



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE ECONOMÍA
CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL**

DOCTORADO EN ECONOMÍA POLÍTICA DEL DESARROLLO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y NEOLIBERALISMO

TESIS

QUE PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
DOCTORA EN ECONOMÍA POLÍTICA DEL DESARROLLO

P R E S E N T A

LEONOR LUZ MARÍA ROCHA PÉREZ

ASESOR

DR. JAIME ORNELAS DELGADO

PUEBLA, PUE. ABRIL 2014

ÍNDICE

	No.
PRESENTACIÓN.....	5
CAPITULO I EL NEOLIBERALISMO Y LA NEOLIBERALIZACION DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	9
Introducción.....	9
1.1 Teoría política y filosófica de neoliberalismo.....	11
1.1.1 El liberalismo.....	11
1.1.2 New Deal.....	13
1.1.3 El neoliberalismo.....	14
1.2 El neoliberalismo en México y la educación superior.....	25
1.2.1 Reducción del gasto público en educación superior.....	26
1.2.2. Evaluación y acreditación: calidad académica.....	30
1.2.3 Tratado del Libre Comercio de América del Norte.....	35
1.3 Ejes de la reforma neoliberal de la educación superior en México.....	44
1.4 Planes de desarrollo y políticas educativas.	48
CAPITULO II LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VISIÓN A PARTIR DEL DISCURSO DOMINANTE, PRINCIPALES TENDENCIAS DE LOS ORGANISMOS REGULATORIOS.....	63
2.1 La Educación Superior: una visión a partir del discurso dominante.....	63
2.2 Política educativa del Banco Mundial.....	65
2.3 Las políticas de ajuste estructural y su impacto en la educación.....	72
2.3.1 Mayor dependencia de los organismos financieros internacionales.....	73
2.3.2 Contracción del gasto público para la Educación.....	73
2.3.3 Privatización de la Educación.....	74
2.3.4 Actividades empresariales.....	75
2.3.5 Prioridad a la enseñanza básica.....	76

2.3.6 Enfoque en el Mercado.....	76
2.3.7 Descentralización.....	77
2.3.8 Evaluación educativa.....	77
2.3.9 Coerción al profesorado.....	77
2.4 La estrategia del Banco Mundial para la educación 2020.....	78
2.5 La visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	79
2.6 La Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)	81

CAPITULO III ES POSIBLE OTRA EDUCACIÓN: DESAFIOS DEL PENSAMIENTO QUE SE ATREVE A CONSTRUIR EN EL MARCO NEOLIBERAL.....

Introducción.....	84
3.1 La educación liberadora como práctica de la libertad.....	88
3.2 Sin colonialismo: un nuevo saber.....	92
3.3 La investigación acción participativa: deconstrucción de modelo.....	96
3.4 Reforma y construcción.....	98
3.5 Formando sujetos y reconstruyendo realidades de conocimiento como desafío de lo posible.....	101
3.6. La educación superior necesaria en el siglo XXI.....	107
3.7 La educación y el neoliberalismo en nuestro país.....	109

CAPITULO IV CÓMO LLEVAR A CABO LA FORMACIÓN DE SUJETOS PELIGROSAMENTE PENSANTES.....

Introducción. Un proyecto intelectual posible.....	112
4.1. ¿Qué significa ser sujeto?.....	120
4.2. ¿Quién podrá llevar a cabo esta tarea de enseñar a pensar y de formar sujetos en la educación superior?.....	129
4.3. ¿Qué papel juegan los nuevos sujetos en el proceso de enseñar y aprehender?.....	131

4.4. ¿Cuál es la perspectiva teórica y epistémica de los sujetos en el campo de la educación superior?.....	141
4.5. ¿Cómo se materializa el sujeto en el plano del sujeto concreto?.....	143
4.6. Repensando a los sujetos.....	145
CONCLUSIONES.....	148
Bibliografía.....	154

PRESENTACIÓN

El conocimiento ha de contribuir a fortalecer la conciencia de todos o, por el contrario, simplemente reducirse a representar poder sólo para algunos.

Hugo Zemelman

La tesis doctoral que presentamos a continuación, a la que hemos llamado *Educación superior y neoliberalismo*, se estructura en cuatro capítulos, que señalan la intencionalidad y explicación del contexto en el que se desarrolla la investigación, en donde podemos encontrar un gran esfuerzo de construcción crítica de todo el proceso hegemónico en el que se mueve la educación superior en su relación con el neoliberalismo; asimismo encontramos las búsquedas de pensadores de América Latina que han luchado por deconstruir lo establecido y de pensar imaginarios con lógicas distintas en los diferentes modos de vida de los ciudadanos que viven en los diferentes mundos con la idea firme de poder superar al modelo colonializante y capitalista en el que nos encontramos.

De ahí que compartir hoy los resultados de este trabajo nos permiten identificar el contexto social de la realidad de las políticas públicas que controlan y regulan el desarrollo de la educación en nuestro país, así como los planteamientos que los organismos internacionales plantean para poder tener el control de los países que quieran participar como usuarios o beneficiarios de tales indicadores. Del mismo modo es grato identificar otras miradas en busca de justicia, equidad y desarrollo, que son el puente para diseñar otros caminos que nos conduzcan hacia la educación por diferentes caminos y veredas para generar otras racionalidades y formas de pensamiento.

El desarrollo de la investigación nos permitió construir una metodología basada en el método de la economía política que exige conocer el origen, la formación y el desarrollo del problema o fenómeno en cuestión, y que deja al investigador la certeza de ser un actor

social que da cuenta de la realidad y la experiencia desarrollada en el acto de conocer la esencia del problema y los principales efectos del neoliberalismo en la educación superior.

Por ello, partir de la concepción de la ciencia y de que los hechos nos ponen en el lugar correcto, coincidimos entonces en que todas las ciencias se ocupan de hechos reales, que son la materia prima para iniciar el proceso de investigación científica. Pues como decía Darwin, toda investigación se inicia a partir de hechos de la observación de los mismos; de ahí que si partimos de la idea de que el método científico consiste en recoger una serie de hechos para obtener leyes y conclusiones de carácter general, tendríamos que haber llegado a la esencia del objeto y de los hechos que lo conforman para explicarnos el proceso de cambio surgido de ese objeto.

En este plano es que la apariencia y esencia del trabajo desarrollado permitió conocer las bases de la educación superior en su contexto, el cual está determinado por las relaciones sociales en las que se mueve. Como veremos, los hechos por sí mismo no explican nada, pues la actividad científica no consiste simplemente en registrar y coleccionar sucesos y acontecimientos; al contrario, permiten descubrir la esencia que se oculta detrás de la apariencia de los fenómenos y procesos de la vida real, la que vivimos en carne propia.

En otras palabras, esta investigación nos permitió explicar el origen del problema, el desarrollo de los fenómenos y procesos reales de nuestro objeto de estudio que es la educación superior y el neoliberalismo. También pudimos, a través de otras miradas, dar cuenta de las relaciones jerárquicas que constituyen el campo de la educación superior en un proceso de cambios continuos de los cuales damos cuenta de otras posibilidades que proporcionan resultados fructíferos a la investigación.

En este sentido es que podemos decir que los procesos de abstracción desarrollados permitieron construir una tendencia racional del marco en que se mueve la educación superior a partir de la inserción neoliberal del sistema capitalista. Vemos pues cómo cada una de las categorías expresadas evidencia las relaciones de producción obtenidas en la idea

esencial de la persecución de la ganancia, dado que en el capitalismo todo se convierte en mercancía.

El acercamiento al tema consistió en una revisión bibliográfica de las unidades de análisis que tienen que ver con los conceptos educación superior y neoliberalismo, mismo que sirvieron de base para la comprensión del fenómeno y para la organización de los bloques que conforman el capitulado de manera que fue identificada la anomalía del problema de la educación dominante y las grandes posibilidades que existen y van apareciendo en el contexto capitalista.

En el primer capítulo se plantean las bases bajo las cuales se estructura y conforma el neoliberalismo, así como sus principales, promotores, fundamentos, filosofía y modelo político; al mismo tiempo se describen las principales afectaciones en la educación superior durante su proceso de inserción en nuestro país.

En un segundo capítulo se explica la intencionalidad de los organismos internacionales y nacionales que regulan y controlan la administración educativa, y que exigen cumplir los postulados teóricos y operativos de la tendencia neoliberal, traducido en todas las reformas a las que estamos siendo sujetos y su impacto en la educación superior.

El tercer capítulo muestra la posibilidad de construir otras opciones formativas de educación superior a partir del pensamiento latinoamericano de autores que evidencian objetivamente la lucha continua de sus preocupaciones por instituir un imaginario de autonomía, dignidad, justicia y libertad para nuestros pueblos a través de sus diferentes propuestas de liberación y de pensar pueblos libres sujetos de su propia historia. En este apartado incorporamos la mirada de Boaventura Sousa, quien aunque no es latinoamericano, desde su visión externa, reconoce en el pensamiento latinoamericano la influencia de la década de los sesenta, cuya vitalidad se sustenta como base en las luchas que hoy se están conformando, además reconoce los esfuerzos de las epistemologías del sur, entendidas como la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez de conocimiento que otorgan visibilidad y credibilidad en las prácticas cognitivas de las clases

de los pueblos y de los grupos sociales históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales.

En este sentido es que los autores que se presentan en este capítulo, y aquellos que se encuentran en la construcción de caminos y modos de discutir el capitalismo, representan uno de los mayores desafíos para estudiantes y profesores que realizan prácticas docentes hoy en toda América Latina y el Caribe, donde algunas experiencias educativas desarrolladas en esos lugares inciden en transitar a desaprender los valores del pensamiento dominante. Además de nutrirse de propuestas educativas que ven a la educación superior como la posibilidad de convertirse en actos de crear y recrear posibilidades a partir de la lectura del contexto, construir libertad de pensamiento dando a conocer las nuevas perspectivas de hombres y mujeres educados salvados del colonialismo, dando cuenta de que el conocimiento crea la posibilidad de producir un nuevo conocimiento al margen del marco neoliberal.

Bajo la perspectiva anterior, en el capítulo cuatro se pretende conformar una posibilidad de formar a los sujetos con las lógicas de pensamiento de los autores antes descritos, cuyo fin último sea formar personas comprometidas en la tarea de pensar en el plano de lo concreto de la educación superior, donde verdaderamente se tome como reto lo planteado por los autores respecto a que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Por esta razón, se debe tener claro que ser educador y no luchar es una contradicción pedagógica.

CAPÍTULO I

EL NEOLIBERALISMO Y LA NEOLIBERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Introducción

En este capítulo presentamos brevemente, en un primer momento, la teoría política y filosófica del liberalismo desde el siglo XVIII. Nombramos el Estado de Bienestar y en seguida el contexto en que surgió el neoliberalismo, la propuesta de Von Hayeky de Milton Fridman en la Escuela de Chicago, y su operativización con Margaret Thatcher y Ronald Reagan, para finalmente plantear algunos de los problemas que enfrenta la Educación Superior de manera general con el modelo neoliberal un segundo momento, el neoliberalismo en México y su impacto en las políticas en la Educación Superior.

Los años ochenta se caracterizaron por la crisis en la economía a nivel mundial, por lo cual se empieza a reestructurar el sistema de acumulación capitalista, Estados Unidos retoma su hegemonía en el contexto internacional, los países de América Latina viven crisis de deuda ante un Estado de bienestar que se empieza a tambalear, iniciándose una transformación del modelo económico y el rol del Estado. Cambios que van a impactar sustancialmente el rol de la educación en general y en particular de la Educación Superior, con el propósito de refuncionalizar a las instituciones de este nivel –conforme a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo cimentado en el libre mercado– para constituir la “universidad heterónoma” empresarial, sometida a la fiscalización gubernamental, a las demandas de las empresas (formación de profesionistas flexibles, investigación aplicada, etcétera) y orientada por una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad (Shugurensky, 1998).

En 1989, en la ciudad de Washington, el Fondo Monetario Internacional, y el Banco Mundial promovieron un encuentro donde participaron funcionarios del Departamento de

Estado de los Estados Unidos de América, ministros de finanzas de los países industrializados, presidentes de bancos internacionales y reconocidos economistas. El resultado y producto de ese encuentro fue el Consenso de Washington, cuya paternidad se otorgó al economista John Williamson, y donde se incluyó una lista de diez políticas que personalmente pensaba eran aceptadas por todo el mundo. Esta lista de medidas de política económica se formuló con la intención de orientar a los gobiernos de países en desarrollo y a los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (FMI, BM y BID) a la hora de valorar los avances en materia económica de los primeros al pedir ayuda a los segundos. Originalmente, ese paquete de medidas económicas estaba pensado para los países de América Latina, pero con los años se convirtieron en un programa general para todo el mundo (Casilda 2012).

Para muchas personas, el Consenso de Washington pareció marcar un momento decisivo de los asuntos económicos mundiales. Ahora que empezaba a retirarse de las economías del Tercer Mundo la mano muerta del Estado, ahora que los inversores empezaban a ser conscientes de las enormes posibilidades de beneficios de estas economías, el mundo estaba preparado para un dilatado período de crecimiento rápido en los países que hasta el presente habían sido pobres, y para los movimientos masivos de capital de Norte a Sur. La cuestión no era si se cumplirían las expectativas optimistas sobre el crecimiento en los grandes mercados emergentes, sino si los países industrializados serían capaces de afrontar la nueva competencia y aprovechar las oportunidades que les ofrecía ahora este crecimiento. (Krugman 1995)

En la mirada de los organismos internacionales, a través de sus prestigiados especialistas, la educación se encontraba en permanente crisis debido a la dificultad que presentaban los Estados nacionales en el manejo educativo, razón por la cual era recomendable que ésta quedara en función de los lineamientos de mercado. La privatización de la educación abrió las puertas a esta lógica sobre todo por niveles de rentabilidad que representa este sector.

En este sentido, las medidas de cambio y ajuste estructural enfocadas a la estabilización económica no fueron destinadas únicamente a transformaciones en materia económica, sino que su incidencia transformaría todos los sectores de la sociedad. El impacto del neoliberalismo en la educación se tradujo en las llamadas “políticas modernizadoras”, las cuales se encaminaron particularmente a privatizar la educación; la descentralización, que llevaba inevitablemente a una drástica reducción del presupuesto dirigido al gasto social; y

la educación al servicio y facilitación del mercado que se inscribieron en los contenidos curriculares impuestos en los planes y programas de estudio en un marco regulatorio a través de los sistemas de evaluación aplicados tanto a las instituciones educativas como a la función del trabajo docente.

En esta dirección de la educación, se definió también a los nuevos sujetos de la política educativa en todas sus dimensiones: las fuerzas del mercado y la lógica económica significó el ahondamiento de la dependencia de nuestro país a la hegemonía norteamericana y a las teorías educativas dominantes. Las elites burocráticas de los organismos internacionales, en comunión con las de Estados nacionales y sistemas de educación superior, han coordinado la reestructuración educativa neoliberal bajo la tesis central de que los “sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggrós, 1998: 46), justificando con ello la necesidad de su reconversión mediante lineamientos como la privatización desregulada, flexibilización integral, desfinanciamiento público, diversificación institucional, mayor productividad y control de calidad.

1.1 Teoría política y filosófica del neoliberalismo

1.1.1. El liberalismo

En el siglo XVIII, el liberalismo pretendía allanar ideológicamente el camino para extender la producción mercantil a las fronteras del territorio nacional, borrando los obstáculos legales y morales interiores.

Al inicio, el liberalismo económico lucha contra el sistema económico político absolutista. Con su habitual agudeza, (Voltaire, 1769) reivindica la virtud del empresario contra la nobleza ociosa en estos términos: el negociante oye hablar tan a menudo con desprecio de su profesión que es lo suficientemente tonto como para enrojecer de ella. No sé, empero, quién es más útil a un Estado, un señor bien empolvado que precisa a qué hora el rey se levanta, a qué hora se acuesta, y que se da aire de grandeza haciendo el papel de esclavo en la antecámara de un ministro, o un negocio que enriquece a su país, desde su despacho

dando órdenes a Surate y al Cairo contribuye a la felicidad del mundo.(Voltaire, 1754). También tuvieron que luchar contra las teorías mercantilistas que defendían regulación de la economía por el Estado. La libertad económica tiene su base en el conocimiento de la realidad que sólo los empresarios y comerciantes tienen. Una característica del liberalismo económico es la que indica al Estado que debe “dejar hacer, dejar pasar”, (David Ricardo, 1817) es decir, no intervenir.

De esta forma, la filosofía del modelo liberal se destaca principalmente por el llamado individualismo egoísta-utilitarista, pregonado en el siglo XVIII por autores como el escocés Adam Smith y el inglés Jeremy Bentham, quienes señalaban que la movilidad de las personas está basada por el egoísmo, más que cualquier otra razón, por ello son capaces de colaborar entre sí siempre y cuando la obtención de beneficios sea, en la misma proporción, en cada uno de los procesos de intercambio que lleven a cabo, en este sentido ambas partes obtienen lo que esperan alcanzar y así el mercado se convierte en el lugar en donde se pueden lograr los máximos beneficios a los que participan (Ornelas, 2001).

Jeremy Bentham (citado en Ornelas, 2001) señala como base de la vida social y principio supremo de la moral a la utilidad. La moral, el derecho y todas las relaciones sociales, incluida la economía, descansan en el principio utilitario que acepta todo aquello que es motivo de placer y rechaza lo que causa sufrimiento. Por tanto no es útil, para los fines que el capitalismo construye para aumentar cada vez más sus bienes, la colocación que tiene la naturaleza para la humanidad bajo el gobierno de dos amos soberanos y perversos: el placer y el dolor. Además concluye, respecto al principio de utilidad, que cada acción sea cual sea se aprueba o desaprueba de acuerdo con la tendencia, según aumente o disminuya la felicidad; ya que, desde el punto de vista utilitario, todo se reduce a una suma de placeres y penas, buenos y malos, de acuerdo a los intereses de la persona.

En esta lógica de dejar hacer, dejar pasar resulta fundamental. El mercado entonces, si se fusiona libremente, es decir, sin interferencia o restricción, resulta suficiente por sí solo, tanto para garantizar la eficiencia óptima en la asignación de los recursos y el crecimiento con pleno empleo a largo plazo, como para la realización de intereses personales tendientes

al placer, cuya suma pudiera permitir la realización del bien social. Nosotros, dice Adam Smith (1776/ 1991, citado por Órnelas, 2001), estamos muy seguros de que la libertad de comercio nos proporcionará siempre el vino que necesitamos sin que el gobierno se preocupe por ello. De ahí la percepción de que el Estado no tiene ninguna utilidad.

Por tanto, el libre juego de las fuerzas del mercado (la oferta y la demanda) garantiza entonces el equilibrio del propio mercado y, en consecuencia, la intervención del Estado sólo altera el funcionamiento del mecanismo de fijación de los precios, distorsiona la aplicación de los recursos, haciéndola ineficiente, y resulta en elevados costos económicos y políticos.

1.1.2. New Deal

Con todos estos presupuestos, cuando llegó la Gran Depresión, cuyo emblema fue la caída de la bolsa de New York en 1929, las políticas liberales que se aplicaron para salir de la crisis no dieron resultados positivos, sino que agravaron la recesión con más paro, más proteccionismo, más contracción del comercio internacional, etc. El mercado no era capaz de resolver por sí mismo los problemas que la libertad económica y la especulación habían provocado. Se abrió un paréntesis y las políticas propuestas por Keynes fueron aplicadas en los EEUU por el presidente Franklin D. Roosevelt en el marco del llamado "New Deal".

Las medidas de reactivación de la economía se acompañaron de otras de gran calado social y económico, pues establecieron las bases de un sistema renovado que daría lugar al llamado "Estado del Bienestar". El Estado intervendría para evitar un nuevo colapso del sistema financiero y la desmedida especulación bursátil crearía, además, un sistema de previsión social (subsidio de desempleo, seguro de vejez, seguro de enfermedad, etc.) que paliara los efectos más duros de la crisis sobre la clase trabajadora. La Gran Depresión desterró el liberalismo económico durante medio siglo.

1.1.3. El neoliberalismo

A partir de 1967, el mundo capitalista ingresó a una crisis de larga duración. Desde fines de los 70, precisamente a partir de 1978, se registra la formulación de estrategias de reconversión a nivel de las grandes ramas (automotriz, electrónica, telecomunicaciones, etc.), que involucran medidas de modernización y contemplan inversiones tecnológicas cuantiosas, al tiempo que se agudiza la competencia entre grandes grupos económicos. Las quiebras, fusiones y acuerdos inter-firmas se suceden y asumen carácter brutal durante la recesión que atravesó los centros capitalistas de 1980a 1982 (Marini 1993).

La crisis económica de los años setenta debilitó seriamente el consenso de posguerra sobre el crecimiento económico y el sistema de bienestar. La recesión económica, la inflación, las pérdidas masivas de empleo, la crisis fiscal del Estado y el aumento sin precedentes de la deuda pública manifestaron los altos costos que comportaba mantener el bienestar económico y social. La ruptura del crecimiento económico arrastró a la política social expansiva, provocando una crisis del Estado del Bienestar, la cual afectó también al sistema político. El neoliberalismo se hizo hegemónico, el “socialismo real” entró en crisis y la socialdemocracia giró hacia posiciones más a la derecha al aceptar las premisas neoliberales.

La condición de paternidad sobre el neoliberalismo que se atribuye a Friedrich A. Von Hayek no resulta exagerada, ya que sus escritos trazan los pilares sobre los cuales se funda y estructura la ideología neoliberal que rejuvenecerá al capitalismo en los últimos decenios del siglo XX. Además, se le atribuye el “mérito” intelectual de haber adquirido conciencia de la envergadura que tiene la misión de defensa de los principios de la llamada sociedad libre, ya que un desafío de esta magnitud no puede limitarse al ámbito de una sola disciplina del conocimiento. Tras estas motivaciones, es él mismo quien impone a su obra un alcance teórico que le permitirá traspasar la frontera de la economía para expandirse a otros campos del saber cómo las ciencias sociales y las humanidades. En otras palabras, Hayek se propone crear una nueva filosofía política que posea una concepción integral y totalizadora con respecto al orden social deseable para alcanzar el progreso económico.

Las ideas y el pensamiento económico y político planteado por Hayek se impuso como fundamento ideológico del modelo neoliberal, permitiendo con esto seguir la tradición liberal iniciada por Adam Smith, quien defiende una concepción mínima del Estado. El principal aporte de Hayek tiene que ver con la crítica radical sobre la idea de la “justicia social”, concepto que, según él, contribuye a los intereses corporativos de la clase media. Dando paso de esta manera a la eliminación de las intervenciones sociales y económicas públicas.

Para Hayek el Estado mínimo se convierte en un medio para escapar al poder de la clase media, pues ésta “controla” los procesos democráticos que tienden a desarrollarse en la redistribución de las riquezas mediante el fisco. Así en *La constitution de la liberté* [La Constitución de la Libertad] (1960) se plantean una serie de iniciativas para reorientar las políticas sociales relacionadas con: desreglamentar, privatizar, disminuir los programas contra el desempleo, eliminar las subvenciones a la vivienda y el control de los alquileres, además de reducir los gastos de la seguridad social y limitar el poder sindical, sobre todo los de la educación.

Tomando en cuenta el criterio de “justicia social”, el Estado no puede asegurar la redistribución equitativa en estos sectores y en los más afectados, por lo que su papel se reduce sólo a brindar apoyos al marco jurídico para garantizar las reglas elementales de intercambio y así cumplir con las exigencias de los organismos internacionales. En este marco, en 1976 se propone la desnacionalización de la moneda, es decir, la privatización de los bancos centrales nacionales regidos por los mecanismos que determinan las leyes del mercado.

Hayek toma como base la creencia compartida por los liberales, desde los clásicos hasta los partidarios de las tesis austriacas, para reformular la figura de la “mano invisible” de Adam Smith, así como la ley de la oferta y la demanda en los diferentes mercados. Con este ejemplo se ilustran sus diferentes postulados: equilibrio general de Walras, desarrollado por

Pareto; orden espontáneo del mercado o *catalaxia* para la escuela austriaca, lo que es el resultado de acciones no concertadas y no fruto de un proyecto consciente.

Esta idea de la economía sirvió de testimonio a la crítica del intervencionismo generador de desequilibrios y perturbaciones en los cambios que se produjeron bajo esta ideología. Hayek considera que los keynesianos hacen del Estado un “dictador económico”.

Boneau (2009) también señala que el planteamiento de la filosofía política de Hayek está en definitiva muy cerca a las tesis desarrolladas por Locke, para quien el Estado protege el derecho natural de propiedad y está circunscrito por las cláusulas autónomas de un incierto tratado fundador. El derecho se convierte entonces en el instrumento de protección del orden directo del mercado. Lo que importa, fundamentalmente, es la defensa del liberalismo económico, siendo a su vez también absorbido el liberalismo político. Estas condiciones permiten que las ideas democráticas sean relegadas a un plano secundario, lo que llevó a Hayek a realizar declaraciones con visos de provocación. Boneau señala que la democracia no forma parte de un sistema político infalible, “es esencialmente un medio, un procedimiento utilitario para salvaguardar la paz interna y la libertad individual” (óp. cit., 2009).

Así, un régimen no democrático que garantice el orden espontáneo del mercado es mejor que una democracia planificadora. Este es el razonamiento que justificará la presencia de los “Chicago boys” en Chile. La corriente de Hayek es una mezcla de conservadurismo dado que critica la democracia inspirada en la denuncia de la Revolución Francesa (Edmund Burke) y de liberalismo (Adam Smith). Según Boneau (2009), Hayek se perfila en contra de la democracia desmedida que conduce insalvablemente al reino de la democracia totalitaria y mantiene una obsesión por las clases medias que controlan los regímenes democráticos. De esta forma señala que: “Hay una gran parte de verdad en la fórmula según la cual el fascismo y el nacional-socialismo serían una especie de socialismo de la clase media” (op cit., 2009). Pero además teme a los pobres cuyas reacciones son imprevisibles, pues sus diferentes manifestaciones y exigencias a la respuesta de sus necesidades generan un proceso inacabable de respuesta a sus necesidades, reclamando un

ingreso mínimo “aunque sólo sea en interés de los que pretenden permanecer protegidos de las reacciones de desesperación de los necesitados” (op cit., 2009).

La Universidad de Chicago se convirtió en la instancia donde Friedman realizó toda su carrera universitaria y fortaleció la corriente neoliberal. Al igual que Von Hayek, allí enseñó desde 1950 hasta 1961 y se convirtió en uno de sus bastiones, al punto de que más tarde se hablara de la Escuela de Chicago y de los Chicago Boys de Friedman. Desde 1944, *Caminos de servidumbre* fue publicada por la editorial de la Universidad de Chicago. Los trabajos de Milton Friedman fueron financiados por la Hoover Institution on War, Revolution and Peace, organización que surge en 1919 con sede en Stanford. Sus tesis han sido la “Biblia” para la generación de los Chicago Boys que asesoraron a jefes de Estado como el general Pinochet (Boneau, 2009).

A decir de los neoliberales, las políticas económicas sólo serían instrumentos para la reconstitución de las bases económicas del capital financiero, pues consideraban insostenible la fuerza de los trabajadores asalariados y sus sindicatos, ya que el nivel de gastos del Estado y el Bienestar Social eran una carga a los ingresos y la circulación del capital. El modelo anglosajón, término de los tiempos neoliberales, coincide con la llegada al poder de Margaret Thatcher (Inglaterra) y Ronald Reagan (Estados Unidos). Aquí el lema fue: el Estado debe retirarse de la esfera económica y dejar actuar al mercado.

Se puede afirmar que Ronald Reagan se inspiró en Friedman y Margaret Thatcher en Von Hayek. De ahí que en los sesenta es cuando las obras de von Hayek se ubican en primer lugar en las lecturas del consejero económico de Margaret Thatcher, quien participó en reuniones de la Sociedad de Mont Pélérin. Fue entonces cuando los argumentos de Hayek son considerados desde el punto de vista del tipo de Estado que querían los conservadores (un gobierno limitado bajo el reino de la ley), más que desde el punto de vista del tipo de Estado a evitar (un Estado socialista, donde los burócratas lleva a cabo un gobierno sin límites y sin freno).

El modelo neoliberal fue exportado a la mayoría de los países rompiendo barreras culturales, institucionales y económicas, y arrinconando los límites de las soberanías nacionales. El motor de la globalización, en particular lo financiero, ha sido la gran disponibilidad de dinero ocioso en un mundo que crece poco y distribuye menos, manda a muchos al desempleo y genera formas cada vez más sofisticadas de exclusión social y desigualdad tecnológica.

La intención del neoliberalismo fue alcanzar, a través del libre funcionamiento del mercado, la máxima eficiencia productiva y la retribución de las necesidades sociales de la población. Así pues los defensores del libre mercado sostienen que la mejor manera de asegurar el desarrollo y bienestar de las personas consiste en la implementación de una serie de reformas políticas, económicas y sociales encaminadas al crecimiento de la riqueza. Según ellos, el crecimiento deseado de la sociedad en su conjunto se verá favorecido gracias a la distribución desigual de la riqueza.

Hacer posible la intención neoliberal implica llevar a cabo reformas dirigidas a la liberalización absoluta de las fuerzas del mercado. Se parte de la idea de que los agentes privados están en mejores condiciones para el manejo de la producción de mercancías y la administración de los servicios. Bajo esta lógica, el Estado tiene que restringir radicalmente su intervención en la economía, limitándose a la creación y preservación de un marco institucional que promueva y defienda el desarrollo de las fuerzas económicas. Por tanto, para que se transforme el Estado y la economía, los teóricos del neoliberalismo postulan que se debe partir de tres principios:

1. Liberalización: tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza.
2. Privatización: Transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.
3. Desregulación: reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica.

(Rodríguez, 2011: 3)

En relación con este reordenamiento económico, se sigue una radical transformación en la mentalidad de las sociedades, con una particular visión de la libertad y la dignidad humana. El desplazamiento de sentido en ambos casos apunta hacia las posibilidades utópicas de un mundo ordenado bajo las reglas del libre mercado (Rodríguez 2011).

En esta lógica neoliberal, la libertad personal por excelencia se encuentra en las potencialidades diferenciadas de consumo, en la independencia de cualquier forma coercitiva de organización, en la elección de modelos de vida, modos de expresión y prácticas culturales, así como en una renovada concepción de la libre competencia, vinculada directamente al encumbramiento de la libertad de empresa. Por su parte, el derecho a la propiedad es una de las condiciones básicas para garantizar la dignidad humana (Rodríguez, 2011). Considerando lo anterior, David Harvey afirma que:

Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y su bien estar. Este principio se extiende a la esfera del sistema de protección social, del sistema educativo, de la atención sanitaria e incluso de las pensiones. El éxito o fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o fallos personales en lugar de ser atribuidos a ningún tipo de cualidad sistémica (Harvey, 2007: 75).

Así que, como bien sabemos, son pocos los Estados que no han experimentado, de una u otra manera y en algún nivel, las reformas antes mencionadas, ya sea voluntariamente o sometidos a las presiones ejercidas por poderosos grupos económicos. De igual manera, los actuales defensores del libre mercado ocupan puestos clave en las universidades, los medios de comunicación, las secretarías y ministerios de los Estados, y en las juntas directivas de las corporaciones (Rodríguez, 2011).

Por otro lado, el neoliberalismo parece dominar la sensibilidad de buena parte de la población. De manera casi imperceptible, poco a poco el mantra del *selfmade* se ha adueñado (paradójicamente) de la conciencia colectiva, determinando la percepción que las personas tienen tanto de su situación como la de sus semejantes. De hecho, la preeminencia de lo personal sobre lo colectivo llega a extremos tales que la evidencia de graves problemas sociales (como el desempleo, la pobreza, la falta de vivienda, el deterioro

ambiental, etc.) deviene en culpabilización de los directamente afectados, cuando no en natural indiferencia (Rodríguez, 2011).

Así pues podríamos señalar que, a pesar de la hegemonía del neoliberalismo, en la práctica su evolución histórica demuestra un alejamiento significativo de la plantilla prescrita por la teoría. En buena medida, esta situación tiene que ver no sólo con el desarrollo caótico de las instituciones y de los poderes encargados de garantizar su viabilidad, sino también con las resistencias reales y potenciales que surge ahí donde se busca imponer la impronta del libre mercado.

Partiendo de la dificultad teórica que supone el análisis histórico del neoliberalismo, Harvey propone confrontar el discurso de sus intenciones públicas con los resultados concretos de sus acciones a lo largo de los años. Así estaríamos hablando de un proyecto utópico poseedor de una teoría para la reorganización sucede con el sistema de previsión social, en donde la vivienda, la educación, la salud y pensiones, son blancos de los intereses privados. Esta modalidad de transferencia de riqueza afecta también a las universidades públicas, a los centros de investigación y a los recursos estratégicos con los que cuentan los Estados en cada caso (generación de electricidad, petróleo, minerales, etc.).

Además la dinámica privatizadora se adapta perfectamente a los avances tecnológicos y a la administración de recursos vitales para la sobrevivencia humana cada vez más escasos por la acción depredadora del capitalismo. Se trata, por un lado, de garantizar las condiciones para la apropiación de productos vinculados al conocimiento y la investigación, como el material genético de especies animales y vegetales, a través de instrumentos como el Acuerdo sobre los aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el comercio (ADEPIC), impulsado por la Organización Mundial del Comercio (OMC), entre los países que la conforman. Por otro lado las empresas trasnacionales llevan a cabo grandes esfuerzos para asegurarse la propiedad de las reservas mundiales de agua, así como de energéticos.

Con relación a la gestión y manipulación de la crisis, ¿el neoliberalismo? supone la ampliación, profundización y difusión de las prácticas usureras relativas al manejo de deuda y la creación de crisis como mecanismo para la transferencia de riquezas desde los países pobres a los países ricos. La mecánica perversa de esta forma de acumulación la ha venido perfeccionando el Departamento del Tesoro estadounidense, Wall Street y el FMI (Fondo Monetario Internacional), desde la década de 1980, luego de la crisis del impago de la deuda en América Latina. A la fecha prácticamente ningún país ha permanecido limpio y en algunos casos, como nuestro continente, tales crisis se hicieron endémicas.

A decir de David Harvey (2007): “Los países en vía de desarrollo, sedientos de financiación, fueron estimulados a solicitar créditos en abundancia, aunque a tipos que fueran ventajosos para los bancos de Nueva York”. Los préstamos se establecieron en dólares estadounidenses por lo que las deudas estaban sujetas a los riesgos de un aumento de la divisa, colocando a los gobiernos que las contrajeron en riesgo de impago. Sin embargo existía la creencia, compartida tanto por deudores como por acreedores que el ritmo de las exportaciones de los países que solicitaban créditos seguiría creciendo y que por lo tanto, los servicios de la deuda estarían garantizados con los excedentes en el ingreso.

Sin duda que uno de los resultados inmediatos fue el crecimiento incontrolable de la deuda en América Latina, a tal grado que para 1975 ésta pasó de 180 mil millones de dólares a 406 mil millones (Harvey: 2007). Para 1979 el monto se triplicó cuando la reserva federal de los Estados Unidos, por recomendación de Paul Volker, decidió el alza en las tasas de interés como “única” salida a la larga crisis de estanflación que azotó a la economía global por diez años. El aumento exponencial de los intereses se conjugó con una depreciación sostenida del precio de las materias primas y el aumento de los precios de productos industriales. Como resultado de esta situación, varios países estuvieron al borde de la quiebra.

En 1982, México fue el primer país que se declaró incapaz de pagar la deuda, seguido por Argentina y Brasil. La coyuntura del impago abría la posibilidad de una negociación en

bloque para resolver en términos “razonables” el problema de la deuda (tal como propuso Cuba en 1985); sin embargo, lo cierto es que cada país acabó negociando individualmente con los Estados Unidos. Según David Harvey (2007:178), “se calcula que desde 1980 cerca de cincuenta planes Marschall (aproximadamente 4.6 billones de dólares han sido transferidos desde los pueblos de la periferia a sus acreedores del centro”.

Con respecto a las redistribuciones estatales, éstas se desarrollan plenamente cuando el Estado neoliberalizado se convierte en el principal agente encargado de llevar a cabo la redistribución de la riqueza desde las clases bajas a las clases altas. Efectivamente, una dimensión que se muestra en esta modalidad se evidencia con la creación de las condiciones para la transferencia de activos públicos a manos privadas. Sin embargo debe considerarse también el recorte sistemático del salario social (la dimensión del gasto público que se traduce en atención médica, educación, vivienda, pensiones etc.), así como la implementación de reformas fiscales y tributarias que favorecen dramáticamente las inversiones, al mismo tiempo que encauzan la mayor parte de la carga impositiva al trabajo asalariado.

Como hemos visto, en todos los casos la neoliberalización está vinculada al incremento de facultades de los cuerpos policíacos y militares, debido al descontento social que obviamente provoca la liberalización de las fuerzas del mercado. En esta postura Harvey señala que el crecimiento y especialización del complejo carcelario norteamericano es una prueba de que la administración de la pobreza es también un negocio floreciente. Por su parte en los países en vías de desarrollo, en los que la oposición a la acumulación por desposesión puede ser más fuerte, el Estado neoliberal asume enseguida la función de la represión activa, hasta el punto de establecer un estado de guerra de baja intensidad contra los movimientos opositores (muchos de ellos pueden ahora ser designados, de manera interesada como “traficantes de drogas” o como “terroristas” para granjearse la cobertura y el apoyo militar de Estados Unidos, como ocurre en Colombia). Otros movimientos opositores como los zapatistas y el Yo Soy 132 en México, o el movimiento campesino de los sin tierra en Brasil, son contenidos por el Estado a través de una mezcla de cooperación y marginalización.

Los mecanismos planteados evidencian que la acumulación por desposesión implica de por sí una redistribución de la riqueza, tal y como lo promete el neoliberalismo, pero a través del despojo, la represión el saqueo y la explotación de la gran mayoría de la población del planeta. Confrontar esta promesa publica del neoliberalismo supone darse cuenta de que, efectivamente, redistribución no quiere decir generación de la riqueza, y que, de hecho, estas políticas han servido para continuar y hacer proliferar practicas de acumulación señaladas por Marx como “primitivas” y “originarias”, durante el ascenso del capitalismo en el siglo XIX.” (Harvey, 2008).

Otra mirada del neoliberalismo es la planteada por Naomi Klein (2007) quien señala como fundamentos del neoliberalismo la vía del shock o la violencia estructural como cualidad sistémica, más allá de las sutilezas científicas de los pensadores del libre mercado.

Esta doctrina entiende la dinámica histórica del neoliberalismo como la utilización racional y sistemática de momentos de crisis o shock como condición de posibilidad para la imposición de reformas de carácter neoliberal. Estas crisis (que pueden ser económicas, sociales, políticas e incluso naturales) resultan idóneas por la anulación de la capacidad de respuesta de las poblaciones que en cada caso se verían afectadas por dichas reformas. En última instancia, se trata de considerar la violencia como herramienta del sistema y no como una anomalía erradicable del capitalismo.

También hace referencia a la relación existente entre la neoliberalización de las economías en el mundo y algunos de los episodios de violencia más dramáticos de los últimos treinta años. Tal es el caso de la Operación Cóndor, llevada a cabo al sur del continente americano en la década de los 70, y que significó la imposición de gobiernos militares en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia con la intención de frenar el auge del socialismo en América Latina. Cabe recordar que desde los primeros meses, el capitalismo global comenzaba a resentir los efectos de una recesión económica (la primera desde 1929), cuyo principal componente era la combinación de una inflación descontrolada con un aumento casi proporcional del desempleo (estanflación). Como es sabido, el agotamiento

del modelo de acumulación capitalista surgió desde la Segunda Guerra Mundial (empleo, prestaciones sociales, subsidios, etc.) con crecimiento económico.

En medio de esta crisis, las presiones ejercidas por los sindicatos, las organizaciones sociales y de los partidos políticos de izquierda, apuntaban desde una alternativa socialista al obsoleto pacto entre el capital y el trabajo. Por su parte, las clases dirigentes, que no sólo se vieron seriamente amenazadas por la posibilidad de su aniquilación económica sino también política, promovieron una vía de solución acorde a sus intereses.

Sin embargo, a pesar de su creciente influencia, en aquella época tan temprana era prácticamente imposible la aplicación de cualquier reforma que pudiera ser catalogada como neoliberal por medios democráticos. En este sentido, Naomi Klein(2007) sostiene que para Milton Friedman y los Chicago boys la solución a este dilema se presentó en Chile gracias al golpe de estado que llevó a cabo el General Augusto Pinochet en contra del gobierno socialista de Salvador Allende.

Bajo la racionalidad neoliberal que acabamos de exponer, el sistema educativo es analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, originalmente acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientísimo industrial que traslada al campo pedagógico y, en general al de las ciencias humanas, conceptos empresariales. De esta manera, se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. De tal forma que se considera a la educación como producción de capital humano y como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos.

Estos son los principios que rigen los programas educativos para América Latina de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según este razonamiento, invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

En este marco, el neoliberalismo impulsa el desarrollo de algunos conceptos en materia educativa de base estrictamente mercantil. Primero, la sustitución de la definición de la educación como derecho por la educación como mercancía; segundo, la educación como una inversión, valga decir, como una empresa necesariamente rentable; y tercero, la definición del hombre como medio y no como un fin al quedar reducido a una vulgar y despersonalizada definición de “recurso humano”.

En síntesis, y desde nuestra perspectiva, el neoliberalismo puede ser definido como la creencia de que la intervención gubernamental usualmente no funciona y que el mercado prácticamente sí lo hace. El fracaso del gobierno en la consecución de sus metas (fallo del gobierno) es predecible y según los neoliberales ha sido confirmado por la experiencia. El mercado y el intercambio voluntario de bienes y servicios satisfarán habitualmente los requerimientos de las personas con mucha mayor eficacia que el gobierno dentro de las restricciones de recursos limitados.

Los principios ideológicos del neoliberalismo reúnen los antiguos principios del liberalismo económico y político del siglo pasado con características propias como el pensamiento único, sucesor del postmodernismo filosófico y defensor principal de los llamados "pensamientos débiles" en contraposición con aquellas "doctrinas totalizadoras" -como el marxismo- que intentan encontrar una explicación general a la existencia humana.

Por lo tanto, el modelo neoliberal entiende la educación como un servicio que puede ofrecerse en un mercado donde compiten distintos oferentes, promueve el surgimiento explosivo de universidades privadas, las cuales tienen una oferta de servicios académicos que se vislumbran como “nichos de mercado” determinados, es decir, se tiene la certeza que contarán con una gran demanda. “Macdonalización de la enseñanza” han dado en llamar algunos a este lento, pero inexorable, proceso de integración de la enseñanza superior al mundo del mercado (Gascón y Cepeda 2004).

1.2. El neoliberalismo en México y la educación superior

En esta parte de nuestra investigación, partimos de que la política del gran capital en la educación superior mexicana ha traído, entre otros efectos críticos, la baja de la matrícula universitaria, una notable reducción del financiamiento a las instituciones públicas, la aplicación de procesos de evaluación que no han demostrado una efectiva mejora en la calidad de la enseñanza y el progresivo aumento de instituciones privadas, la mayoría de las cuales tienen déficit cualitativo.

Así, mientras que en 1970 la demanda de los institutos privados era de apenas 13.8 por ciento, a principios de la década de 2000 ya significa el 32.6 puntos porcentuales; en tanto que el gasto por estudiante apenas igualó en el año 2002 el monto que tenía desde 1994 y que asciende a unos 29 mil pesos. Por otro lado, en materia de la demanda y la expansión, se observa que mientras en la década de los 70 la población estudiantil en ese nivel creció cuatro veces al pasar de 224 mil 390 a 853 mil 384 alumnos, en los 80 -años en los que inician las "políticas de modernización" propias del esquema neoliberal- se registró un "descenso brusco en la tendencia expansiva" con un aumento de menos de 50 por ciento y una cobertura de poco más de un millón de estudiantes. La cobertura actual, de más de 2 millones de alumnos, con respecto a la década de los 80, representa una "recuperación relativa" del crecimiento (Karina 2007).

1.2.1. Reducción del gasto público en educación superior

Al producirse el relevo del poder ejecutivo el 1 de diciembre de 1982, la economía mexicana enfrentaba una situación de crisis sin paralelo en su historia contemporánea, este año, marca con suma precisión el advenimiento de una nueva fase en el desenvolvimiento del sistema económico mexicano. (Alarcón, 2007: 17)

La caída en los precios del petróleo y otras materias primas, junto con el alza en las tasas de interés en los montos de los pagos de la deuda externa a fines de los años setenta, llevaron a México a una aguda crisis económica durante los primeros años de la década de los ochenta. El entonces presidente de la república, Miguel de la Madrid, hizo un llamado urgente a la comunidad financiera internacional para reestructurar los términos y

condiciones del servicio de la deuda, so pena de declarar unilateralmente una moratoria de pagos. Su solicitud fue atendida mediante la firma de una “carta de intención” supervisada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

En dicha carta, el gobierno mexicano se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas, que contemplaron, por ejemplo, el ajuste en las tasas de cambio, el aumento en las exportaciones, la reducción de tarifas de importación, la disminución del déficit presupuestal -incluyendo la venta de varias empresas paraestatales- e imposición de límites a las tasas de expansión de crédito, entre otras. El efecto provocado por estas medidas fue la recuperación de la estabilidad económica, evidente en la disminución de las tasas de inflación, aumento en las exportaciones -con la consecuente ganancia de divisas- y la reducción del déficit fiscal.

El programa con el cual el gobierno de Miguel de la Madrid pretendía combatir la crisis estaba expuesto en 10 puntos. El primer punto bastaba para entender la subordinación en la que había caído el nuevo gobierno de México: la aceptación expresa de la recomendación número uno del FMI, “disminución del crecimiento del gasto público”, tal asignación debía ser prioritaria. “Una política de austeridad ‘que preserve los servicios públicos al nivel indispensable’” (Castillo, 1982: 34)

El Estado castigó drásticamente el gasto público en todos los sectores, incluyendo al financiamiento de la educación superior. La demanda estudiantil y el financiamiento estatal, que habían sido motores de la expansión durante los 20 años anteriores, dejaron su protagonismo y cambiaron. El gobierno siguió los ordenamientos de los organismos internacionales, supeditó la educación a los problemas económicos y políticos, por lo que la educación superior ya no apareció como indicador al que debía de apoyarse para ser considerada en la agenda nacional.

La situación pareció agravarse aún más debido a que el país sufrió los embates de uno de los más fuertes sismos de su historia, con una magnitud de 8,1 en la escala de Richter, el

cual provocó enormes pérdidas humanas y materiales, y afectó considerablemente la economía del país.

En 1986 la inflación llegó a 105.7% y la caída del Producto Interno Bruto fue de -3.8%, lo que obliga a lo largo de este año a replantear las posibilidades de estabilización económica. El gobierno tiene que firmar una nueva carta de intención con el FMI el 22 de julio de 1986 con la cual se comprometía a promover el crecimiento económico a largo plazo, controlar la inflación, finanzas públicas sanas y mayor financiamiento al sector privado, así como la utilización del déficit operacional, una política monetaria completamente basada en el control de la oferta, la flexibilización de la tasa de interés y del tipo de cambio, privatización vía venta, fusión o liquidación de empresas no prioritarias y no estratégicas, además de la creación del Programa de Aliento y Crecimiento (PAC) que planteaba la indización total de la economía (Bravo, s/f).

Los seis años que integran este periodo se caracterizaron por una severa depresión, “La más grande registrada en nuestro país durante los últimos cincuenta años de su desarrollo económico y social” (Gutiérrez, 1991), durante este periodo, por primera vez, desde 1932, el Producto Interno Bruto registró una reducción absoluta en su valor monetario real. En 1982 su tasa de crecimiento fue de -0.5%, en 1983 de - 5.3% y tras dos años de crecimiento positivo, en 1986 nuevamente bajo a razón de 4%. El crecimiento promedio general para toda la economía durante el periodo 82-88 no superó el 1%, ello refleja la atonía general de la economía en su conjunto de las ramas y sectores productivos (Gutiérrez 1991).

El gobierno mexicano dejó caer el peso abrumador de la depresión económica sobre las espaldas de los trabajadores asalariados, por la vía de la contención salarial, la reducción de las prestaciones sociales, el descenso del gasto social y el desempleo abierto y subterráneo. Las remuneraciones a los asalariados, por ejemplo, se desplomaron de un 40.1% en 1976 a cerca del 25% en 1988 (Gutiérrez, 1991).

Si en 1980 se dedicaba al sector educativo una cifra cercana al 5% del Producto Interno Bruto (PIB), ésta se fue reduciendo a menos del 3% en 1985. En 1980, al sistema de

educación superior pública se le destinaba 0.80% del PIB y para 1984 esta cifra se había reducido a sólo 0.57% (CONPES 1986). Todas estas circunstancias se conjugaron para hacer de la década de los ochenta "La Década Pérdida" para el desarrollo económico y social de México.

Más tarde, de 1983 a 1984, el gasto federal ejercido por el nivel de educación superior pasó apenas de 106 mil 928 millones de pesos a 140 mil 413. De 1984 en adelante, la mayoría de las universidades trabajó con déficit y las reducciones en sus presupuestos mantuvieron una tendencia a la baja (Didriksson, 1987). Se redujo el gasto público en educación y ciencia. El gasto en educación pasó del 3.25 al 1.39 por ciento respecto al PIB de 1970 a 1993. El gasto en educación superior pasó del 0.5 al 0.26 por ciento respecto al PIB de 1977 a 1992. La tasa anual del crecimiento del posgrado se redujo del 15 al 7 por ciento de 1983 a 1986 y al 2.26 por ciento a 1988. Las becas de posgrado pasaron de 4,618 becas otorgadas en 1980 a 2,235 en 1988. El promedio anual del gasto en ciencia y tecnología de 1971 a 1987 fue de 0.35 % del PIB, cuando debería destinarse arriba de un 2 % como en los países industrializados (Ibarra, 1998).

En síntesis, destaca la desaceleración de la expansión afectada por la severa crisis económica que se inició en 1982 y que causó reducciones significativas en los recursos públicos hacia la educación superior. Así como el rápido crecimiento de las instituciones privadas de educación superior durante este tiempo, pues de 1985 a 1995 las universidades públicas registraron un crecimiento anual de la matrícula estudiantil del 6% mientras que en las IES privadas el crecimiento anual fue del 12%, y a finales de los 90 la proporción de la matrícula estudiantil de tipo privado fue del 25% del total (Valenti, 2009).

La disminución de la participación del Estado en la economía afectó el financiamiento público. De 1990 a 2006 se registran los mayores incrementos de la matrícula de educación superior privada. En este período vemos cómo disminuye el porcentaje del gasto federal que se destina a educación superior y aumenta el de educación básica.

“En 1990, el gasto en educación superior representaba 40.1% del gasto orientado a educación básica, para el 2002, el gasto federal en educación superior representó solamente 30.1% del gasto federal en educación básica” (Didriksson, 2006:19). En 2006 el gasto federal en educación superior disminuyó a sólo 28% del gasto federal en educación básica.

La política de financiamiento se ha consolidado en la última década con la creación de nuevos fondos extraordinarios y programas de concurso. Así, mientras que en la década de los 90 se crearon tres instrumentos de financiamiento competitivo, en los últimos doce años se crearon 15 fondos para atender los diversos subsistemas que integran el mosaico de la educación superior pública en México. Cabe hacer notar que en los últimos seis años se implantaron 10 de los 15 nuevos fondos y programas de financiamiento.

1.2.2. Evaluación y acreditación: calidad académica

Cuando inicia el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la educación superior se encontraba en serias dificultades, ya que en la sociedad se había cultivado la imagen de que la universidad pública era ineficiente y de baja calidad, en cambio, la universidad privada era eficiente y de alta calidad. Podemos decir que el objetivo de generar esa idea, fue que las instituciones particulares comenzaran a cobrar importancia ante la sociedad, de tal forma que el Estado emprendiera una desvinculación con el sector educativo.

Según los diagnósticos realizados por los gobiernos y analistas neoliberales sobre la crisis educativa y de sus aparentes responsables en el marco que orienta las estrategias definidas por el neoliberalismo para superarla, se introdujeron procesos evaluadores que tuvieran al sector educativo en constante movimiento ante los procesos de evaluación estructurados por los organismos reguladores. Desde su óptica, con ello se debía salir de la crisis presumiendo con la implementación y desarrollo de un conjunto de iniciativas a nivel institucional mediante las cuales sea posible institucionalizar y operar el principio de “competencia” como una de las vías más redituables para quienes lo proponen.

En este sentido, se puede decir que en la década de los 70 la expansión educativa tiene especial interés y atención por parte del gobierno mexicano en lo que se refiere a la educación superior, fundamentalmente en los aspectos cuantitativos respecto a los cualitativos, por ello la matrícula en este nivel educativo aumenta considerablemente en licenciatura a una 300% y a nivel posgrado un 550%, en consecuencia, hay una expansión de la planta docente.

Durante los 90 se destaca también la focalización en la calidad, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación y la introducción de una serie de condiciones para obtener financiamiento. El gobierno buscó dar un nuevo impulso al desarrollo científico y tecnológico. La ruta que elige para este fin fue la del crecimiento selectivo y modernizador, con especial atención a los problemas de calidad en la educación superior y sin perder de vista al menos cinco problemas, que como se vio antes fueron resultado de los diagnósticos que organismos externos realizaron a nuestro país para dar paso al modelo neoliberal.

En este contexto, los problemas de la calidad educativa en la educación superior tienen que ver con:

1. Insuficiente cantidad y deficiente calidad en la oferta de servicios educativos en el nivel superior.
2. Débil vinculación de las IES con el entorno productivo y social, y de la investigación con la formación.
3. Inflexibilidad organizativa decisional de las IES en las urgencias encargadas a la educación superior.
4. Quasi-monodependencia de las IES respecto al subsidio público.
5. Débil vida académica en la IES.

Ante estas características de la educación superior se inician una serie de mecanismos evaluativos que hoy por hoy se han convertido en el centro de las estrategias de desarrollo de la educación superior, observando las claramente en la expansión y multiplicación en años recientes de mecanismos y procesos de evaluación. Así, por ejemplo, tenemos a la

autoevaluación y evaluación institucional, la evaluación de la productividad científico tecnológica, la evaluación de impacto social, entre otras.

Es importante señalar que en este rubro, a pesar de que la evaluación se ha institucionalizado, algunos grupos de resistencia se oponen a ésta porque las condiciones en que pretenden ser evaluados no cubren las condiciones laborales mínimas para dar cumplimiento a las exigencias que se pretenden. Aun cuando se ha aceptado introducir cambios en la IES y en el sistema en general de evaluación de la calidad, aún se han manifestado diferentes reacciones a la evaluación.

A partir de 1988, la agenda gubernamental en México da prioridad a la evaluación como instrumento para promover la mejora de la calidad de la educación superior, con el lema a desarrollar de una cultura de la evaluación. Las políticas de la educación superior han tenido como eje rector la realización de múltiples actividades evaluativas. Las acciones desarrolladas en este sector representan una transición en la forma de planeación. La evaluación se convirtió en un instrumento importante para la planeación estratégica de la educación superior con base en el argumento de que “para mejorar es necesario medir, juzgar y comparar y solo mediante la evaluación sabremos cómo somos y que nos falta para ser como queremos ser y como debemos ser” (Gago, 1992:172).

En este contexto, para la década de los noventa se asiste a una modificación de los criterios en la asignación de recursos salariales y de infraestructura de las Instituciones de Educación Superior (IES). Dichos recursos se otorgan de manera creciente con base en la evaluación y acreditación de la llamada "calidad académica". Asistimos también a una nueva organización del trabajo académico en las IES, basada en el binomio calidad-productividad.

La evaluación y la acreditación son el núcleo duro y nuevo paradigma de esta racionalidad. El resultado de esta política es una drástica modificación de la relación entre salario nominal e ingresos por productividad. En beneficio de estos últimos, la década de los noventa en México se caracteriza por importantes transformaciones en las políticas estatales hacia la educación superior, por ejemplo, la modificación de contratos colectivos y

condiciones generales de trabajo; la sofisticación de los criterios para la evaluación del desempeño académico; la reorganización de las tareas sustantivas de las universidades y la localización de fuentes alternativas de financiamiento. En consecuencia, la modificación de los criterios para la integración de los componentes del ingreso de los trabajadores académicos, así como la productividad y su evaluación se convierten en el nuevo paradigma de la “calidad académica” en las IES (Soto, 1997).

Los primeros pasos se dieron con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) como instancia encargada de crear y operar el Sistema Nacional de Evaluación (1989). Poco después se crearon los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), encargados de la evaluación externa y la acreditación de los programas. De esta forma se esperaba que la evaluación siguiera tres líneas: 1) la autoevaluación por parte de las IES, 2) la evaluación del sistema y subsistemas a cargo del CONAEVA y 3) la evaluación de los programas a cargo de los CIEES.

En 1994 se creó el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el cual tendría el encargo de estudiar y medir el desempeño académico de los estudiantes en las instituciones educativas del nivel medio superior y superior. Más tarde, en el año 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como instancia reguladora de los organismos de acreditación.

De esta manera, el sistema de evaluación y acreditación quedó conformado por los CIEES, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), el Programa de Carrera Docente, el CENEVAL y los organismos reconocidos por el COPAES. Actualmente se ha desarrollado un complejo y diversificado modelo que comprende la evaluación de alumnos, egresados, docentes e investigadores, y la evaluación externa y acreditación de instituciones y de programas académicos de licenciatura y posgrado (De la Garza, 2009).

Bajo esta lógica se dimensionan objetivos que dan coherencia y atraviesan horizontalmente las estrategias definidas. El establecimiento de controles de calidad a través de una serie de

acciones provenientes del mundo de la producción. Estas formas de control se ven desarrolladas y objetivadas por la medición y evaluación de procesos productivos que también son trasladados al campo educativo, debido a la articulación y subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral. En este sentido, podemos señalar que la medición y evaluación garantiza el cumplimiento de los principios del mérito y la competencia, lo que a su vez le da sentido a la articulación del saber teórico conceptual del campo de la tecnología con el saber hacer técnico instrumental para comprender el hecho técnico por medio de la producción diseño e innovación de las técnicas, que son el establecimiento del horizonte de las políticas educativas, que al mismo tiempo permiten establecer los criterios para evaluar la pertinencia de las propuestas de reforma escolar. Así el mercado de trabajo emite las señales que deben asumir el sistema educativo y la evaluación de las instituciones escolares, convirtiéndose en un eje fundamental de la política educativa del nivel superior.

Asimismo, para impulsar la calidad y excelencia de la educación Superior, en 1990, el gobierno mexicano acuerda con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) un programa que funciona bajo la base de hacer competir a las IES públicas por la obtención de recursos financieros extraordinarios, presentando proyectos para su desarrollo y modernización.

De esta manera se establecieron los programas de becas al desempeño docente, que dos años después se redefinirían como Programa de Carrera Docente. De igual forma, al siguiente año (1991) se impulsó la evaluación de los programas de la educación superior (CIEE) como un modelo de evaluación de pares. Al mismo tiempo se establecen diversas bolsas económicas, como el Programa de Fomento a la Modernización de la Educación Superior (FOMES) a través del cual se ofrecían recursos económicos a las instituciones que “libremente”, en contexto de restricción presupuestal, aceptaran el reto de ser evaluadas conforme los parámetros establecidos por las fuentes financiadoras del país.

Desde nuestro punto de vista, se han instalado mecanismos y procesos que simulan el regulamiento de la calidad, con los cuales el Banco Mundial, el Fondo Monetario

Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo están decidiendo el rumbo de las políticas educativas, imponiendo a los Estados nacionales políticas de sumisión a sus intereses, desatendiendo a una de las actividades más elementales de las sociedades, el derecho a la educación, y violentando una vez más la soberanía de los países. La “modernización educativa” no es más que la transnacionalización educativa en el marco de las recetas mundiales, más allá de la historia, más allá de los conflictos, más allá de las demandas y necesidades de cada uno los países y de su población (Gentili, 1998).

La mercantilización de la educación desdobra, por un lado, su sentido excluyente e individualista y, por otro, muestra una nueva manera de acumulación de ganancia inhumana y la adecuación del sistema educativo a las exigencias de esta acumulación.

Vista desde los ojos del comercio, la escuela y la universidad reúnen diariamente una enorme clientela cautiva que requiere complejos y cada vez más amplios servicios. Basta ver algunas universidades en Estados Unidos y Canadá cuyos patios centrales asemejan un *mall* comercial, lleno de establecimientos con las franquicias de grandes transnacionales (Microsoft, Mc Donalds, Scotia Bank, etc.). Este ejemplo permite entender que si la vida escolar es vista con ojos emprendedores y desde la perspectiva de la venta de servicios, entonces se convertirá en uno de los campos más prolíficos y estratégicos.

1.2.3. Tratado de Libre Comercio de América del Norte

La integración de los mercados internacionales (llevada a cabo a través de diversos mecanismos, como son las áreas de preferencia comercial, los tratados de libre comercio, las uniones aduaneras, los mercados comunes y las uniones económicas) tiene importantes consecuencias en todos los ámbitos de la vida de un país. En el caso particular de México, las transformaciones que se derivan de dicho proceso profundizan la de por sí inestable naturaleza de sus instituciones de educación superior y la situación de sus graduados. De hecho, las universidades mexicanas deberán hacer frente, mediante un análisis profuso y concienzudo, a considerables repercusiones emanadas del tratado comercial con Estados Unidos y Canadá, dado que en éste se reconsideran cuestiones fundamentales -la autonomía

universitaria, la acreditación de las instituciones y de los profesionales, la propiedad intelectual- para su desarrollo (Marúm,1997).

Para Marúm (1997), la apertura comercial ha sido una de las vías que ha planteado México para impulsar un nuevo modelo económico que permita encontrar soluciones a las limitaciones del modelo anterior de economía cerrada, protegida y subsidiada, y a las nuevas circunstancias y exigencias que presentan las características del cambio. La globalización -entendida entonces como mayor transnacionalización e interrelación de las economías y las culturas- y la apertura comercial iniciada con la entrada al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) -profundizada y ampliada con la firma de tratados de libre comercio y de complementación económica- interpelan a las instituciones de educación superior públicas y a muchas de las privadas, y ponen a competir a los sistemas de educación superior de los países signantes.

La integración económica de México fue un caso inusitado al inicio de la década de los 90, pues nunca antes habían abierto sus economías y su comercio países con diferencias tan enormes en sus niveles de desarrollo. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1993 y su entrada en operación en 1994 se hizo sin reconocimiento a la asimetría de México con Estados Unidos, la economía más grande y desarrollada del mundo y a las fuertes diferencias con una potencia económica de nivel medio como Canadá. Permitir el libre flujo de capitales y la libre comercialización de bienes y servicios, en especial para las maquiladoras, generó una integración competitiva, donde la educación superior debía operar para la competitividad comercial y para la formación que requiere el mercado integrado con esas particularidades. Por supuesto, en estos acuerdos supranacionales no se incluye la calidad de vida de la población y, por tanto, a la educación superior tampoco se le otorga esa responsabilidad.

Para preparar la firma del TLC, México puso en marcha un programa de modernización de la educación que promovió una mayor rigurosidad en el ingreso a la educación media superior y superior, el pago por productividad a los docentes universitarios, la vinculación entre las instituciones educativas y las empresas, y el aumento de los montos de colegiatura.

Durante las negociaciones se presentaba la liberalización como el medio más adecuado para acelerar la modernización educativa y así cerrar la brecha que la educación mexicana tenía, en términos de calidad y de cobertura, con respecto a los otros socios del tratado.

La consecuencia más importante del TLCAN para la educación es que ésta es pensada no como un servicio público, provisto en el marco de objetivos nacionales y orientado al desarrollo humano, sino como una mercancía o un campo específico de inversión de donde se deben eliminar todos los obstáculos a la libre circulación y competencia. Se trata, por tanto, de un fundamental cambio de lógica, especialmente en aquellos casos, como el mexicano, en los que el Estado era el provisor más importante de este servicio. La fuente de dinamismo es ahora la comercialización y, por tanto, el predominio de los intereses privados sobre los públicos (Aboites, 2008 y Rodríguez, 2004).

En este sentido, la mercantilización internacional de la educación responde a la “clásica” necesidad de los capitales, empresas e instituciones privadas de ampliar sus ámbitos de inversión y ventas de mercancías en países donde las tasas de retorno son más altas. Bloqueados por los proteccionismos nacionales que se manifiestan en altos aranceles y requisitos burocráticos, los inversionistas y empresas encuentran en el libre comercio un camino que les permite establecer planteles escolares en otros países, asociarse con instituciones locales o incluso comprar universidades para formar consorcios internacionales (Aboites, 2008). Por ejemplo:

Sylvan Universities, ahora asimilada en el corporativo Carlyle, es una empresa transnacional universitaria estadounidense cuyos planes de inversión la llevan a adquirir instituciones en Chile, México, Suiza y España, que se mueve en una lógica totalmente distinta a la de las grandes universidades públicas e incluso privadas que surgieron en el contexto del proyecto nacional, y se convierte en pionera del significado de este nuevo orden. Se trata pues de la inversión de capital en relación directa y abstracta con los consumidores, como individuos independientes de los contextos nacionales. (Aboites, 2008:28)

Lehman Brothers, uno de los más grandes operadores de fondos de inversión de Wall Street, resaltaba poco después de la firma del TLCAN lo importante que era pensar la educación como un promisorio campo de inversión y de negocios:

La industria educativa [...] es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugieren una oportunidad significativa para la inversión. El momento de entrar a este mercado nunca ha sido mejor, dado que los problemas que existen en la educación la han elevado a una alta prioridad política. Los empresarios se quejan de que no pueden dar empleo a un producto que sale de las escuelas que no sabe leer ni escribir, y por tanto demandan (y a veces ellos mismos ofrecen) una reforma inmediata. Los padres de familia están escandalizados ante los estudios que muestran que la generación que ahora sale de la escuela está menos educada que sus padres, por primera vez en la historia de este país. Todos estos indicadores apuntan al hecho de que la industria de la educación va a reemplazar a la de atención a la salud en 1996 como la industria líder, y, si lo que ocurrió con atención a la salud es un buen indicador, las compañías privadas se van a ver beneficiadas en gran medida por este clima que enfatiza el cambio (Lehman Brothers, 1996, citado en Aboites, 2008).

La estrategia de adecuación a esa nueva lógica no es simple. Exige, en principio, cambiar el marco legal para, por un lado, eliminar los obstáculos a la libre concurrencia de proveedores de servicios educativos, incluyendo los extranjeros, y, por otro, incentivar la inversión privada, incluida la extranjera, en el sector. Para ello se han aprobado una gama de medidas que apuntan en la misma dirección: internacionalización de las licitaciones para compras estatales; obligación de dar trato nacional a los proveedores extranjeros de servicios educativos, sean éstos provistos dentro o fuera del país; allanamiento del camino para el reconocimiento de títulos profesionales extranjeros; implantación de exámenes únicos de certificación profesional; facilidades para el paso de inversiones a través de las fronteras y para el retorno de las ganancias a los países de origen de las inversiones; facilidades para la compra de instituciones locales de educación superior por consorcios extranjeros y para el establecimiento en el país de sucursales de instituciones extranjeras para la educación presencial o a distancia; facilidades para la creación de asociaciones entre instituciones locales y extranjeras; creación de estructuras de acreditación de programas de educación superior para lograr la acreditación internacional de los profesionales formados en el país, etcétera.

Podemos advertir que hay un aumento de la presión para ampliar la liberación de los servicios educativos. Las motivaciones en este caso son fundamentalmente dos: la posibilidad de aprovechar sin trabas el creciente mercado de los servicios de enseñanza, y la necesidad de mejorar la calidad de estos servicios y de adecuarlos a los requerimientos

de la globalización. La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha decidido dar prioridad a los servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y otros servicios en la aplicación del AGCS. La enseñanza básica (primaria y secundaria) prefiere dejarse por fuera del Acuerdo. La atención de los promotores de la liberalización queda, pues, concentrada en la llamada educación terciaria, que abarca todas las formas de la educación superior, incluida la educación a distancia, y en otras actividades que, sin ser directamente de enseñanza, facilitan la transnacionalización de los servicios educativos como la estandarización de pruebas de aprendizaje, la realización de programas de intercambio de estudiantes, la inclusión de programas de estudios en el extranjero, la creación de redes de instituciones y programas, la convalidación de títulos y grados, la eliminación de obstáculos para contratación de profesores extranjeros, la reducción de los subsidios a las entidades nacionales, etc.

Con base en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), la mayoría de los diagnósticos y recomendaciones de los organismos financieros internacionales con respecto a la educación superior surgieron paralelamente a la ola de tratados de libre comercio signados por Estados Unidos con varios países de América Latina, durante la década de los 90'. En general, la apertura comercial a través de dichos acuerdos ha resultado ser muy eficiente para conseguir que las reformas neoliberales se lleven a cabo de un modo más radical y homogéneo en prácticamente todas las economías del continente. La OMC, creada en este contexto, ha jugado un papel protagónico en la discusión de acuerdos parciales que apuntan hacia la privatización del sector educativo, con especial énfasis en la educación superior.

Estos elementos nos permiten observar cómo los objetivos posibilitan la descentralización de funciones y responsabilidades educativas consideradas como la característica fundamental de los programas de reforma educativa impulsada por el consenso de Washington.

Podríamos decir que las características que definen en la actualidad capitalista a nuestro país, han acentuado el proceso de dependencia de los Estados Unidos, resumido en las

políticas emanadas del Consenso de Washington, con las que se intentó ofrecer fórmulas para el desarrollo en América Latina, desde su forma de entender el desarrollo, basado fundamentalmente por “el crecimiento económico firme y sustentable” y que hace todo lo posible por volver cada vez más dependientes, en cada una de sus diversas formas de control, a los países latinoamericanos a través de programas altamente restrictivos y voraces como lo es el Plan Puebla Panamá (PPP), y posteriormente el fallido proyecto del Acuerdo del Libre Comercio de las Américas (ALCA) y el Tratado de Libre Comercio (TLC).

El funcionamiento del modelo denominado neoliberal se basó fundamentalmente en los diagnósticos realizados por los gobiernos y analistas neoliberales sobre el sistema educativo mexicano, el cual, según ellos, se encuentra en una severa crisis de “eficiencia”, “eficacia” y “productividad” para los fines que la visión dominante requiere, derivadas del Consenso de Washington aplicadas a México y que determinan lo que llamamos modelo neoliberal.

También este funcionamiento se propone explícitamente alcanzar, a través del libre funcionamiento del mercado, no sólo la máxima eficiencia productiva y la asignación óptica de los recursos productivos, sino también los intereses personales, que sumados pueden representar el interés social (Ornelas, 2005). Además de lograrla construcción hegemónica que da cuenta de un programa de reformas institucionales, incluida la educación, así como una retórica encaminada a construir un nuevo sentido común de forma tecnocrática con la cual se pretende continuar y legitimarlas no sólo como las únicas reformas posibles, sino como las únicas deseables. Esto podemos observarlo de manera más clara en los planteamientos que manifiestan los jóvenes en el movimiento yo soy 132, cuando señalan: lo que ha significado el fortalecimiento de los sistemas represivos del Estado mexicano. Esta afirmación señala que el neoliberalismo ha dejado un legado de pobreza y destrucción que llevará décadas superar. En materia educativa tenemos un rezago de 30 años del que será difícil salir, en lo que concierne a gasto de educación media y superior.

Los programas de créditos para la educación que ya ofrece el gobierno no son la respuesta. Aun en países como Estados Unidos esos créditos son hoy un pesado componente del endeudamiento de los hogares y contribuyen a la crisis financiera. En México, el gobierno insiste en llamarlas “becas crédito”. Pero estos créditos a la educación en realidad esconden el hecho de que el derecho a la educación se convierte en una mercancía que hay que pagar a plazos.

Como vemos, detrás de esto también se esconde un terrible proceso de precarización del trabajo y del castigo salarial que enfrentan los jóvenes que egresan de cualquiera de las carreras que se ofrecen en el nivel superior. Pues según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, el 57 por ciento de la población ocupada recibe un ingreso de hasta tres salarios mínimos mensuales, equivalentes a 5 mil 400 pesos, monto que no alcanza para sobrevivir. Así, el modelo neoliberal no proporciona empleo ni prestaciones y niveles decentes de ingreso para la gran mayoría de la población. Hoy en México 34 por ciento de los desempleados tienen niveles de educación media y superior. Esto significa que la educación no es un factor de movilidad social como anteriormente se veía.

Sin embargo la demagogia neoliberal que se ha impregnado en las miradas y en la sangre hasta la última gota repite hasta el cansancio que los jóvenes son el futuro de México. Pero no les dice jamás que les ha hipotecado el porvenir y que pretende coartar su libertad al condenarlos a pasar la vida en un régimen de trabajos forzados, acompañados de la frecuente amenaza del despido e impulsando de manera permanente el miedo a la pérdida del empleo.

Con estos señalamientos, los jóvenes ven en algunos candidatos neoliberales cómo reclaman y proclaman la defensa de las reformas estructurales en cuanto a política educativa, haciendo creer que las reformas neoliberales no han entrado en vigor. Sin embargo, en esta política destaca sustancialmente la competencia y la desregulación de las relaciones laborales para que el capital pueda disponer del trabajador como material gastable sin considerar la personalidad del sujeto humano. Además, observando en la

cotidianidad y la vía de los hechos, estas transformaciones dan pie a repensar el futuro del sistema educativo mexicano, fundamentalmente en el nivel superior.

Ante los cambios generados a través de la evaluación, destacan tres formas de reacciones de las comunidades académicas frente al proceso y resultados de la evaluación. En un primer momento, cuando se produce un intercambio de experiencias en el plano de la educación superior de manera interactiva entre evaluadores y evaluados, de manera activa y propositiva, que den cuenta de las evidencias y esfuerzos desarrollados en la lógica de los recursos que tienen para operar la compleja parte de los indicadores a evaluar. Otra más es la forma consensuada, pues ésta se desarrolla cuando los órganos que deciden reconocen la necesidad de la evaluación e intervención en la definición de un diseño de estrategias que permitan reorientar el programa de acuerdo a su intencionalidad y posibilidad. Finalmente vemos la evaluación pasiva o reactiva cuando los sujetos se oponen a los indicadores bajo los que fueron evaluados y por ende a los resultados o a las acciones que la acompañan.

Consideramos que la creencia de que todas las instituciones y sujetos a evaluar tienen las condiciones para el desarrollo óptimo de sus actividades y lo riguroso de la evaluación hacen que ésta sea poco fructífera en la obtención de resultados, pues éstos no reflejan lo real para generar una respuesta alternativa.

En México, la evaluación sin duda tiene que ver con la orientación a la verificación de cumplimiento de insumos y requisitos. Por ello se señala como avance de suma importancia para la evaluación, el marco de referencia que tiende a homogeneizar la información a la vez que se explicitan los componentes dirigidos a lograr la “calidad” a través de evidencias.

La evidencia a la que se recurre con mayor frecuencia es la operada por la modalidad del padrón de excelencia de los posgrados de CONACYT como ejemplo de evaluación homogeneizante, dirigida a personas, programas e institución en su conjunto y donde se evalúan programas, recursos materiales y humanos. Ante este panorama, no se sabe qué preocupaciones tiene CONACYT por los que dejan esta modalidad. Pues sabemos que la implicación de mayor relevancia es la económica, la cual se practica a los docentes e

investigadores, pues está asociada a la asignación de ingresos personales complementarios y ante esa carrera de cumplimiento de competencia se pasa por quien sea para lograr el fin.

También tiene consecuencia institucional a través del PIFI y el PIFOP (hoy PNPC), pues pareciera que el proceso de planeación y evaluación a través de estos mecanismos no distingue contexto en el que se desarrolla cada programa y los que evalúan no tienen en cuenta las características de los Estados en los que se encuentra el programa. Sin embargo, al interior de las instituciones públicas observamos las diversas maneras de tejer las relaciones entre facultades o departamentos, pues aquellas más cercanas al poder en turno son mayormente beneficiadas en los temas señalados con anterioridad.

Bajo esta mirada podemos señalar que las IES permanecen obligadas a asumir la lógica de cumplir los requisitos basados en criterios de calidad, además de estar sujetas a evaluaciones que puedan ser tomadas en cuenta por los organismos internacionales y gubernamentales que proveen los recursos financieros.

En este sentido, la participación activa de las autoridades respecto a la orientación concreta de la educación superior, a través de la comunidad académica, permitirá generar posibilidades alternativas y dejar de preocuparse por responder a dar cumplimiento a los candados impuestos para la obtención de un recurso personal y en materia de evaluación y gestión educativa. En este plano, recobra una nueva versión la valoración de la producción científica, de los perfiles de formación y de la actualización de la planta académica de la educación superior, de tal manera que se rompen las inercias paralizantes en la educación superior.

También se han dado algunas limitaciones, los tiempos y los procedimientos son excesivos en papeleo y débiles en cuanto a mecanismos de seguimiento. Si reconocemos que la evaluación institucional está centrada en la relación IES gobierno, predominando la “evaluación por requisito”, lo único pendiente sería la generación de modelos que representen mayor dificultad para ser aprobados, dado que las variables e indicadores de desempeño están ligadas cada vez más a visibilizar redes de impacto. Aunque en el

planteamiento de la evaluación en las instituciones de educación superior se privilegie el “supuesto” apoyo a las acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación superior.

1.3. Ejes de la reforma neoliberal de la educación superior en México

Para analizar las reformas neoliberales en la educación superior debemos explicar las limitaciones impuestas al debate sobre la transformación de las universidades públicas en nuestro país. En primer lugar, es necesario contextualizar dichas reformas en el marco más amplio de la época que se inicia con la revolución tecno científica y el triunfo del neoliberalismo a nivel mundial. En segundo lugar, se debe confrontar a aquellas posiciones que relativizan la influencia de los organismos financieros internacionales cuando afirman que sus “recomendaciones” son más “un marco de referencia que un programa acabado y suficiente para encaminar la transformación de la enseñanza superior en el contexto del siglo que se inicia.” (Mendoza, 2001).

En cuanto al primer aspecto, es más claro que las innovaciones tecnológicas, sobre todo en el campo de la informática, tienden a revalorizar “los conocimientos y las habilidades mentales del ser humano” (Boltvinik, 2009). Como consecuencia directa de lo anterior, se ha modificado sustancialmente el papel del hombre frente a la producción, al mismo tiempo que los términos en los que tradicionalmente se desenvolvía la competencia, elevándose dramáticamente los niveles de exclusión laboral debido al crecimiento del llamado *desempleo tecnológico*. Es decir, aquel que se produce como consecuencia de la incorporación de nuevas tecnologías en los distintos sectores de la producción, eliminando la necesidad de mano de obra humana y obligando al despido de operarios por no hallarse capacitados para el manejo de los nuevos recursos. Las ventajas económicas de estas mejoras a nivel de la productividad son innegables para los empleadores: menor ausentismo, reducción en los costos, optimización del tiempo, incremento en la producción, mayor eficiencia en los procesos, etcétera. Sin embargo, las consecuencias sociales son nefastas se ve resentida su retribución salarial, aunado a que el acceso a la capacitación tecnológica requiere fuertes inversiones que no todos los miembros de la fuerza productiva están en condiciones de hacer. Al mismo tiempo que el rango de edad de los contratados

para trabajos vinculados a la tecnología cada vez son menores, quedando una gran franja ¿de mano de obra? Así la especialización de unos pocos en contraste con la desvalorización de los trabajos no especializados, oficios y otras tareas consideradas menores. El hombre debe competir con una máquina capaz de hacer el doble de su trabajo por un costo mucho menor, por tanto fuera del mercado laboral.

Paradójicamente, muchos intelectuales -dejándose llevar por el optimismo- creyeron que los vertiginosos avances tecnológicos terminarían por reducir las desigualdades sociales. Julio Boltvinik (2000), por ejemplo, reconoce que no pudo abstraerse de esta creencia, pues consideraba que la movilización de las capacidades humanas pasaba a ser cada vez más un factor estratégico de competencia global, por lo que la superación de la pobreza dejaría de ser sólo una preocupación moral para convertirse en un imperativo económico. Sin embargo, con el tiempo matizó su posición “haciendo notar que las altas capacidades humanas que requiere el sistema son, y seguirán probablemente siendo, sólo las de una minoría, quedando los demás miembros de las sociedades como inútiles, como desechables, con habilidades anacrónicas” (op cit., 2000 p: 33)

Por lo tanto, tal como plantea Pablo González Casanova (2001), en el centro de este debate se encuentra la relación entre la educación y el trabajo, pero no sólo en términos de tendencias, sino también en el plano de las luchas sociales. Así, “inmediatamente se plantean problemas de desempleo probable, de disminución de trabajadores industriales, de automatización y robotización, e incluso de redefinición y, eliminación del trabajo” (González Casanova, 2001), pero también sobre la presencia de movimientos de resistencia que surgen frente a imposiciones particulares en uno u otro caso.

Como podemos ver, esta relación se torna compleja, ya que constituye el punto neurálgico de una confrontación entre un proyecto de desarrollo excluyente y un proyecto con horizontes de emancipación diversos, pero con la perspectiva en común de conquistar un desarrollo que tenga como centro al ser humano y no al mercado.

González Casanova (2001) considera que tanto el futuro de la educación como del trabajo dependerá de las características que asuma la posguerra fría en el terreno de los conflictos económicos, políticos, sociales y militares que se desarrollan en el marco de una tensión cada vez más evidente entre el centro y la periferia. Estos conflictos tienen que ver con la conformación de bloques de poder que luchan en el terreno nacional e internacional por la apropiación de los excedentes, el dominio de los mercados y los recursos naturales, siempre con la perspectiva de crear las condiciones de control social necesarias para llevar a cabo una administración ordenada del saqueo. De mantenerse la hegemonía mundial del neoliberalismo:

Ante la imposibilidad de generar una demanda agregada que contrarreste los efectos del desempleo tecnológico y del crecimiento exponencial de una población sin capacidad de compra, el sistema no sólo terminará con esa tercera ola de democracias triunfantes de que habló con entusiasmo [Samuel] Huntington, sino que sustituirá a las democracias limitadas y excluyentes de la Trilateral con guerras limitadas y excluyentes. Democracias para excluir, guerras para excluir, dictaduras para excluir derivarán en políticas de empleo y educación para *minorías* y élites de un mundo insostenible, muy lejano al equilibrio y a la gobernabilidad institucional. (Casanova 2001).

El debate sobre las reformas neoliberales en la educación superior cobra una nueva dimensión luego de las consideraciones planteadas a lo largo de este trabajo. Y es que la preponderancia de los organismos internacionales no puede ser relativizada tan fácilmente cuando se devela que lo que verdaderamente está en juego es el control de una parte del proceso de producción (investigación) y de la casi totalidad de la re-producción de los conocimientos (educación). En este caso, es interesante señalar que en las limitaciones impuestas a la discusión que nos ocupa, no sólo se renuncia a cualquier análisis que vaya más allá del contexto concreto de la reforma (el universitario), sino que también se asume que el orden global es inexorable y que, por lo tanto, es necesario adaptarse a él sin mayores cuestionamientos.

Sin embargo, a poco más de treinta años de experimentos neoliberales en la educación superior en México, es cada vez más difícil abstraerse del debate en sus verdaderos términos, principalmente porque el tiempo transcurrido permite confrontar los efectos reales de dichos experimentos con las justificaciones públicas utilizadas en su momento

para legitimarlos. En otras palabras, la discusión sobre el financiamiento de la universidad pública, los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso; los planes y programas de estudio, el perfil de trabajo científico, la participación del sector privado en las universidades, los mecanismos de evaluación de estudiantes, profesores e instituciones; los alcances de la autonomía universitaria, etcétera, se encuentran marcados de una u otra forma por la impronta de la “neoliberalización realmente existente”.

En México, al destacarse los aspectos de tipo empresarial en la educación superior y con la influencia del BM, se empezó a insistir en que los estudiantes debían cubrir el costo del servicio-mercancía que consumen en su particular beneficio. En este sentido, el argumento es sencillo, pero perverso: el derecho a la educación, como cualquier otro derecho, es universal y eso sólo ocurre en el ciclo básico (primaria y secundaria). En cambio, los niveles educativos del nivel superior, en tanto sólo benefician a unos cuantos, dejan de ser derecho para convertirse en oportunidad, bien privado producido de manera mercantil para venderse en el mercado a quienes lo demandan por considerarlo satisfactor de una necesidad que no todos tienen. De esta forma, las instituciones públicas de educación superior, al ser las más condicionadas por la política y el financiamiento gubernamentales, empezaron a sufrir con mayor fuerza la restricción de los recursos financieros derivada de esa nueva postura gubernamental compartida con el BM.

En este marco, con el argumento de que los alumnos de las universidades pertenecen a diversos estratos económicos, pero pocos de ellos a los niveles verdaderamente bajos de nuestra sociedad y, en consecuencia, no tienen derecho a la educación gratuita, los recursos destinados a la educación superior han disminuido continuamente desde los años ochenta.

1.4 Planes de desarrollo y políticas educativas

De acuerdo a los principales planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) respecto a la educación superior, señalaremos algunos de los principales indicadores que se deben tener en cuenta para regular los diferentes niveles de educación que conforman el sistema educativo.

El Constituyente de 1917 estableció en el artículo tercero de la Carta Magna el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas. Entonces, como ahora, corresponde al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpla esa meta.(PND2007- 2012, eje tres: Transformación de oportunidades)

Hacia el último cuarto del siglo XX era evidente que el sistema nacional de educación estaba cerca de alcanzar una cobertura educativa de primaria para casi todos los mexicanos. Las décadas que siguen a la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos atestiguan el esfuerzo del Estado posrevolucionario y de la sociedad por construir un sistema nacional de educación que lograra proveer de este servicio a todos los mexicanos.

En 2006, 1.7 millones de maestros brindaron servicios de educación a 32.3 millones de niños y jóvenes en 238 mil escuelas. El sistema extraescolar atendió a 3.7 millones de personas en educación inicial, formación para adultos y servicios semiescolarizados y abiertos. El sistema educativo nacional tiene una enorme complejidad y sus alcances y límites sólo pueden entenderse mediante un conjunto amplio de indicadores.

Ciertamente, se han registrado importantes avances en materia educativa durante los últimos años. Se ha conseguido una cobertura cercana a 100% en educación primaria, y una tasa importante de expansión en secundaria, media superior y superior. Además, se ha fortalecido el sistema educativo a partir de cambios institucionales importantes como la introducción de la Carrera Magisterial en educación básica y los Consejos de Participación Social en las escuelas. Sin embargo, es necesario evaluar y fortalecer éstos y otros instrumentos y políticas de educación, pues los elementos principales de una reforma educativa a plenitud están aún por dar sus resultados más significativos.

No obstante, aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto

ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo. El rezago en educación básica se estima en más de 30 millones de personas que tienen más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron, la primaria o la secundaria. De ellos, la mitad son jóvenes de entre 15 y 35 años. Los años de escolaridad promedio de las personas entre 15 y 24 años son de 9.7, a pesar de tener como meta un promedio de 12.5 años.

El nivel nacional de analfabetismo en este momento es de 7.7%, aunque con notables variaciones entre los estados de la República. Por ejemplo, mientras en Baja California el porcentaje de población analfabeta es de 1%, en Chiapas es de 18.9%.

Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa es el desempeño de estudiantes de primaria y secundaria. Éste continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. Además, la brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas sigue siendo considerable. Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo.

Así, las escuelas urbanas presentan niveles de logro sistemáticamente más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena. Por una parte, las escuelas privadas alcanzan mejores calificaciones a las logradas por las escuelas públicas y, por otra, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos. Esta disparidad en la calidad educativa es de especial importancia pues, actualmente, las instituciones públicas de educación básica atienden al 87% de los estudiantes, mientras que sólo 13% tiene acceso al sistema de educación privada, donde, además de tener un mejor desempeño en el aprendizaje, la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas, propicia una formación más integral.

Durante 2006, el sistema educativo nacional atendió al 73% de la demanda en el país, lo cual contrasta favorablemente con el 59.7% logrado en 1992. No obstante, la cobertura presenta grandes diferencias por nivel educativo. En 2006, la mayor cobertura se logró en educación básica: la preescolar, con 66.9%; la primaria, con 94.1% y la secundaria con 87%.

En 2006, la educación media superior atendió a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal fue de 60.1%. Por su parte, la educación superior sólo capta a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad. De éstos, la gran mayoría, cerca del 94%, estudia licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente el 6% cursa estudios de posgrado.

Una comparación con otros países que, como México, integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestra que, si bien es satisfactorio el avance de la matrícula en educación primaria, el de los demás niveles es insuficiente. Mientras que en México el 77% de la población en edad de trabajar tiene solamente escolaridad básica, en los países de la OCDE este promedio es de 30%. Asimismo, en México 23% de la fuerza laboral tiene estudios superiores a la secundaria, en tanto que en los otros países 67% tiene niveles educativos de preparatoria y mayores.

En cuanto a la educación superior en México, en 2006 alcanzó una cobertura del 25%. Comparativamente, en el mismo año las tasas de matriculación de Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Canadá y Japón, más allá de la preparatoria, fueron de 82, 63, 60, 57 y 54%, respectivamente (PND 2007 - 2012). La escasa matrícula en educación superior en ese año obedece a rezagos e ineficiencias en los niveles previos, a la pobreza de las familias y a las características propias de las instituciones de educación superior (IES). El 50% de los estudiantes se inscribe en áreas de ciencias sociales y administrativas, en contraposición con las ciencias agropecuarias, naturales y exactas, en las que se observa una disminución en la matrícula. Esta concentración también tiene una importante dimensión regional, ya

que tan sólo siete estados concentran la mitad de la matrícula y 40% de ésta es atendida por sólo diez IES.

A pesar de que las instituciones con mayor crecimiento han sido las universidades tecnológicas y politécnicas -de 2001 a 2006 se crearon 85-, su matrícula no registra un aporte sustantivo a la cobertura de la educación superior. Se estima que con la infraestructura actual, insuficientemente aprovechada, se podrían atender entre 300 y 380 mil estudiantes más, lo que permitirían incrementar la cobertura entre 3 y 4%.

Además, en educación superior no existen evaluaciones sistemáticas para medir los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, se estima que la eficiencia terminal en educación superior oscila entre 53 y 63%, según el tipo de programa, y puede llegar a ser de hasta 87% en los programas de investigación avanzados.

Por otra parte, el hecho de alcanzar los niveles de escolaridad más altos no garantiza que los estudiantes se incorporen, una vez graduados, al mundo del trabajo. Ello habla de manera elocuente del problema de la ausencia de vinculación entre la educación superior y el mercado laboral. México requiere que todos los jóvenes que así lo deseen puedan tener acceso a educación superior de calidad y que los contenidos y métodos educativos respondan a las características que demanda el mercado laboral.

Una de las razones que explican la baja matriculación y la deserción de los alumnos de educación superior es, precisamente, la falta de confianza en que los años invertidos en la educación mejoren efectivamente sus oportunidades de éxito en el mercado laboral y se traduzcan en un aumento significativo en su nivel de ingreso. Otra explicación es la necesidad de ellos y de sus familias de obtener recursos económicos desde temprana edad. Además no existen suficientes programas que faciliten el ejercicio simultáneo de estudio y trabajo, particularmente entre los 15 y los 29 años, etapa del desarrollo en el que numerosos mexicanos, en su mayoría varones, abandonan sus estudios para trabajar.

El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes.

Algunas estrategias para dar seguimiento a los principales planteamientos de los marcos regulatorios de las instituciones que brindan educación superior en nuestro país se relacionan con la creación de nuevas instituciones de educación superior, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas.

En la administración de Felipe Calderón se propuso elevar la cobertura en educación superior, pasando de un 25% actual a un nivel superior a 30% de los jóvenes de 19 a 23 años en el año 2012. Para ello, se fortaleció la inversión en infraestructura educativa y se alentó el concurso de los tres órdenes de gobierno y de los sectores social y privado. Asimismo, fue necesario propiciar un mejor aprovechamiento de las capacidades e infraestructura que no se ocupan adecuadamente. Estas estrategias exigieron en su momento un impulso renovado a la descentralización y regionalización de las instituciones de educación superior, así como la utilización de los diversos instrumentos y tecnologías que ofrece la educación a distancia (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012).

Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja. Se contempló el impulso a la formación del técnico superior universitario y reforzar la opción que abrió la certificación de competencias laborales. Además, se “procuró” acercar las oportunidades educativas a los grupos y regiones en condición de desventaja. También se amplió, como en el caso de la educación media superior, el otorgamiento de becas y la operación de los sistemas de apoyo tutoriales, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión de sus estudios de técnico superior universitario o de licenciatura y, en su caso, la continuación al posgrado, cuando sea la opción elegida.

Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior. Los programas de fortalecimiento institucional y de formación del personal académico de las instituciones de educación superior recibieron un fuerte impulso. Estos programas tendrán componentes individuales, como las becas para realizar estudios de posgrado de buena calidad y posdoctorales. También hubo apoyos de carácter colectivo, como el impulso a la formación y fortalecimiento de cuerpos académicos y la integración de redes de investigación. Se impulsaron políticas flexibles de incentivos que reconozcan la diversidad del sistema de educación superior. Las evaluaciones a los programas de estudio se perfeccionaron, propiciando el apoyo a aquellos que obtuvieron mejores resultados y la reducción de la brecha entre éstos y los que necesitan ser fortalecidos. Todo lo anterior se llevó a cabo con respeto a las libertades de investigación y enseñanza, y a la autonomía universitaria.

Se trabajó para articular un sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación, con el fin de fortalecer las prácticas de autoevaluación, evaluación externa de pares, acreditación formal y exámenes nacionales estandarizados a los egresados, las cuales fueron efectuadas por instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros. La acreditación de la calidad de la oferta educativa fue esencial para mantener el valor social y económico de la educación superior. Con el fortalecimiento de los mecanismos normativos y regulatorios y de aseguramiento de la calidad se detuvo la proliferación de programas que no reúnen los estándares de calidad y limitan la formación de los ciudadanos productivos y competitivos que requiere el país. Adicionalmente, el fortalecimiento de los sistemas de evaluación constituyó una base fundamental para asegurar y generalizar la rendición de cuentas a los estudiantes, padres de familia, empleadores y a la sociedad en general.

La política educativa presentó lineamientos normativos que tienen como objetivo central el desarrollo educativo del país. Para el caso de la educación superior se implementaron una

serie de mecanismos para realizar procesos de evaluación y certificación que desarrollan tanto el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como CIEES, para que las Instituciones de Educación Superior puedan ser certificadas y evaluadas de acuerdo a los criterios que establecen cada una de esas instancias evaluadoras.

Para el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas se implementaron criterios para evaluar Programas Académicos de Licenciatura y Posgrado, realizándose la primera edición en marzo de 2001, bajo los cuales se desarrollaron las primeras evaluaciones de las instituciones de educación superior. El objetivo de esta instancia fue apoyar la evaluación del Sistema de Educación Superior en su conjunto y de los sectores que lo integran en sus diferentes etapas: Auto evaluación de la Unidad (fuente principal de información para la evaluación), Elaboración de un pre informe de evaluación (revisión minuciosa por el experto), Visita de evaluación (verificación de lo asentado, entrevistas con directivos docentes, estudiantes, empleadores, recorrido) e Integración del informe final de evaluación con sus respectivas recomendaciones, de cada uno de los indicadores que plantea el formato de evaluación, destacando principalmente el que se refiere al punto XI denominado, Resultados.

El comité de evaluación también presentó un Manual que llevó de la mano el proceso de evaluación interna de cada Programa Académico, que, para tener un proceso acertado debió de cubrir los siguientes elementos: I. Presentación, II. Responsabilidad del comité de evaluación académica, III. Proceso de evaluación académica que integra: Conocimiento de la institución y de la unidad, Determinación de los hechos que fundamentan el diagnóstico, Análisis del cumplimiento de cada uno de los criterios, Evaluación de mejora continua, Evaluación de la calidad en general; IV. Programa de la visita de evaluación, V. Informe final del comité: Justificación, Contenido del informe final, VI. Referencias. Los Anexos conformaron: La guía para la presentación del informe de auto evaluación, los criterios rectores del proceso de evaluación académica, el calendario de actividades del proceso de evaluación académica, las responsabilidades del coordinador y del secretario del comité, el código de ética, las responsabilidades de la vocalía del CCSyA, las actividades de los

directivos de la unidad anfitriona, una encuesta de retroalimentación a la vocalía por parte de la unidad, una agenda de trabajo para realizar la visita de evaluación, los lineamientos para la elaboración del pre informe e informe de evaluación, y finalmente las sugerencias para la redacción de los informes de evaluación del programa académico.

El PIFOP se desarrolló en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Sus objetivos se fundaron en las tareas del gobierno federal del ex presidente Vicente Fox. Respecto a la educación superior, se promovió una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, científicos, humanistas, tecnólogos y profesores investigadores capaces de coadyuvar, mejorar e impulsar la calidad de los Programas Educativos, así como de innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las disciplinas y áreas del conocimiento, teniendo como principales tareas:

1. Impulsar el desarrollo y la consolidación de las instituciones públicas de educación superior.
2. Alentar la apertura de programas de postgrado de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional e internacional.
3. Estimular el intercambio académico y la integración de redes y cuerpos académicos conformados por programas de postgrado que articulan áreas de interés regional, nacional e internacional.
4. Promover el desarrollo de especialidades tecnológicas que permitan adquirir conocimientos y habilidades para realizar labores de investigación, desarrollo e innovación tecnológica que requiere el sector productivo.
(Programa Nacional de Educación 2001-2006)

Es importante señalar que con base en estos objetivos, la SEP y el CONACYT iniciaron un proceso de operación del Programa para el Fortalecimiento del Postgrado Nacional (PFPN) cuyo objetivo principal fue la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, para ampliar las oportunidades de formación de profesionales de programas de postgrado de buena calidad. De ahí que, para ser considerados en el programa, se tendría que haber

cubierto con las características indicadas en la convocatoria: ser formulado como resultado de un proceso participativo de Planeación Estratégica. Así como la descripción de las políticas institucionales y de mejora continua de calidad de los programas ofrecidos por la institución, de tal manera que se busque permanentemente:

1. Ser congruentes con los planes de desarrollo institucional aprobados por los cuerpos colegiados de las Instituciones de educación Superior (IES) y en su caso, con el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI, para el caso de licenciaturas y posgrados de las mismas facultades.
2. Identificar la situación actual de todos los programas educativos de postgrado que ofrece la institución mediante un proceso de auto evaluación institucional que, es su caso considere además las recomendaciones que han formulado los CIEES y los comités SEP CONACYT.
3. Identificar los proyectos estratégicos necesarios para impulsar la consolidación de programas educativos que cumplan con las bases de la convocatoria de tal manera que para algunos postgrados el cumplimiento de estos indicadores haría que estos logren su registro en el periodo 2004-2006. Sin embargo el no cumplimiento de las bases no permitió que esta aspiración fuera posible (Programa para el Fortalecimiento del Postgrado Nacional) (PFPN)

Otro indicador es el referido a precisar los compromisos institucionales para desarrollar los proyectos estratégicos de acuerdo a su calendario. De esta manera se priorizan los programas educativos que cumplen con los términos de referencia de la convocatoria y que las IES hayan decidido fortalecer, de modo que les permita enfocar los esfuerzos hacia el logro de las metas de su PIFOP o PNP, así como establecer los mecanismos de seguimiento que aseguren la consolidación de sus programas de postgrado.

Para aquellos postgrados que cubrieron todas las exigencias que fueron señaladas tanto en la convocatoria como en los lineamientos, se implementó una Guía para la integración de solicitudes al PNP o presentación de informes de avance que tuvieron como objetivo

estratégico “educación de buena calidad 2001-2006, reconociendo la calidad de los programas educativos del postgrado, así como asegurar la calidad eje rector del PNP”. Por ello y con el propósito de orientar a los responsables de las instituciones de educación superior en la elaboración de su solicitud, al igual que CIIES se elaboró una guía que consideró, aspectos importantes incluidos en la propuesta “Manual para la evaluación de los programas de postgrado” que comprendió los siguientes criterios: I. Valoración general, II. Operación del programa de Postgrado, III. Plan de estudios, IV. Evaluación, V. Planta académica, VI. Seguimiento de la trayectoria escolar, VII. Productos académicos (archivo histórico), VIII. Infraestructura, IX. Vinculación, X. Recursos financieros para la operación del programa, XI. Anexos: 1. La impresión del resumen estadístico generado del formato PFPN (original y dos copias), 2. La impresión de los formatos generados de la base datos (original y dos copias), 3. En C.D. la base de datos que se genera en el formato PFPN (un ejemplar), 4. Copia del Plan de Estudios (un ejemplar), 5. Reglamento de estudios de Postgrado (un ejemplar), 6. El archivo electrónico, copias de las actas de examen de los alumnos graduados (escaneadas) a partir de la fecha de entrega de su último informe, en el caso en que no haya entregado antes, incluirlo en el CD referido en el punto 3. Finalmente el punto 7. Otros (un ejemplar).

En lo que se refiere a los programas que estuvieron registrados en el PNP vigente y que en ese momento se estaban reestructurando se consideraron como nuevos programas aspirantes y por lo tanto debieron presentar su propuesta conforme al inciso A, cuya evaluación definirá su registro.

1. La reestructuración de los programas debieron considerar los siguientes aspectos: Modificaciones a su orientación, condición, ámbito, estructura del plan de estudios que implique un cambio sustantivo al perfil de egreso de sus estudiantes.
2. Informe de avances (máximo 15 cuartillas sin considerar el informe sobre aplicación de recursos, original y dos copias), éste debió contener fundamentalmente el análisis de las condiciones actuales del programa, considerando básicamente los 10 aspectos contenidos en el manual, en el marco

del aseguramiento de la calidad; describiendo los principales avances alcanzados a partir de su registro en el PNP.

En la segunda parte del informe se debía especificar el cumplimiento y/o las recomendaciones emitidas por las instancias evaluadoras comprendiendo acciones y resultados obtenidos. Otro de los aspectos que este tipo de programas debió considerar, como parte final del informe, fue que, si recibieron recursos, debían reportar los rubros en los que se destinó el recurso, así como el impacto en calidad del programa.

Finalmente la documentación que se presentó de manera anexa tuvo que considerar los siguientes aspectos:

1. La impresión del resumen estadístico generado del formato PFPN (original y dos copias).
2. La impresión de los formatos generados de la base de datos (original y dos copias)
3. En C.D. la base de datos que se genera en el formato PFNP (un ejemplar).
4. En archivo electrónico escaneadas copias de las actas de examen de los estudiantes graduados a partir de la fecha de entrega de su último informe, en caso de que no las haya entregado antes incluido en el CD. Referido en el punto tres.
5. Otros (un ejemplar).

Cuadro comparativo de los indicadores que evalúan CIIES Y CONACYT.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE CIIES	INDICADORES DE EVALUACIÓN DE CONACYT
I. Contexto Institucional, II. Planeación y Organización de la Unidad, III. Administración de la Unidad. IV. Comunes para Planes de Estudio de Lic. y Postgrado V. Alumnado VI. Personal Académico VII. Proceso Enseñanza Aprendizaje VIII. Vinculación y educación continua IX. Infraestructura y equipamiento X. Financiamiento XI. Resultados	I. Descripción del proceso llevado a cabo para formular el PROPEP. II. Valoración general del programa (Plan de estudios, planta académica seguimiento de la trayectoria escolar, vinculación, mecanismos de evaluación, infraestructura. Acciones desarrolladas para mejorar, fortalezas y debilidades). III. Políticas institucionales para impulsar la actualización de la plantación para formular el PROPEP y evaluar el PE. IV. Planeación del programa educativo de posgrado. V. Valores de los indicadores del programa educativo de posgrado. VI. Formulación del PROPEP VI VII. Consistencia Interna VIII. Conclusiones.

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de CIIES y CONACYT

Sin embargo se han creado y fortalecido las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional, de acuerdo a las necesidades de quienes regulan el marco normativo del ofrecimiento de la oferta educativa.

Esta estrategia buscó elevar la pertinencia de la educación superior y potenciar su impacto en el desarrollo regional y nacional. Para lograrlo, fue preciso fortalecer los mecanismos de planeación de la educación superior. En esta tarea fue necesario considerar, entre otros aspectos, las condiciones socioeconómicas, las aspiraciones y expectativas de los sectores sociales, así como las necesidades actuales y futuras de las economías regionales para configurar los perfiles de egreso y carreras a impartir. Además fue necesario conformar cuerpos académicos con el perfil adecuado a la oferta educativa. De esta manera, el tránsito

hacia la vida profesional tendría que haber sido más sencillo y fructífero para los egresados y producirá mayores beneficios para su comunidad.

Se intentó fortalecer a los programas de orientación vocacional y se promovieron: el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y el sector productivo para revisar de manera permanente los programas de estudio, llevar a cabo prácticas profesionales que permitieran a los estudiantes adquirir experiencia laboral de calidad, reforzar el aprendizaje del aula, identificar los intereses de especialización y, en suma, mejorar sus oportunidades de éxito en su desarrollo profesional.

También se pretendió mejorar la integración, coordinación y gestión del sistema nacional de educación superior. Se desarrollaron mecanismos estatales y nacionales de planeación, coordinación y gestión que pretendían ser capaces de responder de manera integral a sus demandas de desarrollo y consolidación. Para lo que fue necesario crear nuevas instancias colegiadas que permitieran articular y conducir más eficientemente este sistema y propiciar acciones coordinadas de las diferentes instituciones, así como asegurar el financiamiento adecuado y el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles. Un objetivo deseable fue el de formular una política de Estado en materia de educación superior, la cual tendría que considerar las modificaciones que se proyecten en la pirámide poblacional, que implicaron cambios importantes en la demanda, donde se esperó un desplazamiento de la demanda de educación primaria hacia los niveles de educación media superior y superior.

Las evaluaciones, rectificaciones y compromisos renovados en el ámbito educativo por los pueblos latinoamericanos dejaron ver cómo el año 2000 fue el horizonte de programas globales como la “educación para todos”, acordado en Jomtien, Tailandia, en 1990, así como de iniciativas regionales nacionales de desarrollo y cambio educativo en todo el mundo. Diversas actividades vienen realizándose a nivel global y regional y nacional para evaluar el cumplimiento de dichos programas y metas para definir la agenda futura. A fines de abril del año 2000 tiene lugar en Dakar Senegal el Foro Mundial de la Educación, donde se presentaron los resultados de la evaluación de la educación para todos en el que se aprobó la nueva declaración y un marco de acción que extendió el plazo hasta el año 2015.

En este contexto y momento un grupo de educadores e intelectuales latinoamericanos hicieron pública su voz a fin de compartir con colegas y con la comunidad educativa internacional algunas reflexiones y preocupaciones. Siendo Latinoamérica una región importante para el desarrollo, sobre todo por su especificidad histórica, educativa y cultural, en el campo de la educación, los latinoamericanos celebran haber desarrollado una experiencia de esta magnitud y un pensamiento educativo propio que da cuenta de la gran capacidad de innovación y creatividad en este tópico, que es un gran reto en los momentos actuales. En el marco del análisis se propusieron ejes dinamizadores que dejaron ver las siguientes preocupaciones:

1. La primera manifiesta el merecimiento que tienen nuestros pueblos a más y mejor educación, considerando el contexto en el que se desarrollan los países en desarrollo y en nuestra región en particular después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa en nuestros países, los resultados no han respondido a las metas que fueron planteadas por las políticas educativas del momento. O bien en todo caso no estaban a la vista en el ámbito que interesa en relación al cumplimiento del objetivo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona.
2. Enfatizar el aprendizaje fue mandato fundamental para la educación para todos; no obstante el indicador de aprendizaje (uno de los 18 indicadores que debían reportar los países) debió ser eliminado del informe de evaluación, pues los países no tenían que informar al respecto. “Mejorar el aprendizaje” fue la consigna de la década de los 90 en nuestra región; sin embargo, las evaluaciones desarrolladas sobre rendimiento escolar hechas en los últimos años en los diferentes países muestran resultados por debajo de lo esperado y lo deseable. Esto permite ver de mejor manera cómo la relación educación desarrollo es innegable para eliminar la pobreza de los resultados, pues las condiciones del contexto educativo se mueve en diferentes niveles de infraestructura para el logro de los objetivos en todos los niveles de participación de los actores en la educación.

3. Mucho menos se cuenta con los sistemas educativos necesarios, con indicadores o evidencias de logro en torno a la formación de sus educandos, entendida como despliegue de sus potencialidades, estímulo a su creatividad y consolidación de sus valores.

En este capítulo se describieron las bases teóricas y el proceso histórico en el que surge el neoliberalismo, así como su influencia, a través de su filosofía y principios económicos, políticos y sociales, para modificar radicalmente a la educación en general y a la educación superior en particular.

CAPITULO II
LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VISIÓN A PARTIR DEL DISCURSO
DOMINANTE, PRINCIPALES TENDENCIAS DE LOS ORGANISMOS
REGULATORIOS

2.1 La educación superior: una visión a partir del discurso dominante

En este segundo capítulo presentamos las miradas que se desarrollan a partir del discurso dominante de los principales organismos que regulan el campo de la educación en general y por consecuencia del nivel superior en nuestro país, y que se ven reflejadas en los diferentes planes de desarrollo y de las políticas educativas que rigen el marco de la educación en nuestro país.

Hoy observamos que con la globalización, la educación y el desarrollo se hallan sacudidos por la apertura y la desregulación de los mercados, la difusión de tecnologías de información y comunicación electrónicas, así como por la integración de los mercados financieros que han modificado la forma de concebirlas y sobre todo la forma de impartirlas, ya que éstos deben responder a todas las lógicas y lineamientos señalados anteriormente.

El denominado neoliberalismo ha proclamado las bondades del crecimiento capitalista, enfatizando la liberación de los mercados, la privatización de los bienes públicos, pero sobre todo la reducción del cambio social. Este cambio de escenario ha implicado también un cambio de contexto en el modelo educativo y de desarrollo, marcado principalmente por lo que los organismos internacionales dictan, convirtiendo a la educación en uno de los ideales más importantes de las sociedades modernas.

En esta lógica, todos los procesos educativos, económicos, productivos, políticos, ideológicos y socioculturales habrán de sujetarse a las exigencias del mercado internacional y de los capitales que gobiernan el mundo. Se impone así la lógica del razonamiento, donde la globalización aparece como destino único e inapelable y como proceso natural al que deben someterse todas las naciones. De ahí que “Quien impone realmente las leyes de casi todos los procesos, en unos con mayor peso que en otros, es el dinamismo del capital [...] al capital, sobre todo en su dimensión internacional, pero también nacional, pone a su servicio a los hombres, a las clases sociales, a las naciones y ya no digamos a todo el aparato económico” (Ellacuría, 1989:1076).

La globalización se ha definido como la creciente integración de las economías nacionales, la economía global incluye la globalización de los mercados financieros, “cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países” (Castells: 1999), incorporando además la globalización de la educación, de la ciencia, la tecnología y la información, la globalización de la comunicación y la cultura, y la globalización de la política.

Esta nueva realidad que vive el contexto mundial ha exigido enfoques distintos para atender las demandas de la actual reorganización mundial, la modificación de las relaciones del poder económico y político, así como los avances en el conocimiento científico y tecnológico, los cuales requieren de otra organización del trabajo, un tipo distinto de trabajador, de estrategias productivas, la reestructuración de la educación bajo la lógica del mercado y la ley de la oferta y de la demanda, definidas de acuerdo con los intereses del gran capital. Todo esto los gobiernos locales lo asumen internamente, sin tomar en cuenta el deterioro de las condiciones de vida y de las características específicas de los países.

De acuerdo con los documentos elaborados por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se evidencia que dichos organismos son los que fortalecen su oposición a que sea el Estado el que se encargue del financiamiento de la Educación Superior a través de la implementación de diferentes mecanismos de presión, como los préstamos económicos, firma de convenios

donde se imponen criterios que influyen y determinan el rumbo de las políticas públicas, que validan formas de organización, calidad y pertinencia de los servicios educativos. Estos criterios están dirigidos a promover habilidades y competencias comunes a todas las personas para poder competir frente a los retos de la globalización, y con ellos responder a las nuevas formas de producción, de mercados cada vez más exigentes y competitivos, para lo cual se hace fundamental “transformar” las instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas en entidades con ánimo de lucro.

La educación es un punto clave para la consolidación neoliberal dado que el propósito es adecuar el proceso de formación en todos y cada uno de los niveles educativos a los fines que persigue el capital y su acumulación, convertirnos en profesionales “competitivos” o “competentes” como uno de sus principales objetivos proponiendo para ello diversos “modelos educativos” que viabilicen su proyecto.

A continuación señalaremos algunas de las miradas de este discurso dominante de la Educación, guiada fundamentalmente por los diversos organismos internacionales que consideran a la educación como parte racional importante de la tecnología del progreso y la modernización productiva, proyectándola como un objetivo de alcance mundial.

2.2 Política educativa del Banco Mundial

El Banco Mundial (BM) es un organismo que se creó en el año de 1944 como parte de los acuerdos de Bretton Woods con la finalidad de reorganizar el sistema financiero internacional de la posguerra. Su relevancia mayor data de los años ochenta, periodo de crisis en las economías latinoamericanas al imponer estrategias de ajuste estructural de orientación al mercado. Este diseño de estrategias no sólo abarcaron los aspectos económicos, sino que sus implicaciones se reflejaron en los ámbitos políticos, culturales y sociales.

Las recomendaciones en el ámbito educativo en particular fueron incorporadas en los países latinoamericanos como instrumentos necesarios para la consolidación del cambio

estructural y como herramientas fundamentales en el éxito de la estrategia basada en las exportaciones. Es importante mencionar que estos planes de ajuste van encaminados a la implantación de un modelo de desarrollo concreto: un modelo periférico dependiente y excluyente.

Aunque los países de América Latina han avanzado significativamente en la cobertura del sistema de las poblaciones en edad escolar es mucho lo que aún falta por hacer para lograr que se alcancen los niveles de aprendizaje y de competencia dadas las condiciones del contexto socioeconómico de los lugares donde se desarrollan.

Para el BM, la educación incide en el desarrollo porque posibilita un incremento en la productividad del trabajo, por lo tanto se hace necesaria su transformación de tal forma que contribuya a un mayor crecimiento económico y, como si se tratase de una relación automática, alcanzar un nivel superior de desarrollo.

La política planteada por el BM para el desarrollo educativo en nuestras sociedades para el presente siglo se caracteriza por políticas orientadas a alcanzar metas de cobertura y retención de los sistemas educativos, servicios que disminuyan las desigualdades y mejoren la calidad con miras a desarrollar la “competitividad”.

Los expertos del BM, Moock y Jamison (1988), a finales de la década de los ochenta, periodo de crisis y de sometimiento al ajuste estructural de las economías dependientes, recomendaron lo que denominaron “la expansión selectiva” de los sistemas educativos: “La expansión selectiva solamente se hará atractiva después que las medidas de ajuste y revitalización hayan comenzado a surtir efecto, y se deben concentrar en unas cuantas áreas: 1) Educación primaria universal; 2) educación a distancia para incrementar las inscripciones después de la primaria; y 3) adiestramiento para trabajadores adultos” (op cit.:24).

Más adelante, los mismos Moock y Jamison sostienen que uno de los objetivos centrales de la reforma educativa propuesta para la educación superior es: “El alivio presupuestal parcial

de la carga del financiamiento de la educación superior, permitiendo la creación de instituciones privadas e introduciendo derechos, inicialmente por servicios que no sean de enseñanza y posteriormente por la enseñanza.” (op cit:24)

En este sentido, a partir de la década de los ochenta, la orientación de las políticas públicas fue distinta debido a un nuevo papel que asumiría el Estado en la regulación de la educación superior. El objetivo del BM es destruir a las universidades de “masas” para ajustarla a las necesidades de la “economía global”.

La masificación de la educación superior es uno de los fenómenos sociales más significativos de la segunda mitad del siglo XX. En América Latina, este proceso pareció obedecer a las reivindicaciones sectoriales de una clase media en ascenso, que buscaba en el acceso a la universidad una reafirmación identitaria, a la vez que fuera un canal de promoción social. Sin embargo, la expansión en la matrícula universitaria no logró articularse con los requerimientos estructurales que demandaba el desarrollo económico del país. Además, a partir de la fragmentación social agravada notoriamente desde los noventa, la masificación de la universidad esconde los efectos de una dramática polarización social, en la que la matrícula universitaria crece mientras se deterioran los niveles educativos básicos, dando lugar a una amplia capa de la población que ven cercenadas desde etapas muy tempranas sus posibilidades de acceder a la educación superior.

Según Claudio Rama (2001) economista y especialista en educación superior, coordinador del instituto internacional para la educación superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, la educación universitaria ha venido creciendo de manera continua y parece que ésta es una tendencia que continuará en los años siguientes. Señala que en América Latina egresan por año 1.3 millones de estudiantes, que representan el 31% de la población joven. Agrega que hay proyecciones que plantean que en el año 2025 se habrá cubierto el 70% de la población total de jóvenes. Por lo que este aumento de estudiantes no necesariamente es una tendencia positiva, pues si bien es cierto la educación es un derecho de todos, es necesario evaluar qué tipo de educación realmente tiene acceso la mayoría.

Del mismo modo señala que a pesar de que el siglo XX ha sido el siglo de la democratización política de las sociedades latinoamericanas y, derivado de ello, el inicio del acceso masivo a los diversos servicios sociales públicos. En lo referido al campo educativo, esta evolución inicia con la masificación y gran cobertura en el terreno de la educación superior, conformando el camino hacia su universalización y constituyendo así una de las tendencias más fuerte en las últimas décadas. También indica que el acceso a la educación y la formación de capital humano están produciendo una deselitización de la propia educación como una transformación en la conformación de las élites sociales.

Al respecto, Martin Trow (1999) sostiene que el desarrollo de la educación superior puede organizarse en tres etapas: élite, masas y universal, cuyos parámetros los establece en términos de la tasa bruta de matriculación en la universidad.

El señalamiento que el BM propone para la educación superior a través del Consenso de Washington, es la “homogeneidad” de las políticas públicas en los países latinoamericanos ante la justificación de ampliar a otros ámbitos los alcances de la política educativa. Al respecto, Gentili (1983) advierte que la homogeneidad es característica de las políticas educativas, verificándolo en la expansión del mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos “oficiales” a cerca de la crisis educacional en nuestro país y de sus supuestas salidas, así como la circulación y el impacto (directo e indirecto) que los documentos y recomendaciones del BM y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector por el modelo neoliberal.

Para entender de mejor manera el principio argumentativo que motiva la reforma de la crisis educativa y cómo es entendida por los evaluadores, debemos exponer las razones de la crisis de la siguiente manera. A decir de los teóricos del neoliberalismo, en la década de los 80 los sistemas educativos de América Latina, según los diagnósticos realizados, atravesaban por una profunda crisis de eficiencia, eficacia y productividad, directamente relacionada al acelerado crecimiento de la oferta educativa en la segunda mitad del siglo XX. Y aunque en aquella época la expansión se justificó en la necesidad de ampliar los beneficios de la educación al mayor número de habitantes, nunca se alcanzó un incremento

proporcional en términos de calidad y productividad en los servicios debido a tres razones fundamentales:

1. Los gobiernos no sólo han sido incapaces de equilibrar los factores cuantitativos con los cualitativos, sino que ellos mismos son estructuralmente ineptos para la combinación de ambas dinámicas.
2. La expansión de los servicios educativos es un objetivo ya conquistado por casi todos los países latinoamericanos, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa una expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización.
3. La posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas.

Desde esta perspectiva, la improductividad imperante en el sistema educativo es, en primer lugar, causada por la penetración de la política en el espacio escolar, pues los actores involucrados en la enseñanza asumen que el carácter de dicho espacio es fundamentalmente público y estatal. En segundo lugar, la educación como monopolio del Estado, genera un ambiente adverso a la competitividad, debido a la ineficacia propia de una administración centralizada y burocrática. Por último, la calidad de la enseñanza se pone en entredicho porque no se han institucionalizado criterios que garanticen una atención diferenciada a los “usuarios” del sistema según sus meritos y esfuerzos individuales.

En resumen, para el pensamiento del BM, la crisis educativa es una prueba más de la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales. Y como en los demás ámbitos que involucran a la reforma social en el caso de la educación, se promete revolucionar el sistema con la condición de abrirlo completamente al libre juego de las fuerzas del mercado. Así, nos dicen, no se trata de asignar más recursos al sector, sino de “gastar mejor”, no hacen falta más profesores, sino “docentes mejor formados y capacitados”; no hace falta construir más escuelas, “sino hacer un uso racional del espacio disponible”; no hacen falta más alumnos, “sino alumnos más responsables y comprometidos con el estudio”.

Este planteamiento expresa con claridad los motivos que originan la crisis educativa, al identificar que desde el pensamiento neoliberal el Estado interventor, ante la ausencia de una política económica, política y social bien definida, asume ante la crisis los argumentos señalados por los organismos extranjeros de forma tal que estamos en una situación de indefinición ante los principales cambios en los rubros laborales y educativos. Sin embargo, vemos con desolación que el Estado no es el único, pues los grandes sindicatos a pesar de su oposición y resistencia a las políticas gubernamentales son ubicados como un segundo factor de la crisis. Pues al exigirle al Estado más intervención (aumento de recursos, criterios de igualdad, más plazas, expansión de educación pública, etc.), las organizaciones de trabajadores de la educación reclaman exactamente aquello que según el pensamiento neoliberal y avalado por el BM es la causa de la crisis. Por otro lado, al reforzar la centralidad del Estado, paradójicamente desde la oposición, los sindicatos se convierten en verdaderos obstáculos para la apertura de mercados en el sector educativo.

No obstante, aun llevando a cabo una profunda reforma económica (apertura al mercado) y política (neutralización de los sindicatos), quedaría pendiente un enorme desafío cultural para imponer dichos cambios en la sociedad, que es, precisamente, parte importante en la crisis educativa en América Latina.

Gentili (1983) señala al respecto que el Estado de bienestar creó las condiciones de una profunda indisciplina social basada en la confianza que la comunidad terminó por depositar en las falsas promesas que los propios Estados han formulado y que los sindicatos han exigido: la necesidad de construir una escuela pública gratuita y de calidad para todos.

¿En qué consiste y bajo qué lógica, el gran cambio de mentalidades para sacar adelante al sistema educativo? Primeramente en superar el lastre del “colectivismo” en función de una ética del trabajo que tenga como centro a la persona responsable, capaz de valorar los beneficios del merito y el esfuerzo propios, así como el progreso material y el dinero; pero que además sea capaz de identificar el significado de “ser un triunfador en la vida”. La asimilación de estos elementos es fundamental para cambiar la manera en que la sociedad

percibe sus responsabilidades ante una oferta educativa regulada por las leyes del mercado. Así entendida, la educación en sí misma es una inversión por la que las personas deben optar para insertarse de manera más efectiva y ventajosa en el mundo del trabajo.

Bajo esta mirada, los señalamientos tienden de manera objetiva a la institucionalización del principio de competencia, a través de reformas a nivel macro y micro en la totalidad del sistema. A decir de Pablo Gentili (1983), existen dos grandes propósitos: la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica en el interior de las propias instituciones; y la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo. De ambas intencionalidades se desprenden igual número de acciones generales que le dan sentido a la reforma educativa propuesta desde el neoliberalismo, a saber una rigurosa descentralización de funciones y responsabilidades, y un proceso de centralización alrededor del sistema de evaluación con carácter nacional.

Como hemos visto, las estrategias generales para superar la crisis señalan la necesidad de transformar el sistema educativo según los lineamientos del mercado. Por lo tanto, es claro que para lograrlo no se deben tomar en cuenta a aquellos que se convirtieron en los principales culpables del desorden educativo, imponiendo dinámicas contrarias a la competitividad y la rentabilidad.

En este sentido es necesario tener claro que si la crisis, según el planteamiento antes mostrado, es producto de un conjunto de problemas técnicos administrativos y políticos, lógicamente se requiere la asesoría de gente capacitada para resolverlos desde la óptica ajena a los viejos esquemas del liberalismo keynesiano. En este caso, los expertos formados bajo la ortodoxia neoliberal, que poseen los saberes instrumentales necesarios para guiar a los ministerios y secretarías de educación de los países latinoamericanos en el camino a la reforma.

Obviamente, los servicios profesionales de esos personajes son proporcionados por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de

Desarrollo, junto con los préstamos focalizados que dichas instituciones otorgan a cambio nada más y nada menos que de la soberanía de los países para decidir sobre el rumbo de la política educativa. En este plano, Gentili (1983) señala las coincidencias de forma y fondo que constituyen el núcleo de la reforma educativa en Latinoamérica, destaca la transnacionalización de una tecnocracia encargada de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia de los conflictos, de las necesidades y demandas locales.

En esta dinámica, en concordancia con Gentili, Pablo González Casanova (2001) cuestiona el hecho de que los gobiernos latinoamericanos argumenten la pertinencia de la reforma como si fuera un proyecto propio de modernización o actualización del sistema educativo, cuando en realidad su diseño y planificación viene de fuera, demostrándose así la mal intención de la centralidad y preponderancia que han cobrado los organismos financieros internacionales en el diseño de la reforma social en el continente, luego del Consenso de Washington.

La actuación de los organismos financieros internacionales en el campo de las políticas educativas es una muestra de la dinámica general que han seguido estas instituciones en todos y cada uno de los aspectos relativos a la reforma social impulsada por el neoliberalismo en América Latina.

2.3 Las políticas de ajuste estructural y su impacto en la educación

Las principales consecuencias de los programas de ajuste estructural no se dejaron esperar en el contexto de la hegemonía neoliberal y su orientación en la política educativa que contrariamente a las expectativas planteadas sobre las bondades de este modelo ha generado un aumento en las desigualdades educativas y sociales. “los conceptos fundamentales son: privatización, desregulación y orientación por el mercado” (programa de ajuste estructural PAE), es decir, los elementos sustanciales del modelo neoliberal.

En el ámbito educativo diversos estudios hacen referencia al impacto de las políticas de ajuste estructural, señalando fundamentalmente efectos negativos en la aplicación de programas de ajuste sobre una serie de indicadores: reducción del gasto público educativo como porcentaje del PIB y del gasto público total, reducción del gasto per cápita, reducción de la tasa de escolarización y reducción de la calidad de la educación.

2.3.1 Mayor dependencia de los organismos financieros internacionales

Los programas de ajuste estructural han reducido la autonomía de los países y la autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES) principalmente las universidades públicas. Estos cambios se reflejan en una creciente exigencia de grupos exteriores a las universidades de rendir cuentas sobre su funcionamiento, con dudas abiertas sobre la eficiencia, la eficacia o, más general, sobre la calidad de las instituciones y el trabajo que se realiza al interior de éstas.

Los organismos internacionales han impuesto la orientación política a las reformas educativas, el Banco Mundial (BM) como la principal institución de financiamiento de los programas de desarrollo educativo, situación que le proporciona el privilegio de poder hegemónico para la imposición de la ideología dominante y para condicionar la orientación de la política educativa internacional.

2.3.2 Contracción del gasto público para la educación

La contracción del gasto público genera una reducción de los sistemas educativos públicos a través de la disminución del presupuesto destinado a la educación y, por lo tanto, una reducción de acceso a la educación pública, el deterioro de los salarios a los docentes que los obliga a desarrollar actividades paralelas para poder subsistir (tal es el caso de todos los programas de becas y estímulos al desempeño docente, y otros programas alternos a la obtención de financiamiento).

2.3.3 Privatización de la educación

La actuación de los organismos financieros internacionales en el campo de las políticas educativas es una muestra de la dinámica general que han seguido las instituciones en todos y cada uno de los aspectos relativos a la reforma social impulsada por el neoliberalismo en América Latina. Al respecto no pasa desapercibida la contundencia con la que los organismos financiadores han impuesto recortes importantes al gasto público en materia de salud, educación y vivienda, entre otros, al mismo tiempo que promueven una rigurosa política de privatizaciones en los sistemas de seguridad y bienestar social.

Por otro lado sobresalen dos tendencias, relacionadas entre sí, alrededor del diseño e implementación de las reformas: una es de carácter instrumental y se manifiesta con la supeditación de las políticas sociales a la lógica económica; la otra tiene que ver con los condicionamientos que acompañan indisolublemente a los préstamos otorgados por el BM, el FMI, y el BID. Entre las características más importantes en las reformas de la educación destaca la encaminada a la privatización de la educación en todos sus niveles, política que el BM ha apoyado bajo el argumento de una supuesta mayor efectividad de las escuelas privadas sobre las públicas.

Existe acuerdo entre los científicos sociales de que a partir de 1982 nuestro país ha sido testigo de un profundo y paulatino proceso de modificación de sus estructuras económicas, jurídicas, políticas, sociales y culturales. Transformaciones que obedecen a una multiplicidad de factores y causas tanto de carácter interno como externo, pero que en su conjunto están delineando un país distinto.

Una de las expresiones de que nuestra Nación entraba a una nueva época tiene que ver con la llegada de Miguel de la Madrid a la presidencia de la República, a finales de ese año. De la Madrid encabezó el quiebre entre dos modos de concebir el papel del Estado y la forma de ejercer el poder político: la transición entre el fin del Estado de Bienestar y el inicio de la construcción de un Estado nuevo, comandado por el advenimiento de una clase política dispuesta a desplazar de manera definitiva al viejo populismo mexicano.

La educación en general, y en particular la educación superior, no fue ajena a los procesos de reforma del Estado. Desde la década de los 80 hemos transitado hacia una política gubernamental que ha puesto su centro de interés en la evaluación y calidad de los servicios educativos de las instituciones públicas. Pero, a diferencia de lo que ha ocurrido en otras áreas, para el conjunto del sistema de educación superior no se puede sostener que haya existido un proceso de privatización total ante la oposición de algunas instituciones de educación superior, tal es el caso de la UNAM.

Privatizar la educación significaría que el gobierno federal vendiera instituciones educativas públicas por considerarlas costosas e ineficientes, o no prioritarias, política inexistente hasta la fecha. De lo que hemos sido testigos es de una relativa y desigual restricción de las instituciones públicas, así como de una apreciable presencia de instituciones privadas de diversas características, magnitudes y con un heterogéneo desarrollo regional.

El gobierno mexicano le ha otorgado licencia a cientos de instituciones privadas para atender y ampliar la cobertura del sistema educativo, estimular la competencia, la especialización y la diversificación de la oferta en el mercado educativo superior.

2.3.4 Actividades empresariales

Debido a la reducción del gasto público, el BM propone que las universidades gestionen sus recursos a partir de convertirla en una empresa de servicios y que cobren por ello a quien le reditúe más. Se enfatiza el carácter empresarial de las universidades y la urgencia de recursos. La oferta de estos servicios serían: a) cursos libres especializados, b) servicios de asesoría y c) la investigación.

2.3.5 Prioridad a la enseñanza básica

La concepción de dar prioridad a la educación básica bajo la teoría del capital humano ha sido la guía de las políticas de inversión educativa que desde el BM se pretende operativizar bajo la perspectiva y orientación dominante, fundamentada en las necesidades de mano de obra para el desarrollo y especialmente en la inversión de formación profesional.

El enfoque permite reorientar las prioridades del BM reorientando e induciendo a los países menos desarrollados a dar un giro en los presupuestos educativos, dando así prioridad a la enseñanza básica a costa de políticas que fortalecieran todos los niveles educativos, considerando que los beneficios sociales de la inversión en enseñanza básica son superiores a los de los niveles educativos superiores.

La prioridad por la enseñanza básica es tomada como bandera de la política educativa del BM para que permanentemente recomiende el aumento de la participación de los usuarios en el financiamiento de la educación, basados en argumentos técnicamente irrefutables en el marco del modelo dominante de la economía de la educación.

2.3.6 Enfoque en el mercado

Responder a las necesidades del mercado obliga a quienes operan las políticas educativas a nivel superior a identificar una serie de consecuencias que se evidencian en una mayor dependencia de las políticas educativas para la financiación de las instituciones de educación superior, en las agencias y corporaciones multilaterales de financiamientos. Por ello se obliga a las IES a tener que generar estrategias que se centren en el mercado, tal y como lo señalan las instancias financiadoras, implicando la reducción de su autonomía.

2.3.7 *Descentralización*

El propósito de la *descentralización* no es otro que la desarticulación del monopolio estatal a través de la transferencia de responsabilidades (recursos, planeación y administración) a unidades organizativo-gubernamentales cada vez más pequeñas (de lo federal a lo estatal y de lo estatal a lo municipal). Por otra parte, la descentralización permite fragmentar y desarticular los gigantescos sindicatos, pues en los hechos se establece una dinámica que cuestiona profundamente el carácter nacional de estas organizaciones, entre otras cosas, gracias a la instauración de formas más flexibles de contratación y retribución salarial.

2.3.8 *Evaluación educativa*

En el caso de la *centralización*, se propone la creación de sistemas nacionales de evaluación que califiquen y certifiquen los “productos” y “servicios” ofrecidos por las instituciones educativas. Además, se sugiere uniformar los contenidos curriculares del sistema a nivel nacional, paralelamente al establecimiento de programas de formación para profesores, con el fin de actualizar y capacitar al personal docente en función de la citada reforma. Esto podemos observarlo en las diversas pruebas que se han implementado para dar cuenta de la certificación de los programas por diferentes organismos, creados para tal fin.

2.3.9 *Coerción al profesorado*

Finalmente otro de los efectos sobre la educación es el referido a las condiciones de trabajo de los profesores de educación superior, los cuales han sido especialmente violentados en sus derechos laborales, pero principalmente han sido objeto de la ofensiva ideológica del BM, pues los acusa de buena parte de los males de la educación en los países pobres.

Las políticas del BM han afectado fundamentalmente al profesorado de la educación superior en tres niveles: reducción salarial, deterioro en las condiciones de trabajo y aumento en los sistemas de “evaluación”, insertando programas que solo hacen producir al

profesorado sin tener la plena conciencia de sí responden a las necesidades sociales de la sociedad.

2.4 La estrategia del Banco Mundial para la educación 2020

En enero de 2010 el Banco Mundial puso en marcha una revisión de su estrategia de educación. Esta estrategia tenía el objetivo de direccionar el papel que tendrá este organismo en la educación en los siguientes nueve años. De acuerdo con el BM y en materia educativa, la revisión se centró en lo que consideró los principales retos del sector educativo: la necesidad de una expansión continua de la educación primaria, secundaria y terciaria, así como garantizar la calidad, la inclusión y las alianzas estratégicas.

Sus prioridades en este ámbito hacen referencia a la importancia de garantizar que la “preparación” que tengan los alumnos tanto en habilidades como conocimientos responda a las necesidades del mercado laboral, y a las necesidades de quién financia la educación superior. Al respecto Robert B. Zoellick, presidente del BM, expresaba que “un factor fundamental del éxito del desarrollo es lo que aprenden las personas, tanto dentro como fuera de la escuela, desde sus primeros años de vida hasta su paso por la escuela, el mercado de trabajo y a lo largo de la experiencia obtenida en su vida laboral [...] Para que los países en desarrollo cosechen plenamente los beneficios de la educación -tanto aprendiendo de la reserva mundial de ideas como a través de la innovación- deben liberar el potencial de la mente humana. Y para eso no hay mejor herramienta que la educación” (BM, 2010).

De esta manera, sosteniendo casi la misma premisa que en décadas pasadas, para este organismo financiero internacional se hace imprescindible mejorar el aprendizaje por parte de los alumnos ya que de esto dependerá mejorar el crecimiento económico y el desarrollo que a su vez significaría reducir la pobreza. Esta estrategia pone énfasis en mejorar el conocimiento y las aptitudes de las personas más allá del conocimiento académico: “aunque un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de la trabajadora o el trabajador determinan su productividad y capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías y

oportunidades. El conocimiento y las aptitudes contribuyen también a la capacidad de las personas para vivir de manera saludable y plena, tener una familia educada y participar en su comunidad como ciudadanos y votantes

La directora de educación de este organismo, a quien se considera la principal promotora de esta estrategia, señalaba que: “Lo esencial de la nueva visión educativa del Banco para 2020 se resume en: invertir pronto, invertir de manera inteligente e invertir para todos [...] En la competitiva economía mundial actual, obtener el máximo valor por cada dólar que se gasta en educación exige inversiones inteligentes, es decir, inversiones que han demostrado contribuir al aprendizaje. La calidad del aprendizaje tiene que ser un aspecto primordial de estas inversiones en educación, y el “Aprendizaje para todos” el título de la nueva estrategia, conlleva garantizar que todos los estudiantes, no solo los más privilegiados o dotados, adquieran los conocimientos y las capacidades que necesitan para conseguir empleos y tener éxito en la vida” (BM, 2010).

2.5 La visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La OCDE se ha constituido en uno de los foros mundiales más influyentes donde se analiza y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medioambiente. El principal requisito para ser país miembro de este organismo es el de liberalizar progresivamente los movimientos de capitales y de servicios. Los países miembros se comprometen a aplicar los principios de: liberalización, no discriminación, trato nacional y trato equivalente. Sus principales objetivos son:

1. Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como en los no miembros, en vías de desarrollo económico.
2. Favorecer la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

3. Realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo, y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial.

La OCDE es un organismo con cerca de 40 años de existencia, agrupando actualmente a 29 naciones. La principal característica de los países miembros es el alto promedio de “desarrollo económico”, además comparten el compromiso de promover las políticas de cooperación y expansión económica. De acuerdo con los objetivos de expansión y mejoramiento económico de los países miembros, la OCDE señala en sus planteamientos en materia educativa en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actual y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social.

Los aspectos de mayor relevancia planteados por la OCDE en torno a la educación superior son:

1. La transición entre la educación superior y el empleo a partir de dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos. De esta manera se resalta a la flexibilidad de la educación superior que le permite adaptarse de manera adecuada a las necesidades productivas.
2. La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos. De esta situación dependerá el éxito de los programas en la educación superior.
3. La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior, proponiendo para ello la diversificación de las fuentes de financiamiento en el nivel terciario.

2.6 La Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)

La mayoría de los diagnósticos y recomendaciones de los organismos financieros internacionales, con respecto a la educación superior, surgieron paralelamente a la ola de tratados de libre comercio signados por Estados Unidos con varios países de América Latina durante la década de los 90. En general, la apertura comercial a través de dichos acuerdos ha resultado ser muy eficiente para conseguir que las reformas neoliberales se lleven a cabo de un modo más radical y homogéneo en prácticamente todas las economías del continente. La OMC, creada en este contexto, ha jugado un papel protagónico en la discusión de acuerdos parciales que apuntan hacia la privatización del sector educativo, con especial énfasis en educación superior.

A diferencia de los pactos comerciales que se firmaban hace cincuenta años, donde únicamente se establecían las condiciones para el intercambio de bienes (materias primas, manufacturas, etc.), en la nueva generación de acuerdos del libre comercio los servicios son una parte muy importante en lo comerciable en la economía globalizada. Tomando en cuenta que para los comienzos del siglo XXI el sector servicios constituía el 50% del PIB a nivel mundial (Aboites, 2007), la OMC creó una agenda de prioridades que buscan generar más ganancias en este ámbito, incluso a costa de servicios considerados como bienes públicos (educación, cultura, salud, agua, etc.) a través del Acuerdo General de Servicios (AGCS).

Bajo esta lógica, el AGCS tiene la finalidad de establecer un marco normativo internacional para el comercio de servicios, contribuyendo así a su expansión progresiva. Sin embargo se trata de un instrumento clave para llevar adelante la liberalización de los mercados mundiales, ya que los países miembros tienen la obligación de reformar o eliminar toda clase de impedimentos legales que dificulten el comercio de servicios, con la finalidad de correr las fronteras de la rentabilidad a aquellos espacios tradicionalmente ajenos al lucro como la educación pública.

En este sentido, los servicios educativos deben ser reestructurados de manera urgente porque para el libre comercio representa un problema que en los países latinoamericanos la educación no sea simplemente un servicio como el de la electricidad o la recolección de basura, sino que sea mucho más que eso, aparece como una actividad profundamente enraizada en la conducción de las sociedades (Aboites, 2007).

Para la OMC, la mercantilización de la educación implica crear condiciones de rentabilidad a partir de una gran variedad de servicios y subservicios, por lo que las negociaciones para su reestructuración según los lineamientos del AGCS no pueden ser en bloque. De esta manera, el organismo establece panoramas de reforma por nivel educativo. Para el caso de la educación superior además impone cuatro modalidades que regulan la comercialización del sector servicios a nivel internacional, ejemplificado a continuación en función de la educación superior:

1. Suministro transfronterizo. Similar a la comercialización de bienes, se trata de colocar servicios educativos desde un país a otro. Un ejemplo que podemos observar ahora de manera cotidiana es la educación a distancia, donde las universidades pueden ofrecer sus servicios a través de internet.
2. Consumo en el extranjero. Implica el traslado de la persona a una universidad extranjera para hacer un posgrado, curso o estancia de investigación. Para la OMC, cuando un estudiante va hacer un curso a otro país, el país de destino está exportando un servicio al país de origen del estudiante.
3. Presencia comercial. Se trata del establecimiento de una empresa proveedora de servicios educativos en el extranjero. Esta modalidad promueve la transnacionalización y expansión de empresas dedicadas a la educación privada.
4. Presencia individual. Tiene que ver con la movilidad internacional de personas relacionadas con el mercado de la educación lo mismo que personas portadoras de conocimientos útiles para las empresas (ponentes, académicos que ofrecen sus servicios a cambio de un ingreso)

El AGCS, junto con el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (AGAC), y el acuerdo sobre aspectos de los derechos de propiedad intelectual relacionados con el comercio (AADPIC), constituyen las bases principales establecidas por la OMC, en detrimento de la soberanía de los países que la constituyen.

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, firmado por los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México en 1993 incluye una serie de artículos que sancionan las condiciones de rentabilidad en el sector educativo, con base a rubros establecidos previamente por la OMC para la comercialización de servicios, a saber: mercancías, inversiones y conocimientos (como producto y como el capital humano que los genera).

En este contexto, las reformas de la educación en marcha desde hace poco más de veinte años no pueden ser analizadas como un fenómeno aislado del protagonismo que tiene el poder económico en la administración y redistribución de la riqueza a nivel mundial.

A través de este capítulo se dio cuenta del proceso de control y regulamiento de los organismos internacionales en el campo de la educación superior y de las formas de suministro y comercialización del conocimiento, con la intención de garantizar un eficiente servicio a los organismos que regulan el sector educativo.

CAPÍTULO III

ES POSIBLE OTRA EDUCACIÓN: DESAFÍOS DEL PENSAMIENTO QUE SE ATREVE A CONSTRUIR EN EL MARCO NEOLIBERAL

Introducción

Construir una educación y desarrollo diferente en el capitalismo implica para quienes pretenden hacerlo un gran compromiso ético, que incluye una opción de vida del sujeto histórico determinado en el contexto social, que decreta la mirada crítica acerca del quehacer tanto educativo como el que a través del desarrollo forja una ciudadanía, que permita iniciar un proceso donde se viva otra realidad, donde valga la pena optar por un proyecto de hombre sujeto de su propia historia y donde los actores del escenario educativo estén dispuestos a iniciar y construir un proceso de descolonización de la tradición en la que se ha movido el marco educativo.

El contexto histórico en el que escriben los teóricos de la educación, que presentamos en este capítulo, reseña una gama de realidades que permiten en este marco rescatar lo esencial del momento de los planteamientos destacados para la educación superior. En ese sentido es que la década de los sesenta representa para América Latina, una clara expresión de influencia marxista lo cual permite subrayar que un comprometido grupo de intelectuales se destacan por evidenciar nuevas formas o planteamientos que tendrían que tomarse en cuenta para desarrollarse en el campo de la Educación.

Destacamos por ello las preocupaciones centrales que con respecto a la educación superior, destacan los autores que abordaremos en este capítulo, probablemente sin duda algunos quedaron fuera, y que sus aportaciones hayan quedado fuera, no significa que no sean valiosas sus aportaciones. sin embargo consideramos que los planteados aquí, señalan sin duda la apertura de nuevas búsquedas en el momento actual por ello la revisión de autores

latinoamericanos contribuyeron y siguen teniendo vigencia en la construcción de la apertura de nuevas miradas en este campo.

Así pues los autores elegidos son: el brasileño Paulo Freire, el venezolano Edgardo Lander, el colombiano Orlando Fals Borda, el chileno Hugo Zemelman, el portugués Boaventura de Sousa Santos, los mexicanos Pablo Gonzales Casanova y Jaime Ornelas Delgado. Todos ellos fundamentalmente tienen como mérito haber hecho propuestas en el ámbito de la educación, que si las reflexionamos para el presente, arman de manera fina una posición de mirada crítica y de gran vigencia por el contexto histórico que hoy vive la realidad latinoamericana.

Así pues en el campo educativo, desde esta óptica es que rescatamos el pensamiento latinoamericano, pues la explicación y comprensión de sus formas de ver a la educación son hoy preocupaciones centrales de quienes en la búsqueda de construir nuevos caminos, de ahí que junto con este tipo de pensamiento estamos en la posibilidad de construir una corriente preocupada por revitalizar este tipo de ideas, que se desarrollaron en un contexto en el que los pueblos de Latinoamérica viven como realidad.

Ejemplo de ello significan diversos movimientos surgidos alrededor de cada una de las propuestas en los diferentes países en los que opera cada uno de los teóricos abordados, los cuales desarrollaron grandes desafíos y en el caso de algunos siguen desarrollando, que los llevaron y llevan a la articulación de diferentes dimensiones analíticas de sujetos construidos, que dan cuenta de los diferentes discursos de parámetros no conservadores desde la lógica de diferentes miradas según los referentes valóricos en los que se mueve cada autor en relación de sus diferentes formas de pensar de crear y construir imaginarios de forma tal que la sociedad sea la que hable en cada uno de los trabajos abordados.

Sin duda que la aparición de estas nuevas formas de ver a la educación en los 60 comparte los avatares de los movimientos sociales, que en cada país se venían desarrollando de América Latina, ejemplo de ello lo son: las revoluciones comunistas y socialistas que en la siguiente década declinan, lo mismo sucede con la derrota de la guerrilla, así como la

cancelación de la vía pacífica al socialismo con el derrocamiento de Salvador Allende en Chile; la desaparición de la Unión Soviética y el inicio de las dictaduras militares en América Latina, todo lo cual condujo a la emergencia e imposición en el mundo de la modalidad neoliberal del capitalismo y la Hegemonía de las explicaciones económicas. (Ornelas 2002)

Sólo que para el surgimiento de este proyecto fue necesario generar pensamiento categorial sobre la realidad que se vivía y que este pensamiento construyó la base del pensar epistémico, de los contenidos empíricos y referenciales, de la realidad, que adquirieron la lógica del objeto observable. Con este pensamiento categorial se pretendió y pretende que, más allá de un discurso cerrado, surja un distanciamiento de lo que se conoce, sin perder de vista lo obvio y el sentido histórico de éste.

La importancia radica entonces en tener clara la intención de conocer y también la colocación del sujeto que se atreve, que es valiente, creativo, constructor, con voluntad y capaz de vencer estereotipos, un sujeto historizado y con sentido, que además dé cuenta de su autonomía y reconozca la realidad, con opción de construir una realidad diferente, re significada, que ubique a la educación como instrumento fundamental del desarrollo y de la construcción de un nuevo proyecto de país, donde el sistema educativo sea integrado al territorio, articulando a todos los establecimientos y modalidades existentes que estén al servicio del desarrollo local.

De tal forma que entrar en relación con la realidad permita desarrollar a un sujeto potenciado, que tenga como apuesta el logro de una articulación dinámica del tiempo y de sus dimensiones teóricas, ideológicas, categoriales y epistémicas. Y que de esta relación genere una mirada pertinente de los desafíos y retos del problema en movimiento constante, lo que además permite identificar el estado en que va transitando el sujeto en su colocación de constructor de conocimiento. Lo que permita a su vez posicionar a la educación pública como columna vertebral del sistema educativo nacional, como derecho y acceso universal, que impulse la construcción del sistema educativo que garantice el acceso a la educación en todos los niveles.

Esta potenciación sin duda reflejará los modos de actuación de los sujetos de tal manera que se transite en diferentes niveles: desarrollo de grupos, local, municipal, regional, nacional e internacional, de lo micro a lo macro. Sin duda estas formas de actuación tuvieron que haber pasado por un proceso de cambio que dé cuenta que se ha dejado atrás el miedo, la amenaza, la falta de voluntad, la flojera, la falta de disciplina, etcétera.

Aunque no es un proceso de facto, es necesario mantenerse vigilantes, alertas de manera permanente, de tal forma que en los actos humanos sea evidente que se está recuperando el pensamiento con sentido epistémico, donde sea posible observar el tránsito del sujeto comprometido con los procesos de transformación de sujetos.

En esta dirección se exige como carácter central la vinculación entre hecho y acontecimiento que genere un pensamiento categorial sobre la realidad concebida desde el sujeto y su relación con los problemas reales. Así es posible ver el objeto identificable en una lógica cognitiva y de una lectura no teórica, pues es evidente que el manejo teórico no implica el manejo real del problema ni de la ideología, como forma de entrar en relación con la realidad desde una propuesta epistémica y sin la posibilidad de abrir el horizonte con otras miradas. Más bien se señala la posición del sujeto historizado y con sentido, que da cuenta de los fenómenos sociales con miradas diferentes que le permitan amalgamar la intencionalidad de formas sujetos de su propia historia y realidad.

Así la construcción de conocimiento se ha visto fortalecida y potenciada por las diferentes formas de actuación de los sujetos que preocupados por la educación han señalado las principales problemáticas y propuestas de los fenómenos sociales que se dan alrededor del hecho o realidad. Estos sujetos de la educación manifiestan, desde su pensamiento y colocación ante la realidad educativa, su indignación, consternación, rabia o incomodidad ante todos los vicios que se han desarrollado y que se miran sólo como nefastas tradiciones o prácticas de los intelectuales en el marco de la administración pública (al menos críticamente, por la comodidad en la que se ubica).

La posición de algunos autores considerados en este capítulo representa la búsqueda de ayer y hoy en la educación superior, y el desarrollo integral de las miradas que posibilitan conocer los planteamientos que obligan a señalar que todo sistema educativo, así como proyectos de desarrollo, debe estar marcado por una doble elección: la de un proyecto de hombre y de sociedad. Ello requiere claridad en el pensamiento social y filosófico que permita plantear la estrecha vinculación con los sectores sociales, encaminada a la búsqueda de alternativas educativas en el nivel superior y en el desarrollo integral de una ciudadanía que incida y genere un mundo social más justo y equitativo en todo su quehacer.

Aunque para ello es importante tener claro qué significa educar en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que viven nuestras sociedades latinoamericanas en este inicio del siglo XXI. Así como tener claro cuál es la percepción que los ciudadanos tienen del desarrollo. En esta búsqueda se ubican algunos pensadores latinoamericanos, quienes, preocupados porque la educación sea ese medio posibilitador de formación de sujetos y de esperanzas ciudadanas, plantean que el cambio en las relaciones de la educación con la sociedad erigirá nuevos caminos educativos y sociedades.

La elección de los autores se debe a que en sus obras se señalan sus preocupaciones por el espacio educativo, las cuales provocan sin duda una opción de compromiso y de reubicación ante la ardua tarea de educar con sentido y con la firme intención de hacer pensar al sujeto que forma a otros sujetos, con libertad de pensamiento y desarrollando pensamiento crítico fundamentalmente en el nivel superior.

3.1 La educación liberadora como práctica de la libertad

Si tomamos en cuenta lo que en los 60 Freire concebía como educación, veremos que el planteamiento implica un gran compromiso en tanto que la educación verdadera es Praxis reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. ¿Qué implica la frase? A lo largo de la trayectoria de Freire, se puede observar que en su obra se anuncia que la educación debe representar la práctica de la libertad, generada ésta por el oprimido.

Es decir, en su movimiento de pensamiento despliega un carácter provocador en quien pretende realizar la práctica educativa con opción por los más pobres. Esta opción sin duda recae en un actor, el maestro (a), quien debe observar lo que aprenden los jóvenes en la escuela cada día, y que ese aprendizaje sea lo más libre posible, teja conciencia y posibilidades de distintos pensares y saberes, pero sobre todo que no sean castigados por quienes en ese espacio ejercen el poder. Sin duda que ese actor tiene una gran tarea y compromiso en el proceso de construcción de esta nueva educación.

Del mismo modo Freire se refiere a los maestros, no para acusarlos, sino para defenderlos al hacer ver la importancia de su identidad con la tarea que los dignifica y les da legitimidad como docentes frente al gran desafío de hacer pensar a quienes cotidianamente forman en las aulas. Cuando Freire se refiere a los que forman no lo hace para interpelar la gran tarea que se desempeña en el espacio educativo desde un nosotros en el que el mismo Freire se incluye.

Cuando Freire escribe el libro *Cartas a quien pretende enseñar*, dirigido a los maestros, en particular a las maestras, fortalece su propuesta del diálogo cotidiano en la aulas, donde se discute la educación bancaria, los problemas de alfabetización, la educación de adultos, la concientización, el diálogo, la palabra generadora y, sobre todo, los relegados de la globalización. En esa propuesta se destaca que los maestros cada vez son más cuestionados y evaluados sin reconocer su esfuerzo y trabajo desarrollado con los estudiantes.

Es importante señalar que a Freire se le ubica como el símbolo de la anti escuela (la crítica a la escuela confundida con su negación), el anti maestro (la crítica al sistema personificado como crítica al maestro) e incluso anti enseñanza (la confusión entre autoritarismo y autoridad, entre manipulación y el ejercicio de la directividad que supone toda relación pedagógica) (Freire, 2001).

También en la obra educativa de Freire se revela el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres,

considerado el acto como comunicación dialógica opuesta a los esquemas del liberalismo, pensada como educación monológica que en muchos de los casos se sigue practicando.

Por ello la importancia de reconocer que “Nadie educa a nadie, nos educamos en común mediatizados por la acción” (Freire, 2005). Frase que en el momento actual recobra una gran vigencia dado que tiene un nivel de profundidad si la planta académica, en su pretensión de lograr libertad para construir de manera epistémica la relación educación sociedad, re significa el proceso de formación en la educación superior.

En este terreno Freire contribuyó a la posibilidad de desarrollar una educación humanista que propone, que cuanto más libertad se posee para criticar, más necesaria resulta la sacralización del orden social que impone la domesticación en aras de su auto preservación. Por esta razón, obviamente, todos los intentos de mistificar tienden a extenderse a todos los esfuerzos humanos. No hay área ni categoría que pueda escapar a la falsificación porque cualquier excepción puede convertirse en una amenaza para la sacralización del orden establecido (Freire, 2001).

En ese sentido, no importa en qué nivel la escolaridad se desempeña como uno de los roles más vitales, en tanto eficiente mecanismo de control social. Es aquí donde surgen los grandes cuestionamientos del tipo de formación social que se brinda al estudiante, como sujeto que no responde a la realidad en la que vive. ¿El estudiante?, ¿el docente, se encuentra con una serie de contradicciones para las que no fue formado, pues imperan una serie de vicios alrededor de la administración pública, tal es el caso del maquillaje de cifras de logros institucionales que la sociedad no logra ver.

Es importante reconocer que en el caso de Brasil, la propuesta de Freire no fue bien vista por las clases dominantes, las cuales no estaban dispuestas a tolerar la transformación de la sociedad ni a que accediera a fuentes de conocimiento de manera diferente y mucho menos a que asumiera una conciencia que tuviera posibilidades de cambiar radicalmente la estructura de Brasil.

Esta lógica es la que admirablemente permite ver que existe la posibilidad de cambio emergente de las clases populares, poniendo en crisis a las viejas elites dominantes de Latinoamérica. Si en realidad nos damos cuenta de la dimensión del poder que es posible llegar a tener, se eliminarán miedos y reprimendas, Sólo los sujetos atrevidos podrán brindar poco a poco una educación diferente. Por tanto, la pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una “pedagogía del oprimido”, pues no postula modelos de adaptación ni transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total, que se instituyen como vía de pensamiento.

Por otra parte, es importante hacer notar que los principios bajo los cuales se estructura esta propuesta de pensamiento parten de los procesos pedagógicos, los cuales a través de la práctica y el contexto se desarrollan en la realidad concreta, donde el capitalismo tiene armadas una serie de herramientas como el positivismo, las competencias, el gran deseo de extinguir la escuela, entre otras. Si consideramos que la conciencia es un efecto de algo más, entonces, al tener la posibilidad de saber leer las posibles opciones que se deben construir, será posible hacer uso del pensamiento según su naturaleza.

Sin duda ésta es una tarea que requiere una postura epistémica, que no se retiene en la relación, sino a través del sentido y el significado que represente para el sujeto. De esta forma se evidencia la acción del pensamiento categorial de la matriz epistémica, llevando consigo el pensar en clave la realidad, con claves de pensamiento, y entrar en relación para cuestionar el trabajo fino: demostrar, explicar y escribir para ser consistente, y como ejercicio de poderse ver y de retorno sobre sí.

Esta recolocación permite dar cuenta de cómo se entra en relación con cualquier tema con la oportunidad de poder expresar lo que se piensa desde la escritura, a través de la cual es posible reconocer que hay muchas cosas a las que debemos atrevernos para identificar los nuevos retos y desafíos que hay que diseñar y construir con el otro frente a la realidad que nos aguarda.

En ese sentido, las preocupaciones de los últimos tiempos de Freire se relacionan con el contexto en el que nos movemos hoy los educadores y por ello es un buen momento para dar cuenta de cómo ha avanzado la tecnología y usarla como medio o herramienta para atrevernos a comunicar, para poder decir lo que se piensa, dando sentido de recolección histórica sin dispersión. Este atrevimiento sin duda nos permite enfrentar nuevos retos, nuevos desafíos que están en proceso de reconstrucción, en el dominio de quienes en la búsqueda acogemos una postura epistémica particular, que dé sentido y significado al pensamiento. Esta postura busca el horizonte fecundo del conocimiento potencial del sujeto con conciencia histórica, ávido de mayor conocimiento y con la posibilidad de saber leer las posibles opciones. Esta búsqueda de más conocimiento se debe reconstruir y para eso hay que pensar y entender la naturaleza del pensamiento.

3.2. Sin colonialismo: un nuevo saber

Otra perspectiva teórica que abona en la búsqueda de una educación diferente es la que propone el venezolano Edgardo Lander, quién señala que la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Además plantea como fundamento la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia social cotidiana.

Otra reflexión, planteada por Lander es la que refiere los “conocimientos modernos”, cuya intencionalidad es importante tomar en cuenta, preguntándonos cómo, dónde y para qué lo adquirimos, pero considerando la pluralidad de perspectivas y formas hegemónicas del conocimiento en las diferentes instituciones donde se llevan a cabo los procesos de formación, con los diferentes ejes y sus significados en los campos que se desarrollen.

Las dimensiones donde se mueven los sujetos geopolíticamente constituyen espacios especializados del conocimiento, en el cual se han movido entre conflictos y tensiones, de fuertes debates por la construcción disciplinar, en la lucha por la definición de políticas educativas en América Latina, además del proceso de privatización en el que se van

desarrollando. Todas estas luchas han permitido identificar acciones alternas al proceso educativo, prueba de ello es la voluntad que se da en algunos países de construir voluntad política, fundamentalmente a través de iniciativas ciudadanas en las que se tienen contempladas lo que el contrato social estipula por la educación. Un ejemplo son las iniciativas desarrolladas por el movimiento ciudadano en el Ecuador en la agenda 2002, en la que se proponen políticas, programas y líneas de acción concretas que sólo podrán ejecutarse si existe voluntad política, no sólo del ámbito político, sino de toda la sociedad en su conjunto. Todas estas políticas fueron replanteadas en 2006 en la agenda ciudadana por la educación.

En este contexto, es importante mostrar que la nueva propuesta tiene que deconstruir, identificar los retos del saber y tener claro para qué y a quiénes se dirige la acción educativa. Estos elementos nos permitirán fijar una postura frente al conocimiento y la enseñanza, que bien puede ser progresista o ubicarse en el plano de servir como agente de los fines imperialistas, riesgo que queda latente permanentemente por la capacidad del capital neoliberal de penetrar las venas de los sujetos que aún no tienen clara su opción de vida y profesional.

Desde esta perspectiva, nos damos cuenta de la importancia del campo educativo así como del reconocimiento de la gran posibilidad que ofrece este espacio lleno de vitalidad y constante movimiento, pues la realidad señala continuos cambios de los que hay que estar al tanto en todos y cada uno de los niveles en los que se mueven los fenómenos sociales.

Esta opción permite tener claro también que el conocimiento como conciencia es un desafío para construir conocimiento histórico, que integre la creatividad, la imaginación para atreverse y asumir una opción ética y pedagógica que construya puentes hacia la reflexión del saber articulado con la realidad, cara a cara como señala Dussel en las acciones del proceso educativo.

La comprensión de las relaciones micro macro llevan a la comprensión de la vida humana, en sociedad cognitiva y emocionalmente, comprendiendo las relaciones intersubjetivas, y

así reconstruir la realidad. Sin duda este planteamiento epistémico implica un desafío enorme para la formación de sujetos, que tendrán que reconocer categorías que estructuren los nuevos planteamientos de los problemas que señala la realidad. Así como el respeto de las lógicas de razonamiento en las que se desenvuelve el sujeto, respetando sus ritmos y tiempos, opciones y procesos, que provoquen conciencia de la lógica de construir conocimiento que explique con sentido crítico los conceptos del campo problemático en el que participa.

En este sentido, en los debates políticos en diversos campos de las ciencias sociales han sido notorias las dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía total del mercado, cuya defensa más coherente ha sido expuesta por el neoliberalismo. Estas dificultades se deben, en una importante medida, al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe entenderse como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida.

Las alternativas a las propuestas neoliberales y al modelo de vida que representan, no pueden buscarse en otros modelos o teorías en el campo de la economía ya que la economía misma como disciplina científica asume, en lo fundamental, la cosmovisión liberal.

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno -especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas- es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad, llamada moderna, son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad.

La sociedad liberal industrial se constituye -desde esta perspectiva- no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política. En la medida en que ya no

hay alternativas posibles a ese modo de vida, se da como un hecho de manera natural. Lo mismo sucede en el campo educativo, donde se pretende que los planes y programas contengan lo que a las ideologías dominantes les interesa y de eso depende el otorgamiento de recursos destinados a satisfacer los fines de quienes financian la educación.

Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal, y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana, está sustentada en condiciones históricas culturales específicas. El neoliberalismo es un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la sociedad occidental. Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna.

La eficacia hegemónica actual de esta síntesis se sustenta en las tectónicas transformaciones del mundo en las últimas décadas en cuanto a las relaciones de poder. La desaparición o derrota de las principales posiciones políticas que ha enfrentado históricamente la sociedad liberal (el socialismo real y las organizaciones y luchas populares anti-capitalistas en todas partes del mundo), así como la riqueza y el poderío militar sin rival de las sociedades industriales del Norte, contribuyen a la imagen de la sociedad liberal de mercado como la única opción posible, como el fin de la historia.

Sin embargo, la naturalización de la sociedad liberal como la forma más avanzada y normal de existencia humana no es una construcción reciente que pueda atribuirse al pensamiento neoliberal ni a la actual coyuntura geopolítica, sino que por el contrario tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos (Lander 2000).

3.3 La investigación acción participativa: deconstrucción de modelo

El investigador colombiano, Orlando Fals Borda es uno de los fundadores y representante más destacado del método de investigación cualitativa Investigación Acción Participativa

(IAP), el cual pretende no sólo conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos para transformar la realidad con base en las necesidades sociales.

Con esta idea, Fals Borda contribuye a la búsqueda de paradigmas alternos en las ciencias contemporáneas. Argumenta que ha sido testigo de una deliberada transición en la forma como se han venido examinando las relaciones entre la teoría y la práctica a partir de la conocida insistencia académica sobre la neutralidad valorativa y la independencia en la investigación por las insatisfacciones que éstas producen, lo que resultó compulsivo para muchos asumir posiciones y opciones personales más definidas en cuanto a la evolución de las sociedades.

Además señala los procesos de búsqueda que un grupo de intelectuales, preocupados por las problemáticas, enfrentaron para constituir una metodología participativa de investigación y de una filosofía de vida y de trabajo. Además indica algunos retos del futuro a desarrollar de lleno con la acción social y política, ante la neutralidad valorativa y la independencia de la investigación.

El recorrido fundamental de la obra de Fals Borda está dado en la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los "sectores populares" (campesinos y proletariado agrícola en lo fundamental), en cuya "praxis" postula la "investigación-acción participativa". Es por ello que hoy cobra vigencia consultar su obra para conocer los planteamientos que deban considerarse para activar innovaciones metodológicas en la práctica cotidiana de la investigación educativa y en la formación de sujetos en esta línea de acción metodológica.

La infinidad de obras que publicó permiten ver el movimiento activo en su país en los diferentes sectores de la población, de tal manera que podemos considerar que en el trayecto de su vida fue un incansable luchador por conformar el pensamiento alternativo e incluso compañero de constante lucha e hijo de la utopía.

En el pensamiento de Fals Borda también es relevante recordar la importancia que otorga a los educadores, a quienes considera los principales transformadores del mundo contemporáneo. Al respecto señala que por la vía educativa hay dos ejes fundamentales que se mueven al interior del aula, lugar donde se lleva a cabo la formación del carácter y la orientación de la conducta, la cultura y la personalidad. Al mismo tiempo hace una crítica feroz a las políticas existentes de la educación al señalar que es necesario transformar la educación y la sociedad para no seguir frustrado por las fallas de las políticas educativas.

Fals Borda enfatiza en la necesidad de transformar la educación, por lo cual se tiene que hacer un esfuerzo muy grande como educadores y como investigadores para que la situación actual no perdure y que por lo menos nuestros hijos no pasen por los suplicios surgidos de la violencia en los últimos decenios. Eduquémonos para que la violencia no perdure y eduquémonos y esforcémonos para transformar esa energía desorientada y perdida en algo que al reconstruir nuestra sociedad nos haga orgullosos de ella.

Además hace hincapié en el reconocimiento de la diversidad, sin olvidar la doble historia de la educación. Tiene la esperanza de que la juventud tome la bandera del cambio y la transformación profunda que se necesita, no porque sean jóvenes, sino porque están pensando lo nuevo (Borda, 2008). Un argumento más se relaciona con el sentir pensar desde la práctica educativa, vinculados a los más desprotegidos y reconociendo los saberes de la ciudadanía que implican persistencia en la formación continua y paciente en la formación de sujetos, con la aportación de la investigación participativa que involucra a los diferentes actores.

3.4 Reforma y construcción

En este apartado se abordará la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2005) para la universidad del siglo XXI en la que muestra las transformaciones recientes en el sistema de educación superior y su impacto en la universidad pública. La propuesta para resolver los principales problemas en la educación superior se dirigen al abordaje de una reforma creativa democrática y emancipadora de la universidad pública en todo el mundo. De Sousa

sostiene además que el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa que él ha denominado globalización contra-hegemónica.

La propuesta de De Sousa contiene reflexiones dirigidas a la construcción de una pedagogía que forme y transforme los procesos de construcción de una educación de intelectuales con ideas y compromiso con los que menos tienen. En este sentido, el autor identifica tres crisis a las que se enfrenta la universidad y la educación superior en general a finales del siglo XX: crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional. La primera fue resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y, por ende, de la educación superior, además de las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX, por un lado, la producción de alta cultura del pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea.

Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias, llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos.

Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación la universidad entró en crisis de hegemonía. En este campo podemos observar cómo a partir de la década de los 80 se da un gran auge en el que surgen otras modalidades educativas que responden a las necesidades e intereses de quien los crea, de ahí la privatización de la educación superior con distintos perfiles formativos.

La crisis de legitimidad fue provocada por el hecho de que la universidad dejó de ser una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados, de un lado, a través de las restricciones del acceso y la certificación de las competencias y, de otro, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la

universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares.

La tercera crisis, la institucional, resultó de la contracción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad, y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de la naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Mostrar las reflexiones sobre la evaluación de la universidad permite a Sousa mostrar las principales transformaciones en la educación superior, en especial las de las universidades públicas, lo que permite dibujar las reformas que permitan a la universidad responder creativa y eficazmente a los retos a los que se enfrenta el siglo XXI.

De Sousa propone una reforma creativa democrática y emancipadora de la universidad pública en todo el mundo y sostiene que el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa que él llama “globalización contra hegemónica”. Donde el proyecto de nación sea el resultado de un amplio contrato político y social, especificado en varios contratos sectoriales. Uno de ellos es el contrato educativo y dentro de éste el contrato de la universidad como bien público. Además sugiere una nueva transnacionalización alternativa y solidaria apoyada en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como la constitución de redes nacionales y globales donde circulen nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos, tanto científicos como de otras naturalezas, y nuevos compromisos sociales en todos los niveles: locales, nacionales y globales.

Por ello, según De Sousa, el objetivo primordial consiste en recuperar el papel de la Universidad Pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora aunque sean locales no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en un mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias.

En tanto que la globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales y cómo éstos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar entonces que en la perspectiva neoliberal, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizado con los objetivos de la globalización, impidiendo así el cumplimiento de los objetivos del proyecto capitalista.

En esta lógica es que De Sousa apunta que los protagonistas de esta reforma progresista de la universidad son, en primer lugar, la misma universidad pública, si los sectores democráticos retoman la iniciativa; el segundo, el Estado nacional, siempre y cuando opte políticamente por la globalización contra hegemónica de la universidad; y el tercer protagonista los ciudadanos organizados, individual o colectivamente.

En definitiva, a partir de los señalamientos de De Sousa, la reforma de la universidad como bien público tiene un significado que trasciende a la universidad, por lo que hoy es un campo de enorme disputa. Lo mismo sucede con el Estado. Por ello la dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho la disputa es una sola, algo que los universitarios y los líderes políticos deben tener siempre presente.

Para poder estar en condiciones de estar en una búsqueda constante de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que sea otorgado por los centros de estudios superiores, de tal manera que tengan credibilidad y visibilidad en sus prácticas cognitivas, de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido victimizados explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo global.

3.5 Formando sujetos y reconstruyendo realidades de conocimiento como desafío de lo posible

Sin duda que la tarea de formar sujetos es una de las más arduas en la realidad actual, pues como se ha señalado la intencionalidad de quienes estructuran la lógica de los contenidos formativos está siendo dirigida cada vez más a eliminar esta posibilidad, de formar en la diversidad, comunitariedad, cooperación, reciprocidad y afectividad. En cambio, se pretende que los profesionales sean homogéneos, individualistas y competitivos. No obstante hay quienes en el afán de hacer posible nuevos horizontes plantean hoy nuevos caminos que permitan descolonizar el saber de tal forma que se logre lo que Fernando Huanacuni Mamani señala en su libro *Vivir Bien- Buen Vivir*.

Huanacuni Mamani (2010) argumenta que la sociedad debe generar espacios para la expresión tanto de lo material como de lo mental, lo emocional y lo espiritual, a partir de la identidad, en un contexto no solamente individual antropocéntrico, sino comunitario, donde se integran todas las formas de existencia que son parte de la comunidad. Así, el vivir bien está ligado a la espiritualidad y surge de un equilibrio entre el pensar y el sentir. Sin embargo, en estas sociedades modernas se ha promovido una ruptura entre ambos, priorizando la expresión y comprensión de la vida a partir solo de la racionalidad.

En la misma tarea se encuentra la propuesta de Hugo Zemelman (2005), investigador chileno cuyos estudios parten de la preocupación y la búsqueda de realizar procesos de reflexión que permitan generar la necesidad de pensar la realidad y articularla con los procesos de formación que se están desarrollando a través de las diferentes modalidades ofertadas en el Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL), mismo que está en la constante tarea de lograr objetivos que viabilicen la potenciación del pensamiento didáctico no parametral como posibilidad de recuperar, en la enseñanza, la conciencia histórica como presente potencial en la formación de sujetos autónomos consientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad. Así dicho es un espacio “esperanzado” por la humanización de la enseñanza.

En este sentido se privilegia el aventurarse en el mundo de cosas imaginarias que dan cuenta de las discusiones respecto del perfil de hombre que se quiera enfrentar a lo inédito, a plantear la historia de manera diferente, de ser capaz de hacer cuando se da un verdadero movimiento de sujeto capaz de pensar para enfrentar los problemas de la sociedad humana sin que éste se limite a necesariamente a las construcciones teóricas. Se busca construir un método que pueda estar a la altura de los desafíos que plantean las cambiantes circunstancias de la sociedad y asumir el acto de pensar como desafío orientado a estar siempre vigilante ante las necesidades y la emergencia que plantea la historia; además se intenta establecer un conjunto de respuestas codificadas que definan el camino correcto para avanzar en la construcción de una postura racional para un mejor abordaje, tanto de las problemáticas sociales como para estimular al estudiante en el desarrollo de su propia capacidad de pensamiento para mirar su contexto y encontrar las respuestas pertinentes (Zemelman, 2009).

La integración de cada uno de los dispositivos desarrollados durante el proceso de formación posibilita ver que el trabajo que se desarrolla en cada uno de los módulos que se ofrecen en maestría y en doctorado de IPECAL, plantea otra manera de ser formado en el contexto de América Latina. Se señala ese contexto porque hay espacios en diferentes países que procuran la misma intencionalidad formativa desde IPECAL.

IPECAL es considerada fruto de la lucha y la convicción de un proyecto intelectual y social que se imbrica en una larga tradición de pensadores latinoamericanos que, como Bolívar, Mariátegui, Martí y recientemente personajes como Sergio Bagú y el propio Paulo Freire, han sido capaces de soñar y actuar más allá de las pequeñeces e intereses que ensombrecen y destruyen toda capacidad de forjar esperanzas y potenciar futuros (Quintar, 2009). Con esta vasta tradición, IPECAL retoma el desafío de plantear categorías que encuentren sentido y significado, compartiendo la diferencia, asumiendo la diversidad, pensando desde la historia y pensar desde la vida.

Todo ello nos lleva a pensar dinámicamente en el significado de pensar en contra de los límites, en lo ajeno, en lo diferente, y nos permite lograr el desafío de vislumbrar y sostener

nuevos horizontes de futuro, dirigidos a distinguir el sentido de trascendencia social, donde sea posible honrar la vida, puesto que merecer la vida no es callar y consentir injusticias repetidas, es una virtud, es dignidad, es la actitud de identidad mas defendida. Luchar y transcurrir no nos da derecho a presumir, porque no es lo mismo vivir que honrar la vida (Quintar, 2005).

Así pues, en esta lógica es importante hacer notar el proceso de trabajo que se desarrolla en IPECAL en el constante diálogo compartido en los círculos de trabajo que nos muestra la complejidad de esta experiencia de trabajo y de abordar de una forma distinta el campo de lo educativo. Trabajar el presente advierte la necesidad de enfatizar la lectura categorial, así como la articulación en la escritura del texto de cómo está en el presente de esencia y sentido, en el recorrido desde la experiencia, se apuesta el compromiso de lo que da cuenta en el que hacer del día a día.

Otro elemento sustancial es la historicidad, la cual implica la necesidad de pensar los diferentes planteamientos tanto de académicos como por los actores que dan cuenta de la parte que les corresponde. Sin duda son elementos que se traducen en el futuro en teorías de nuestra América y que servirán de reflexiones a quienes revisen la construcción de los diferentes movimientos sociales.

El trabajo desarrollado en los espacios de formación, como IPECAL, desde esta experiencia permite observar la colocación de los sujetos en cada momento de su proceso formativo. Trabajar desde la emergencia del sujeto y, por ende, desde la propuesta epistémica donde a partir de la didactobiografía se significa al sujeto y sus preocupaciones, haciendo que las cosas sucedan en ese ponerse dentro de la propuesta, que se hace con la lectura, supone situarse en relación al sujeto que plantea sus marcas y principales preocupaciones.

De esta forma, las fases de mayor relevancia que se identifican en la articulación del trabajo que me ocupa, representan una mirada en el círculo con la lectura de la realidad, el sentido de ésta, el andamiaje que sustenta la preocupación desde donde se coloca al sujeto, así

como la emergencia de destacar la intencionalidad psicocognitiva y emocional del encuentro del sujeto a partir de la didactobiografía.

En este sentido es importante hacer notar que la propuesta epistémica está articulada para leer los problemas de coyuntura, de tal manera que se pueda identificar con claridad dónde estamos y hacia dónde vamos, tomando en cuenta el encuadre didáctico pedagógico. En este sentido se abordará la importancia de la escucha y el sentido de la lectura, para de esta forma dar cuenta del avance de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta la apertura y el cierre o inicio y término.

Para mostrar la importancia que implica en el proceso de formación la didactobiografía en el sentido del tiempo histórico, debemos señalar la existencia de una gran complejidad en el qué hacer, cuando la pregunta aparece, de qué se habla cuando se habla de historicidad, cómo identificar las dimensiones de operatividad, dónde opera, cuál es la lógica del análisis del texto, qué nivel de conciencia se asume, cuál es la intencionalidad, qué pretende provocar el proceso metodológico, qué aspectos implican el deber ser, a dónde se tiene que llegar en el proceso de tránsito y de construcción de los sujetos, cómo problematizar la didacto, el territorio, cómo significo los hechos, cómo darse cuenta que el sujeto siente y actúa ante la realidad de manera distinta. Éstas y muchas otras preguntas están por resolverse con la intencionalidad de la propuesta que plantea fundamentalmente un gran atrevimiento a envirular la conciencia para convertirla en época de producción con diferentes alertas y exigencias de conciencia de nosotros mismos.

Cómo señalar que las afectaciones, síntomas y marcas del sujeto posibilitan el tránsito y retorno del proceso metodológico de la lectura categorial de la narración de lo que cada uno ha leído, para de esta manera vivir el proceso de narración, de construcción de problemas, es sin duda donde se empieza a relacionar el mundo dimensional. Es en ese momento cuando se debe desatacar la didacto como proceso, cuando empieza a transitar a un estar distinto, provocado por la búsqueda de una colocación distinta a partir de la construcción operativa de nuevos conceptos, los cuales surgen de una lectura amplia de la realidad,

basada en el territorio, significando los hechos de un proceso y método peligrosos de gran movimiento del sujeto desde su ser.

En esta conformación también es importante señalar qué se hace para poner en el diálogo una manera distinta de hacer las cosas, sin olvidar el trabajo que se desarrolla en el proceso de la lógica de razonamiento y sus principios básicos: leer desde la interpretación histórica donde esté. Para ello es significativo considerar el cómo me sitúo en la realidad, cuáles son las principales preocupaciones, de qué tipo de artículo estoy hablando en sus diversas modalidades. El objetivo es poseer el andamiaje específico que me permita interpretar la realidad, de tal forma que se pueda sistematizar la información para explicar la manera en la que miramos, es decir, formular una apreciación categorial desde el sujeto que interpreta.

Otro elemento rescatable en la propuesta epistémica es la construcción de códigos que se estructuran en la lógica de razonamiento basada y articulada en la experiencia que posibilita una colocación de lectura de la realidad historizada en las redes de relación macro y micro, reconfigurando una visión del mundo a partir del uso de materiales, no sólo informativos, sino intencionados y formativos.

Un momento más lo representa la búsqueda de marcas vitales de experiencias a partir de palabras clave que permitan, a través de un listado de ideas sustanciales e identificar elementos clave con diferentes grados de lectura profunda, de tal manera que se recupere la experiencia que durante el proceso compartieron los participantes donando lo esencial de cada uno de ellos desde sus distintas potencialidades siendo estas formas didácticas y metodológicas las que posibilitan una buena lectura de síntomas, marcas y afectaciones.

En el círculo se desarrollan cada una de las sesiones. Este método permite realizar una lectura interpretativa de los momentos de movimiento del sujeto en sus diferentes dimensiones: metodológico didáctico y pedagógico. Ambas dimensiones permiten colocar de manera epistémica al estudiante para que esté en condiciones de poder hacer devoluciones con una intención educativa de fortalecer y potenciar los trabajos que le son compartidos. De esta forma puede conformarse una red de síntomas y afectaciones, dando

cuenta de su constitución histórica, de la perspectiva del proceso a partir de la sistematización que exige ponernos en relación de generar textos auténticos que expongan el desafío de la escritura en la permanente provocación de generar textos que muestren al sujeto afectado o en proceso de construcción de la afectación.

Pero qué implica ser un sujeto afectado, “tocado”. Se puede decir que representa la conciencia de sí, de sus afectaciones, es el momento en que el sujeto se descubre y tiene clara conciencia de lo que le está pasando. Un sujeto afectado se identifica en el sentir con lo que más le afecta, cuando esto sucede podríamos decir que está utilizando el uso crítico como categoría, pues es capaz de distinguir las dimensiones de la afectación subjetiva, utilizando como dispositivo la construcción del conocimiento a partir de la afectación.

El dar cuenta de cómo y cuándo me asumo como sujeto de época a través de la didáctica me da la posibilidad de asumirme como dispositivo del sujeto de época. En este sentido es importante hacer notar que la formación del sujeto y la conciencia histórica nos permiten identificar condiciones sin las cuales no podríamos dar cuenta de sí o señalar que ha iniciado un proceso de ampliación de la mirada, donde las relaciones complejas ubican al sujeto en el mundo.

De esta manera podríamos señalar que la identificación de lo intersubjetivo da cuenta de la época (conciencia histórica) y de sí mismo desde la colocación del sujeto en el contexto en el que se mueve, mostrando una seria radicalidad y lucha contra la colonialidad identitaria e incorporando, en relación al mundo de la vida cotidiana, al sujeto, donde se evidencia su relación con la iglesia, la familia, la escuela y las instituciones dominantes en las que se desarrolla.

3.6 La educación superior necesaria en el siglo XXI

En este apartado se abordará la postura de un investigador mexicano frente a la situación de embate en el que se encuentra la educación superior en nuestro país y que surge como una

nueva propuesta a la realidad que se vive no sólo en nuestro país, sino en algunos otros lugares de América Latina en los que poco a poco cae como semilla en tierra fértil.

Pablo González Casanova reflexiona acerca de la participación de los sujetos en el campo de la educación. Su planteamiento se dirige a explicar la participación de los actores en el contexto de la educación superior y en concreto de las universidades, de las cuales hace algunos cuestionamientos donde deja entrever sus preocupaciones en este rubro con mayor vigencia hoy día. Considera imprescindible ir más allá de la crítica a los proyectos neoliberales. Plantea de gran relevancia examinar críticamente, también, a la Universidad de masas y a los planteamientos educativos de los regímenes estatistas, burocráticos o populistas y exigimos la creación de proyectos alternativos.

¿Qué implica la educación para todos?, ¿qué señala el planteamiento de la nueva universidad? Ante las condiciones actuales que apuntan a señalar que dar educación para más es un problema de seguridad nacional, estas interrogantes posibilitan el planteamiento de otras preguntas como ¿Qué universidad queremos?, ¿qué universidad es necesaria? La respuesta a cada una de ellas radica en el proyecto histórico de las multinacionales: el de un gobierno mundial corporativo en donde los políticos, cada vez más desprestigiados serán sustituidos por los gerentes políticos. El mundo será manejado como una empresa, sean cuales fueren los efectos secundarios que vengan a los cuales se tratará sólo en formas humanitarias, o con las necesarias represiones o negociaciones (González, 2001).

Ante estas condiciones, es evidente que la ofensiva neoliberal continuará con una política destinada a transformar en mercancía todo lo que sea electricidad, petróleo, comunicaciones, educación o gobierno y ese proceso se observa con mayor frecuencia y cercanía en los sucesos en los cuales se desenvuelve la realidad mexicana, tal es el caso de los electricistas y recientemente lo ocurrido en las oficinas de Pemex. Ambos eventos son manifestaciones de resistencia y construcción de alternativas de confrontaciones y negociaciones que dan vida a una nueva historia en el fenómeno de cada una de las realidades como algo necesario e incierto.

Si trasladamos al campo de la educación todos estos sucesos, podremos darnos cuenta de que la nueva edad del conocimiento se ha convertido en una nueva edad de lucha por el conocimiento, cuya dinámica de competencias estará en vigencia permanentemente.

En esta lógica, la política educativa, en coordinación con el acuerdo multilateral de inversiones, requiere de una educación para las empresas, donde se lleve a cabo el diálogo y desempeñen de la mejor manera la gerencia política, tanto al interior de ellas mismas como en los países y sus contextos.

Por ello, es evidente que la privatización de las universidades y la reducción de los estudiantes a objetos ignorantes de la historia de la política y de las ciencias vinculadas al humanismo no sólo obedecerán al proyecto de convertir a las empresas privadas y mercantiles en actores principales de la producción, los servicios y la vida, sino que también se inclinará hacia un mundo donde “el complejo militar industrial” y corporativo, con sus asociados y subalternos, regulará la represión y la negociación para una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser “responsables” y “racionales” que los lleven a aceptar como suyos los objetivos “de los que mandan” (González, 2001).

En estas condiciones, la lucha por la educación superior de alta calidad para un número creciente de jóvenes se convierte en uno de los objetivos prioritarios de cualquier organización, movimiento o persona, que se nieguen vitalmente a ser cómplices de la catástrofe nacional y mundial a la que nos está llevando el neoliberalismo en su versión fundamentalista, institucionalista o de tercera vía, todas destinadas a privatizar y mercantilizar la actividad pública y social de la seguridad y la asistencia, de la educación y el desarrollo.

La necesidad de reestructurar la educación superior, vinculándola a los estudiantes y profesores de todos los niveles, incluidos los preuniversitarios, es una meta que nos obliga a pensar en un modelo nuevo de universidad, que respetando y apoyando a nuestras grandes instituciones combine las formas tradicionales y electrónicas de la educación, organización, construcción y lucha, negociación y consenso con una acumulación de fuerzas favorables al

interés general y al bien común. Todo ello implicará la creación de nuevas instituciones dentro o fuera de las antiguas, pero abiertas a la enseñanza renovada de las ciencias y las humanidades, a la producción de material educativo de excelente calidad para el aprendizaje y la autoevaluación, y a formas de certificación que no se utilicen como filtro, sino como garantía a los educandos y a la sociedad.

Esta propuesta de González Casanova sin duda exige tener claro que ningún modelo alternativo de país o de universidad será valioso sin un proyecto que incluya la educación en ciencias y humanidades, en artes y tecnologías, y la organización democrática de los profesores y estudiantes en vínculos crecientes con el resto de la sociedad.

3.7 La educación y el neoliberalismo en nuestro país

Para finalizar este capítulo, abordaremos la visión de Jaime Ornelas Delgado acerca de las principales repercusiones que deja el neoliberalismo a la educación. Así pues, bajo el neoliberalismo en México, la educación pública ha sido sometida a un obstinado acoso financiero e ideológico por parte de los gobiernos que formalmente tienen la obligación constitucional de preservarla y fortalecerla como derecho social. Colocando a la educación pública en una precaria situación que impide educar para la libertad individual y colectiva, de tal forma que tenga la posibilidad de generar y contribuir al estudio de los fenómenos de la realidad. Por ello, el pensamiento que destaca Ornelas Delgado señala con suficiente claridad las diferencias que existen entre la educación alienante, que responde a los intereses del capital y se sustenta en la competencia individual, y la educación que forma ciudadanos libres, solidarios y respetuosos de las diferencias.

En este sentido, el propósito final de Ornelas Delgado es provocar la necesaria reflexión sobre la situación actual del sistema educativo para asumir la necesidad y la responsabilidad de diseñar una política educativa adecuada a las necesidades actuales de la nación, como son, entre otras, avanzar en el fortalecimiento de su identidad y reconocer las posibles formas de participar en el mundo globalizado, superando las fórmulas neoliberales, que por lo menos en la experiencia mexicana sólo han aumentado la dependencia

económica y cultural, así como una situación de creciente pobreza y mayor desigualdad entre las clases sociales y las distintas regiones del país.

Así pues, sus planteamientos, en un continuo, se ubican en esta búsqueda y en la construcción de juicios de pensamiento crítico que permitan fortalecer la certeza de que la educación pública representa una herramienta insustituible en la construcción de una sociedad justa, democrática, incluyente y solidaria.

Como podemos observar, todos los autores que revisamos a lo largo de este capítulo, a través de sus planteamientos y propuestas, exigen, de quienes se dedican a la docencia e investigación, una permanente comprensión y reflexión para explicar los principales factores que determinan el papel actual de la educación superior, en especial la pública. Todos ellos coinciden en el feroz acoso que ha sufrido la educación superior a partir de la inserción del neoliberalismo en nuestro país.

Ante esa realidad se hace necesario tener en cuenta los rasgos que construyen al sistema educativo en los diferentes gobiernos emanados de la revolución, donde las condiciones de la política educativa tenían diferente intencionalidad que se ve trastocada y transgredida en un nivel de profundidad.

El reconocimiento de la crisis del modelo nacional revolucionario, a inicios de los años ochenta del siglo pasado, dio lugar al surgimiento de una corriente hegemónica en el gobierno apegada a los valores del neoliberalismo que sin duda impactaron a la educación pública. Estos planteamientos se abordaron a profundidad en el primer capítulo.

Para hacer una aproximación a la problemática de la universidad pública mexicana, Ornelas (2007) plantea como eje central la evaluación del impacto que sobre la universidad han tenido los valores del mercado. Al respecto refiere igualmente la importancia que tiene el capitalismo académico, el cual ha terminado por desviar las funciones sustantivas de las universidades públicas que hoy tienden a comportarse como empresas lucrativas que convierten el derecho a la educación en un servicio mercantil, privilegio de unos cuantos.

Sin duda, las reflexiones planteadas por Ornelas Delgado nos permiten cerrar este tercer capítulo con mayor reconocimiento a quienes, en esta lógica de remar contra la corriente del *estatus quo* establecido por el capitalismo, unen esfuerzos para continuar realizando búsquedas de otras posibilidades formativas en el sistema educativo mexicano y latinoamericano. Asimismo vemos con fortuna cómo los procesos de formación tienen cabida en algunos estados de la República, donde por coincidencia se han caracterizado por ser de lucha continua.

CAPITULO IV

CÓMO LLEVAR A CABO LA FORMACIÓN DE SUJETOS PELIGROSAMENTE PENSANTES

Introducción. Un proyecto intelectual posible

Sin duda que construir espacios en los cuales se enseñe a pensar en una sociedad donde el modelo neoliberal ha penetrado como sangre por la vía intravenosa, para surtir efectos inmediatos en la educación superior, en la cual la obediencia y el hacer a ciegas son las principales características, resulta una tarea compleja, pero necesaria, posible y fascinante, pese a las expectativas pesimistas respecto a su concreción en programas que asuman las universidades públicas.

Los distintos espacios donde se desarrolla la educación superior deben permitir a los estudiantes optar por diferentes formas de acceder a las certificaciones de los grados que otorgan las instituciones, permitiendo llevar a cabo diferentes actividades para identificar problemas sociales, sus causas histórico sociales y propiciar la construcción de alternativas, con sentido ético político, a los movimientos sociales y políticos, la migración urbana, el respeto a las heterogeneidades culturales, a la infancia y la adolescencia trabajadora, la adolescencia y maternidad temprana, la problemática de la población indígena, identificación de sectores de la población en alto riesgo (políticos, económicos, ambientales, ecológicos, etcétera), problemas de salud como atención al SIDA, la salud mental, la violencia de género y muchos más.

Ante este tipo de problemáticas, las universidades públicas tendrán que diseñar una serie de actividades que puedan implementarse y desarrollarse por medio de la estructura curricular, formal y oculta, de manera tal que den respuesta a las necesidades de la población, a través de diferentes mecanismos: los vínculos a la enseñanza y el aprendizaje

escolar y no escolar, cuestiones metodológicas de investigación diagnóstica y la formulación de proyectos alternativos, así como organización situacional y estratégica, de igual manera a la formación de líderes de base, que tengan clara las necesidades comunitarias de los diferentes espacios donde se desarrollen.

La compleja problemática que cada día vive la sociedad en los diferentes contextos sociales exige, cada vez más, procesos formativos de profesionales que desarrollen búsquedas en los diferentes campos de la enseñanza, producción y construcción de conocimientos. Ante ello, se requieren del apoyo en la práctica cotidiana de las personas que se involucren en esta dinámica y puedan identificar con claridad los conceptos estructurantes y la directriz que requiere el enfoque educativo buscado.

En este sentido, podemos señalar que el enfoque bajo el cual pretendemos construir una modalidad educativa en la educación superior y que proponemos por la experiencia desarrollada de la puesta en marcha es el epistémico, epistemología de la conciencia histórica, pedagógico, desplegando una pedagogía crítica y didáctica, en la búsqueda de una didáctica no paramental, que permita construir y crear conocimiento desde la experiencia en el desarrollo de este tipo de construcciones que permiten formar a sujetos comprometidos con el proceso de descolonización.

La lógica de la problemática estructurante, bajo este enfoque, permite llevar a cabo la deconstrucción y construcción de saberes, que permitirá aclarar y ampliar nuestras miradas como sujetos interesados en andar nuestros caminos con la misión y la defensa de la educación superior para, desde lo epistémico, abordar las complejidades de la dinámica histórico y cultural de la realidad, teniendo en cuenta la posibilidad de diseñar visiones alternativas de futuro. Aunque lo que realmente se plantea en la intención educativa requiere de una apertura que posibilite la formación de sujetos autónomos con capacidad de crear y recrear conocimientos con sentido transformador y conciencia histórica.

Asimismo, promover la potenciación de sujetos que se asuman como trabajadores de la cultura, contribuyendo así a la creación y recreación en la producción de conocimiento

socio histórico y político. De la misma manera, la intención es formar investigadores sociales con suficientes elementos teóricos y metodológicos que aborden los problemas sociales de la realidad con el paradigma del pensamiento crítico, y empeñados en la búsqueda permanente de explicaciones complejas de los fenómenos sociales de la sociedad en la que nos desarrollamos.

En este sentido es importante aclarar que los conceptos estructurantes que dinamizan la propuesta se abordan desde la óptica epistémica y de una pedagogía de la conciencia histórica de educación superior en este nuestro ensoñar una nueva educación superior de construyendo el modelo educativo actual, construyendo una posibilidad para nuevamente soñar una educación justa y autónoma formadora se sujetos libres y pensantes.

De ahí la importancia de construir en todos y cada uno de los espacios educativos la técnica pedagógica de los círculos de reflexión-formación, historicidad-totalidad-dialéctica-subjetividad-realidad. Conceptos direccionales que permiten construir metas en el proceso de formación: enseñanza-cultura-crítica- conciencia histórica.

El proceso formativo en esta búsqueda puede ser dirigido a trabajadores de distintos campos del saber y proyección social interesados en repensar su práctica profesional y de formación, contextualizando éstas en las actuales dinámicas políticas, económicas y culturales de América Latina. Con esto se podrían cumplir los objetivos deseables en los profesionales egresados de las instituciones universitarias y de quienes presten servicio de educación superior, comprometidos con el desarrollo de procesos de aprender a pensar y a explicarse los fenómenos sociales, y participar en los procesos cotidianos que evidencian la compleja realidad.

Asimismo posibilitar en profesionales de distintos campos de la acción social el desarrollo de capacidades de pensamiento y de producción de conocimiento en relación a los procesos políticos económicos y culturales que se están desarrollando en América Latina, y su impacto en ámbitos laborales, institucionales y cotidianos, donde se propicie el uso creativo

de instrumentos técnicos, teóricos y metodológicos, y de relaciones humanas a fin de contribuir a la toma de decisiones con sentido ético, político e histórico social.

Todo ello con el fin de encontrar las mejores formas de intervención social, replanteando horizontes de futuro en el contexto de las políticas públicas de nuestros países, así como al diseño de programas y proyectos tanto de investigación como de intervención social, capacitación y formación con sentido de futuro desde herramientas teóricas y metodológicas de orientación crítica.

Estos elementos en el proceso de la formación, sin duda, fortalecerán la idea de sujetos enseñantes capaces de educar, desde la realidad historizada, crear y recrear conocimiento con sentido, transformar la realidad en los micro espacios cotidianos y culturales como espacios hacedores de las macro configuraciones sociales.

Lo expuesto, sin duda, implica procesos de evaluación complejos, no desde la mirada evaluativa que plantea el neoliberalismo, sino desde una perspectiva que permita mirar y reordenar congruencias e incongruencias en el desarrollo de los programas educativos en el nivel superior, dado que las exigencias de vinculación entre lo esperado de la formación y lo logrado en la realidad concreta tiene sentido sólo si los que son formados tienen clara la intencionalidad de este proceso formativo, y objetivan y promueven en su práctica cotidiana capacidades de operar, de identificar de manera crítica, reconociendo e interpretando los sentidos y significados, del planteamiento dominante y colonizado.

También partimos de que los trabajos de investigación que se realicen en los diferentes campos de la educación superior, deben estar orientados a la construcción del conocimiento socio histórico con el fin de contribuir a replantear los modos de pensar en el campo de conocimiento en los países latinoamericanos. Bajo esta lógica, se propone confrontar algunas preguntas que hoy son centrales en la mirada de quienes, en estos tiempos, se encuentran transitando estas búsquedas: ¿desde dónde y para qué se piensa la educación superior en América Latina?, ¿cómo se piensa la educación superior en América Latina?, ¿quiénes piensan la educación superior en Latinoamérica?

Todas estas preguntas, sin duda, permiten constatar cómo, en nuestro continente, se ha ido produciendo una desvinculación creciente entre el pensamiento teórico y los procesos culturales. Esto pone cada vez más en evidencia un pensamiento subordinado a un orden dominante e institucionalizado, con pretensiones de universalidad, lo que no siempre permite dar cuenta de las situaciones concretas de quien se ubica en una búsqueda distinta en los espacios donde verdaderamente se pretende una auténtica formación de sujetos críticos.

En este sentido es que se pretende que los espacios educativos donde se oferte educación superior hagan un esfuerzo por construir y articular permanentemente espacios históricos culturales donde se materialice la “vida del continente latinoamericano.” De ahí la importancia de la crítica permanente en los diferentes espacios formativos y en la articulación y vinculación del pensamientos que permitan conformar proyectos de futuro en toda América Latina.

Se trata entonces de que los espacios de educación superior como expresión de un proyecto intelectual histórico viable, representen una instancia de encuentro y articulación de personas críticas de las actuales circunstancias y que puedan hacer propio el desafío de esta larga tradición de intelectuales que se presentaron en el capítulo tres y que han estado preocupados por instituir un imaginario de autonomía, dignidad justicia y libertad para nuestros pueblos a través de sus diferentes propuestas de liberación y de pensarse como pueblos libres sujetos de su propia historia.

En este plano es que retomamos las grandes preocupaciones que señala Pablo González Casanova, cuando expone su pensamiento en la *Universidad Necesaria en el Siglo XXI*, donde hace un análisis de cómo el neoliberalismo ha trastocado los principios bajo los cuales se desarrollará la educación superior, por el proceso de privatización que vive el sector público y el incremento del sector privado en el ámbito educativo. Esta mirada, sin duda, exige lucidez para identificar problemas sociales de América Latina, pero también atrevimiento para romper con los parámetros que nos impone el poder dominante y

valentía para generar “contracultura”, es decir, pensamiento y acción creativa que dé cuenta de los distintos movimientos sociales que se están gestando en América Latina, los cuales coinciden con la intencionalidad de buscar justicia y dignidad, liberación, autonomía de pensamiento y acción.

A este reto es al que proponemos sumarnos los enseñantes de búsqueda y nuevas formas de reinventar y construir procesos didáctico pedagógicos en los diferentes espacios de educación superior, para unir y acrecentar voluntades que estén dispuestas a desarrollar las esperanzas desplegadas, para continuar con la aventura que muchos ya iniciaron y que, por ese sólo hecho, ya no podrán dormir tranquilos. Muy por el contrario, se pretende reconfigurar los espacios educativos con la necesidad de colocarse en un lugar diferente en relación a las propias prácticas de tránsito de cada uno de los participantes en la construcción de autonomía intelectual.

Más aún, reconocemos que las características de este tipo de espacios de educación superior surgen con el propósito de constituirse como un espacio de encuentro, debate y articulación de sujetos en el proceso de transformación social de los países de América Latina. De ahí la intencionalidad de generar búsquedas que compartan espacios de manera inicial, compartiendo procesos autónomos de sujetos en los diferentes círculos donde inicialmente se comparten saberes y quehaceres, con sentido de identidad, pertenencia y pertinencia, donde se prioriza lo urgente y lo emergente.

En ese espacio, la persona es importante, en él materializa desde el primer acercamiento el sentido de pertenecer a ese proceso de reflexión epistémico didáctico, que nos lleva a comprender con mayor claridad la importancia de identificar la función sustantiva de las lógicas de razonamiento en la construcción de un conocimiento y, por ende, las creencias, mitos y ritos que desde la modernidad signan y parametralizan las formas de comprender y ver la realidad, desde la mirada de los organismos regulatorios quienes determinan los parámetros bajo los cuales la educación superior debe regirse.

Se pretende entonces que los espacios de educación superior sean instancias sin fines de lucro, con vocación social y de carácter solidario para ser conformados como espacios potenciadores del conocimiento epistémico. Esta tarea exige y contrae grandes riesgos por el atrevimiento de quienes decidan incursionar en este proceso que exige, cada vez más, a gritos desesperados, mostrar la esencia potenciadora de la realidad que se quiere expresar y explicar, y cuyo contenido está en continua construcción, advirtiendo permanentemente la resemantización respecto del prejuicio del contenido del pensamiento epistémico, que permite entender el atrevimiento de construir el significado de las relaciones de los sujetos en su pensamiento histórico epistémico, evidenciando así los nuevos sentidos e intencionalidades bajo los cuales se construye justicia, equidad y libertad.

Por ello, es de fundamental importancia mostrar la esencia de asumirse con el otro, lo cual significa, por un lado, conformarse como sujetos autotransformados e inalterables que contrarrestan la lógica dominante y hegemónica, en la que está colocada la dinámica de la educación superior del sistema capitalista y en la que las condiciones que garantizan la continuidad de un modelo que se piensa amovible y con un nivel de supervivencia que perpetua un pensamiento lineal y obediente que no transgreda lo establecido; y por otro, que con esa nueva auto conformación se atreva a pensar en lo incierto y a entender lo que no tiene forma, con la certeza de que estará construyendo nuevas formas de hacer educación superior.

Así pues, hay que pensar en el sujeto que define a los actores, medios y estrategias que constituirán el cambio y caminos a nuevas esperanzas, en busca de nuevas utopías, no como sueños irrealizables, sino como objetivo posible que nos plantee como una sociedad humana de cooperación y paz en un mundo donde todos cabemos. Ciertamente, hablamos de una tarea difícil, pues la unicidad de quienes están en esta búsqueda aun permanece en ese proceso de lograr la capacidad de potenciación, para que en lugar de competir podamos complementarnos. Ésta es una tarea difícil, pues requiere que realmente las personas se conviertan en “sujetos” con las exigencias planteadas por Hugo Zemelman.

En esta lógica es que resulta interesante el abordaje del sujeto en el complejo de la realidad actual, donde el escenario demanda generar espacios de reflexión académica derivados de un proyecto político más amplio y moverse en este sentido en la búsqueda de horizontes contemporáneos en los que se desarrollan los movimientos sociales como protagonistas emergentes de los pueblos latinoamericanos, en busca de transitar a un nuevo modelo social redescubierto por los sujetos de los pueblos de América Latina, que conforman ligas para este fin. Por ello es importante tener claro cómo serían estos sujetos y qué características tendrían.

Los movimientos sociales que recientemente se han expresado podrían ser la evidencia de que la ciudadanía está en constante búsqueda de dar respuesta a las necesidades sociales, no en vano los movimientos recientes tienen que ver con la educación superior, de jóvenes que no han encontrado respuesta a sus demandas relacionadas con la educación neoliberal. Tal es el caso del movimiento estudiantil #Yo Soy 132, considerado un movimiento ciudadano conformado en su mayoría por estudiantes mexicanos de educación superior, tanto de instituciones públicas como privadas, residentes en México, así como residentes y simpatizantes en más de 50 ciudades del mundo. El nombre se refiere a la autoafiliación y apoyo al movimiento como el miembro número 132 tras la publicación de un video en el que 131 estudiantes contestan las declaraciones de algunos funcionarios públicos.

El movimiento estudiantil #Yo Soy 132 inicialmente buscaba la democratización de los medios de comunicación, la realización de un tercer debate entre los candidatos presidenciales y el rechazo a la evidente imposición mediática de Enrique Peña Nieto como candidato en las elecciones presidenciales 2012. Posteriormente, el movimiento presentó un plan de seis puntos que incluyó diferentes temas de interés público, por lo que la ciudadanía mostró un responsable apoyo a las peticiones planteadas.

Las protestas realizadas en contra del entonces candidato a la presidencia por el PRI fueron el detonante que puso en marcha una cadena de manifestaciones masivas. A pesar de lo declarado en el Manifiesto #Yo Soy132, en la práctica no es claro cuántos movimientos ya

se han incluido (por ejemplo #MarchaAntiEPN). El movimiento fue autoproclamado en sus inicios como la "Primavera Mexicana".

Al mismo tiempo, en Chile se gestaba el movimiento por la lucha de la democracia. Figueroa (2012) señala, al hacer una revisión de la participación de este sector social en los conflictos del país, cómo este movimiento es uno de los de mayor impacto en América Latina porque se aferra a objetivos que la sociedad aprecia como justos y que son fuertemente movilizadores. En este sentido, se muestra que si bien la democracia en Chile realmente no existe y la sociedad continúa reprimida por ataduras dictatoriales, lo importante es que los estudiantes han tomado conciencia de ello y perciben con claridad que sus afanes democráticos están vinculados a una transformación global de la sociedad, viéndose favorecidos por la creciente disposición a la movilización social que se aprecia en el país por el agotamiento del neoliberalismo.

También, sin duda, hay que reconocer el proceso de aprendizaje que deja este tipo de movimientos, pues los estudiantes lograron una movilidad internacional de conciencias de miles de ciudadanos preocupados por lo que sucede en cada lugar. Los participantes dejaron ver dos aspectos sustanciales que son momento de gran aprendizaje en lo sucedido en el movimiento: primero, constituyeron una ruta hacia la búsqueda de un mundo signado por la seguridad de la justicia, la libertad y la equidad para todos los pueblos; y el segundo, que fue un movimiento que se expresó sustancialmente por ser plural y contenido en la acción en defensa de la transgredida educación superior en el mundo entero.

Ante estas consideraciones, es de vital importancia mostrar la importancia de la conversión del sujeto en acciones que defienden un eje de vital importancia como es la educación superior, la que hoy es una constante de demandas por lo que implica su trasfiguración. Hoy más que nunca se requiere ser un sujeto que luche y defienda sus intereses relacionados con este campo.

4.1 ¿Qué significa ser sujeto?

Lo planteado hasta ahora permite ver la relevancia de la formación de personas que trasciendan a ser sujetos en la vida cotidiana en la intencionalidad de la propuesta epistémica y de las exigencias que ésta implica, de su naturaleza, de la construcción de los diferentes caminos para alcanzar el cumplimiento del objetivo final: “aprender a pensar”. Se podrá objetivar de mejor manera cuando los sujetos orienten su vida, en una búsqueda permanente por la lucha de la liberación de nuestros pueblos.

Es el gran reto y tarea que está en proceso de construcción en los espacios universitarios, donde se desarrolla la educación superior en nuestro país y donde se lleve a cabo esta búsqueda alternativa de aprender y enseñar de manera diferente a construir conocimiento y pensamiento crítico. Por ello es importante retomar el abordaje de los planteamientos de Zemelman (2011) para poder dar cuenta de que estamos en el proceso de conformación de sujetos sociales. Para tal efecto, plantea tres criterios que permiten ver en el marco de un compromiso educativo que orienta la educación como la posibilidad de formar a distintos sujetos sociales, los cuales pueden o no reconocer explícitamente proyectos de la sociedad, pues requieren de procesos más amplios para la opción de un compromiso social.

Un primer criterio lo denomina “la historia como construcción de los sujetos sociales” y en él se permite ver un avance y tomar en cuenta la dinámica de los procesos históricos de los que están compuestas las prácticas de los sujetos. Plantea la transformación de la acción en la base para la apropiación racional de la realidad. Estas fuerzas son captadas en momentos y espacios determinados, aunque siempre en una situación de presente, por ser considerada la propia praxis en la que se desarrollan las diferentes manifestaciones de esta expresión bajo una dinámica articulada de esfuerzos que dejan ver la regulación establecida entre las fuerzas sociales del poder y la sociedad.

El segundo criterio se mueve en la construcción de un conocimiento que tiene un papel fundamental, la reflexión teórica bajo la que se construyen y deconstruyen nuevos planteamientos a partir del reconocimiento de los argumentos teóricos en los que se mueve

la propuesta académica y epistémica de la formación de los sujetos. Esto significa que los temas de la realidad permanentemente muestran los procesos de transformación que viven nuestras sociedades, que desempeñan en los espacios en que se construyen y reconstruyen este tipo de experiencias.

El tercer criterio señala que la realidad se piensa en función de un requerimiento de viabilidad de proyectos, antes que desde la perspectiva definida por la pretensión de correspondencia.

Los tres criterios sin duda están situados en un fuerte compromiso social con las pretensiones y necesidades de los sujetos de la realidad social. Aunque, por otro lado, también hay que tener en cuenta que la formación de sujetos exige, sin duda, tener en cuenta alertas que cotidianamente aplican en el plano operativo de la práctica del enseñar y aprender, no sólo en la educación superior, sino en todos los niveles educativos. Por ello, se debe tener en cuenta, de manera permanente, el cuidado respecto al proceso de formación y su relación con el sujeto en el proceso de la educación superior.

Otro elemento que se debe considerar en este proceso es la importancia que adquiere el Sujeto y la subjetividad, pues decir que soy un sujeto histórico no basta para formar sujetos, es necesario reconocer que si bien nuestra propia subjetividad opera en la construcción del conocimiento socio-histórico no basta para recuperar otras subjetividades.

Se vuelve entonces fundamental reconocer al otro con el que trabajamos como un legítimo otro ser con tantos parámetros y potencialidades como nosotros-yo mismos lo somos-soy. Se trata de una relación que implique sujetos y no objetos, horizontal para poder establecer el diálogo. Romper con el monólogo bancario que se reproduce en las escuelas tradicionales es un reto que define al círculo, como espacio de formación didáctico pedagógico que posibilita diferentes dimensiones de discusión y de escucha para que conjuntamente se generen nuevas formas de conocimiento y de acción.

Cuando se opera como fase metodológica en el proceso de enseñar a pensar el instrumento didáctico “círculo”, se intenta que circule la palabra donando miradas respecto al objeto de reunión, esto permite a su vez regresar a los sujetos la posibilidad de hablar, acción que en otros espacios se nos niega a todos. Para no volverlo un ejercicio demagógico, la escucha activa es imprescindible. Si uno habla y el otro escucha, hay posibilidad de una relación entre sujetos que no implique el imponerse, el convencer o el engañar. Si logramos escucharnos, tendemos puentes que reconstituyen nuestra subjetividad en la relación con el mundo.

Sin duda que, desde esta perspectiva, hay evidentemente un gran nivel de compromiso en el proceso de crecimiento de la persona. Ello nos da una muestra del gran compromiso que se exige en el emprendimiento de esta tarea desde sí, por la diversidad y multiculturalismo en los que se desarrollan las diferentes prácticas en los distintos lugares donde se desarrollan este tipo de esfuerzos. Vemos entonces que en cada sociedad existen diferentes intereses y necesidades, así como diferentes tipos de personas e identidades.

Más que señalar la importancia teórica del sujeto, nos referiremos a la identificación en el plano de la práctica de las formas en que se deberá formar al sujeto desde una perspectiva epistémica. Pero ¿cómo se opera o deberá operarse, con las categorías epistémicas, como claves de pensamiento que permitan construir una intencionalidad formativa, manteniendo la coherencia entre lo que se dice y se hace?

Con la intención de hacer una reflexión de la práctica cotidiana, debemos señalar que trabajar con la categoría de sujeto implica conocer y reconocer a los sujetos concretos que miramos y con los que construimos relaciones que permitan generar condiciones para transitar por un proceso formativo. En este plano sin duda es necesario colocarnos en el deseo de conocer al otro, en el reconocimiento del otro o, como dice Melich, de “acogerlo” como acto pedagógico. A partir de este reconocimiento se apuesta a la transformación de una realidad de sujetos subordinados a sujetos autónomos, que entran en relación con los sujetos desde la realidad concreta. Conocer al otro permite el uso articulado de las categorías epistémicas, como lectura, como vínculo, como práctica, como construcción.

En el quehacer cotidiano y en el acercamiento operativo siempre surge la pregunta ¿qué es un grupo de reflexión que opera en el “círculo”? y se llega a la conclusión que es un espacio que construye y potencializa las necesidades de los sujetos que lo integran. Ello sólo es posible en la medida que los integrantes se vean y vivan como grupo, por lo que considero necesario, como elemento fundamental para poder desarrollar el trabajo en la integración del círculo, propiciar las condiciones para que surja un grupo de trabajo que permita poner en juego los aspectos metodológicos, epistémicos, teóricos y didácticos que se necesitan trabajar.

Esto implica generar la experiencia de transitarlos, lo cual permea constantemente el trabajo realizado y alcanza niveles de complejidad de acuerdo a la intención de lo que se trabaje. Uno de sus puntos más altos es cuando se trabaja didactobiografía como instrumento didáctico, pues puede utilizarse de manera inicial para el conocimiento del estudiante que participa en el seno de los “círculos” de reflexión (colocación del sujeto), por lo tanto, el enseñante tiene la función de ayudar a que los hilos se formen y tejan vida digna.

Para trabajar en círculo se necesita tener claro primero a donde quiero llegar en términos de producción de conocimiento, para de ahí plantearme los niveles de conocimiento en términos metodológicos y cognitivos que requiere el grupo, para poder entonces elaborar tareas intermedias, esto es las estrategias didácticas que permitan construir la tarea de cierre de cada proceso, por lo que el enseñante debe permanentemente preguntarse ¿qué se requiere saber, conocer u operar por parte del estudiante para poder llegar a niveles específicos de aprehensión, de la propuesta y de sus potencialidades?

Lo anterior está permeado de una fuerte necesidad de construir conocimiento en el otro, pero con la intención metodológica muy clara de que es en la acción (praxis) del propio proceso de construcción en el que el sujeto debe trabajar, por lo que todas las tareas y estrategias tienen este sentido y donde lo metodológico, en su diferentes niveles, posibilita la construcción de una metodología diferente a las aprendidas en espacios más cerrados.

Se debe partir de la mirada del enseñante, donde la colocación o ubicación es fundamental en el límite de lo que se pretende, para construir y descubrir el “círculo” como espacio de reflexión, donde se puede mirar lo que se ha logrado comprender y aprehender, poniendo desde la coordinación las propias necesidades de saber y de disfrutar del asombro cuando los estudiantes te plantean miradas no vistas antes por quien acompaña este tipo de procesos y que, sin el otro, nunca verían. Por supuesto, también desde la coordinación se descubre al otro como mediador de procesos de construcción y se da cuenta de la relevancia de descubrirse mediador (a) del suyo.

Así el proceso de formación del otro, el cómo se va redescubriendo para que construya su propio conocimiento, permite al mismo tiempo observar la propia producción de conocimiento, en el fortalecimiento de la propuesta de aprender a pensar. Por ello, si ha de nombrarse el trabajo desde la coordinación del enseñante, es la de mediador (a) entre los límites del sujeto y su proceso de construcción, descolocadora de contexto, en el que se encuentra actualmente, de construyendo el contexto actual y participando activamente en la formación de sujetos, con una mirada metodológica donde ésta significa todas las posibilidades de construcción de un mundo diferente.

Con respecto al sujeto en el proceso de la educación, la idea de “enseñar a pensar” supone entonces posiciones políticas que hacen atractiva la idea de participar de manera activa y comprometida en la cimentación de procesos continuos y permanentes de personas que hemos encontrado un espacio de encuentro, complicidad y posibilidad de alternativas educativas en los círculos de reflexión. Esta posición integra la idea de que nuestra mirada permite revelar que hemos vivido inmersos y sin cuestionamiento en una sociedad que responde a intereses económicos de un grupo muy reducido, el cual ha logrado imponer la priorización de una lógica de mercado sobre la lógica humana. Desde esta lógica, las personas ya no somos sino objetos, productos o productores de bienes o mercancías.

En este sentido, la emoción, la voluntad y el deseo de los sujetos ya no tienen cabida, importa más el progreso y desarrollo que la dignidad y la convivencia solidaria. Además,

desde esta mirada las relaciones entre las personas, las cosas e incluso con el planeta, son un recurso a explotar para obtener ganancias; la información debe ser objetiva y ser producida desde el racionamiento que nulifica al sujeto y permite la frialdad necesaria y el abuso de poder para la producción de mercancía; poco importa el sujeto, porque hay que pensar en un colectivo que naturaliza sin cuestionamiento las necesidades de un grupo muy reducido.

De algún modo, y en paralelo a esta construcción histórica de lógica de mercado, ha persistido un planteamiento que ha inspirado a muchos grupos y personas que nos dolemos frente a esta propuesta y que coincidimos en la posibilidad de construir otros mundos posibles, mundos que aspiran a sostener una lógica más humana.

En la aspiración de encontrar en los espacios de educación superior la posibilidad de vivir en cada círculo de reflexión, en cada reunión con sujetos en esta búsqueda, la aspiración a contribuir a la construcción de estos otros mundos, sin negar los intentos y aportes de lo que ya ha dado en esta construcción, se asume que como pueblos latinoamericanos compartimos obstáculos para generar propuestas potentes de estos otros mundos posibles, donde la apuesta sea la posición de que en los espacios educativos de educación superior se enseñe a pensar, porque de no ser así, ¿cómo podemos generar condiciones para la construcción de otros mundos posibles?

Enseñar a pensar entonces implica conectarnos desde otro lugar con el planeta, con las personas y las relaciones entre las personas, reivindicando la emoción, la voluntad y el deseo, y relaciones de convivencia solidaria que permitan la autonomía de manera tal que se pueda dar pasos hacia este ideal, procurando un pensamiento desde el presente potencial con la didáctica no parametral.

Enseñar a pensar no es pues una posición académica desde la cual un grupo con el conocimiento ilumina a otro ignorante, sino un compromiso político que promueve “el deseo de saber de sí y del mundo en sucesivos actos de conciencia histórico social” (Quintar, 2006). La enseñanza, como proceso intencionado, implica la promoción de la

conciencia de sentidos y significados que están en constante reformulación y que integran procesos subjetivos-colectivos que generan patrones de pensamiento que, naturalizados y desde una perspectiva crítica, pueden transformarse desde el deseo. Esta toma de conciencia obliga, en los términos del sujeto, a construir intersubjetividades desde la reflexión, el diálogo y el consenso.

En términos pedagógicos, la propuesta educativa desde esta mirada implica generar condiciones para reconocernos como sujetos históricos que se colocan, desde el presente, para construir potencia; sujetos capaces de reconocerse con capacidad y posibilidad de construir la historia, los movimientos sociales, conocimientos y proyectos de vida digna; sujetos que más que observar la realidad la viven y son afectados por ésta, y al tener conciencia de esto se preguntan, desean y construyen conocimientos y estrategias de vida; sujetos conscientes del contexto y las relaciones que les afectan y a las que afectan, y de la capacidad creadora autónoma que no requiere de autorización para desarrollar su capacidad creativa por el bien común.

En términos metodológicos, la propuesta de educación superior en esta idea aspira a formar en el uso de dispositivos que nos permitan leer la realidad estando en ella, afectados por ella, y ampliar la mirada construyendo una colocación que vislumbre nuestro deseo de conocer y de hacer; propone como dispositivos la matriz epistémica, las dimensiones de la realidad, el uso crítico de la teoría, la didactobiografía y los círculos de reflexión.

En términos didácticos, implica construir sentido compartido, tener conciencia de sí y vínculos que reivindiquen la diferencia, reconociendo a los otros como legítimos otros; promover una escucha clínica, crítica como apertura al diálogo con la realidad problematizando y preguntando; poner en suspenso nuestros juicios e ideas y abrirse al otro. Desde esta mirada educativa se puede observar que frente a esta propuesta en muchas ocasiones se ha dudado de la posibilidad de comprenderla y operarla con la complejidad que esta perspectiva implica.

Desde esta puesta en duda, se ha pensado en las formas de volverla más positiva y propositiva, sin plantear límites que restrinjan la maravillosa idea de engendrar maravillas en la sorprendente experiencia de enseñar a pensar y a ser sujetos. Sin profundizar mucho, se tiene conciencia, en términos didácticos, del esfuerzo que implica construir corresponsabilidad en la construcción de vínculos en los círculos de reflexión como técnica didáctico-pedagógica, y con las personas a quienes se arriesguen a la formulación de nuevas preguntas y respuestas. También se es consciente no sólo en ejercitar la contención para no entrar en la discusión con los círculos desde lo temático o puramente emocional, sino en la colocación para abrirla mirada del otro usando la matriz epistémica.

A nivel metodológico se ha construido una comprensión de las categorías de sujeto, subjetividad, realidad y experiencia, y sus interrelaciones que permiten operarlas para la problematización de otra colocación. En este sentido, es de vital importancia identificar intencionalidades en relación a la conformación de sujetos autónomos con capacidad de crear y recrear conocimientos de conciencia histórica y compromiso ético político con sus realidades socio históricas y culturales, denotando posibilidades de formación de enseñantes críticos, que se signifiquen en el quehacer pedagógico y didáctico como trabajadores de la cultura, asumiendo los retos y atrevimientos que la propuesta exige en los espacios en los que se mueva el egresado de esta propuesta.

Algunas pretensiones en lo referente al quehacer desde la realización de propuestas se pueden observar en docencia e investigación y planificación en espacios académicos, culturales y sociales; gubernamentales y no gubernamentales, promoción de investigación y generación de conocimiento en prácticas innovadoras para el desarrollo humano en los diferentes espacios en los que se mueva el profesional; diseño de programas de innovación educativa tanto en políticas públicas como en organizaciones educativas de diferentes niveles de enseñanza; así como desempeñarse con idoneidad propiciando capacidades e instrumentos para que pueda enseñar desde la realidad histórica, crear y recrear conocimiento con sentido histórico, y tener la capacidad de transformar la realidad, en los micro espacios cotidiano y culturales como espacios hacedores de las macro configuraciones sociales.

Ahora bien, estas son las intencionalidades en el campo de la educación superior, en los diferentes lugares en los que pueda operar la propuesta, de tal manera que los espacios formativos de sujetos sean cada vez más fructíferos en el cumplimiento de la intencionalidad. Sin embargo, reconocer la gran labor y desafío que envuelve la operatividad de la propuesta implica tener claro el proceso de compromiso y crecimiento en la tarea de ser y hacer sujetos en la formación de educación superior. Por ello, el siguiente indicador nos permitirá dar cuenta de quiénes conforman esta posibilidad que, sin duda, día a día está en la gran batalla de remar contra la corriente y de consolidación del proceso dominante.

4.2 ¿Quién podrá llevar a cabo esta tarea de enseñar a pensar y de formar sujetos en la educación superior?

La figura académica del coordinador, profesor, enseñante o quien pueda ocupar esta complicada tarea, en las grandes contradicciones y vertiginosos cambios sociales exige de este profesional grandes responsabilidades en el proceso de enseñar a pensar y dar cuenta de la transición del sujeto en el camino orientador de búsqueda y de construcción de estrategias que tienda puentes a lograr una enseñanza en el nivel superior, de modos distintos de aprendizaje, en la caracterización de los contenidos didácticos en la construcción de conocimiento. La tarea es del enseñante, que con su ejemplo de lucha continua lo logrará.

Para dar cuenta de la relevancia de la tarea en cuestión, retomaremos la mirada que Paulo Freire refiere respecto al enseñante en el desarrollo del círculo, espacio donador de riqueza de miradas de los que en la tarea de construir, reflexionan y dan cuenta de la riqueza de vivir el “nadie educa a nadie, nos educamos en común mediatizados por la acción que nos reúne”, mediados por los círculos de reflexión donde se resignifican procesos educativos, que generan nuevos conocimientos interpretados desde la vida cotidiana, con conciencia plena de la realidad concreta y del eje dinamizador de construcción de conocimiento.

Cuando Freire les habla a los maestros sobre los aspectos más delicados de la práctica educativa, lo hace con la firmeza y la generosidad que caracteriza su estilo. Éste es en contra de los tabúes que terminan produciendo enseñantes débiles, con miedos y vacilantes, implica la necesidad de una autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia y que, por el contrario, permite la confianza del maestro en sus propios saberes y convicciones, en su capacidad para vincularse con los estudiantes para proponerles otras posibilidades de mundos posibles. Recuperando fundamentalmente el sabor del diálogo y el valor de la transmisión que surge de la experiencia, de la escucha de la intencionalidad.

Esta posibilidad, sin duda, facilita la construcción de imaginarios que nos llevan a fortalecer sueños posibles. Por ello es necesario estimular la imaginación de los educandos, partiendo de manera inicial, como lo refiere Freire, de la Filosofía de la Pregunta, moviéndose permanentemente desde ésta, para sentirse vivo, buscando y creando un mundo o muchos mundos más bonitos y diferentes, y una educación que nos enseña a pensar y no a obedecer, donde el conocimiento contribuya a fortalecer la conciencia de todos, para que no simplemente se reduzca a representar poder sólo para algunos. Por ello, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción, de ahí que, quien enseña, aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender.

En este sentido, es importante destacar la importancia de la imaginación en los estudiantes y enseñantes para usarla en el diseño de la escuela con la que ellos sueñan, para ponerla en práctica dentro del espacio generador de clases de una escuela diferente en donde se discutan proyectos y se fortalezcan las ideas. Entonces, más que subrayar obstáculos, se trata de enfatizar el hecho imaginario como derecho a soñar y luchar por el sueño que tenemos en la mente para hacerlo realidad.

Así pues, bajo estas ideas imaginarias, es importante tener claro que la “imaginación” no es un ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar estamos dando pie al pensamiento que busca lo concreto de lo que significa estar en una escuela, que viva la alegría, el amor, la libertad, la autonomía y sobre todo se

edifique cada día, la práctica de la libertad de pensamiento y de expresión de juicios, basados en el tránsito de la experiencia.

Este caminar, sin duda, implica hacer la práctica de los sentidos, que nuestro cuerpo atienda cada día, estar alerta a cada movimiento que muestra la viveza de aprender de nuestro cuerpo, cada suceso que acontece en la vida cotidiana, por más obvio que parezca, estar pendiente del proceso emocional que vive nuestra piel al recorrido de los actos amorosos que van aconteciendo, dar cuenta de estos hechos es un tiempo de quehacer en la historia, sin temores de lo peligroso que implica esta tarea, hacer, hablar y caminar por senderos diferentes, en procesos de construcción de mundos diferentes.

Mostrar la habilidad de la alta escucha implica un gran aprendizaje de vida en la enseñanza, pues en este acto humano destaca un gran sentido de responsabilidad y de encuentro con el otro, inicia el proceso de conocimiento de sueños y aspiraciones de los enseñantes que luchan por conformar una nueva idea de formar, formando a partir del día a día en los espacios de formación con sentido distinto, agudizando a un nivel profundo el arte de escuchar.

El lenguaje en este marco desempeña un papel fundamental, pues dependen los argumentos del enseñante para convencer al estudiante de la importancia de moverse en el plano de búsqueda y de construcción de ideas que fructifiquen, pensando que la educación no cambia al mundo, pero sí a las personas que van a cambiar al mundo, y si esto se logra conformaremos un pueblo de hombre y mujeres educados que buscan incansablemente ser libres y salvarse de la esclavitud.

Si el enseñante logra que el sujeto que aprende identifique con suprema claridad la dimensión de la libertad, podrá dar cuenta que el pensamiento es libre y si se ejercita en este camino verá que el conocimiento contribuye a fortalecer la conciencia de lo que implica ser educador en la lucha constante de educar para ser y no enseñar para saber.

4.3 ¿Qué papel juegan los nuevos sujetos en el proceso de enseñar y aprender?

La práctica educativa en el contexto del mundo actual donde imperan infinidad de problemas sociales exigen, como lo plantea Pablo González Casanova en su obra *Universidad Necesaria en el siglo XXI*, que se tome en cuenta a la sociedad en la que se desarrolla esta posibilidad de formación, pues estamos en el plano de una sociedad dominada por el espíritu comercial de las empresas particulares, en las que no se necesitan ciudadanos educados, sino personas obedientes que cumplan al cien por ciento los objetivos del capitalismo.

Bajo la lógica, es importante resaltar que la fortaleza de la propuesta se ubica en la intención de la tarea, cuyo reto está en tener claro que la estructura se encuentra en constante reestructuración que se da en función o a partir de la experiencia. Así pues, poner en práctica esta manera diferente de formación implica tener clara la diferencia formativa, la escucha y su interpretación, poder saber dar lectura al grupo con el que se trabaja, la configuración, el iniciar el trabajo con apertura y cierre, centrar la actividad, la operación permanente con la propuesta metodológica y didáctico pedagógica, la construcción de los dispositivos, el anclaje de la emergencia, teniendo en cuenta que el dispositivo tiene claridad de la tarea, además de tener disposición de entrar en relación y de tener la capacidad de trabajar con la piel, reconocer las condiciones favorables del grupo, reconocer la claridad de las intenciones y así trabajar con sentido, mirar, escuchar y construir, para saber si lo que hago produce sentido.

Otros elementos importantes en la propuesta se refieren a la problematización, la cual debe estar basada en la escucha y la experiencia; así como tener un balance permanente que, a partir de la emergencia, el estar alerta, permite articular acciones que produzcan sentido, de tal manera que se pueda trabajar desde la fluidez de la confianza y no confianza, pues aprender a coordinar es una exigencia de total compromiso con la propuesta.

Si tomamos en cuenta que lo que se requiere es trabajar la idea de sujeto-sujeto histórico, revisarse frente a esta idea permite ir descubriendo palabras clave que posibiliten llegar a

esa construcción. Además de que permite percibir discursos, actitudes, alertas, ver lo que está detrás de la postura epistémica y del deseo de saber y conocer del sujeto, de los dispositivos que se utilicen, es decir, el manejo y dominio de la matriz epistémica y el manejo psicológico.

En este sentido, es de vital importancia reconocer los dispositivos como posibilidad de construir estrategias didácticas, a partir de una serie de dinámicas que se trabajan en los círculos, por ejemplo la didactobiografía, técnica que permite dar cuenta del proceso histórico del sujeto que la desarrolla y en la que se identifican las principales marcas del personaje que la realiza; en la relatoría se trabaja con el “nombre” y permite de manera inicial el manejo de la propuesta. Lo importante es la colocación del coordinador para obtener toda la riqueza que las estrategias didácticas generan. La historia de las personas puede constituirse en una herramienta fundamental, dada la lectura de profundidad frecuente al respecto, lectura de lecturas pertinentes, lectura sobre la forma de entender la emergencia y el contexto que se está viviendo en relación con el dispositivo didáctico. Es también importante mencionar que al momento de decidir qué preguntas elaborar a raíz de la experiencia, se debe estar alerta y vigilar metodológicamente la construcción y articulación de sentido en el camino permanente.

Los elementos señalados permiten poner en juego la propuesta epistémica, trabajándola como un proyecto político y, en este sentido, la riqueza que posibilita ponerla en práctica ofrece la oportunidad de construir conocimiento, en una atmósfera emocional, sin la cual no se puede entrar en relación con el otro. Derivada de la práctica, se genera la comunidad de producción de conocimiento, dando cuenta de cómo nos ha tocado la propuesta y cómo hacer desde la didáctica el gran desafío interdisciplinario y de compromiso político, en el desarrollo de palabras clave que posibilitan el ejercicio del pensar categorial.

Sin duda que la clave del pensar categorial descubre los conceptos que problematizan y dan cuenta del proceso de investigación que se está desarrollando, sin dejar de lado que tiene una carga teórica. Detrás de la palabra clave hay un proceso de explicación del concepto, de tal manera que se generan las condiciones y dimensiones que conforman el grupo de

elementos que explican la construcción y el manejo de la subjetividad, vía que permite rescatarse en movimiento, hablar de sí mismo y estar en condiciones de leerse categorialmente.

En este plano, resulta de vital importancia conocer cómo es que se tiene acceso a los textos, de tal manera que no sólo se use al texto para cubrir lo que yo pienso, tenemos que identificarnos como sujetos que se atreven a pensar y con deseos de saber, dejando atrás los mecanismos inhibitorios que no proporcionan la posibilidad de plantear una postura epistémica desde donde se ven los fenómenos sociales, por ejemplo el temor a ser incoherente, el decir que aún no se está preparado para dar cuenta de la interpretación de tal autor, pidiendo ante ello más tiempo, no reconocer por qué se piensa lo que se piensa, etcétera.

Lo que sí es importante reconocer, es que el atrevimiento permite dar un salto cualitativo en la comprensión del fenómeno. El sujeto de estudio logra comprenderse y explicar las anomalías identificadas, y dar cuenta de sí mismo, implicando darse cuenta y dar cuenta de categorías que están desde la experiencia decodificada, en la que se muestra la capacidad que se tiene de sí mismo, desde lo afectivo y subjetivo, donde está presente: la ideología, la inercia y el sistema de creencias, es decir, el sistema cultural que se vive en el contexto donde se desarrolle la propuesta.

El atrevimiento también permite explicar cómo es que se maneja lo subjetivo y cómo lo relacionamos con la intencionalidad de la lectura, direccionándolo a la necesidad de potenciar el habla, el pensamiento y la sistematización del proceso de sí mismo, dando cuenta del paso de lo anecdótico a lo epistémico. En este sentido, reconocer cómo hacerlo da cuenta del reconocimiento responsable del propio proceso de formación de manera autónoma, iniciando con ello los tiempos de conformación del sujeto, que retorna a su práctica, de manera tal que el trabajar con los dispositivos didácticos favorezcan pedagógica, metodológica y epistémicamente la creación de puentes, que identifiquen el tipo de vínculos, el tipo de roles, texto y contexto didáctico, comunicación y las maneras de mover el pensamiento, reconociendo vitalmente el lugar de la cultura.

El núcleo duro de la propuesta toma en serio lo que se dice, por ello la escucha es también fundamental en el desarrollo de la propuesta. Una vez definidos los instrumentos didácticos, y las sugerencias de cómo leerlos en el plano del trabajo operativo, se exige compromiso de orden político y del proceso formativo, en relación con el contexto que se está viviendo. De ahí la finura del uso adecuado de los instrumentos trabajados por el coordinador, teniendo en cuenta la lectura y mirada de América Latina, abordando y manejando los distintos momentos de desarrollo de los trabajos emprendidos en cada círculo de las diferentes sedes.

Otra recomendación respecto a la propuesta es saber el manejo del rompimiento de la lógica teórica. Con este propósito, es necesario encontrar el sentido del ejercicio de pensar que sucede de manera inicial de forma descriptiva y narrativa, aunque lo que se busca es ponerse en relación e identificar las dificultades y las categorías bajo las cuales mostramos el movimiento de mirada o visión que permita establecer el diálogo con el estudiante. Además, en determinado caso, hacer notar la falta de sentido, en el por qué y el para qué de la problemática, evidenciando de esta manera que quedó claro el valor de la problematización y mirando la diferencia de lo que se había trabajado, en tanto que van apareciendo los sujetos.

Cuando esto sucede, podemos decir que la lógica de razonamiento del estudiante está en posibilidad de construir un esquema mental que le permite describir e identificar las palabras clave a partir de la teoría y contrastarlas con el discurso, pensar el diseño didáctico de la actividad, así como la función y sentido de la evaluación del tema.

La evaluación en sí misma es lo que puede dar cauce al seguimiento, pues es la que da cuenta del tránsito del ejercicio permanente hasta encontrar el sentido, o bien el proceso de tensión entre el dispositivo y la intencionalidad de la evaluación. Pues la consigna de evaluación en el dispositivo permite identificar el crecimiento del sujeto, evidenciándose el cambio, su relación con el sistema de creencias, la dimensión y análisis de la realidad, así como la comprensión teórica de manera categorial, donde el sujeto identifica al trampolín

que le permite ubicarse desde otro lugar en todo su proceso de formación. Además el tiempo reduce la posibilidad de ver las lógicas de razonamiento con el problema de investigación.

Este proceso exige estar en continua alerta respecto de la identificación de sentido de cada uno de los estudiantes y del momento justo de clarificación de la propuesta; así como lo que va quedando claro o que no se ha entendido, donde el sujeto en relación con el sentido ha logrado movimiento, confianza, condición de posibilidad de relación con lo que se mira, con lo que se observa, en el contexto, considerando ampliar la relación con el sistema de creencias.

Este plano permite reflexionar el sentido del dispositivo para el logro de todas las alertas, respecto de lo abierto que éste puede ser, pues el coordinador debe tener clara la facilidad o dificultad de ponerse en relación, ver quién lo logra de manera consciente o bien en otros sin darse cuenta. En ese contexto, la participación de los evaluadores externos adquiere relevancia en el proceso de las devoluciones para identificar en qué proceso plantean los estudiantes su problematización, pues las devoluciones implican el momento en el que se encuentra el estudiante, así como lo que le hace falta y que necesita clarificar, de tal forma que pueda ser fortalecido, poniéndose en relación con otra dinámica que le señale claramente la intención de la evaluación, en términos de: a) tener clara la subjetividad en términos de abrir y b) la búsqueda de construcción en términos de especificidad del trabajo, planteado en el encuadre.

Este proceso, sin duda, se va acercando, cada vez más, a mirar cómo es que el sujeto construye su intencionalidad en el deseo de conocer su problemática. El cómo, el por qué y para qué permiten dar cuenta del proceso de evaluación, teniendo claro la precisión de la tarea y del por qué está trabajando lo que está trabajando. En el sentido metodológico, ha logrado, a través de la didactobiografía, jalar la historia para convertirse en sujeto historizado. Respecto al sujeto en relación, identifica claramente su subjetividad, que lo articula en condición de hacer el ejercicio de retorno de la evaluación.

Haciendo una exposición mas articulada de la evaluación, veremos que existe la posibilidad de perder toda la riqueza del módulo en una no planeada evaluación. Ante ello se recomienda tener claro el encuadre, además del papel que jugará el dispositivo por parte de los evaluadores, así como la habilidad de poder leer el momento del estudiante y mirar las fortalezas y potencialidades, detectando si en el discurso hay o no sujeto que se identifique, la puesta en relación y la forma en que creen si hay o no sujeto.

Si observamos la descripción de este proceso, podremos darnos cuenta que es de gran relevancia dar un nombre a cada proceso por el que transita el estudiante en su deseo de conocer, así como al nivel y necesidad de acompañamiento del coordinador en su proceso formativo, y de los mecanismos didácticos utilizados en el círculo por los estudiantes, el coordinador y los evaluadores. Es importante notar acuerdos mínimos de la evolución por módulos y según el grado de complejidad en el proceso de formación se hace necesario clarificar cómo se ha hecho, cómo se sigue haciendo y revisar la comprensión de la propuesta para pensar en la incidencia del deseo de conocer.

Este proceso implica también reconocer el valor de la función de la tarea, donde se notan muchos elementos que evidencian el uso sistemático de los instrumentos didácticos, sobre todo en el trabajo articulado o en la capacidad de centrar y articular lo emergente, y lo emergente fragmentado. Recuperando a la memoria como instrumento veremos que nos permite documentar los diferentes momentos que se han vivido, el retorno en la práctica permanentemente, la alerta permanente de forma autocrítica de lo que hemos hecho y hacemos, recordar el proceso de responsabilidad del trabajo con el otro, identificar los problemas de trabajo, las dificultades de las que se dan cuenta en el proceso de trabajo, de la manera en la que se resuelven, haciéndose cargo para construir y trabajar los problemas de manera directa y a tiempo.

En este caso, la experiencia tomará la delantera para poder identificar qué dispositivo se tendría que desarrollar, ubicándolo en varios niveles: reconocer los problemas, eliminar confianza, ponerse en movimiento, exigencias de lo trabajado, y condiciones de acreditación.

Así pues, hemos visto cómo es de vital importancia la intención metodológica de uso de la didactobiografía en relación a las marcas y afectaciones. Por tanto, tiene sentido el ponerse en relación y de manera instintiva se observa que aparece el otro, donde doy cuenta de cómo me descubro y cómo comparto, para después trabajar la preocupación, operando con criterios de observación, relación, articulación, reflexión sobre sí y el otro, palabras clave que muestran la organización del pensamiento con la capacidad de articular desde lo social.

Ahora bien, cómo se trabaja la necesidad de afectación personal en relación con lo que el investigador o estudiante experimenta en este proceso. Podríamos señalar dos formas de afectación: la primera tiene que ver con el campo problemático de los sujetos, donde las marcas signan con profundidad los procesos de motivación que desarrolla el estudiante durante el proceso de formación; la segunda con la construcción de redes de apoyo y devoluciones colegiadas donde, sin que se den cuenta, se descubre, a través del nudo problemático que se trabajó, el camino adecuado de la búsqueda y desafíos. Este rubro es muy importante, pues es cuando fecundan las ideas y el sentido, la claridad para operar de manera libre, sin que hilvane un discurso, un discurso a partir de las palabras clave identificadas con el apoyo del colectivo crítico y reflexivo. También es importante tener en cuenta cómo dar contenido a la teoría que permitió dar contenidos epistémicos.

¿Cómo operar el sentido desde la problematización, qué es ésta y cómo se problematiza? Se puede partir haciendo una meta lectura de la “Silla vacía” en términos de dinámica, retomando el cómo se produce el movimiento desarrollado en la dinámica. Se trabaja la problematización en círculo de tal manera que ayude al enseñante a recuperar la didáctica en el proceso de reflexión sobre el campo disciplinario e incluso más allá de lo no curricular. El observar el proceso de darse dándose de los sujetos, ejercicio de auto reflexión y construcción de conocimiento, entendiendo a la enseñanza como la promoción del deseo de saber de sí y del mundo en sucesivos actos de la conciencia histórica social y de expresar ese saber.

Si partimos de las diferentes búsquedas o miradas de algunos autores, encontramos que por ejemplo Habermas construye una pedagogía universitaria, Freire lucha por una pedagogía de la liberación y Gerard Mendul por una pedagogía del socio-psicoanálisis, trianguladas vemos que constituyen un pensamiento transgresor a lo establecido, pues ven a la enseñanza como la promotora de construcción de auto referencias con sentido transformador de sí.

El ejercicio de esta construcción de conocimientos permite recuperar, en esta lógica de construcción, la importancia de tomar en cuenta a la didáctica crítica como espacio de reflexión acción, que después de tener el gran sabor de deseo de conocer sobre algo, toca entonces hacerse cargo de lo que se ha elegido como energía de vida, no de muerte como anestesia permanente en el sentir pensar-hacer. Este proceso metodológico articula sentidos y significados, proyectos individuales y colectivos, y desde la subjetividad el descubrimiento y revelación del tránsito de sujetos desparametralizados, que estén en constante búsqueda e innovación de cómo hacer una u otra actividad de manera creativa y crítica.

En este plano, es importante desde la postura de la didáctica crítica no parametral, la ruptura del estudiante del pensamiento homogeneizante, dando que esta enseñanza promueve sentido con proyectos de sí y del mundo, donde la pregunta de cómo vincular el sujeto individual con el colectivo representa una compleja tarea en el día a día del coordinador o enseñante, pues pasar del ensimismamiento del estudiante a lo social, implica desde lo didáctico, dar cuenta de cómo es que el sujeto aprende a dejar las afectaciones para pasar al problema social y a la búsqueda de sentido que le permita recuperar los diferentes momentos de resonancia del campo emocional, de la revelación del sujeto, de la escucha, de los movimientos de pensamiento y de toda una gama de las palabras clave que van conformando la construcción.

El proceso implica dar cuenta de sí, de las diferentes reacciones y preocupaciones por lo pertinente en cuanto a la pregunta, que tiene que ver con la certeza de saber y dónde entran en juego toda la serie de presiones y de angustias por la búsqueda de articulación y

coincidencias, que dejen ver que a partir de la escucha procede mi articulación con el otro, colocado en el plano de donación de saberes, de superar desafíos, incertidumbres, dudas, desconexiones, etcétera.

El intento de estos elementos, entendido desde lo no paramental, permitirá la formación del nosotros en construcción de expectativas que mueven, desatoran y permiten asumir en el qué hacer juntos el tipo de vínculo que se establece en el espacio y la dinámica de la tarea y cooperación, reconociendo quién es el otro, para nosotros, enemigo constructor de relaciones de poder que permita establecer una relación colaborativa, de imaginación creativa, de generación de sentidos, de modificación de certezas, de construcción de nuevos significados, de sujetos autónomos que se hacen cargo de construir conocimiento colectivo, de repensar el qué hacer en una lógica distinta al plano capitalista y dominante del campo de la educación superior.

Si vemos estas acciones como matrices de aprendizaje, sin duda alguna que surgiría la necesidad de tener lo suficientemente claro quién es el otro para mí y quiénes somos para el otro para que la tarea de enseñar se convierta en una propuesta alternativa de aprendizaje, donde el círculo es el espacio de formación de sujetos autónomos. Como advierte Zemelman, los coordinadores constantemente deben tener clara la invitación a cambiar, buscar y atreverse a establecer los límites de lo que sabe y no sabe, de moverse en el lado de las incertidumbres, de las dudas constantes, de eliminar los miedos y de procesar donde se está.

Se invita a colocarse en el límite crítico, se invoca a aventurarse a entender al otro para que sea capaz de construir su propia autonomía, entendiendo las diferencias, a ser sujeto constructor de sueños y esperanzas, de pensar creando en esos diálogos internos, para encarnarnos de manera digna y con creatividad en el acto de escribir de manera autónoma, impulsados por la construcción de la potencia en las tareas educativas, sin miedo, con claridad y asombro por lo que puede crearse con la voluntad de los sujetos que creen en esta opción.

4.4 ¿Cuál es la perspectiva teórica y epistémica de los sujetos en el campo de la educación superior?

Para la obtención de una perspectiva teórica y epistémica sobre los sujetos, es de vital importancia conocer las experiencias realizadas como parte del aliento necesario para la continuación de la tarea, tal es el caso de lo desarrollado en Venezuela con la experiencia “Solo el amor engendra maravillas”, en la que se muestran testimonios de cómo el método “yo sí puedo” adquiere relevancia cuando se entiende que la tarea colectiva es la educación, porque el pueblo lucha por la liberación planteando que el inicio de la revolución educativa es la creación, entre todos, de una nueva gran nación, señalando que el latifundista no abusará más porque la ignorancia no volverá. Porque el pueblo sabe que tanto Fidel Castro como Evo Morales y Hugo Chávez lucharon incansablemente para que en América no haya ni un esclavo más. Los tres gobiernos han manifestado gran impulso a este logro en la educación y en el buen vivir, eslogan que caracteriza a este proceso.

Para el caso de la educación superior, el conocimiento generado en cada una de las experiencias desarrolladas por los países mencionados, y en las que incluso se reconoce por la UNESCO, contribuirá a fortalecer la conciencia de todos. De esta manera se concibe a la educación superior autónoma donde se construyen caminos diferentes con plena autonomía.

La intencionalidad de estas experiencias tiene una estrecha relación con los planteamientos de Estela Quintar cuando integra en su matriz epistémica la importancia de lo amoroso en el ejercicio responsable en la construcción de una didáctica no parametral, que es sustentada por un arduo proceso epistémico pedagógico, apoyado por dos vertientes: la que se relaciona con la “epistemología del presente potencial” del doctor Hugo Zemelman y los supuestos acerca de la “Pedagogía como ciencia crítica” de Juan Ruz, que plantea profundizar en lo dialéctico como campo disciplinar y como campo nodal en la acción transformadora de nuestra práctica educativa con significación histórico-social en tanto espacio de reflexión activa del proceso de enseñanza.

Es importante mencionar que Estela Quintar retoma las propuestas de Zemelman y Ruz para articular la construcción de nuevas perspectivas de análisis, manteniendo el origen de las ideas centrales de los autores en la búsqueda y direccionalidad de respuestas vinculadas a una serie de elementos que le permiten dar sentido a su propuesta.

Sin duda que los marcos valóricos en los que se desarrollan y acumulan los procesos de experiencias vitales para poner en marcha la propuesta epistémica que día a día va fortaleciendo y operando permiten ser testigos de evidencias que muestran un redescubrimiento en la historia de pensamiento, así como de prácticas y relaciones de diferentes grupos que dan cuenta de la riqueza de la propuesta.

Militar en esta opción, sin duda, genera caminos que permiten ver a la experiencia como una opción por la enseñanza como práctica de encuentro entre sujetos situados. Así pues, la propuesta de “enseñar a pensar” plantea para su ejercicio una serie de elementos que la lleva a constituirse en una invitación pedagógica didáctica y metodológica de formación en un espacio autónomo y creativo de libertad y apertura, que modifique la configuración ritualizada en el campo de la educación superior, buscando una combinación sutil y sensible. Así, para que haya círculo como estrategia educativa es necesario modificar la clase magistral que en la historia se ha desarrollado en la enseñanza. El planteamiento es trabajar en presencia para hacer del círculo una instancia reflexiva y creativa que permita trabajar con sentido para quien lo afronta con la intencionalidad de repensar concepciones y construcciones.

Ahora bien, aún falta responder algunas preguntas como: ¿para qué el círculo?, ¿cuáles son los retos?, ¿qué pasa en el contexto?, ¿qué grupos hay?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo buscar el equilibrio fino?, ¿qué está pendiente en cuanto a la claridad de hacia dónde vamos en la formación? Todas estas preguntas representan una tarea que sin duda sólo la experiencia de desarrollarlos nos permitirá deconstruir y construir nuevas aportaciones que les den respuesta.

Es de suponerse que este marco articulador de preguntas permanentes nos permitirá tener claro cuáles son los deseos del grupo y los elementos centrales que hacen falta en él, así como de la pertinencia del programa, del nivel de identidad que se tiene como grupo y, en ese sentido, reconfirmar los escenarios que nos mantienen en permanente alerta y vigilantes del proyecto académico que responda a las necesidades específicas y personales para poder llevar a cabo una lectura disciplinada, de compartir, de recuperar experiencias y de escuchar problemas, angustias. Pero lo más importante en este eje que se vivencia en el círculo es la identificación de las formas de resolverlo.

En este sentido, es importante dar cuenta de lo que significa esa tarea en el círculo y de lo necesario que es el revisar frecuentemente el programa de trabajo con el grupo y personal, pues depende del cuidado que se desarrolle en el grupo y de articular lo personal con el proyecto institucional en el marco de la propuesta epistémica, de tal manera que abone fértilmente en los campos didácticos, pedagógicos y metodológicos de la educación superior.

Un contexto como el que vivimos, de profundo deterioro económico -ya sea por un crecimiento incapaz de satisfacer las necesidades de trabajo de la población o bien por una excesiva concentración de la riqueza de nuestro país-, impide vislumbrar un futuro que garantice la realización de las personas de los diferentes orígenes sociales. Esta situación plantea, como imperativo, aprender a leer nuestro entorno de manera profunda para encontrar alternativas de futuro, así como reconocer los distintos espacios desde los cuales participar en su construcción.

Desde esta perspectiva, refrendamos nuestro compromiso de fortalecer la capacidad de pensar y construir conocimiento desde las posibilidades y limitaciones que determinan tanto la propia realidad como el momento histórico cultural, recuperando líneas de pensamiento de gran riqueza que contribuyan a reforzar nuestra mirada. Así, esta tesis es una invitación a la participación en el pensamiento creativo desde la óptica de un compromiso ético que nos impulse a formular ideas, plantear preguntas y construir

conocimiento desde la urgencia de reconocer diferentes opciones de construcción social y potenciarlas en los procesos de formación en los espacios de educación superior.

4.5 ¿Cómo se materializa el sujeto en el plano del sujeto concreto?

Sin temor a equivocaciones, es sustancial pensar en quienes en el campo operativo ejecutan la propuesta, lo que implica un gran compromiso con el proyecto político institucional, al implementar planes de estudio que tienen la clara intencionalidad de generar un pensamiento crítico, que permita al sujeto pensante hacer frente ante las instancias pertinentes para desarrollar la propuesta tal y como fue pensada ante los órganos que regulan el campo de lo institucional, de lo que señalan las políticas educativas en el campo de la educación superior. Esto tiene que ver con organización administrativa: validación, plan de estudios, proceso de inscripción y selección, permanencia, egreso, evaluación, reglamentación, etcétera. Elementos todos que convergen en el marco de la regulación, siendo la escuela el paraíso de los lugares comunes donde se puede desarrollar, si así se desea, un marco de posibilidades integrales que den cabida a otra educación con probabilidades de fortalecer una propuesta basada en lo didáctico, pedagógico, epistémico y metodológica que genere redes de sujetos con nuevas búsquedas en este proceso de construcción amoroso, que requiere de quienes participan en esta opción formativa una permanente lucidez e imaginación creativa en búsqueda de identidad: docentes, investigadores, funcionarios, comprometidos con un nuevo proceso de formación.

Estas dimensiones exigen necesariamente pensar, pensarse y pensarnos como sujetos en realidades concretas, poniendo clara la relación sujeto realidad y también desde donde se piensa la realidad para señalar el cómo y para qué construimos conocimiento del sujeto de esa realidad.

Si partimos de los diferentes significados en la educación, así como de sus funciones, es innegable que la responsabilidad y la transformación de las relaciones señalan una dinámica estructural de la formación en esta experiencia, diversidad y complejidad en el campo operativo de la propuesta epistémica basada en ejes y nudos problemáticos que cada ciclo

escolar, según sea la dinámica educativa, opere. También se requiere, para la aprobación y tránsito de nivel educativo subsecuente que cada programa de estudios señale, la claridad en el proceso al pasar a la siguiente asignatura lo cual permita constantemente reflexionar y relacionar articuladamente el pensamiento y conocimiento con el contexto histórico del sujeto potenciado.

El proceso final del desarrollo de esta experiencia será mostrado con los resultados de procesos de trabajo de investigación, auténticos, que refieran datos que den cuenta de interpretaciones de la realidad de forma original de tal manera que la generación del pensamiento de cuenta del fenómeno social abordado de manera epistémica.

4.6 Repensando a los sujetos

La tarea de repensar a los sujetos situados en una realidad que les permita estar en continua lucha de autenticidad, libertad, autonomía, en búsqueda constante de pensamiento creativo, a moverse permanentemente desde la pregunta y en constante movimiento buscando y creando un mundo más justo y amoroso, implica sin duda pasar de un proceso teórico a uno epistémico donde los sujetos están comprometidos con las transformaciones del quehacer educativo. Proyecto en construcción que exige, cada vez más, la inserción de profesionales que den cuenta de esta posibilidad, incluyendo desde luego lo arduo y significativo de este tipo de experiencias, que conforman los movimientos de sujetos hacia la búsqueda de una educación creadora, transformadora, que oriente el quehacer de nuestros pueblos y gobiernos reconocidos como actores del proceso.

El accionar de cada uno de los profesionales que se mueven en la dinámica de preguntas constantes acerca de lo establecido podrá dar pie a transformaciones profundas del sistema mundial, que examinadas de manera crítica y profunda permita replantear propuestas educativas que ubicadas en los regímenes estatistas, burocráticos o populistas, no permiten crear proyectos alternativos que sean la base proyectos de educación superior que responda a las necesidades actuales del país.

En este sentido, es de vital importancia hacer un reconocimiento a la siguiente pregunta: ¿qué relación se establece entre historia y sujeto, y sujeto hacedor de la Historia? Los procesos históricos que conocemos muestran claramente la forma en que han sido escritos los procesos de la humanidad, de ahí la importancia de reconocer su sentido, cuya intencionalidad permanente ha sido la de colonizar el pensamiento de los sujetos. Es en esta idea que se plantea que la historia escrita por los vencedores no es la del sujeto, es aquella que no señala la realidad de quien vive al margen de los beneficios del sistema capitalista. Para recuperar la historia, nuestra historia, hay que escribirla a partir del pensamiento de los derrotados porque ahí está quizá el elemento que más la mueve o también reconocer que existen muchas historias que se viven en diferentes contextos.

En este punto aparece la visión de lo subjetivo, del sujeto que constantemente es derrotado. La derrota y la violencia en la que surgen los pueblos latinoamericanos son parte del sujeto, reconociendo que no todo está escrito sobre la realidad que vive en su proceso de exclusión. Los vencedores tienen la posibilidad de escribir su propia historia, pero siempre excluyen la historia de los derrotados, de los oprimidos y excluidos. Por tanto, lo más importante será rescatar y reconstruir esa historia desde el propio sujeto, desde el vencido, el excluido, el pobre, el oprimido, el que no tiene voz, del que a gritos pide ser sujeto de su propia historia en este complejo mundo de contradicciones que hacen diferentes a los sujetos en sus individualidades, de cada persona en diferente contexto de acuerdo a su cultura e ideología donde desarrollan los diferentes pueblos de América Latina.

En el libro *El sujeto y la ley*, Eduardo Torres Cuevas(1998)plantea el retorno del sujeto reprimido y dice que se puede reflexionar sobre la sociedad y sus problemas desde la perspectiva de ese sujeto reprimido, excluido, por lo que es importante analizar los problemas del hombre y de la humanidad en su sentido más abarcador y complejo, donde se crea que es posible la vuelta, el retorno del sujeto excluido a la obra humana, trascendente y transformadora que está aún por hacerse en la posibilidad de formar profesionales que se arriesguen a pensar en nuevas posibilidades formativas que den paso a la construcción de pensamiento consciente y coherente en su quehacer cotidiano. Sujetos que se atrevan a

soñar nuevos mundos y a imaginar otras alternativas desde los puentes generados por los procesos de educación superior en un proyecto operativo posible.

Parece una tarea muy difícil, pero o se logra ese retorno del sujeto o la historia está perdida. Cuanto más se desarrolle la conciencia de esa necesidad, más pronto encontraremos alguna salida que permita construir nuevos escenarios donde los sujetos estén en posibilidad de plantear su propia historia.

Estoy segura de que hay salida, pero es difícil asegurar cuál será esa o esas salidas que permitan construir otra educación para otro mundo. La apariencia indica que no hay, pero las apariencias en la historia, algunas veces, son equívocas. Se trata de que todos los seres humanos pongamos nuestro grano de arena para que pueda pasar algo, para encontrar una salida.

Soy optimista y creo que no están perdidos los esfuerzos que hacemos, aunque en apariencia sean insignificantes. Desde esta experiencia formativa, en todos y cada uno de los espacios donde se pueda evidenciar la creatividad y la imaginación, podremos si duda desarrollar posibilidades de gestar esperanza en la apertura de horizontes de estos procesos y esfuerzos educativos que permitan construir, a quienes se quieran atrever, un nuevo pensamiento, a enfrentar nuevos retos que den evidencias de posibilidades de otra educación que genere puentes de acercamiento entre la problemática y las formas de solución de cada una de las necesidades de nuestro pueblo.

Se trata entonces de un sujeto pleno en conocimiento de la realidad en que vivimos, un sujeto consciente de ella y de la problemática en sus constantes cambios, de tal manera que el pensamiento en la acción le permita moverse permanentemente en la coherencia de lo que piensa, reflexiona y hace.

CONCLUSIONES

Concluir este trabajo de investigación fue posible reconocer, a partir de abrir puertas y ventanas, elementos que conducen a identificar el debate de hombres y mujeres con pensamiento crítico capaces de entender la realidad y transformarla. Uno de los logros obtenidos fue tener la claridad del gran paradigma que encierra el modelo educativo bajo la influencia neoliberal en el campo de la educación superior.

Asimismo se observó con gran preocupación todos los elementos externos e internos que regulan y controlan el campo educativo a través de las deferentes políticas públicas que dirigen los organismos internacionales y que son implementadas en nuestro país, dando una mayor preferencia a los procesos evaluativos a través de diferentes instrumentos dirigidos tanto de estudiantes como de docentes. En este proceso se recurre sustancialmente a los ejes neoliberales que se sustentan en los tres fundamentos: el de Liberalización, tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza; el de Privatización o transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado; y el de Desregulación, es decir, reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica.

En concordancia con este reordenamiento económico, se sigue una radical transformación en la mentalidad de las sociedades, de acuerdo con una particular visión de la libertad y la dignidad humana. El desplazamiento de sentido en ambos casos apunta hacia las posibilidades utópicas de un mundo ordenado bajo las reglas del libre mercado.

Con la finalidad de cubrir las expectativas o demandas del sector privado, en lo que se refiere a cargos y puestos operativos y administrativos, surgió la preferencia para aquellos profesionistas egresados de universidades privadas -de elite o no- o de los que han

tenido una formación o postgrado en universidades extranjeras. Ello como consecuencia del proceso globalizador dentro del cual se encuentra inmerso México, por lo que casi la totalidad de las políticas gravitan sobre él.

Las pautas de la transformación de las universidades en los países del mundo desarrollado se deben a factores como la globalización de los mercados, la modernización de los sistemas productivos y la reforma de las organizaciones empresariales, por ello se invita a reflexionar sobre la transformación universitaria en México a fin de interpretar su sentido y entender su orientación.

Por su parte, las agencias internacionales -como el Banco Mundial- han definido ya toda una agenda de cambios para las universidades latinoamericanas, lo cual lleva implícita la decisión de dar por terminado el modelo de universidad vigente en México, o sea, el de una institución cuya inserción en la sociedad se da a partir de un proyecto social portado por el Estado y retomado a su manera por los trabajadores y estudiantes universitarios.

Ahora se pretende conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado. La agravante de tal situación es la existencia de un documento firmado por el gobierno federal y que toma cuerpo en el llamado TLC o NAFTA, La pretensión del encuentro fue responder a los dispuesto en los capítulos 12 y 16 del TLC, en el sentido de la obligación de los tres países de eliminar los requisitos de nacionalidad y residencia permanente para la prestación de servicios profesionales, así como de negociar el reconocimiento de títulos, cédulas y certificados. Adicionalmente, el capítulo 16 dispone que Estados Unidos aprobará anualmente 5,500 solicitudes de ingreso temporal de profesionistas mexicanos; un año después, la cuota entrará en vigor en México

El problema de fondo es un modelo neoliberal que genera cada vez mayor inconformidad y acumulación de estudiantes sin expectativas. Tal esquema ha colocado la oferta de la escuela en el libre mercado y prueba de ello es que hoy la tercera parte de la educación superior se encuentra en manos del sector privado, con lo cual si ya es una elite

lo que logra entrar en la universidad, en estas condiciones dicha elite se hace más selectiva. Toda vez que el Estado garante del bienestar social, choca con el modelo neoliberal, por entorpecer su desarrollo, debe ser eliminado, debido a que obstaculiza el desarrollo de la educación privada, por ello paulatinamente deja de intervenir en este renglón y se reducen los gastos de la universidad pública.

El resultado de tal política es la imposibilidad de renovar e incrementar la planta académica, disminuir la matrícula y los salarios de los profesores, además de no poder habilitar la infraestructura educativa. Con ello es evidente que la universidad pública no está en posibilidades de hacer frente a la demanda de los profesionistas que reclaman los sectores sociales absorbidos por el proceso globalizador.

Muy al contrario de lo que se registra en nuestro país, el desarrollo y crecimiento económico en los principales países del mundo o más desarrollados ha implicado la asignación de mayores recursos a la Educación Superior, de tal forma que se garanticen sus cuadros de profesionales, de acuerdo con las necesidades de quien otorga el financiamiento.

Por otra parte, es de reconocer otras miradas que confrontan el neoliberalismo con sus propuestas críticas que permiten a los sujetos accederá un nuevo bloque de poder que está conformándose a partir de las luchas y movimientos sociales. Aunado a la llegada de gobiernos posneoliberales en otros países de América Latina que apuestan a la reformulación de un nuevo Estado, teniendo como horizonte que otro mundo es posible y en él una educación alternativa.

La estructuración presentada y desarrollada en cada uno de los capítulos de esta tesis generó una serie de sinsabores, al darnos cuenta del proceso homogeneizador y de alienación al que el capitalismo somete a la educación superior, sin pedir opinión y donde la capacidad de las personas queda bloqueada para entender y explicar el hilo conductor de la mayor de las alienaciones, la de producir un mundo en el que no pasa nada y carente de conciencia de lo que se está haciendo. Se trata de un mundo ajeno a cada uno de nosotros que facilita libremente la posibilidad de que las personas de forma indefensa se sometan a

las ideologías de la globalización y neoliberales que dan mayor significado a los procesos tecnológicos, la competencia profesional, el dinero y la destreza empresarial, como los grandes agentes de la riqueza y desarrollo del mundo.

Surge así una sociedad donde la financierización de la economía y la precarización laboral, con un modelo que expropió la ciudadanía social, predomina sobre la mayoría de la población del continente, acompañada por un proceso y batallas ideológicas y culturales que han significado nuestras principales derrotas, dado que hoy no existe una forma de vida que se oponga a la hegemonía del consumo, donde todo se vende y todo se compra.

Sin embargo, como lo hemos visto, los movimientos sociales de resistencia retomaron responsablemente la idea de convertirse en nuevos actores ciudadanos y, conscientes de la posibilidad de transformar y de vivir una nueva etapa pos neoliberal, se han dado a la tarea de restablecer la vida de los pueblos, los valores que lo animan o debilitan, así como la forma en que estos valores se expresan y configuran; las costumbres, la lengua, la fiesta, el arte, las construcciones, las instituciones y estructuras de convivencia social, los modos de relación con la naturaleza; todo ello con el fin último de generar una conciencia colectiva entre sus miembros. Igualmente se han permitido con valentía romper con los parámetros que nos impone el poder dominante para generar “contracultura”, es decir, pensamiento y acción creativa que dé cuenta de los distintos movimientos sociales que se están gestando en América Latina, los cuales coinciden con la intencionalidad de buscar justicia y dignidad, liberación, autonomía de pensamiento y acción.

A este reto es al que deben sumarse los enseñantes de búsqueda y nuevas formas de reinventar y construir procesos didáctico pedagógicos en los diferentes espacios de educación superior, para unir y acrecentar voluntades que estén dispuestas a desarrollar las esperanzas desplegadas, para continuar con la aventura que muchos ya iniciaron y que, por ese sólo hecho, ya no podrán dormir tranquilos.

Lo que se pretende es reconfigurar los espacios educativos con la intención de colocarse en un lugar diferente en relación a las propias prácticas de tránsito de cada uno de

los participantes en la construcción de autonomía intelectual, en donde jamás se acepte que la práctica educativa se limite a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que incluya la lectura del contexto y la lectura del mundo como lo señaló Freire.

Más aún, las características de este tipo de espacios de educación superior surgen con el propósito de constituirse como un espacio de encuentro, debate y articulación de sujetos en el proceso de transformación social de los países de América Latina. De ahí la intencionalidad de generar búsquedas que compartan espacios de manera inicial, compartiendo procesos autónomos de sujetos en los diferentes círculos donde inicialmente se comparten saberes y quehaceres, con sentido de identidad, pertenencia y pertinencia, donde se prioriza lo urgente y lo emergente.

Se pretende entonces que los espacios de educación superior sean instancias sin fines de lucro, con vocación social y de carácter solidario para ser conformados como espacios potenciadores del conocimiento epistémico de libertad de pensamiento, para posteriormente tener a un pueblo educado, de hombres y mujeres libres.

Por ello, es de fundamental importancia mostrar la esencia de asumirse con el otro, lo cual significa, por un lado, conformarse como sujetos autotransformados e inalterables que contrarrestan la lógica dominante y hegemónica, en la que está colocada la dinámica de la educación superior del sistema capitalista y en la que las condiciones que garantizan la continuidad de un modelo que se piensa amovible y con un nivel de supervivencia que perpetua un pensamiento lineal y obediente que no transgreda lo establecido; y por otro, que con esa nueva auto conformación se atreva a pensar en lo incierto y a entender lo que no tiene forma, con la certeza de que estará construyendo nuevas formas de hacer educación superior.

En términos pedagógicos, el desafío educativo desde esta mirada implica generar condiciones para reconocernos como sujetos históricos ubicados, desde el presente, para construir potencia; sujetos capaces de reconocerse con capacidad y posibilidad de construir la historia, los movimientos sociales, conocimientos y proyectos de vida digna; sujetos que

más que observar la realidad, la viven y son afectados por ésta, y al tener conciencia de ello se pregunten, deseen construir conocimientos y estrategias de vida; sujetos conscientes del contexto y las relaciones que les afectan y a las que afectan, y de la capacidad creadora autónoma que no requiere de autorización para desarrollar su capacidad creativa por el bien común.

Se pretende que los maestros hagan serios señalamientos sobre los aspectos más delicados de la práctica educativa, lo hagan con la firmeza y la generosidad que caracteriza su estilo. Éste es en contra de los tabúes que terminan produciendo enseñantes débiles, con miedos y vacilantes, implica la necesidad de una autoridad que nada tenga que ver con la arrogancia y que, por el contrario, permita la confianza del maestro en sus propios saberes y convicciones, en su capacidad para vincularse con los estudiantes para proponerles otras alternativas de mundos posibles.

La recuperación fundamental del sabor del diálogo y el valor de la transmisión surge de la experiencia, de la escucha de alta intencionalidad. En este sentido, es importante destacar la importancia de la imaginación en los estudiantes y enseñantes para usarla en el diseño de la escuela con la que ellos sueñan, para ponerla en práctica dentro del espacio generador de clases de una escuela diferente donde se discutan proyectos y se fortalezcan las ideas.

Entonces, más que subrayar obstáculos, se trata de enfatizar el hecho imaginario como derecho a soñar y luchar por el sueño que tenemos en la mente para hacerlo. Al imaginar estamos dando pie al pensamiento que busca lo concreto de lo que significa estar en una escuela, que viva la alegría, el amor, la libertad, la autonomía y, sobre todo, se edifique cada día la práctica de la libertad de pensamiento y de expresión de juicios, basados en el tránsito de la experiencia. Sin temores de lo peligroso que implica esta tarea, hacer, hablar y caminar por senderos diferentes, en procesos de construcción de mundos diferentes, en donde quepan muchos mundos dispuestos a eliminar los procesos colonizantes y manipuladores de las élites dominadoras que luchan permanentemente por conformar sus objetivos progresivamente a la población.

Bibliografía

- Aceves López, Liza y Héctor Soto Mayor Castilla (coords.) (2013) *Volver al desarrollo o Salir de él: Límites y potencialidades del cambio desde América Latina*. México, Edición Educación y Cultura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial.
- Aguilar Huerta, Isaías y otros (2001) *Integración y Globalización en América del Norte*. Puebla, Pue., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial. Colección pensamiento económico.
- Alarcón Pérez, Lilia M. (2007) *México: políticas públicas en Educación Superior. Educación Superior y Globalización: Reflexiones y perspectivas*. Puebla, Pue., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial.
- Atria, Raúl (2004) *Estructura ocupacional estructura social y clases sociales*. Serie Políticas Sociales No 96 CEPAL.
- Atilio A., Boron (2009) *Crisis civilizatoria y agonía del capitalismo: Diálogos con Fidel Castro*. Buenos Aires Argentina, Ediciones Luxemburg.
- _____ (2007) *Reflexiones sobre el poder y el Estado y la revolución: el tema del poder en el pensamiento de izquierda de América Latina*. Córdoba, Argentina, Espartaco Córdoba.
- _____ (2008) *Consolidando la explotación: la academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba, Argentina, Espartaco Córdoba.
- _____ (2009) *El lado Oscuro del Imperio: La violación de los derechos humanos por los Estados Unidos*. Ediciones Luxemburg. Buenos Aires Argentina.
- Aboites Aguilar, Hugo (1997) *Viento del norte, TLC y privatización de la educación superior en México*. México, UAM y Plaza y Valdés.
- _____ (2008) Libre comercio y educación superior en Latinoamérica. Cinco temas para una discusión. En: www.foro-latino.org/documentos/texto-base-aboites.pdf
- Alcántara, Armando (2005) *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. Barcelona, Pomares.
- Balcas Mamani, Eloy Ernesto (2011) *Hacia una educación intra e intercultural: Como alternativa a la educación Colonizadora*. Sucre Bolivia, Editorial Tupac Katari.
- Banco Mundial (2011) *Estrategia para la Educación 2020*. Washington, D.C.,
- Blanco, José Joaquín (1999) *Sonámbulos del progreso*. México, Editorial Cal y Arena, p. 389-403.
- Boneau, Denis (2009) Friedrich von Hayek. El padre del neoliberalismo. En: <http://www.correntroig.org>
- Bravo Olivares, Manuel (s/f). Neoliberalismo y Autoritarismo: Unidad para la crisis. El periodo de Miguel de la Madrid. En: www.revistaencuentros.com/wp-content/uploads/.../Neoliberalismo

- Bruner, José (2009) Educación Superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano, www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista/revista1B.pdf.
- Bustamante Zamudio, Guillermo (2010). *La escuela: paraíso de los lugares comunes*. México, Ediciones IPECAL/IPN.
- Carnoy, Martin (2000) *La educación como imperialismo cultural*. México, Editorial Siglo XXI
- Castillo Fernández, Dídimo (2008) “América Latina: Auge de la globalización y crisis del neoliberalismo”. En Tavares dos Santos, José Vicente (comp.) *América Latina e mundialização: Sociología crítica, violência e inovação democrática*. Porto Alegre, Brasil, Asociación Latinoamericana de Sociología y Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Castillo, Heberto (1982) Acato al FMI, lo fundamental. Revista Proceso 318. En: www.proceso.com.mx
- Casilda Béjar, Ramón (2012) América Latina y el Consenso de Washington. Boletín Económico del ICE N° 2803
- Castells, M. (1999) *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. Santiago de Chile, PENUD.
- Ccori Champi, Bartolomé (2008) *Hacia una pedagogía crítica y analéctica latinoamericana: en la lectura dinámica desde la historia*. Cochabamba, Bolivia, Editorial Kipus.
- Chapela, Luz María (2005) *Relaciones interculturales*. México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública.
- Chavero González, Adrián (1997) *Vinculación universidad Estado producción el caso de los posgrados en México*. México, Asociación de universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES), Instituto de Investigaciones económicas de la UNAM, Siglo XXI.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich (1998) *Democracia y mercados en el nuevo orden mundial en la sociedad Global*. México, Joaquín Motriz, sexta reimpresión, p. 143-175.
- CIDD Centro de información y Documentación para el Desarrollo (1995) *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.
- Cordera, Rolando y Carlos Tello (1924) “cap.3 Dos proyectos de desarrollo” en *México la disputa por la Nación perspectivas y opciones de desarrollo*. México, Siglo XXI, 5ª edición 1981, pp. 78 -134
- Conferencia mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998 Marco y acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- Consejo Económico y Social (2003) *El derecho a la educación*. París, Grupo Mixto de Expertos. UNESCO (CR).Consejo Económico y Social (CESCR) Sobre el Seguimiento del Derecho a la Educación.IFC International Finance Corporation (2012) Informe Número Ocho. Washington, D.C.
- Cueli, José y otros (1990) *Valores y metas de la educación en México*. México, Secretaría de Educación Pública. Ediciones la jornada, serie Papeles de educación.
- Delors, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Ediciones Santillana/UNESCO.

- Delgado de Cantú, Gloria M. (2001) “Cap. V. El capitalismo en México, marco histórico en *México: Estructuras políticas y económica y social*. México, Pearson Education, Segunda edición, pp. 145-168.
- Da Rocha, Silva Mónica (2008) Políticas públicas para la educación superior: La implementación de la evaluación en Brasil y México. Perfiles educativos v.30 n.122 México CESU UNAM
- De Sousa Santos, Boaventura (1966) *El milenio huérfano*. España, Editorial Trota.
- Durkheim, Emile (1999) *Educación y sociología*. México, Ediciones Coyoacán.
- Didrickson, Axel y otros (2006) *Proyecto: El financiamiento para las instituciones de educación superior en México 1990-2002*, CESU-UNAM, <http://www.iesalc.unesco.org>
- Dussel, Enrique (2011) *Introducción a una filosofía de la Liberación latinoamericana*. Serie Seminarios y Conferencias Vol. 5 Cerezo editores. IPECAL. México.
- Dussel, Enrique y otros (2007) *Pensamiento y producción de conocimiento Urgencias y Desafíos en América Latina*. México, Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.
- _____ (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas la evolución pedagógica en Francia*. Las ediciones de la piqueta. Segunda edición 1992 Madrid.
- Espinoza, Oscar. Nuevos antecedentes para la discusión y comentarios al artículo ‘Libre comercio y educación superior en Latinoamérica’. Texto de discusión. Programa de Investigaciones en Educación (PIIE). En: www.foro-latino.org/documentos/texto-discusion-piie-oespinoza.pdf
- Fals Borda, Orlando (1980) *Las revoluciones Inconclusas en América Latina 1809-1968*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1999) *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- _____ (1995) *Pedagogía de la esperanza un encuentro con la Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- _____ (1997) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- _____ (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México, Siglo XXI.
- _____ (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (2010) *Educación Saberes Alterados*. Argentina, Editorial del Estante/CLACSO.
- Furth Hans, G. (1967) *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. España, Editorial Alianza Psicología Minor.
- Figueroa Ibarra, Carlos y Blanca Laura Cordero Díaz (2011) *Posneoliberalismo en América Latina: Los límites de la hegemonía neoliberal en la región*. Puebla, Pue., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Editor Juan Pablos.
- Fernández Quisbert, Ramiro (2011) *Didáctica de la historia y las ciencias sociales en la educación boliviana*. La Paz Bolivia, Ediciones CEPAAA (Centro de Estudios para la América Andina y Amazonia).
- Gallegos, Carlos (2005) *Campos del conocimiento: Teoría social educación y cultura*. México, Centro de investigaciones humanísticas. Facultad de Humanidades - UNACH FCPYS-CEIICH-UMAM.

- García Duarte, Nohemy (2000) *Educación Mediática*. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación. México, Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel Porrúa.
- Gascón Muro, Patricia y José Luis Cepeda Dovala (2004) “De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior” en revista *Reencuentro*, N° 40, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, México, DF.
- Galindo, Magdalena (1998) *La globalización en un estudio totalizador* (Reseña). Aportes Revista de la Facultad de Economía de la BUAP Año VIII No 32.
- Gentile, María Beatriz (2009) *América Latina: Pensar desde la emergencia*. Serie Seminarios y conferencias Volumen 2 Agostos Latinoamericanos Universidad de Manizales Caldas Colombia. México. Editorial Cerezo.
- Gilly, Adolfo (2002) *Globalización, violencia, revoluciones*. Bajo el volcán, BUAP. Año 2/ núm. 4, 1er semestre, p. 93-118.
- Giroux A., Henry (1999) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Guillen Romo, Héctor (1984) “Los tres ejes teóricos que han inspirado la política económica en América Latina” en *Orígenes de la crisis en México 1940 -1982*. México, Editorial ERA, p. 16-26.
- _____ (1984) “La crisis económica en México” en *Orígenes de la crisis en México 1940 -1982*. México, Editorial ERA, p. 78-83
- _____ (1984) “El modelo de sustitución de importaciones” en *Orígenes de la crisis en México 1940 -1982*. México, Editorial ERA, p. 84-91.
- Guillen Romo, Arturo (2007) *Mito y realidad de la globalización neoliberal*. México, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (2010) *México hacia el siglo XXI: Crisis y Modelo económico Alternativo*. México, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, México. Editorial Plaza y Valdés.
- Gonzales Casanova, Pablo (2001) *La universidad Necesaria en el siglo XXI*. Colección Problemas de México. Ediciones ERA.
- Hayek, F. A. (1946) *La route de la servitude (Camino de Servidumbre)*. París, Presses universitaires de France, p. 56-57.
- Hernández Laos, Enrique (2003) “Cap.6” en *Globalización Desigualdad y pobreza*. México, Editorial Plaza y Valdez, p. 143-175.
- Hodara, Josep (reseña) Prebisch y Furtado: *El estructuralismo latinoamericano* en Bajo el Volcán, BUAP. Año 2 /núm 4 1er sem 2002 p. 221-226.
- Hourtar, Francois (2009) *El camino de la utopía desde un mundo de incertidumbre*. Editorial Ruth. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- Huanacuni Mamani, Fernando (2010) *Vivir Bien /Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz, Bolivia, 4ta. Edición Instituto Internacional de integración.
- Ibarrola, María de (1990) “Evaluación curricular entre la realidad y el modelo” en *Evaluación curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos de Planeación Universitaria, núm.4).
- Ibarra Colado, Eduardo (1998) “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México” en *La Universidad ante el espejo de la Excelencia*. México, UAM.

- Informe (2000-2005) Sobre *la educación superior en América Latina y el Caribe: La metamorfosis de la educación superior 1era Edición Caracas 2006*. UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura).
- IESALC (Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Jiménez Nájera, Yuri (2006) Una reforma neoliberal Reestructuración y control académicos en la Universidad Pedagógica Nacional. Trayectorias Año VIII, Núm. 22.
- Krugman, P. (1995) "Les tulipes holandeses i el smercats emergents" en GUITIÁN, M. MUNS, J. 151-152.
- Latapí Sarre, Pablo (1997) *La investigación educativa en México*. México, Fondo de Cultura Económica.
- La jiribilla*. Revista de cultura cubana. Año V La Habana 10-16 de febrero 2007.
- Lander, Edgardo (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. BS. As., CLACSO.
- Lindgren J., Ralph - And Others (1994) *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D. C.
- Lora Cam, Jorge y Mallorquin Suzarte (2008) *El pensamiento crítico: y la miseria del Método*. Puebla, Pue., Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego".
- López Segrera, F. (2001) *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Ediciones Caracas: IESALC/UNESCO.
- _____ (2005) *Posibles escenarios mundiales de la educación superior*. Perfiles Educativos, México, v. 27, n. 109-110, p. 140-165.
- López Bárcenas, Francisco (2013) *Rebeldes solitarios. El magonismo entre a los pueblos mixtecos*. México, Ediciones Desinformémonos.
- Lozoya Mesa, Esperanza (2004) *Educación y Ciencia*. México, Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y sociales (CIECAS).
- Martínez Martínez, Osvaldo (2009) *Crisis Global y Pensamiento del Che sobre economía internacional*. La Habana Cuba, Editorial de Ciencias sociales, Ruth casa editorial.
- Martínez Heredia, Fernando (2010) *El ejercicio del pensar*. La Habana, Cuba, Ruth casa editorial.
- Maite Andrés, María (2011) *Modelo didáctico para docentes de Ciencias Básicas*. Caracas Venezuela. Colección Moral y Luces / Simón Rodríguez. Fondo editorial IPASME
- Marini Ruy, Mauro (1993) *El desarrollo del capitalismo mundial y su impacto en América Latina*. Ponencia I Encuentro Nacional de Latinoamericanistas, Puebla.
- Marúm Espinosa, Elia (1997) Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 77. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207710>
- Marginson, Simon (2005) *Educación Superior: Competencia Nacional y mundial; volteretas al binomio público privado*. Seminario de educación superior No3 UNAM. México, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Marx, Karl (1968) *Introducción General a la crítica de la economía política /1857*. México, Editorial Siglo XXI vigésimo octava edición.
- Miranda López, Francisco (2003) *Necesidades Humanas y educación. Una aproximación al concepto de desarrollo educativo*. México. Editorial praxis
- Mendel, Gerard (1974) *La descolonización del niño*. Barcelona, Editorial Ariel S.A.

- Mendoza R., Javier (2002) *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México, CESU–UNAM.
- Montejano, Ricardo (2012) *Félix Serdán Nájera: Memorias de un Guerrillero Jaramillista*. México, Ediciones Desinformémonos.
- Moock R., Peter y Dean T. Jamison. (1988) “El desarrollo educativo de África al sur del Sahara” en Revista *Finanzas y Desarrollo*, Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial, Volumen 25, número 1, Washington, USA, marzo.
- Muñoz García, Humberto (2004) *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana*. Seminario educación superior No. 1 UNAM. México, Edición Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz Ramírez, Gloria (2011) *#Yo soy 132*. México, Ediciones Bola de cristal.
- Mungara y Lagarda, Alejandro y Giovana Valenty Nigrini (1997) *Un balance de la política educativa superior en los noventas*. México, ANUIES. Biblioteca de la educación superior políticas públicas y educación superior.
- Oliveira Lima, Lauro (1970) *Educación para la Comunidad*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Humanitas. Segunda edición.
- Ornelas Delgado, Jaime (2005) *El siglo XX mexicano: Economía y sociedad*. Tomo I La formación del capitalismo contemporáneo. Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial.
- _____ (2010) “La Educación según el Evangelio Neoliberal” en Revista *Metapolítica*. Volumen 14 No 69. México.
- _____ (2002) *Educación y Neoliberalismo en México*. México, Colección Pensamiento, BUAP.
- _____ (2005) *El siglo XX mexicano: Economía y sociedad*. Tomo II. La formación del capitalismo contemporáneo. Puebla. Pue., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial. México.
- _____ (2001) *El Neoliberalismo realmente existente*. Puebla, Pue., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial. México.
- _____ (2007) *Los avances del Neoliberalismo*. Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial.
- _____ (2009) *En busca del Desarrollo: Miradas multidisciplinares*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala Centro de Investigaciones Interdisciplinares sobre desarrollo Regional CIISDER.
- _____ (2010) *Historia de la Economía: Desde los griegos al pensamiento latinoamericano*. Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Fomento Editorial.
- Órnelas, Carlos (2008) *Política poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI.
- _____ (comp.) (2001) *Investigación y políticas educativas: Ensayos en Honor de Pablo Latapí*. México, Aula XXI, Santillana.
- Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura Actualización 2013 Sindicato Nacional de trabajadores de la educación Comité ejecutivo Nacional Democrático CEND SNTE. México
- Palos Rodríguez, José (2012) *Educación y desarrollo sostenible*. España, Universidad de Barcelona, OEI- Programa Educación en valores.

- Paniagua R., Rafael (1987) "Coacciones y límites de la intervención del estado en México: 1978-1985" en *Dilema de la economía mexicana ensayos de interpretación*. México, Ediciones de cultura popular-UAM, p15-37.
- Puiggrós, Adriana (1998) "Educación neoliberal y alternativas" en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI.
- Quintar, Estela Beatriz (2008) *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México, Instituto de Pensamiento y Cultura A.C.
- _____ (2004) *La enseñanza como puente a la vida*. México, Editorial IPECAL/IPN.
- _____ (2002) "En diálogo epistémico didáctico" en *Revista textos y voces*. México, DGE. UNAM.
- _____ (2004) "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico" en Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elizaga, Raquel (coords.) *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México. Siglo XXI.
- Rangel Guerra, Alfonso (1979) *La educación superior en México*. Colegio de México, Jornadas 86 México.
- Rodríguez Rodríguez, Aurea Verónica (2011) "¿Hay neoliberalismo no capitalista?" en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, redalyc.org niñez y juventud*, vol. 9, núm. 2, julio diciembre, pp. 999-1007.
- Rodríguez Solera, Rafael (2004) *Educación y desigualdad desde una perspectiva internacional*. México, Editorial praxis.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004) Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. En: www.foro-latino.org/documentos/texto-discusion-oce-rrodriguez.pdf, <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a19v2588>.
- _____ (1994) *Universidad Contemporánea: Racionalidad Política y vinculación Social*. Centro de estudios Sobre la Universidad (CESU) Miguel Ángel Porrúa. México.
- Reyes Guzmán, Gerardo (reseña) *Globalization and itsdiscontents* de Joseph E. Stiglits. p 113–121 y Galindo Magdalena (reseña de Alonso Aguilar Monteverde. *Globalización y capitalismo* editorial Plaza y Janés, 2002, 469 pág.). *La globalización en un estudio totalizador*. Aportes revista de la facultad de economía de la BUAP. Año VIII, número 22, enero-abril, 2003, p. 109-111.
- Rubio, Blanca (1994) "Desarrollo del capital en la agricultura mexicana y biotecnología: ¿hacia un nuevo modelo de acumulación?" en *Sociología*, año 6 número 16 BIOTECNOLOGIA: Transformaciones productivas y repercusiones sociales, mayo-agosto, México 1994.
- Ruiz del Castillo, Amparo (2001) *Educación Superior y globalización Educar, ¿para qué?* México, Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América.
- Samir, Amin (1997) *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, España, Ediciones Paidós Iberoamérica. S.A.
- _____ (2008) *Posneoliberalismo en América Latina*. Instituto de Estudios y Formación de la CTA. CTA. Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires Argentina.
- Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (2007) *Identidades, globalización e inequidad: Ponencias magistrales de la cátedra Alain Touraine*. Universidad Iberoamericana

- Puebla, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente (ITESO), Universidad Iberoamericana de León.
- Subcomandante Insurgente Marcos (1997) *7 piezas del rompecabezas mundial*. México, Comunicado EZLN, junio.
- Serbin, Andrés (2004) “Sociedad civil, movimientos sociales y globalización en América Latina y el Caribe en América Latina y en el (des)orden global neoliberal hegemonía, contra hegemonía, perspectivas” en José María Gómez (Comp.) *Entre la globalofobia y el globalitarismo*. Buenos Aires, Editorial CLACSO, p. 279-300.
- Solís Manjares, Leopoldo (2004) “Capítulo 1. Reformas estructurales y políticas del estado. Teoría económica de la globalización y debate sobre su inicio Histórico” en *Globalización económica*. México, Instituto de Investigación Económica y Social, Lucas Alemán, A.C., p. 9-28.
- Soto Reyes, Ernesto (1997) La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario? El caso de la UAM Política y Cultura, núm. 9, pp. 149-175, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco México
- Solana, Fernando (Comp.) (1999) *Educación el siglo XXI*. Colección Reflexión y Análisis. México, Editorial Limusa-Grupo Noriega Editores.
- Schugurensky, Daniel (1998) “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?” en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI.
- Tabalada, Carlos (2007) *El Marxismo del Che y el Socialismo del Siglo XXI*. La Habana, Cuba, Ruth casa editorial.
- Tedezco, Juan Carlos (2011) *La educación en el marco del nuevo capitalismo*. Madrid Anaya 1995.
- Thatcher, Margaret (1995) *El camino hacia el poder*. Madrid, Editorial Aguilar. Citado por Charles-André Udry en “Los Orígenes del neoliberalismo: F. Von Hayek: el apóstol el neoliberalismo”, Desde los Cuatro Puntos, No. 1, México, 1997.
- Toulet Abasolo, Lucina (2009) *La vida cotidiana en las escuelas tlaxcaltecas del siglo XIX*. Tlaxcala, Gobierno del Estado de Tlaxcala. Fideicomiso Colegio de Historia de Tlaxcala.
- Torres Cuevas, Eduardo (1998) *El sujeto y la ley*. La Habana, Cuba, Editorial Caminos del Centro Memorial Martin Luther King.
- UNESCO (2000) *Informe mundial sobre la comunicación y la Información*. Paris, Ed. UNESCO, CINDOL.
- Valenzuela Feijóo, José (2009) *La gran crisis del capital: Trasfondo estructural e impacto en México*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Colección Cultura Universitaria.
- Zea, Leopoldo y Marío Magallón (1999) *Desarrollo Económico de América Latina y el Caribe*. Instituto panamericano de Geografía e Historia Fondo de Cultura Económica. México.
- Zemelman Merino, Hugo (2010) *Lenguaje y producción del conocimiento en el pensamiento crítico*. Serie Seminarios y Conferencias Vol. 3 Cerezo editores
- _____ (2010) *Desafíos de la lectura en América Latina*. Serie Seminarios y Conferencias Vol. 4 Cerezo editores.
- _____ (2009) *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y Método*. Serie Seminarios y Conferencias Vol. 1 Cerezo editores.

- _____ (2011) *De la historia a la política: La experiencia en América Latina*. Bolivia, 1era edición boliviana Colectivo Grito del Sujeto.
- _____ (2006) *El conocimiento como desafío posible*. México. Colección conversaciones didácticas. IPECAL/IPN.
- _____ (2012) *Historia memoria y futuro en América Latina, 200 años de desafío*. Memorias del VI encuentro Noviembreros Latinoamericanos. México. Cerezo Editores.
- _____ (1997) *El futuro como Ciencia y Utopía*. Videoteca de Ciencias y Humanidades. Colección: Las ciencias y las humanidades en los umbrales del siglo XXI. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades.
- _____ (2012) *Pensar y Poder: Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores Universidad de ciencias y Artes de Chiapas México.
- _____ (1987) *Uso crítico de la teoría: En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Instituto Politécnico Nacional. IPECAL. México.
- Wittrock, Björn (1996) “Las tres transformaciones de la universidad moderna” en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.) *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona, Pomares.