Pulido (2000) ***Pos-neoliberalismo y educación.*** Colombia. Foro latinoamericano de políticas educativas. [en línea]. Disponible en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_pdf [Consulta: 26 de Mayo de 2010].

CORAGGIO, José (1997) ***Las propuesta del Banco Mundial para la educación.*** La educación según el Banco Mundial [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/documentos/pdf [Consulta: 15 de Enero de 2010].

GLOSARIO DE ESTUDIOS SOCIALES (2010) ***Para estándares de educación básica.*** [en línea]. Disponible en: http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyrespdf [Consulta: 05 de Julio de 2010].

FERNÁNDEZ, Tejada José (2002) ***El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente.*** España. [en línea]. Disponible en: http://peremarques.pangea.org/di/.pdf [Cosulta: 26 de Mayo de 2010].

GARRIDO, Trejo Casandra (2007) ***La educación desde la teoría del capital humano.*** Educere [en línea]. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci=S1316. [Consulta: 26 junio 2009].

GASCÓN, Muro Patricia (2004) ***De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior.*** Universidad Autónoma Metropolitana. [en línea] Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx.pdf [Consulta: 04 de Mayo de 2010].

GÓMEZ, Gutiérrez Rubén (2003) ***Aportaciones teóricas al estudio de las relaciones entre globalización y orientación educativa.*** Revista interinstitucional de investigación educativa. [en línea] Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100703.pdf [Consulta: 10 de Abril de 2010].

GUTIÉRREZ, Gómez Rubén (2003) ***Aportaciones teóricas al estudio de las relaciones entre globalización y orientación educativa.*** Universidad Autónoma del Estado de México. [en línea] Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100703.pdf [consulta: 10 de Abril de 2010].

HERNÁNDEZ, Magalli Irina (2005) ***La educación superior y el cambio social en México.*** México. Periódico el Heraldo de Tabasco [en línea]. Disponible en: www.cienciasaplicadas.buap.mx/convocatorias/pdf [Consulta: 24 de Enero de 2010].

KAY, Cristóbal (1998) ***Estructuralismo y teoría de la dependencia en el período neoliberal.*** Revista electrónica Nueva Sociedad. Disponible en: www.nuso.org/upload/articulos/2728_1.pdf. [Consulta: 26 de junio 2009].

MALDONADO, Alma (2000) ***Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial.*** Perfiles educativos UNAM. [en línea]. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208704.pdf. [Consulta: 25 de Abril de 2010].

MARINI, Ruy Mauro (1973) ***Dialéctica de la dependencia*** [en línea]. Disponible en: http//bibliotecavirtual.clacso.org. sr/libros/secret. [Consulta: 26 Julio de 2009].

MARTÍNEZ, Miguel (2008) ***Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social.*** [en línea]. Disponible en: http://www.unesrvirtual.com.ve/rm-y-analisis-del-discurso.pdf [Consulta: 14 de Marzo de 2010].

MECKES, Lorena (2007) ***Evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa.*** Revista Pensamiento educativo. [en línea] Disponible en: http://mt.educarchile.archives/libros.pens. [Consulta: 18 de Abril de 2010].

MIRANDA, Camacho Guillermo (2007) ***Política curricular: Crisis de legitimación y hegemonía neoliberal.*** Centro de investigaciones y docencia de la Universidad de Costa Rica. [en línea] Disponible en: http://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/num/115/miranda.pdf [Consulta: 29 de Abril de 2010].

MONTERO, Alcaide Antonio (2009) ***La política curricular.*** Foro de debate. [en línea] Disponible en: http://www.stecyl.es/_politica_curricular.pdf [Consulta: 05 de Julio de 2010].

PUIGGRÓS, Adriana (1996) ***Educación neoliberal y quiebre educativo.*** Nueva sociedad. [en línea] Disponible en: http://www.nuso.org/upload/art.pdf [consulta: 10 de Abril de 2010].

REIMERS, Fernando (2002) ***Distintas escuelas, diferentes oportunidades.*** Revista electrónica Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/.../portal.php?idm [Consulta: 26 junio 2009].

RIVERO, José (2000) ***Reforma y desigualdad educativa en América Latina.*** Revista iberoamericana de educación. [En línea] Disponible en: http://www.rieoei.org/rie23a03.htm [Consulta: 10 de Abril de 2010].

ROJAS, Moreno Illeana (2006) ***Presencia de los clásicos en la producción discursiva de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.*** Revista Perfiles Educativos [en línea]. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211302.pdf [Consulta: 14 de Marzo de 2010]

SEGOVIA, Domingo Jesús (2004) ***Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad.*** Universidad de Granada, España [en línea]. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/611Segovia.PDF [consulta: 27 de Diciembre de 2009].

SOTELO, Valencia Adrián (2000) ***Dependencia y sistema mundial: ¿Divergencia o convergencia?*** [en línea]. Disponible en: www.redem.buap.mx/word/adrian28.doc [consulta: 26 junio 2009].

TELLO, Leal Edgar (2008) ***Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México.*** UNESCO [en línea]. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/2.pdf [Consulta: 8 de Enero de 2010].

TORRES, Novoa Carlos Alberto (1979) ***Teoría de la dependencia: nota crítica sobre su metodología histórico-estructural.*** *Revista Nueva sociedad* [en línea]. Disponible en: www.nuso.org/upload/articulos/pdf [consulta: 26 junio 2009].

VILLATORO, Pablo y SILVA, Alisson (2005) ***Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Un panorama regional.*** CEPAL. División de desarrollo social [en línea]. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20846/.pdf [Consulta: 8 de Enero de 2010].

WOLF, Laurence; GONZÁLEZ, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (2002) ***Educación privada y política pública en América Latina***. Banco Interamericano de Desarrollo [en línea]. Disponible en: http://focal.ca/protected/documents/Private_education_sp.pdf [Consulta: 22 de Diciembre de 2009].

Fuentes electrónicas: Documentos institucionales.

Asociación Mexicana de la Industria de Tecnologías de Información (2006) ***Visión México 2020, Políticas públicas en materia de tecnologías de información y comunicaciones para impulsar la competitividad de***

México. AMITI [en línea]. Disponible en: http://www.cysp.com.resumen.pdf [Consulta: 8 de Enero 2010].

Asociación Psicológica Americana (2004) ***El uso del formato de la asociación psicológica americana.*** University Online. [en línea]. Disponible en: http://www.intec.edu.do/biblioteca/pdf/APA/guia.pdf [Consulta: 25 de Julio 2010].

Banco Interamericano de Desarrollo (2006) ***Conectando a la mayoría, lineamientos estratégicos para la difusión de las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo.*** División de tecnología de información y comunicación para el desarrollo [en línea]. Disponible en: www.iadb.org/sds/doc/**conectandoalamayoria**.pdf [Consulta: 6 de Enero de 2010].

CEPAL (2007) ***La inversión extranjera en América Latina y el Caribe.*** Naciones Unidas [en línea]. Disponible en: http://www.eclac.cl/lcg2360e.pdf [Consulta: 6 de Enero de 2010].

CEPAL, Organización de Naciones Unidas (2002) ***Globalización y Desarrollo.*** Vigésimo noveno período de sesiones, Brasil. Brasil [en línea]. Disponible en: http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicacion [Consulta: 3 de Enero de 2010].

CONEVAL (2010) ***Estimaciones de pobreza por ingreso a nivel nacional y en los ámbitos rural urbano para el año 2008.*** México. [en línea]. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx. [Consulta: 6 de Julio de 2010].

Conferencia Mundial sobre educación para todos (1990) ***Declaración mundial sobre educación para todos, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.*** Jomtien 2009. [en línea]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/001/086117s.pdf [Consulta: 04 de Mayo de 2010].

Corporación Financiera Internacional (CFI, Banco Mundial). (1999) ***Inversiones en educación privada en los países en desarrollo.*** Banco Mundial [en línea].Disponible en: http://siteresources.world_sp.pdf [Consulta: 22 de Diciembre de 2009].

Estados Unidos Mexicanos (2009) ***Ley General de Educación.*** Diario Oficial de la Federación. México [en línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf [consulta: 27 de Diciembre de 2009].

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, INNE (2008) ***Panorama educativo de México 2008, Indicadores del Sistema Educativo Mexicano (SEM).*** Secretaria de Educación Pública [en línea]. Disponible en: www.oei.es/pdf2/panorama-educativo-mexico-2008.pdf [Consulta: 6 de Enero de 2010].

Observatorio Ciudadano de la Educación (2003) ***Educación privada.*** Comunicados OCE sobre sistema e instituciones [en Línea]. Disponible en: http://www.observatorio.org/estadisticas/2005-2.html [consulta: 22 de Diciembre de 2009].

OCDE (2006) ***Conferencia Internacional OCDE/MÉXICO, modelos emergentes de aprendizaje e innovación.*** Mérida [en línea]. Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/6/62/37346123.pdf [Consulta: 8 de Enero de 2010].

OEI (1995) ***Evolución del Sistema Educativo Mexicano.*** México [en línea]. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf [Consulta: 22 de Julia de 2010].

ONU (2009) ***Objetivos de desarrollo del nuevo milenio.*** Informe 2009. [en línea]. Disponible en: http://www.undp.org.ar/Informes_2009.pdf [Consulta: 04 de Mayo de 2009].

Secretaria de Educación Pública (2009) ***Plan de estudios 2009 de educación básica primaria.*** SEP [en línea]. Disponible en: http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2010/jornadace.pdf [consulta: 10 de Abril de 2010].

Secretaria General, Cámara de diputados (2002) ***Ley General de Ciencia y Tecnología***. México. Secretaria de servicios parlamentarios [en línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/242.pdf [Consulta: 16 de Enero de 2010].

Tecnológico de Monterrey (s.f.) ***Estilo de documentación APA.*** México. TEC.

UNESCO (2000) ***Foro mundial sobre la educación.*** Informe final. Francia. [en línea] Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images.pdf. [Consulta: 04 de Mayo de 2010].

UNESCO (2005) ***De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento.*** Primer informe mundial hacia las sociedades del conocimiento [en línea]. Disponible en: portal.unesco.org/shs/en/files/es.pdf [Consulta: 6 de Enero de 2010].

UNESCO (2005) ***Hacia la sociedad del conocimiento.*** Informe mundial de la UNESCO [en línea]. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014.pdf [Consulta: 8 de Enero de 2010].

UNESCO, CEPAL (2004) ***Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe***. UNESCO [en línea]. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/financiacion_educacion.pdf [consulta: 25 de Diciembre de 2009].