



---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA**

**HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE MERCADO:  
OFENSIVA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**QUE PRESENTA:  
ERIK ABASOLO GALICIA**

**DIRECTOR:  
Dr. Rogelio Sebastián Salcido González**

**PUEBLA, PUE., 2019**



*A mis padres;*

*A todos mis profesores;*

*A mis compañeros en esta ruta;*

*A mi Presidente Andrés Manuel López Obrador;*

*A la Cuarta Transformación.*



## ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>El estigma de la <i>expansión educativa</i> y la renovación del papel de la educación en el marco de la reestructuración neoliberal de las relaciones sociales.</b>	15
1.1 El estigma de la expansión educativa	18
1.1.1 Expansión educativa en la educación media superior y superior	21
1.2 El papel ideológico de las Teorías del Capital Humano	27
1.3 La desregulación	30
1.4 Conclusión	35
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>La intervención neoliberal en la educación a través de los Organismos Multilaterales.</b>	37
2.1 Estrategias de los Organismos Multilaterales en educación.	42
2.2 La Política Educativa en el México contemporáneo: De la Justicia Social a la Calidad neoliberal.	54
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<b>El perfil de un Modelo Educativo de Mercado y su presencia en la política educativa.</b>	67
3.1 La transición a un Modelo Educativo de Mercado	69
3.2 El desocultamiento del Modelo Educativo de Mercado	75
3.3 Conclusión	91
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
<b>La implementación de las directrices educativas neoliberales en la educación superior: El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</b>	93
4.1 Relevancia histórica de la BUAP	94
4.1.1 El establecimiento del modelo democrático en la UAP	96
4.1.2 La caída del modelo democrático en la UAP	101
4.2 La modernización de la BUAP	104

4.3 Introducción del perfil educativo neoliberal en la BUAP	107
<b>Conclusiones</b>	121
<b>Bibliografía</b>	125

## INTRODUCCIÓN

La adquisición de estudios superiores, concluir una carrera profesional, ya no es garantía para el desarrollo económico de las nuevas generaciones. El papel de la educación configurado en la etapa de la “regulación” como vehículo de formación de fuerza de trabajo calificada (profesionistas) para cubrir necesidades del mundo del trabajo, y como mecanismo de control social para legitimar los principios del mantenimiento del orden social, aunque sigue siendo “formalmente” vigente, en la práctica estas relaciones sociales se han reestructurado en el marco de la transición neoliberal del sistema capitalista.

La reestructuración de los procesos de trabajo ha redefinido la composición de la oferta y la demanda de fuerza de trabajo calificada, en los mercados laborales, en este sentido, los procesos de formación profesional que ocupan al sistema de educación superior, demandan también procesos de actualización ante los contextos vigentes, es decir, ante el perfil neoliberal de las relaciones sociales de producción y reproducción.

Las reformas educativas en la educación superior, con miras a atender esta demanda, si bien, han introducido paulatinamente las directrices de un nuevo modelo educativo de educación profesional -cuyas características ocupan un espacio central en esta investigación-, desde la década de los noventa del siglo pasado, y cada vez son más abiertas; ante la sociedad se expresa un doble estándar, pues se pretende, por un lado, mantener viva –en el sentido común- la idea de que la función social de la educación poco ha cambiado y que permanece su labor de distribuidora de funciones sociales, económicas, movilidad y posicionamiento de clase, lograda en el periodo de la regulación; en tanto que, por otro lado se instrumentalizan las “recomendaciones” de los Organismos Internacionales para la actualización del papel “social” de la educación.

El sociólogo Rogelio Salcido señala que, en el periodo económico denominado como capitalismo regulado, la educación legitimó su papel social ordenador pues el

“auge económico, más el auge educativo, se constituyó en la base de la movilidad social y del principio funcionalista de la justicia distributiva meritocrática, que suponía el acceso universal a la educación” (Salcido, 2017: 66).

Este aspecto, que se difundió como uno de los principios de la sociabilidad sustentada en la etapa de la “sociedad salarial”, también se manifestó en nuestro país; --aunque sin perder de vista las significativas diferencias-- la emulación del modelo norteamericano tuvo su impacto en el desarrollo de la educación, la que también experimentó un proceso de expansión que refrendaba la “promesa” de movilidad social a las clases bajas de nuestro país, definiendo el sentido de la vinculación entre educación y trabajo.

Estos principios asociados a la educación, calaron hondo en la mentalidad de una significativa parte de la población, al mantener vigentes creencias sobre el posicionamiento de clase y la movilidad social basados en el nivel educativo alcanzado. A pesar de las profundas transformaciones que cambiaron el perfil socioeconómico de la sociedad desde hace más de 30 años, no se aperciben de las tendencias que apuntan a la pérdida del sentido vinculatorio referido. En este sentido Salcido apunta que:

estas tendencias han tenido un impacto negativo en México, aspecto que aparentemente ignoran las autoridades educativas de las Instituciones de Educación Superior (IES), los profesores, los padres de familia y los propios estudiantes, por un lado; y por otro, los empresarios, los organismos de regulación laboral y las autoridades gubernamentales (Salcido, 2017: 18).

Sobre este tipo de creencias P. Bourdieu afirma que:

las categorías de percepción que los agentes aplican al mundo social son producto de un estado anterior de ese mundo. Cuando las estructuras se modifican, siquiera levemente, la histéresis estructural de las categorías de percepción y de apreciación acarrea diversas formas de alodoxia: esquemas clasificatorios provenientes de la aprehensión común de un estado anterior del sistema de enseñanza, [...] llevan a representaciones de la realidad presente

para las cuales pasan inadvertidas las realidades nuevas (Bourdieu, 2013: 307).<sup>1</sup>

Lo que nos permite entender la vigencia de una percepción obsoleta del papel de la educación, a pesar del avance del nuevo perfil en las IES, y de una realidad contundente que trae, parafraseando a Bourdieu, nuevas formas de alodoxia en la mente de una gran parte de la comunidad.

El contexto neoliberal mundial marcó la pauta para redefinir el papel de la educación, impulsando un modelo educativo en consonancia con las directrices de la economía de los mercados libres. Este proceso fue operado por los organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); la estrategia se orientó al fomento de reformas educativas en los sistemas de educación superior a través de emitir “recomendaciones” a los gobiernos, que se resumen en la propuesta de un presunto Modelo Educativo de Mercado (MEM).

Este modelo es fundamental para el mantenimiento del “orden establecido”, pues sus directrices –las que abordaremos más adelante- apuntan a reducir el potencial conflictivo que podría ser expresado por los egresados universitarios al confrontar el precario mercado de trabajo, transformando una frustración social en un problema de capacidades individuales, trasladando con ello, las fallas del sistema educativo al propio sujeto, que asume que es una falla de él, no lograr conseguir un buen trabajo, pues como estudiante no fue capaz de adquirir las competencias necesarias para ser reconocido como profesionalista preparado. Refrenda, además, las transformaciones que experimenta el mundo laboral, al legitimar principios como flexibilidad, polivalencia, o competencias; categorías empresariales, presentadas como innovaciones educativas.

Bajo estos supuestos es que se organiza esta investigación, formulando el siguiente:

---

<sup>1</sup> Allodoxia: Confusión de una cosa por otra.

**Problema de investigación:**

Obtener evidencia de la difusión de un presunto Modelo Educativo de Mercado en la educación superior de nuestro país, sus características y contradicciones con los principios que han prevalecido en nuestras universidades, y su presencia en los procesos de reforma de instituciones públicas y privadas.

Para ello se propuso la siguiente:

**Pregunta de investigación:**

*¿Cómo han influido las recomendaciones de los Organismos Multilaterales en la implementación de un presunto Modelo Educativo de Mercado, en las políticas educativas del estado y en el discurso oficial de las autoridades de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas?*

Como respuesta tentativa se propuso el siguiente:

**Planteamiento Hipotético:**

La inclusión de las recomendaciones de los Organismos Multilaterales (OM) en las políticas educativas del estado mexicano, induce a través de los procesos de reforma universitaria, la visión neoliberal para la educación superior, que apunta a la implementación de un presunto modelo educativo de mercado.

**Justificación temática:**

La introducción de los principios neoliberales en educación, arrancó en nuestro país en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994), su administración impulsó la renovación de la política educativa en todos sus niveles, incluyendo la educación superior.

En el Programa Sectorial denominado “Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994” (PME), se plantearon los criterios de calidad que tendría que alcanzar el sistema de educación superior, en los siguientes términos:

Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta” (SEP, 1989: III). El nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará [...] una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización (SEP, 1989: XI).

No parece ser una coincidencia que en 1989 apareciera también el documento denominado “Consenso de Washington”, donde se presentaba en 10 puntos, la política económica de orden neoliberal a seguir por los países de América Latina, este documento coordinado por el BM y el FMI, fue refrendado por México casi de inmediato. En el último año del gobierno de Salinas de Gortari, 1994, México se adhiere a la OCDE.

La instauración de las políticas neoliberales en el ámbito educativo se tradujo en un nuevo discurso denominado modernización institucional el cuál conllevó al uso de expresiones como: calidad, excelencia, competencia, evaluación, descentralización, eficiencia y rendición de cuentas, entre otras tantas; muchas de ellas de origen en el mundo de los negocios (Salcido, 2017: 188).

Las posteriores administraciones del gobierno federal después de Salinas dieron continuidad a la incorporación extensiva de las políticas neoliberales, tanto económicas como educativas, lo cual se reflejó en los diferentes programas sectoriales y en la precarización general de la sociedad.

La incorporación de conceptos empresariales en el discurso educativo es ahora casi obligada, no solo en el nivel profesional universitario; abundan las escuelas de nivel básico, tanto públicas como privadas que ofrecen una educación flexible o pretenden ser formadoras de líderes emprendedores.

En este contexto las IES, tanto públicas como privadas, se han dado a la tarea de actualizar sus estructuras y esquemas organizacionales para estar a tono con las tendencias dominantes. Muchas de estas han promovido reformas, no solo de orden pedagógico, sino administrativo y de reingeniería. La principal característica

de estas reformas es la asunción del modelo curricular llamado de “competencias”, pero esta característica es tan solo la punta del iceberg neoliberal.

### **Objetivos de la investigación:**

General: Identificar la tendencia a incorporar en la educación superior un modelo educativo con características asociadas al discurso neoliberal a través del análisis de documentos oficiales de programas sectoriales de educación y de modelos educativos de instituciones universitarias públicas.

Particulares:

- a) Contextualizar los procesos históricos de la conformación del capitalismo neoliberal y las características de sus relaciones sociales de producción y reproducción, y su impacto en la educación, considerando las reminiscencias del Pacto Social del capitalismo regulado, a partir de la llamada “expansión educativa”.
- b) Identificar las recomendaciones en materia educativa que se asocien al lenguaje del neoliberalismo, que han propuesto los principales Organismos Multilaterales.
- c) Distinguir las directrices de un presunto Modelo Educativo de Mercado (MEM).
- d) Reconocer la incorporación de las recomendaciones de los Organismos Multilaterales en documentos oficiales de programas sectoriales de educación y en algunos modelos educativos de IES públicas.

## **Marco teórico y metodológico:**

Esta investigación se desarrolla como un ejercicio analítico de las tendencias de actualización de la educación superior en nuestro país, con sustento en distintos enfoques de la teoría sociológica de la educación y la pedagogía crítica, que se desarrollan a través de una perspectiva social que permita organizar en torno a un eje temático, -la existencia de un presunto modelo educativo de mercado- diferentes aspectos que problematizan las influencias de las recomendaciones en materia educativa, de los Organismos Multilaterales.

El diseño de la investigación parte del principio de que todos los modelos educativos se someten periódicamente a procesos de actualización, donde se establecen los fines últimos –teleológicos- que le dan sentido en el marco de intereses determinados. La problematización de estos procesos nos conduce a entender el papel que ha jugado la educación en las diferentes etapas del capitalismo, para este fin, se recuperan principios conceptuales de la teoría sociológica reflexiva de Pierre Bourdieu como campo, capitales, habitus y praxeología; conceptos como el de curriculum oculto de la pedagogía crítica y el de hegemonía de Gramsci, son relevantes en esta investigación.

Para identificar la orientación neoliberal en los modelos educativos y las recomendaciones de los OM, utilizaremos conceptos de la economía política y de la sociología del trabajo.

El procedimiento metodológico es analítico estructural y el análisis documental específico se realiza utilizando algunos recursos de la teoría fundamentada.

El documento final quedó estructurado por cuatro capítulos, mismos que se corresponden con los objetivos específicos presentados en esta introducción.



## Capítulo 1.

### **El estigma de la *expansión educativa* y la renovación del papel de la educación en el marco de la reestructuración neoliberal de las relaciones sociales.**

En este primer capítulo se organiza el contexto de las transformaciones que experimentó el sistema capitalista de la etapa regulada, y los procesos de reestructuración de las relaciones sociales de producción y reproducción, para entender los factores que determinaron la renovación del papel social de la educación en la era neoliberal.

En la etapa regulada del capitalismo (1940-1970), la educación jugó un doble papel como aparato del sistema: por un lado, como espacio para la formación de fuerza de trabajo profesional y por otro, como factor de reproducción del sistema capitalista. No obstante, también jugó un importante papel en la organización de la sociedad; en el marco de la regulación se lograron consensos inéditos entre las clases sociales, -mediadas políticamente por el “Estado”, bautizado de “beneficencia”-, conocidos como “Pacto Social”, acuerdo que convocó a todos los sectores sociales, y en el cual la educación jugó un relevante papel.

El auge económico fue decisivo en la difusión de la creencia en la posibilidad de una mayor movilidad social y económica de las clases medias, las que se volcaron en la búsqueda de las llaves del éxito. Todo apuntaba a que esta posibilidad radicaba en la formación profesional. La idea del escalamiento social vía estudios de nivel superior, adquirió legitimidad gracias a las teorías del capital humano en los años cincuenta, las que suponían que, a mayor nivel formativo, mejor trabajo, y, por ende, mejor ingreso (Salcido, 2017: 94).

El bienestar general alcanzado en la etapa regulada, si bien se refiere de manera específica a la sociedad norteamericana, se convirtió en el modelo económico a seguir en los países en vías de desarrollo como el nuestro, donde se experimentó también el crecimiento económico y la expansión educativa, aunque el primero en menor escala que la segunda, características de la también llamada “sociedad

salarial”. “Todos los países del sur, durante los años 40 y 50, trataron de industrializarse por medio de un régimen de acumulación del tipo sustitución de importaciones, un modo de organización de tipo corporativista, es el caso de India y los países de América Latina” (Lipietz, 1994: 24).

El concepto de sociedad salarial fue acuñado por Robert Castel para referir el acuerdo social que convocó a todos los sectores sociales y describir el crecimiento sostenido de la economía capitalista y el mantenimiento de sus relaciones sociales. Esta categoría nos permite entender un particular modelo de sociedad que se difundió como el modelo a seguir ante la posibilidad alternativa del socialismo, cuyo atractivo en esta etapa era muy fuerte para los países subdesarrollados.

La sociedad salarial se convirtió en un modelo diferente de la sociedad de clases, en una sociedad que redistribuyó la conflictividad social, por una parte, garantizó los mínimos sociales y legales en el uso de la fuerza de trabajo que afectan a la primera de estas dimensiones; y por otra, enfrentó las incertidumbres del mercado interrumpiendo el nexo entre trabajo y pobreza. [...] El marco jurídico e institucional de la sociedad salarial, cristalización del acuerdo entre fuerzas sociales, regulaba los niveles de beneficio y rentabilidad necesarios para un crecimiento a largo plazo. La existencia de formas institucionales garantiza la reproducción de las relaciones sociales y económicas en las sociedades contemporáneas. Una de las manifestaciones de dicha etapa fue el desarrollo y consolidación de los diferentes Estados de bienestar (Amable, 2008: 7-8).

La difusión del modelo capitalista de acumulación regulada dio pauta a una economía más equilibrada, su estabilidad permitió que sociedades como la norteamericana, y posteriormente las europeas se convirtieran en sociedades de abundancia y consumo, ya que en ese periodo “al ciudadano medio de esos países le era posible vivir como sólo los muy ricos habían vivido en tiempos de sus padres” (Hobsbawn, 1999: 267).

La regulación fue producto del cruce de múltiples factores económicos, políticos y sociales, los cuales dieron lugar a un contexto que demandó una

reestructuración profunda de las relaciones sociales características del modelo capitalista liberal anterior. Marx en su célebre afirmación sobre el desarrollo de la contradicción histórica que aparece cuando se pierde la concordancia entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, apuntó que:

En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales [...] En un estadio determinado de su desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o -lo cual sólo constituye una expresión jurídica de lo mismo- con las relaciones de producción dentro de las cuales se habían estado moviendo hasta ese momento. Esas relaciones se transforman de formas de desarrollo de las fuerzas productivas en ataduras de las mismas. Se inicia entonces una época de revolución social (Marx, 2008: 4, 5).

Esta sentencia de Marx sobre el cambio social nos permite entender los procesos de transformación que dieron lugar a la transición del capitalismo liberal al capitalismo regulado, y de manera análoga podremos entender el cambio de la regulación al neoliberalismo. Entendemos entonces que la referencia al inicio de una época de revolución social, permite explicar las transformaciones estructurales que han reeditado al sistema capitalista. En el mismo texto se establece que “La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad” (p. 4), al perderse su correspondencia con el desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, al entrar en contradicción con las mismas, se crean las condiciones del cambio a nuevas relaciones sociales de producción acordes al desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas.

Resumiendo, diremos que las condiciones de transformación del capitalismo liberal al regulado se concretan cuando las fuerzas productivas se desarrollan como nunca gracias a las innovaciones organizacionales del taylorismo y las tecnológicas

del fordismo, alcanzando una productividad inédita; el quiebre, o la contradicción con las relaciones sociales de producción vigentes en ese momento se concreta con la caída de las bolsas y la subsiguiente gran depresión económica; la reestructuración de las relaciones sociales de producción se da a través de lo que se denominó keynesianismo y la intervención del estado en las relaciones económicas, regulando la relación capital – trabajo, cuyo resultado fue referido como “Pacto Social”. “El auge del keynesianismo aumentó además la confianza colectiva en la «bondad» de la inversión pública en educación” (Bonaf, 1998: 30).

Este esquema, en sus aspectos abstractos, se replicará en los cambios que se presentan en la transición de la regulación al neoliberalismo, de lo que nos ocuparemos más adelante.

### **1.1 El estigma de la expansión educativa**

La proliferación del modelo de la regulación dio lugar a una expansión educativa vinculada a factores económicos, políticos e ideológicos, gracias a este evento sin precedentes que se expresó desde los años cincuenta hasta los ochenta, se introdujeron cambios capitales en la función social del sistema educativo, lo cual valió para difundir, legitimar y retroalimentar al propio sistema.

Bonaf se expresa al respecto en los siguientes términos:

El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva –las posiciones sociales son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual- encuentra en la educación la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social (Bonaf, 1998: 32).

Si bien las transformaciones asociadas al proceso de regulación difícilmente se pueden reducir a unas cuantas categorías, los aspectos relevantes en este trabajo apuntan a las transformaciones de los sistemas educativos, considerando el papel central que han jugado en la reproducción de las relaciones sociales en general. En

este sentido, se torna relevante el fenómeno de la llamada “expansión educativa”, por ser un aspecto que perdura en la mentalidad de la población, pues se mantiene la idea de que los estudios siguen siendo la vía de la movilidad social. Sin embargo, como señala Carlos Ornelas, “la expansión escolar, con todo y que brindó oportunidades reales de movilidad social a vastos sectores, no tuvo la fuerza e intensidad suficientes como para influir en una mayor igualdad social” (Ornelas, 2006: 228).

En México la expansión educativa se fomentó en el marco del modelo de Modernización Económica y Desarrollo Estabilizador (1940 – 1970) y la consolidación del Estado corporativo a través del Proyecto político de la Unidad Nacional; si bien este se inició en el gobierno de Cárdenas, su consolidación se da en las administraciones de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, quienes apostaron por la supresión del cardenismo, orientado a la socialización y el populismo. En este esquema “la educación se ofreció a las clases desposeídas como un mecanismo legítimo de movilidad social en lugar de la lucha de clases del periodo anterior” (Ornelas, 2006: 59).

Cobijados bajo la dinámica del proceso de industrialización del país y la creciente población urbana, el desarrollo estabilizador favoreció una progresiva demanda de fuerza de trabajo calificada, lo cual “promovió con éxito la idea de que había movilidad social ascendente y que la educación era efectivamente una palanca para el progreso individual y colectivo” (Ornelas, 2006: 72).

El crecimiento de la oferta educativa favoreció particularmente al nivel básico, la preocupación educativa desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, fue tratar de subsanar el enorme rezago educativo del país, ya que con “una población de más de 15 millones de habitantes al concluir la Revolución, de la cual cerca de 70% era rural, [...] tener cerca de 80% de analfabetismo en la población adulta” (Ornelas, 2006: 58) su atención fue la prioridad política inspirada por el nacionalismo revolucionario y su principio de justicia social, instaurados al triunfo de la gesta revolucionaria de 1910.

Históricamente las prioridades del Estado mexicano en materia educativa, [...] giraron siempre en torno a la educación básica, la primaria en particular; desde el proyecto vasconcelista de «Educación Nacionalista/Rural», hasta el «Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal», en 1992, se ponderó este nivel educativo, el cual cubre actualmente casi 100% del grupo de edad (Salcido, 2017: 212).

El punto cumbre del crecimiento escolar del nivel básico se expresó a través del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria (1959 - 1970), mejor conocido como “Plan de once años”, formulado por Jaime Torres Bodet como secretario de educación en el gobierno de Adolfo López Mateos, se propuso las siguientes metas:

Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían;

Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años;

Lograr que en 1970 terminará su educación primaria, el 38 % de los que la iniciaron en 1965 (Olivera, 2000).

En el marco de este Plan se realizaron diversas acciones complementarias de apoyo a los estudiantes, por ejemplo:

se distribuyeron en toda la República, desayunos escolares, se editaron y distribuyeron libros de texto gratuitos para la educación primaria, cuya matrícula se incrementó al 60 %, se duplicó la educación preescolar, se reformaron planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal, se alfabetizó en promedio a más de un millón de adultos anualmente (Olivera, 2000).

Gracias a esta escalada educativa muchas familias de origen humilde lograron mejorar su posición socioeconómica al elevar su nivel educativo, el problema es que esta movilidad no se generalizó a toda la población, solo “fue para pocos

segmentos y para finales de la década de los sesenta sus resultados se pusieron en duda (Ornelas, 2006: 72-73).

### **1.1.1 Expansión educativa en la educación media superior y superior**

Si bien es cierto que el crecimiento acelerado del nivel básico se frenó a fines de los sesenta, la expansión educativa apuntó a los siguientes niveles en un cambio de prioridades y políticas educativas. En el nivel medio superior se ensayaron algunas innovaciones; en 1969 aparecen los Centros de Bachillerato Tecnológico y en 1971 se aprueba el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante el rectorado de Pablo González Casanova. En 1974 se desarrolla el proyecto del Colegio de Bachilleres, arrancando con cinco planteles y 11,800 alumnos.

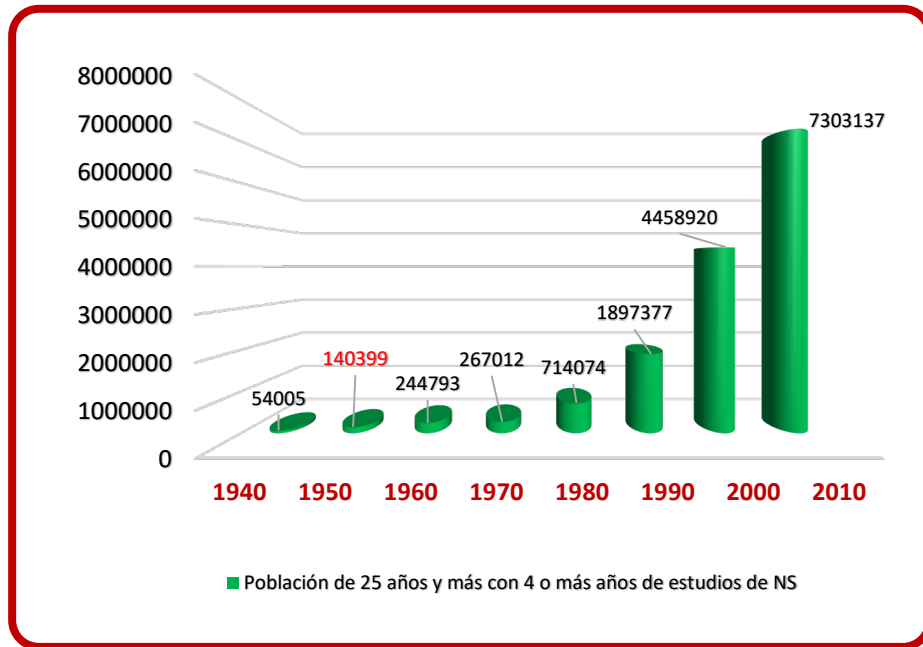
“El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos colegios, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19, y finalmente, en febrero de 1985 empezó a funcionar el plantel número 20” (Salcido, 2017:166).

Otra de las innovaciones en este nivel fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), fundado en abril de 1978, pensado originalmente como bachillerato terminal, pero modificado al modelo propedéutico después de una amplia movilización de sus estudiantes.

“Esta vertiente del crecimiento significó en la práctica la continuidad de la política de «expansión educativa» ahora en materia de educación media superior, pero bajo el amparo oficial y control por parte de la SEP” (Salcido, 2017:166).

En el caso de la educación superior el ciclo de expansión ha manifestado altas y bajas que tienen que ver con los cambios estructurales y contextuales que han afectado al país, sin embargo, aparentemente el crecimiento de la población con estudios de nivel superior muestra una tendencia constante al alta, como podemos observar en el gráfico siguiente.

### DESARROLLO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR



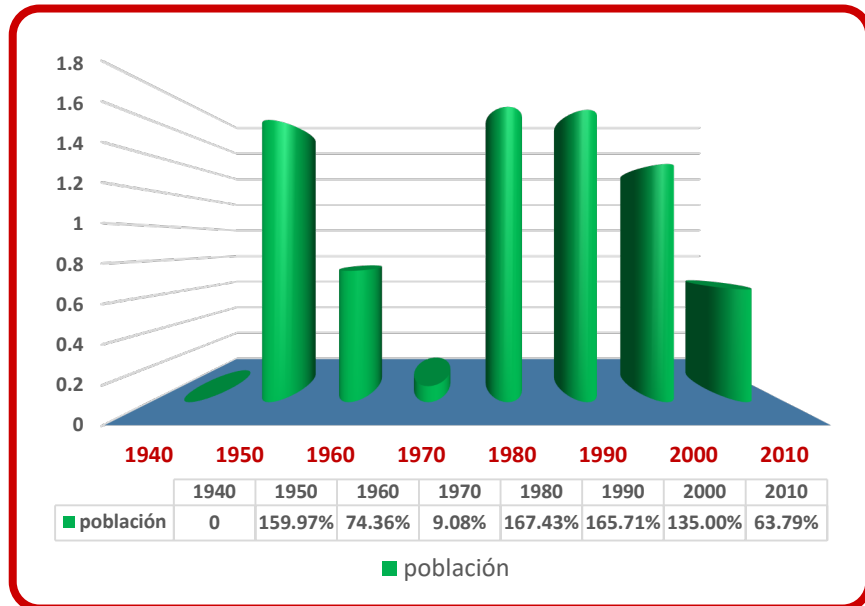
Fuente: (Salcido, 2017: 216)

Aunque en general se observa un progreso de los niveles educativos de la población en cada censo estudiado, el fenómeno de «expansión educativa» que supone que cada generación de mexicanos cuenta con más grados educativos que la anterior, no es en realidad una constante, pues al desagregar los números absolutos encontramos detalles que se aprecian sólo en un mayor nivel de especificidad (Salcido, 2017: 216-217).

Observe el comportamiento de la población con estudios de nivel superior al considerar la tasa de crecimiento de cada período.

El cálculo de la tasa de crecimiento por periodo nos muestra una realidad menos abstracta, pues del empuje inicial se observa una desaceleración del ritmo de crecimiento hasta la década de los setenta, remontando en 1980 y manteniendo el ritmo hasta la siguiente década, para volver a la tendencia a la baja en 2000, la que se mantuvo hasta 2010, descendiendo en 10 años, 71 puntos porcentuales (Salcido, 2017: 218).

**TASA DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR**



Fuente: (Salcido, 2017: 218)

El proceso general de expansión de los estudios universitarios es descrito en sus particularidades por Guevara Niebla en los siguientes términos:

La educación superior de México tuvo a partir de los años cuarenta un crecimiento que, al parecer, sólo en años recientes, en virtud de la crisis económica, ha comenzado a frenarse. Los estudiantes de licenciatura eran en 1945 aproximadamente 30 mil y para 1985 se calculaban en un millón. En cuatro décadas la educación superior se diversificó enormemente en cuanto al estatuto civil de sus instituciones y en lo relativo a la oferta de especialidades profesionales. Sin embargo, a lo largo del ciclo expansivo se mantuvo, aunque declinante, una tendencia concentradora. En 1950 el 77 por ciento de estudiantes se concentraba en las instituciones de la capital de la República (principalmente el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México-; en 1960 ese porcentaje se redujo a 67 por ciento; en 1970 a 54.8 por ciento y en 1980 a 45 por ciento (Guevara Niebla, 1986).

Para abordar el caso de la educación superior, por su representatividad, tomaremos el caso específico de la máxima casa de estudios en nuestro país, la UNAM. Esta

tiene una historia de más larga data, su tasa de crecimiento presenta fluctuaciones que tienen que ver con factores contextuales e históricas, políticas y sociales particulares. “La historia de la educación superior en México se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo de la UNAM. A su vez, el comportamiento de la población escolar de la Universidad puede explicarse por las tendencias del desarrollo nacional y las transformaciones sociales y económicas que dicho proceso conlleva” (UNAM, 2003).

El panorama general de los efectos de la expansión en la educación superior puede apreciarse en el comportamiento de la matrícula de la Universidad Nacional, ya que la onda expansiva llegó a las universidades estatales, prácticamente hasta la década de los setenta. Guevara Niebla escribió al respecto:

A partir de 1945, la educación superior mexicana se desarrolló conforme al modelo liberal profesionalizante que institucionalmente representaba la UNAM. En estas condiciones, la expansión de la matrícula universitaria vendría a ser corolario de una política estatal destinada a sellar la alianza social del Estado con la intelectualidad liberal y con los sectores medios urbanos emergentes (Guevara, 1986).

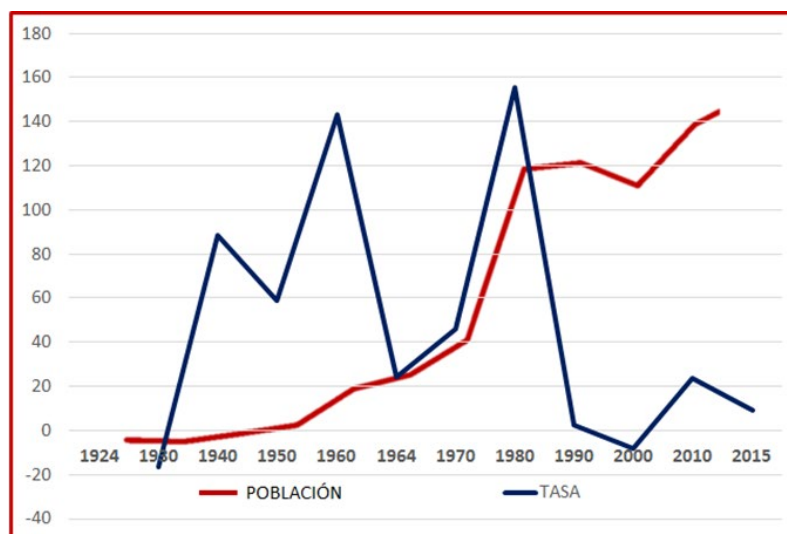
La población escolar de la UNAM, de acuerdo con las series estadísticas publicadas por esta institución presentó el siguiente comportamiento:

Entre 1924 y 2003 la matrícula total de la institución, atendiendo a sus tres niveles, se incrementó 27 veces, pasando de 9,622 a 259,036 alumnos. Ello significó una tasa media anual de crecimiento de 4.3%, superior a la tasa demográfica del país, de 2.3% en el mismo lapso. De acuerdo con su dinamismo, la población escolar de la UNAM presenta tres grandes periodos:

- De 1924 a 1964, una etapa de gran expansión de la matrícula, asociada al impulso de los procesos de industrialización y urbanización del país. La matrícula total de la Universidad se incrementó 7.5 veces, pasando de 9,622 a 72,575 alumnos. Ello significó una tasa media anual de crecimiento de 5.2%, superior al aumento demográfico. En ese periodo, la UNAM atendió a más de la mitad de la población de educación superior del país.

- De 1965 a 1985, la población escolar de la UNAM mantuvo un crecimiento acelerado. Registró una tasa media anual de crecimiento de 6.7%, el doble de la tasa demográfica. Sin embargo, a diferencia del periodo precedente, en esta etapa el dinamismo fue similar al aumento de la matrícula de educación superior en otras regiones del país. En sólo dos décadas, la población escolar de la UNAM se triplicó, pasó de 73,851 alumnos a 272,724. Durante esta etapa, en respuesta al gran aumento de la demanda de estudios de bachillerato y licenciatura, se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).
- Un tercer periodo comprende de 1986 a 2003. En este lapso la matrícula total se estabilizó en alrededor de 258 mil alumnos, registrando una tasa media anual de crecimiento de 0.3%. Por vez primera, la población escolar decreció en algunos años, como resultado de cambios en la política de primer ingreso, principalmente en el nivel medio superior. Durante el paro de actividades de 1999-2000, se observó un descenso de la matrícula escolar, recuperando su tendencia creciente en los años subsecuentes (UNAM, 2003).

**POBLACIÓN Y TASA DE CRECIMIENTO ESCOLAR EN LA UNAM  
1924 -2015**



Fuente: Elaboración propia. Datos, Estadísticas 1980-2003, UNAM; DGAE, UNAM, 2000 - 2015

De acuerdo con este gráfico, la tendencia de crecimiento (en rojo) sostenido se mantuvo hasta la década de 1980, pasando a una fase de estabilización, incluso de leve decrecimiento hacia el año 2000. Por otra parte, la tasa de crecimiento (en azul) muestra que los puntos de mayor desarrollo se dan en 1960 y 1980 con radicales desaceleramientos del ritmo en todo el periodo.

Este fenómeno es resultante de múltiples variables que resultaron adversas para el desarrollo de la UNAM, desde la falta de apoyo económico gubernamental para mantener vigente la política educativa de puertas abiertas en las universidades, así como los periodos de crisis de los 70 y 90.

La expansión educativa en el nivel superior fue difundida como un proceso de masificación de las universidades y fue referente para sus opositores quienes asociaban a este proceso la pérdida del prestigio de estas instituciones y con ello la tendencia a la baja de la calidad académica.

Los principales esfuerzos para contener el proceso de “masificación” de la universidad se dieron entre 1960 y 1966 [...] En 1962 se introdujo en la Universidad Nacional el examen de admisión y un poco antes se habían creado mecanismos reglamentarios destinados a “expulsar a los malos estudiantes” [...] Las medidas de la UNAM fueron imitadas por otras universidades mexicanas y por un tiempo se generalizó la idea de preservar a la universidad como una institución selectiva, de élite, reservada a aquellos “con verdadero talento” (Guevara, 1986).

Para fines de la década de los sesenta el agotamiento del modelo del desarrollo estabilizador era más que evidente y los crecientes recursos asignados a la educación en los gobiernos de López Mateos y Díaz Ordaz dejaron de fluir, no obstante, el concurso de factores políticos como el movimiento estudiantil de 1968 y la radicalización de los universitarios obligó a las autoridades a mantener vivo el modelo de masificación de las universidades. “En este salto histórico las universidades dejaron de ser las mismas para convertirse en gigantescas y complejas corporaciones que nada tenían que ver con la antigua universidad liberal

y que poseen nuevas características institucionales y nuevas formas de articulación social” (Guevara Niebla, 1986).

De esta manera, aunque el modelo de la regulación se empieza a dismantelar en la década de los setenta en todo el mundo, en México la extensión de los procesos de crecimiento de los sistemas de educación superior mantuvo viva la idea de que pese a las crisis que ya afectaban al país, la movilidad social vía estudios superiores era vigente, idea en la que las teorías del capital humano jugaron un papel importante.

## **1.2 El papel ideológico de las Teorías del Capital Humano**

En el marco del productivismo del capitalismo regulado, la tendencia histórica de depauperación de la fuerza de trabajo, es decir de la búsqueda de estrategias para disminuir el valor de la fuerza de trabajo, entró en una pausa dadas las condiciones excepcionales de desarrollo de las fuerzas productivas, particularmente de los medios de producción, cuyas innovaciones organizacionales (taylorismo) y tecnológicas (fordismo) aplicadas en el primer tercio del siglo XX, elevaron de manera inédita la acumulación capitalista, lo que fue la base para la conformación de una sociedad salarial gracias a la reinversión de las altas tasas de plusvalía.

En este contexto aparece la llamada Teoría del Capital Humano (TCH), acepción económica que supone que la mejora de las capacidades de las personas contribuye al aumento de la renta individual y nacional. En otras palabras, considera la educación y los procesos formativos, como inversiones que tendrán su debida retribución al incrementar la eficiencia productiva de las profesionistas.

La TCH “se sustentó en el optimismo tecnológico y económico que se vivía en los Estados Unidos después del fin de la II Guerra Mundial, cuando la visión estructural-funcionalista de Parsons ya contaba con la patente de curso que legitimaba una visión idílica de la sociedad norteamericana como sociedad de abundancia y consumo” (Salcido, 2017: 69).

Elaborada por los economistas norteamericanos T. W. Schultz y Gary S. Becker, a principios de la década de los sesenta, inspirados en el desarrollo económico alcanzado en el marco del modelo keynesiano y los principios de la meritocracia parsoniana, afirmaban que el desarrollo personal y el monto de los ingresos de un profesionalista, eran directamente proporcionales al nivel educativo alcanzado en grados, lo que legitimó el vínculo entre educación y trabajo, dando lugar al mito de la creciente calificación de la fuerza de trabajo.

De acuerdo con estos pensadores el Capital Humano (CH) es definido “por el conjunto de capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos, esta idea de capital expresa la noción de un stock inmaterial imputado a la persona, noción denominada por algunos pensadores como *savoir-faire* <sup>2</sup> “ (Salcido, 2017: 71).

En términos educativos, "capital humano" hace referencia al "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y talentos que posee una persona". La productividad estará determinada por la educación, la mayor especialización y la experiencia obtenida en el proceso productivo. Se establece una ecuación que se ha demostrado falsa: a mayor capital humano, mayor "asignación económica"; a mayor capital cognitivo acumulado, mayores ganancias individuales. Por tanto, el capital humano se definirá por la manera como el mercado valora ciertas capacidades o desechará otras (Carrera y Luque, 2016: 97).

El carácter utilitario que venía marcando el vínculo entre educación y trabajo desde principios del siglo XX, y que fue refrendado con la aparición de las teorías del curriculum, que terminaron por poner los contenidos educativos al servicio del trabajo, es decir, formar para el trabajo, lo cual fue “ampliamente interiorizado por la sociedad y el sentido común de la gente, de manera que en esta relación no había ningún enigma, por el contrario, era muy simple, se estudia para trabajar, idea que permeó en la mente de estudiantes y padres de familia cuyo resultado fue la

---

<sup>2</sup> Acumulación de conocimientos generales o específicos por parte de las personas.

saturación de las carreras con prestigio de ser las mejor remuneradas” (Salcido, 2017: 71).

Anteriormente las carreras se elegían por vocación, y en el marco del Estado de Bienestar que fomentaba una política de igualdad de oportunidades no se presentaba conflicto alguno para ingresar al sistema educativo y ser el responsable de su éxito o fracaso escolar. Con la difusión del CH aparece el llamado “vocacionalismo” que determinaba la elección de una carrera en razón de dos condiciones: Primero que la carrera cotizara en el mercado laboral, es decir, que garantizara la obtención de empleo, y segundo que contara con expectativas de un buen nivel salarial, la vocación ha quedado en segundo plano, se elige carrera y preferencia por fines que poco tienen que ver con lo educativo la formación y el desarrollo individual, sino básicamente por lo económico. De acuerdo con estos principios pragmáticos, el sentido de la educación como formadora de personas se vuelve en un medio para obtener un empleo y de acuerdo a los grados educativo un mejor salario; pero la realidad nos muestra otra cara de este fenómeno, el de su papel para mantener en la cabeza de las personas una idea falsa de los procesos formativos, los que se ven inmersos en una andanada de mensajes de lo que significa “como falsa conciencia” la educación en la actualidad.

El surgimiento de las TCH no deja de ser coyuntural y útil para la legitimación del orden social sustentado en una fase de abundancia de bienes y riqueza estructural, particularmente en los Estados Unidos. Su relanzamiento en los noventa respaldado por Organismos Internacionales, conserva parte de los principios originales, pero se allega de un conjunto de nuevas directivas y estrategias que juegan un papel diferente al jugado en su primera época de popularidad, pues las condiciones estructurales, ahora globalizadas, no se sostienen en una sociedad salarial, ni de abundancia, ni de riqueza que pretende ser distribuida equitativamente, pues lo que predomina en la economía estructural es la desregulación, la flexibilidad y la precarización, mismas que se sustentan en la formación en competencias, emprendedurismo, líderes empresariales, el *couching*

y el *training*, como formas emergentes que conducen el aparato ideológico del neoliberalismo.

### **1.3 La desregulación**

El modelo del capitalismo regulado se configuró como resultado del desarrollo de un conjunto de contradicciones que determinaron cambios estructurales que dieron lugar a un nuevo conjunto de relaciones sociales. Esta etapa de cambio social (la regulación) se conformó en un contexto histórico de crisis de magnitud mundial: Una Primera Guerra Mundial, la primera entre capitalistas; el nacimiento de un sistema alternativo al capitalismo, el socialismo; un incremento inédito de las fuerzas productivas, producto de las innovaciones del taylorismo y el fordismo, y una gran crisis económica, la gran depresión de 1929. El resultado, como hemos visto, fue un tipo de sociedad que demandaba un conjunto de equilibrios que fueron instrumentados tanto al interior como al exterior de la sociedad norteamericana, a través de un nuevo modelo de estado, el “estado de bienestar”, en cual velaría por el mantenimiento de un pacto social entre todas las fuerzas sociales.

El modelo de la regulación se mantuvo por más de tres décadas, los años dorados del capitalismo como los describe Hobsbawm, eran referidos a través de sus diferentes características por diferentes autores; “sociedad post-escases”, “sociedad de la opulencia”, “american way of life”, “sociedad de consumo”, etc., y fue legitimado también desde diferentes perspectivas; pero su máxima expresión fue acuñada por el sociólogo Talcott Parsons, a través de su teoría sociológica del funcionalismo estructural.

Las fallas de la regulación se encubrían con el velo de la “Guerra Fría”; y la “superioridad” del modelo capitalista sobre el socialista, era la divisa ideológica que legitimaba toda acción del sistema, como fueron las Guerras de Corea y Vietnam, las invasiones a Granada y Panamá, sin olvidar los múltiples golpes de estado de América Latina.

A fines de los sesenta, el modelo de la abundancia entró en decadencia, el resurgimiento de las crisis, significó la pérdida de sus consensos, y para mediados de los setenta, el caos económico y político era totalmente abierto. “La edad de oro perdió su brillo. No obstante, había empezado y, de hecho, había llevado a cabo en gran medida, la revolución más drástica, rápida y profunda en los asuntos humanos de la que se tenga constancia histórica” (Hobsbawm, 1999: 289).

El contexto de crisis fue una combinación de eventos mundiales que incluyeron el “hundimiento del sistema financiero internacional de Bretton Woods en 1971, el boom de las materias primas de 1972-1973 y la crisis del petróleo de la OPEP de 1973” (Hobsbawm, 1999: 288), así como la hiperinflación y la intensificación de la migración hacia los países centrales. Tal como en 1929, el crack financiero de 1974 significó el quiebre de la economía mundial, después de este colapso el modelo regulador y el bienestar generalizado perdió su impulso.

Hacia 1980 llegaron al poder en varios países gobiernos de la derecha ideológica, comprometidos con una forma extrema de egoísmo empresarial y de *laissez-faire*. Entre ellos, Reagan y la tremenda señora Thatcher. [...] Para esta nueva derecha, el capitalismo de la sociedad del bienestar de los años cincuenta y sesenta, bajo la tutela estatal, y que ya no contaba con el sostén del éxito económico, siempre había sido como una subespecie de [...] socialismo (Hobsbawm, 1999: 252).

Las crisis alcanzaron el bloque oriental donde las condiciones políticas entraron en franca contradicción con el sistema soviético dominante, las revueltas en Rumanía, Checoslovaquia y Polonia, se extendieron a la misma Unión Soviética donde se debatía la posibilidad de la reestructuración del sistema socialista a través de las reformas introducidas por Mijaíl Gorbachov denominadas como la “Perestroika” y la “Glasnost”. El crack del bloque oriental se concretó con la caída del Muro de Berlín en 1989 y el inesperado colapso de la Unión Soviética en 1991.

Se reunían de nuevo las contradicciones para que la sociedad mundial experimentara nuevas mutaciones, su concreción marcó el quiebre del modelo regulado, el cual fue de alguna manera un tipo de reformismo que negaba principios

fundamentales del capitalismo liberal, particularmente el referido al de la no intervención estatal en economía; el modelo en progreso recuperaba parte de los principios perdidos y se recargaba a nivel mundial desatando un proceso de transformación general en sentido inverso al del modelo que claudicaba; el modelo emergente se desarrolló bajo el precepto de la “desregulación”.

De manera particular se puede referir la desregulación como un proceso de aumento del poder del capital frente al trabajo, que significa el desmantelamiento del contrato social en el que se basaba la estabilidad del modelo de crecimiento regulado. Contra el esquema de rigidez que caracterizó a la regulación, el neoliberalismo acuñó el principio de la flexibilidad (Salcido, 2017: 111).

El nuevo orden mundial, denominado de muchas maneras, según la ponderación de alguna de sus características, se difundió en tiempo record gracias a la aparición de nuevos recursos tecnológicos en materia de comunicación e información; el modelo económico de los mercados mundiales y libres incluyó una nueva forma de hablar del mundo, la “globalización”, no es posible pensar en esta transformación desde la perspectiva de una determinación con peso mayor que el resto de variables que concurren de manera simultánea para hacer realidad estas mutaciones sociales, así que los pensadores siguieron enfatizando particularidades y remarcando los nuevos hallazgos, no obstante, un elemento que se perfilaba como detonador de otros muchos procesos, incluida la educación, fue el tema de la reestructuración del mundo del trabajo.

Instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se fueron perfilando con opiniones que luego serían parte de sus recomendaciones a los diferentes estados socios. Buscando aportar claridad en torno a este proceso, la OCDE declaró que “Las políticas de ajuste neoliberales se centraron en el mercado de trabajo reformando las condiciones de contratación, uso y despido de la mano de obra, desmontando garantías y prestaciones sociales para los trabajadores e introduciendo reformas para regular los salarios de acuerdo con las tasas de productividad” (OCDE, 1986).

El tema se volvió obligado y todos los pensadores le dedicaron espacio y tiempo de reflexión, en este trabajo trataremos de recuperar “en contexto” aspectos que contribuyeron a comprender las diferentes vertientes del fenómeno.

Manuel Castells escribió que el nuevo contexto neoliberal es:

caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar (Castells, 2000: 27-28).

Los ajustes estructurales del sistema capitalista han superado con creces el desfase entre desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción; el nuevo contexto tecnológico no solo ha posibilitado el crecimiento de la productividad sino la ha reinventado en formatos y expresiones que se “actualizan” cada día, por esto es que ahora se reconoce el modelo neoliberal como un sistema de acumulación flexible, ahora lo “dado” es muy escaso, mientras que el “dándose” se vuelve el patrón de referencia.

La relación capital – trabajo expresa actualmente tendencias de un acelerado proceso de ruptura, lo que se hace evidente a través del declive de la dependencia mutua de estas instancias. Desde hace casi tres décadas el capital se vio envuelto en un proceso de emancipación del trabajo, sin poner en peligro su reproducción, esta se transfirió al proceso de precarización de las relaciones laborales, representadas por la tendencia a la pulverización del trabajo estable y sus efectos de inestabilidad e incertidumbre social (Salcido, 2017:107).

La idea de la desaparición del trabajo, o el fin de la sociedad del trabajo, es una reflexión que se viene dando con cada vez más referentes objetivos, y con argumentos de distintos órdenes. Lo que queda fuera de discusión es que este

aspecto se ha ponderado en el marco de fin de la regulación. Dominique Méda afirma que “estamos en vías de alejarnos del modelo imperante en los últimos dos siglos, el modelo de la sociedad basada en el trabajo” (Méda, 1998: 25), y refiere pensadores que abordan esta posibilidad citando a Habermas, Offe, Dahrendorf, Gorz, entre otros, a los que agregaríamos autores como Beck, Bauman, y por supuesto Jeremy Rifkin que se hizo famoso en los noventa con su libro “El fin del Trabajo”. Lo cierto es que en la “transición al neoliberalismo, el trabajo ha experimentado múltiples transformaciones que vienen redefiniendo el perfil de la fuerza de trabajo; manifestando una tendencia inédita: su exclusión diferenciada de los procesos productivos, lo que terminará afectando a los sistemas educativos” (Salcido, 2017:105).

Ulrich Beck comenta la tendencia en el neoliberalismo a reducir el uso de trabajo al mínimo en los siguientes términos:

Los empresarios han descubierto la nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que «capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos» [...] Los países de la Unión Europea se han hecho más ricos en los últimos veinte años en un porcentaje que oscila entre 50% y 70%. La economía ha crecido mucho más deprisa que la población. Y, sin embargo, la UE cuenta ahora con veinte millones de parados, cincuenta millones de pobres y cinco millones de personas sin techo. ¿Dónde ha ido a parar este plus de riqueza? En Estados Unidos, es de sobra sabido que el crecimiento económico sólo ha enriquecido al 10% más acomodado de la población. Este 10% se ha llevado el 96% del plus de riqueza (Beck, 2008: 23).

Y enfatiza que en el nuevo orden los “presupuestos del Estado asistencial y del sistema de pensiones, de la ayuda social y de la política municipal de infraestructuras, así como el poder organizado de los sindicatos, el superelaborado sistema de negociación de la autonomía salarial, el gasto público, el sistema impositivo y la «justicia impositiva», todo ello se disuelve” (Beck, 2008: 15-16); acciones todas que se derivan de los procesos de reestructuración del trabajo.

## 1.4 Conclusión

Como se puede apreciar, en la transición de la regulación a la desregulación hemos enfatizado las transformaciones relativas al trabajo, este aspecto es fundamental para entender de qué manera se afectó el papel de la educación, cuya función en la etapa regulada fue central en el mantenimiento de las relaciones sociales, tanto las de producción como las de reproducción.

En la regulación la educación asumió la responsabilidad de formar fuerza de trabajo calificada y dispuesta ideológicamente para su ingreso al mundo del trabajo capitalista; este papel está perdiendo consistencia al reestructurarse el mundo del trabajo, sin embargo, la tendencia que ha marcado el rumbo de la educación en el nuevo orden establecido por el neoliberalismo ha sido la de tratar de adaptarse a los cambios siguiendo las recomendaciones que sugieren los representantes del sistema.

En México este proceso se ha manifestado particularmente en la educación superior a través de reformas que buscan instrumentar cambios tanto de orden pedagógico como organizacional, sancionadas por la política educativa que establece el estado.

Desde la última década del siglo XX hasta la fecha, los lineamientos generales para la actualización de la educación se han perfilado en la idea de la modernización, asumiendo un discurso que denota el reconocimiento de las pautas que define el orden neoliberal.

En el siguiente apartado se aborda la problemática que envuelve este proceso, procurando identificar las pautas que habrán de definir un nuevo modelo educativo signado por las demandas del mundo de los mercados libres.



## **CAPÍTULO 2**

### **La intervención neoliberal en la educación a través de los Organismos Multilaterales.**

Los Organismos Internacionales (OI), también conocidos como Organismos Multilaterales (OM), han sido, desde su aparición después de la Segunda Guerra Mundial, el instrumento creado en el marco de los Acuerdos Bretton Woods con el propósito de promover ajustes estructurales para fomentar el desarrollo, la estabilidad financiera internacional y la liberalización del comercio en todo el mundo. Desde entonces, estos organismos fueron los encargados de diseñar las políticas para impulsar el crecimiento económico y atender los problemas derivados de las recesiones.

La influencia norteamericana sobre estos Acuerdos, se puso de manifiesto desde su instauración, al imponer restricciones y arbitrar el tipo de instituciones financieras fundadas en esta alianza, logrando además establecer el dólar como patrón de cambio internacional, gracias, entre otras cosas, por ser una de las naciones vencedoras del conflicto mundial y constituirse como el principal acreedor de los países participantes en la guerra.

Los Acuerdos Bretton Woods fueron la base del modelo del capitalismo regulado, recordemos que en su creación participó John Maynard Keynes encabezando la delegación británica, quien propuso “crear un banco internacional que ofreciese créditos amplios con la única condición de que los eventuales países deudores no se mostraran permanentemente deficitarios” (Casassas, 2005: 547). Este organismo, denominado Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) fundado el 22 de junio de 1944, fue el antecedente del Banco Mundial (BM); su complemento fue el Fondo Monetario Internacional (FMI), “organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas que desempeña tres clases de funciones interrelacionadas: establece las normas del sistema monetario internacional, presta atención financiera en determinados casos a los países

miembros, y actúa como órgano consultivo con los Gobiernos” (Tamames, 1999: 79).

La instrumentación de sus políticas comerciales se llevó a cabo a través del Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT), acuerdo intergubernamental multilateral para regular las relaciones comerciales entre los países signatarios, que fue el antecedente de los tratados de libre comercio.

Al BM y el FMI, se sumaron otros organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El “rol de los organismos Bretton Woods consistía en proveer las herramientas necesarias que permitieran resolver los problemas económicos de los países miembros, a través del financiamiento de investigaciones y proyectos que estimularan el crecimiento, disminuyendo al mismo tiempo los índices de pobreza” (Martínez y Soto, 2012: 38), objetivo que se alcanzó parcialmente en las últimas décadas de la etapa de la regulación, 1950, 1960, 1970.

A fines de la década de los sesenta se experimentó el resurgimiento de las crisis, el modelo de la regulación entró en decadencia, aunque esto se manifestó de manera paulatina, finalmente, a mediados de los setenta, la crisis económica y política era totalmente abierta. El proceso desestabilizador articuló la hiperinflación, el fin del sistema financiero internacional de Bretton Woods, decretado por Richard Nixon el 15 de agosto de 1971; el boom de las materias primas del ciclo 1972-1973 y la primera crisis del petróleo desatada por la Organización de países exportadores de petróleo (OPEP) en 1973. Con ello, la “edad de oro perdió su brillo. No obstante, había empezado y, de hecho, había llevado a cabo en gran medida, la revolución más drástica, rápida y profunda en los asuntos humanos de la que se tenga constancia histórica” (Hobsbawm, 1999: 289).

“Con el crack financiero, la economía mundial perdió su impulso. Significó el quiebre del modelo regulador y el bienestar generalizado, después del colapso de 1974, la incertidumbre caló en el ánimo de la sociedad en general” (Salcido, 2017: 96).

Si bien estas crisis pusieron en situación a las instituciones de Bretton Woods, no se produjo su desaparición, que hubiera sido lo lógico al perderse sus objetivos; en tanto, los países no desarrollados, particularmente los de América Latina, experimentaron en la década de 1980, el peor ciclo de crisis económicas, al perder la capacidad para manejar los costos de la llamada “deuda externa” por causa de los altos niveles de los tipos de interés. “Ante esta problemática, muchos países latinoamericanos como Brasil, México y Argentina, se vieron forzados a suspender el servicio de la deuda externa, lo cual obligó a los organismos financieros internacionales a negar el refinanciamiento de ésta” (Martínez y Soto, 2012: 41).

La recesión económica en toda la región llevó a países como México a declarar la moratoria de su deuda, lo que preocupó a los acreedores –Estados Unidos-, y para fines de los ochenta era evidente que la opción de crecimiento promovida por el modelo cepalino era un fracaso reconocido hasta por sus mayores defensores, lo que dio lugar a la búsqueda de nuevas transformaciones estructurales por parte de los promotores del nuevo modelo económico en progreso en el mundo altamente desarrollado. El reordenamiento mundial difundirá otra concepción del mundo, con el establecimiento de pertinentes relaciones sociales, impuestas de manera unilateral por parte de los países centrales: el «neoliberalismo».

El proyecto neoliberal no se limitó a los países centrales, América Latina quedó incluida en el modelo de la economía abierta de los mercados libres, por lo que era necesario el diseño de políticas a la medida para promover la reestructuración económica en la región. “La búsqueda de un modelo económico abierto, estable y liberalizado se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington (CW) en 1989, cuyas reformas de política económica estaban basadas en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica” (Martínez y Soto, 2012: 43).

Este decreto significó para América Latina la instauración formal de condiciones para la entrada al neoliberalismo, idea que se atribuye al economista inglés John Williamson quien propuso originalmente las 10 famosas recomendaciones en materia económica para atender los problemas del

subdesarrollo; el consenso, era realmente el acuerdo entre los organismos financieros que lo respaldaron: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, quienes dictaminaron los lineamientos económico-políticos que habrían de observar los países latinoamericanos. Williamson definió el CW como:

una manera de codificar las políticas de liberalización económica promovidas por las Instituciones Financieras Internacionales (IFI) como parte de su estrategia de reformas estructurales. Sin embargo, muy pronto su uso fue más allá de la lista e incluso de la intención de su autor, para ser usado como un sinónimo de “neoliberalismo” (Ocampo, 2001:1).

El decálogo propuesto por Williamson determinaba:

1. Disciplina presupuestaria;
2. cambios en las prioridades del gasto público;
3. reforma fiscal;
4. tipos de interés;
5. control del tipo de cambio;
6. liberalización comercial;
7. política de apertura respecto a la inversión extranjera directa;
8. política de privatizaciones;
9. política desreguladora;
10. garantía de los derechos de propiedad.

Esta agenda fue diseñada para asegurar la instauración en América Latina de las políticas económicas neoliberales recomendadas por Estados Unidos a través de los organismos internacionales.

Si bien, formalmente los objetivos del CW pretendían resolver los problemas macroeconómicos de la región, en realidad la política social quedó excluida en el recetario económico, lo que se reflejó de manera contundente pues:

el desempleo aumentó, y la pobreza siguió siendo amplia y generalizada. América Latina ingresó en el tercer milenio con más de 450 millones de personas, y más de un tercio de su población viviendo en la pobreza (con

ingresos inferiores a los 2 dólares diarios) y casi 80 millones de personas padeciendo pobreza extrema, con ingresos inferiores a 1 dólar diario (Casilda, 2004: 24).

De esta realidad nadie se hace responsable, los gobiernos de los países donde se han implementado las medidas económicas recomendadas por los OM aluden ante la sociedad, con un lenguaje abstracto, que los problemas económicos son estructurales y se padecen en todo el mundo; nunca se refieren las presiones e imposiciones que los OM establecen como condición para otorgar los financiamientos, pero ponen en práctica los lineamientos del CW.

Los OM tampoco se hacen responsables de estos resultados pues argumentan que sólo se trataba de recomendaciones y que nunca se obligó a ningún país a ponerlas en práctica, no obstante, se debe recordar “que muchas de aquellas políticas económicas conforman hoy –igual que entonces– el listado de condiciones que los organismos internacionales exigen para acceder a los préstamos y rescates financieros” (Martínez y Soto, 2012: 49). Como señala J. Torres, sin tapujos “Este tipo de organismos mundialistas [...] con el apoyo de las grandes empresas multinacionales, son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales, hasta el punto de que llegan a construir todo un gran entramado de redes de fuerza para lograr el consentimiento de la población a sus propuestas” (Torres, 2001: 21).

Estos organismos, tanto los financieros como los consultores de los gobiernos miembros de cada organismo, han jugado un importante papel, no solo en los ajustes estructurales de la economía de muchos países, ya que han sido también el medio para la introducción de recomendaciones en materia educativa que apuntan al desarrollo de un modelo educativo orientado por los intereses económicos y las políticas de los mercados libres.

El ingreso de nuestro país en la órbita neoliberal se cubrió llevando a cabo las reformas estructurales dictaminadas en el CW, afectando todos los rubros de la vida social, lo que incluyó de manera particular al Sistema Educativo, en todos sus niveles y modalidades. El proyecto neoliberal impuso, por supuesto, sus directrices

en la educación superior, su implementación dio lugar a la desarticulación de las tendencias del modelo crítico de universidad de masas que caracterizaba en ese momento a las IES de varios estados del país, incluyendo algunas escuelas de la UNAM; sustentando para ello, un profundo cuestionamiento en torno a la falta de calidad en la educación que se impartía; en particular, el objetivo fue contrarrestar la hiperpolitización de algunas universidades como la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Autónoma de Puebla, donde sus dirigentes eran militantes de partidos políticos de izquierda radical. La justificación fue criticar el bajo nivel educativo en estas instituciones, resultado de priorizar actividades políticas, que eran muy difundidas, por encima de las académicas; la estrategia fue impulsar el rubro de la “calidad” en todas las universidades del país, a través de procesos de reforma que redefinirían la agenda universitaria y abrir con ello, las puertas a las políticas neoliberales en educación.

Universidades como la Autónoma de Puebla, que se hicieron emblemáticas en la difusión del modelo democratizador y fueron dirigidas por más de 20 años por comunistas de carnet, se vieron inmersas en la ola modernizadora, al reconocer las tendencias mundiales en educación configuradas en el marco de la globalización y el neoliberalismo, declarando la importancia de lograr que los planes de estudio de los institutos educativos estén acordes a su entorno actual y futuro; que la calidad sea una prioridad en la práctica académica-educativa para lo cual las evaluaciones deben ser constantes; y la internacionalización, que hace referencia al conocimiento universal alcanzado por medio del aprendizaje y la investigación (BUAP, 2007: 18-23).

## **2.1 Estrategias de los Organismos Multilaterales en educación**

El nuevo orden mundial, claramente definido a partir de la última década del siglo pasado se vino popularizando con el mote de “globalización”; la difusión de los mercados libres y la reestructuración del trabajo, fueron el sello de la transición de las estructuras rígidas del fordismo a las estructuras flexibles del mundo altamente

tecnologizado, en este contexto aparece en escena la “sociedad del conocimiento”, todo esto, determinado bajo las razones supremas de la lógica neoliberal.

En coherencia con este proceso, los Organismos Multilaterales se dieron a la tarea de difundir en las regiones atrasadas, políticas económicas que a su vez fomentaron reformas dirigidas a reestructurar los presupuestos de la educación liberal configurada para dar respuesta a las necesidades educativas del periodo de la regulación. Los OM priorizaron la reestructuración de la educación superior, considerada esta, como medio estratégico en el marco del desarrollo económico y social demandado por el neoliberalismo.

Para lograr este propósito, la pauta fue emitir recomendaciones en materia educativa, estableciendo directrices para configurar un modelo universitario acorde con el orden neoliberal, es decir, un modelo de mercado, ya que “las organizaciones internacionales, más allá de su potencia financiera, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerable” (Laval, 2004: 21).

La fachada que utilizaron los OM para esta intervención fue, en su forma abstracta, incuestionable, pues hicieron referencia a la “calidad” y la “excelencia académica” como ejes centrales de los procesos de reforma y actualización de los tradicionales sistemas vigentes en las universidades públicas y privadas. Sin embargo, se puede demostrar que los conceptos que refieren los OM, son propios de la versión de los mercados libres y flexibles, los que sostienen que calidad, eficacia, productividad y evaluación, son directrices que sustentan la competitividad de las empresas; las universidades se vieron influidas de manera importante por esta visión de mercado, afectando su objetivo principal, de cultivar y crear conocimiento al servicio de la sociedad.

La posición de los OM ante la educación es diferenciada ya que cada organismo enfatiza alguna particularidad, pero existen también aspectos que son comunes a todos. Uno de estos refiere la inclusión de la Teoría del Capital Humano en la agenda de recomendaciones que hacen estos organismos. El “Banco Mundial tiene el concepto capital humano como eje de sus postulaciones, lo cual le permite

afirmar que se debe disminuir y hasta cancelar el financiamiento público a la educación” (Díaz Barriga, 1996: 6).

Al respecto Laval (2004: 18) señala que, si “la escuela es un instrumento del bienestar económico, es porque se considera el conocimiento como una herramienta que sirve a un interés individual o a una suma de intereses individuales. Parece como si la institución escolar sólo existiera para suministrar a las empresas el capital humano del que estas últimas tienen necesidad”.

En los acuerdos del CW también se hacía referencia a esta directriz señalando que la “insuficiente inversión en capital humano hacen necesario un importante refuerzo de los sistemas educativos” (Casilda, 2004: 28).

Una visión completa del papel de los OM en la determinación del rumbo de la educación superior en el mundo no desarrollado lo recuperamos del recuento de las publicaciones, recomendaciones e inversiones que hacen estos organismos.

El BM es sido el principal organismo en este proceso, pues se constituye como la principal fuente de financiamiento en el rubro educativo, con una inversión de cerca de 2,600 millones de dólares anuales en todo el mundo, aunque esta cifra beneficia principalmente al nivel básico, el cual es considerado por el BM como el de mayor rentabilidad de acuerdo con los principios de la teoría del capital humano. La inversión pública en educación, según el BM, solo beneficia al estudiante que la recibe, en el caso de los estudiantes del nivel superior, estos serán retribuidos en el ejercicio profesional, por ello, deberían pagar por su educación, por lo cual recomienda suspender los subsidios a las universidades.

Jaime Ornelas comenta este aspecto: “Con todos estos elementos, el BM terminó proponiendo limitar los recursos fiscales a las universidades públicas, así como el procurar la mayor cobertura posible del nivel básico y, por supuesto, mejorar su calidad” (Ornelas, 2007: 71,72).

Para lograr estas las metas el BM propuso las siguientes recomendaciones aplicables a las reformas:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BM, 1995: 4).

Ornelas (2007) incluye las siguientes:

- establecer colegiaturas en las instituciones públicas hasta llegar a cubrir el costo del servicio;
- ofrecer becas–crédito a los estudiantes para pagar el precio de su formación universitaria, incluyendo su manutención en el tiempo de duración de sus estudios.
- adiestrar a los profesores universitarios como empresarios para promover el financiamiento de sus investigaciones y vender sus resultados, al mismo tiempo de diseñar y ofrecer cursos útiles que también puedan venderse a las empresas;
- por último, se propone alentar la expansión de las escuelas privadas de educación superior con el fin de aligerar la carga al presupuesto público.

En síntesis, recomienda el Banco Mundial que tanto la educación media–superior como la superior sean objeto de lucro, esto es, convertirlas en servicios mercantiles adquiridos en el mercado y producidos por particulares con el fin de obtener ganancias (Ornelas, 2007: 74,75).

Si bien la política del BM respecto a la educación superior es hacia la privatización, el apoyo a las reformas busca no perder influencia en el rubro, por ello las “operaciones crediticias del Banco en apoyo a los programas de reformas pueden incluir el financiamiento de infraestructura y la aplicación de medidas de política.”, las que incluyen:

- Controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos;
- Alentar el establecimiento de instituciones con programas y metas diferentes;
- Crear un ambiente propicio para las instituciones privadas;
- Establecer o aumentar la participación de los estudiantes en el costo de su educación y otras medidas de diversificación financiera;
- Otorgar préstamos y subsidios y organizar programas de trabajo y estudio para garantizar que todos los estudiantes preparados, pero de escasos medios, puedan cursar estudios superiores;
- Asignar recursos públicos a la enseñanza superior en forma transparente y de manera que sirvan para mejorar la calidad y aumentar la eficiencia;
- Permitir a las instituciones de nivel terciario que, en forma autónoma, obtengan y utilicen recursos y determinen el número de estudiantes que admitirán (BM, 1995: 97).

Estas políticas se difunden a través de publicaciones que presentan resultados del diagnóstico y evaluación del estado de la educación superior en el mundo no desarrollado, emitiendo sugerencias y recomendaciones para su mejoramiento, pero en razón de su propia visión. Entre las más difundidas destacan las siguientes: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar* (1998); *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y Promesas* (2000).

El Banco Interamericano de Desarrollo es una organización financiera internacional creada en el año 1959 con el propósito de financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional y promover la integración comercial regional en el área de América Latina y el Caribe. El BID atiende específicamente la problemática latinoamericana, pero sus miembros son de todo el mundo, aunque solo los miembros prestatarios reciben beneficios directos del banco en forma de inversiones. Los no prestatarios aportan recursos y participan en la toma de

decisiones, por ello no es extraño que los Estados Unidos siendo miembro no prestatario del BID controle el 30% del poder de voto; China es uno de los últimos países en integrarse a esta organización, aportando 350 millones de dólares anuales. Recordemos también que el BID fue uno de los OM que participó en los Acuerdos del Consenso de Washington en 1989.

Al igual que el BM su objetivo formal es promover el desarrollo y reducir la pobreza en Latinoamérica, pero no está explícitamente vinculado ni al BM ni al FMI, aunque persigue fines comunes y se apega a los indicadores que establece el BM, por ello “comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que «la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado» o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales” (Maldonado, 2000: 58).

En México, este organismo ha invertido en educación superior, pero sus prioridades se han manifestado en torno al impulso de estudios de posgrado, y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Al menos tres IES han recibido financiamiento del BID: la UNAM, la Universidad Autónoma Chapingo, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; aunque con montos menores respecto a sus inversiones en otras áreas del desarrollo.

Las políticas de financiamiento del BID se ajustan a los siguientes objetivos:

- Contribuir al desarrollo de recursos humanos;
- facilitar el acceso universal a la educación;
- fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza;
- apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación (Maldonado, 2000).

Las inversiones en educación superior que hace este OM son condicionadas, pues exigen que los gobiernos receptores inviertan una cantidad igual a la financiada, lo cual reduce el beneficio, a las posibilidades del estado.

Actualmente el OM con mayor actividad en educación es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fue creada en 1961, su misión se resume en promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Actualmente agrupa 36 países miembros y se auto-caracteriza de la siguiente manera:

La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajamos para entender qué es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Medimos la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizamos y comparamos datos para realizar pronósticos de tendencias. Fijamos estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas (OCDE, 2018).

Uno de los principales rubros de estas políticas es la educación, particularmente la que se ofrece en los países en vías de desarrollo. La OCDE no es un organismo de financiamiento, opera en los países emergentes a través de los denominados *think tanks* grupos de expertos que asesoran a los gobiernos. En México sus recomendaciones han tenido una amplia difusión tanto en educación básica como en educación superior.

La OCDE inicia su intervención en materia de educación en nuestro país en 1994, pero en su informe de los exámenes de las políticas nacionales de educación, realizado en México en 1997, señala con respecto al financiamiento de la educación superior, que las universidades no pueden seguir viviendo solamente de los recursos que les otorga el gobierno federal, deberán buscar otros nuevos merced a la profundización de sus relaciones con la economía y la sociedad (Villalobos, 2000).

Entre los principales lineamientos que la OCDE recomienda para el desarrollo de la educación superior se encuentran los siguientes:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación);
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos);

- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión);
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales);
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados);
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua);
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales);
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas) (Maldonado, 2000: 58).

Un elemento común en las recomendaciones de los OM es el desarrollo de vínculos de las IES con el sector productivo a fin de incorporar sus necesidades en los mapas curriculares; de la misma manera se sugiere la reducción de la participación del estado en el sostenimiento de las universidades; en esta lógica se aprecia una clara tendencia hacia la idea de privatizar la educación superior.

En otra perspectiva, dada su trayectoria histórica como parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se encuentra la UNESCO, esta ha “sido uno de los pocos organismos internacionales que han mantenido una perspectiva humanista y sus objetivos abarcan el debate, la información, la regulación y el establecimiento de directrices” (Carrera y Luque, 2016: 59). Sus principios manifiestan la calidad y la equidad educativas como el carácter principal de las reformas; en particular, ofrece apoyo para realizar estudios sobre desarrollo prospectivo de los sistemas de educación, cooperación técnica y transferencia de conocimientos. “Los ejes que destacan para el organismo son: importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación; promoción e integración; diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia; pertinencia, calidad e internacionalización” (Maldonado, 2000: 57).

La UNESCO ha sido uno de los pocos organismos internacionales que han mantenido una perspectiva humanista y sus objetivos abarcan el debate, la información, la regulación y el establecimiento de directrices.

Para la educación superior la UNESCO recomienda:

- Relaciones con el Estado: libertad académica y autonomía institucional;
- Financiamiento. Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas;
- Mejoramiento de los procesos de gestión;
- Diversificación de los sistemas y las instituciones;
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario;
- Articulación entre la enseñanza secundaria y la educación superior;
- La educación superior y el desarrollo humano sostenible;
- Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior;
- Mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes, aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;
- Investigación. Importancia social y su calidad científica; financiamiento de – la investigación, interdisciplinariedad (ciencias, tecnología, cultura) (Maldonado, 2000: 62-63).

Las propuestas de la UNESCO se resumieron en lo que se denominó los cuatro pilares de la educación, elaborados por Jacques Delors al frente de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, donde señala que “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996: 35). Estos principios se han difundido en todo el mundo como “competencias genéricas” y son leídos en distintas perspectivas, la idea de una educación a lo largo de la vida, “es una propuesta de la UNESCO en la línea de la vieja idea de la educación permanente que propugnaba por asumir toda la vida como una oportunidad de aprender, sin embargo, el nuevo

argumento se encuadra en la idea de una actualización permanente para aumentar la probabilidad de mantenerse en el mercado de trabajo” (Salcido, 2017: 203).

Este autor amplía el tema señalando que:

aprender a cualquier edad, a lo largo de la vida, para amortiguar la pérdida de las prestaciones como el retiro la jubilación o las pensiones, conlleva la actualización permanente de las personas para sostener una contradicción, la reducción del empleo, si en toda su capacidad el egresado batalla para obtener un empleo, que se puede esperar de un adulto mayor que ha sido desechado, tal vez el sistema contemple que estas personas algo podrán hacer en el campo de la empleabilidad marginal y precaria (Salcido, 2017: 358).

La UNESCO es uno de los OM que cuenta con más publicaciones sobre el tema, ya que la educación es su actividad sustantiva, entre los documentos más difundidos en la era neoliberal está el libro de Jacques Delors llamado “La educación encierra un tesoro” publicado en 1996; existen también publicaciones de tipo diagnóstico y de prognosis sobre la educación para el siglo XXI.

Existen otros OM como la CEPAL que actúan regionalmente, en su caso, en América Latina, pero su contribución en materia educativa es en menor escala dada su función primordial; en la práctica la labor de los OM es susceptible de interpretación y aplicación flexible en función de los contextos específicos de cada país y sus instituciones educativas, las que ponderan las recomendaciones y las instrumentan como políticas propias, primero de manera discursiva para finalmente incorporarlas en sus estatutos.

Cabe señalar que las transformaciones que los OM sugieren para la actualización neoliberal de la educación superior en los países no desarrollados es un reflejo de los cambios que con mayor pertinencia se han hecho en el mundo altamente desarrollado. Sin perder de vista que los efectos de estas transformaciones son de diferente impacto pues la concentración de la riqueza favorece a los países centrales, sin embargo, en materia educativa las reformas tuvieron una orientación similar.

En Europa, en 1999 se establece la llamada “Declaración de Bolonia” a través de la cual se da pauta a “la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente” (DB, 1999). Se buscaba la unificación de los diferentes sistemas universitarios para lograr una misma estructura curricular para promover lo que llamaron la “economía del conocimiento” que era, en otras palabras, la adecuación al neoliberalismo en progreso.

Se pretendía que las metas del Plan Bolonia se alcanzaran en la primera década del nuevo milenio, no obstante, las mismas fueron actualizadas en 2007 en Londres, donde se establecieron claramente las directrices neoliberales de este proceso definiendo los siguientes objetivos:

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras.
- Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado ("libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados").
- Promoción de la "dimensión europea" en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de "educación a lo largo de toda la vida" (lifelong learning); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales)
- Potenciar la investigación, para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento, en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.

- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es "eficaz en relación con su coste (DB 1999).

Se puede observar la similitud de estas metas con las recomendaciones de los OM para la reestructuración de los sistemas educativos de las naciones no desarrolladas, lo que no se considera es que los contextos de países centrales y periféricos son diametralmente opuestos, si los estudiantes de los países desarrollados se encuentran preocupados por el cambio de rol que ahora es asignado a las universidades, qué cosa buena puede esperar el estudiantado mexicano de ese modelo educativo.

Al Plan Bolonia le siguieron una serie de documentos en los que se tratarían los aspectos puntuales de este proceso de reestructuración educativa como el Mensaje de Salamanca, (2001:4) "donde se afirmaría que "la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula, en función de que las competencias adquiridas estén pensadas para un empleo consecutivo". O que se marque como una de las acciones prioritarias promover la "diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida, así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales" (MS, 2001: 4).

También vale la pena citar la "Declaración de Graz," (2003) donde queda asentado que es necesario "definiendo y promocionando en el curriculum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral" (pág. 3). En palabras de Javier Díez, pasar "de hablar del "learning" a hablar del "training" y se anuncie la imposición del "Training" sobre el "Learning"" (Díez, 2009: 358).

Finalmente citaré el "Proyecto Tuning", que es el instrumento para inducir las transformaciones educativas que promocionan los OM, como señala el Libro Tuning para América Latina. "Hoy Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el

Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana” (Beneitone, 2007: 12), por supuesto una realidad para América Latina como proponen los OM.

Estas experiencias han terminado por influenciar a los gobiernos de los países no desarrollados para incluir el lenguaje del capitalismo académico en los procesos de reforma universitaria, condicionando los techos financieros al acatamiento de esta directriz.

## **2.2 La Política Educativa en el México contemporáneo: De la Justicia Social a la Calidad neoliberal).**

El desarrollo de la educación en nuestro país ha obedecido a las exigencias de modelos políticos, económicos y sociales surgidos en el marco de los ajustes estructurales experimentados por la sociedad mexicana en su búsqueda por alcanzar la modernidad.

La etapa contemporánea de este desarrollo podríamos referirla al modelo de la justicia social, cuando en el marco del triunfo revolucionario del movimiento de 1917 se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, al frente de la cual estuvo José Vasconcelos, intelectual mexicano al que llamaron el “caudillo cultural” de la Revolución Mexicana; impulsó el primer modelo educativo de la justicia social, el Proyecto de Educación Nacionalista (1921-1924), después denominado Modelo de Educación Rural e Indígena (1924-1942), en esta perspectiva, por medio siglo desfilaron propuestas de actualización educativa, más de orden político que pedagógico.

En el marco del modelo rural se insertó el modelo de Educación Socialista (1934-1940), instrumentado en el gobierno de Lázaro Cárdenas, pero heredado como divisa de su campaña política; lo sostuvo durante toda su administración. Este modelo ponderaba la educación urbana sobre la rural, fue una propuesta radical que incluso modificó el Artículo 3º Constitucional, estableciendo que toda la enseñanza fuera antirreligiosa, socialista y gratuita; pedagógicamente hablando no

encontró respuesta ya que la sociedad mexicana, aparte de ser mayoritariamente rural, no se identificaba con el carácter antirreligioso que sostenía.

Luego vino el Proyecto de la Unidad Nacional (1940-1958), este “en realidad se inició desde la administración del presidente Cárdenas, y se consolidó durante los gobiernos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortines, ya bajo la dinámica de la industrialización del país y del incremento progresivo de la población urbana” (Olivera, 2000:13). Este proyecto capitalizó el auge económico derivado del periodo del “llamado *desarrollo estabilizador*, con baja inflación, tasas de crecimiento de 7% anual del producto Interno Bruto (PIB), aumento demográfico de más de 3%, industrialización y sustitución de importaciones” (González Villarreal, 2018: 96), beneficiando el desarrollo educativo en general y el impulso de la educación técnica en todos los niveles, teniendo como referencia la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el gobierno de Cárdenas.

Hasta antes del “Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria” (1959-1970), mejor conocido como “Plan de Once Años” se puede decir que la base pedagógica de la educación básica fue el de una educación elemental: los niños deberían básicamente aprender a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas. Este proyecto, impulsado en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) con Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, fue el primer intento de planificación educativa. Por vez primera se implementó un plan sectorial que incluía una reforma cualitativa de la enseñanza.

A este Plan se canalizaron grandes recursos para el mejoramiento de la infraestructura escolar, se editaron y distribuyeron libros de texto gratuitos para la educación primaria y se reestructuraron los planes y programas de estudio; se puede decir que este modelo significó un avance pedagógico importante respecto a la llamada educación elemental que buscaba más que nada la integración de los mexicanos que sufrían marginación económica y social.

El Plan se proyectó para dos sexenios y de hecho tuvo continuidad en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) aunque en esta administración se

intentó una nueva reforma, la cual, aunque no se concretó sentó un importante precedente al instalarse, en 1965, la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación, la cual trabajó durante tres años dirigida por técnicos del Banco de México, el proyecto buscaba estructurar un sistema educativo vinculado con la formación de fuerza de trabajo. Aunque la Comisión informó al secretario de Educación Pública en turno, Agustín Yáñez, nunca se supo nada del mismo de manera oficial, ni se aprobó ni se rechazó, formalmente el Plan de once años continuó, aunque se intentaron algunos ajustes para la enseñanza media.

La conclusión de este Plan no se dio en las mejores condiciones sociales ya que el movimiento estudiantil de 1968 puso en evidencia muchas contradicciones de la sociedad mexicana, y la respuesta del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz reprimiendo de manera violenta el movimiento de los estudiantes del nivel superior, puso en tensión la convivencia social desatando factores de cambio político y la necesidad de actualizar las estructuras sociales, entre ellas la educación. En el cierre de su sexenio Díaz Ordaz anunció acciones para impulsar una reforma educativa “profunda”, pero nunca se dieron las condiciones para su realización dejando el pendiente al siguiente gobierno.

En el gobierno de Luis Echeverría (1970 – 1976), aún bajo la línea de la justicia social, se buscó disminuir la tensión con que cerró el régimen de Díaz Ordaz, sin embargo, Echeverría como secretario de gobernación estuvo también involucrado en los hechos violentos del 68, por ello “desde su campaña como candidato a la presidencia hizo uso de un tono conciliador en lo concerniente a la educación superior, con insistencia en el respeto a la autonomía universitaria y a la libertad de cátedra” (Varela, 1996:15). Los buenos deseos no fueron suficientes pues a menos de un año en el poder, Echeverría no evitó volver al uso de la violencia, ya que el 10 de junio de 1971 los estudiantes fueron de nuevo reprimidos en las calles de la ciudad de México por grupos paramilitares.

“Para amortiguar el impacto negativo de este evento, el gobierno federal intensificó la política de apertura democrática, divisa con la que se había impulsado

la campaña política y que tuvo que sacar adelante dado el contexto de presión social derivado de los conflictos con el estudiantado” (Salcido, 2017: 165).

Echeverría había calibrado el peso del movimiento estudiantil y la posibilidad de su resurgimiento optando por acciones conciliadoras para liberar la presión social. “En concreto propició el acceso sin restricciones a la educación superior, proveyó un aumento extraordinario de fondos que privilegió frente a otras ramas del sistema educativo” (Varela, 1996: 15). Esto dio lugar a una política de “puertas abiertas” en las universidades “que respondía a la desbordada demanda de educación superior por parte de la sociedad mexicana, pues se consideraba esta posibilidad como un factor de ascenso social” (Salcido, 2017:166).

Este gobierno asumió la educación como un instrumento para el cambio social buscando cambios de fondo, organizando desde su inicio acciones para impulsar una Reforma Educativa de gran calado, para ello se puso al frente de la SEP, a Víctor Bravo Ahúja, quien creó la Subsecretaría de Planeación Educativa y la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. Desde una perspectiva crítica Roberto González señala que la “reforma educativa de 1970-76 es el intento de reformular los procesos de subjetivación posteriores a la crisis del 68 y de insertar los controles de la vida en los dispositivos estatales de seguridad” (González Villarreal, 2018: 95).

La acción gubernamental en materia educativa fue para el gobierno de Echeverría una prioridad, esto se reflejó desde su primer discurso donde se delinearon los ejes de la reforma educativa, en los siguientes términos:

Nuestro tiempo desafía, en todos los países, la eficiencia de la escuela. Una educación estática puede ser germen de discordia y retroceso. Hagamos de cada aula un agente dinámico del cambio social, del progreso científico y del desarrollo económico, para que sea baluarte de soberanía y fuente de patriotismo constructivo. Que surja de la escuela la nación que ambicionamos ser. Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guíen la docencia [...] La adquisición de patentes y el pago de regalías resultan

demasiado onerosas para las estructuras económicas poco evolucionadas. El colonialismo científico agudiza las diferencias entre países y prolonga sistemas de sujeción internacional (Echeverría Álvarez, 1970: 5).

Este discurso, que se puede identificar claramente con la línea de la justicia social y el nacionalismo revolucionario, hoy se tipifica como retórica populista sin mucho pensarlo, pero en el contexto del México de la década de 1970 era la respuesta al crecimiento del disgusto social; se requería de una actualización pedagógica que incorporara los avances de la ciencia y la tecnología educativa, formalizando legalmente el proceso, así en 1973 se publica la Ley Federal de Educación, que en su exposición de motivos estableció los móviles de la educación en los siguientes términos:

- *la formación del individuo*, a partir de los hábitos que desarrollen su personalidad y la conciencia social, para fomentar la identidad nacional y la solidaridad;
- *la movilidad social*, mediante la educación permanente y la profesionalización;
- *el desarrollo económico*, con el impulso de la ciencia y la adaptación de nuevas tecnologías; y
- *la soberanía nacional* (DOF, 29/11/1973).

La Reforma educativa se insertaba en un reto de actualización contextual en todos los sentidos, particularmente de actualización pedagógica ya que:

La sociedad mexicana ya no era un espacio homogéneo, los objetivos formativos de la Unidad Nacional se resquebrajaron. Así lo reconocieron los reformadores, que convocaron a especialistas universitarios, investigadores, maestros y críticos a una reforma educativa que enfrentara los retos de la complejidad y los desafíos de un mundo contradictorio e inestable (González Villarreal, 2018: 110).

Resumiendo, la propuesta pedagógica de la Reforma del 70 buscó incorporar los avances de la ciencia y la pedagogía en el mundo, se partía del principio general

del *aprender a aprender* en un *proceso de enseñanza-aprendizaje* que pretendía una formación para el cambio social. Las *áreas programáticas* sustituyeron a la acumulación de materias y disciplinas; del *método fonético* se pasó al *método global*; se incorporó la *lingüística estructurada*; la *lógica matemática*, el *método científico*; la educación del *desarrollo sexual* y la *biología de la reproducción*; el área de ciencias sociales incluyó contenidos de *sociología*, *antropología*, *ciencias políticas* y *economía*; en los libros de texto se utilizó el *diseño curricular* y se siguieron las líneas de la *psicología genética* y las *etapas del desarrollo de habilidades cognitivas*, entre otros avances de la ciencia.

La influencia pedagógica de esta reforma se mantuvo por 20 años, pero no fue por falta de nuevos intentos de mejorar la educación, sino por la inconsistencia de las nuevas propuestas; el relevo de Echeverría, José López Portillo (1976 – 1982) fue el último de los presidentes en sostener la divisa de la justicia social y de autonombrarse nacional revolucionario, con él concluyen las influencias del modelo educativo de la revolución mexicana.

En su sexenio inició al frente de la educación Porfirio Muñoz Ledo, bajo su mando se realizaron estudios de diagnóstico para definir prioridades al desarrollo educativo, pero no fue respaldado por el Presidente y en 1977 fue sustituido por Fernando Solana quien retomó los estudios del diagnóstico y propuso el documento denominado “Programas y metas del sector educativo 1978-1982, cuyas prioridades fueron el “Programa de Primaria para Todos los Niños” y el “Programa de Desconcentración de los Servicios Educativos de la SEP”.

En este periodo se empiezan a perfilar algunas de las demandas utilitarias al sistema educativo nacional, en el Plan del sector educativo aparecieron estos dos objetivos:

Vincular la educación terminal con el sistema productivo, y;

Elevar la calidad de la educación.

Pedagógicamente hablando no se presentaron novedades respecto al modelo educativo del sexenio de Echeverría, pero en materia organizacional la política del

sector se mostró decidida a la idea de la desconcentración de la SEP, estableciendo Delegaciones Generales en los estados.

Un nuevo ciclo en política educativa se inicia en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) quien desde su campaña política anuncia la desconcentración y descentralización del sistema educativo nacional, este anuncio puso alerta al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), sindicato de los maestros quienes bloquearon todas las acciones en este sentido. La SEP había instrumentado las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación designando a los directores, pero el personal subalterno era designado por el SNTE y seguía la línea de obstaculizar la acción ejecutiva de los directores.

A pesar del prestigio y la experiencia de secretario de educación designado por el presidente De la Madrid, Jesús Reyes Heróles, y su idea de impulsar una Revolución Educativa, el poder del sindicato se impuso y ante las complicaciones del sexenio, -crisis económica, política y social- no se concretó la anunciada descentralización del sistema educativo, contradictoriamente la organización de los maestros resulto fortalecida.

Hoy sabemos que en este periodo se sentaron las bases de los cambios estructurales que permitieron el ingreso de nuestro país en el modelo de la acumulación capitalista flexible, mejor conocido como Neoliberalismo, aunque en esta administración no se logró concretar ningún cambio en el rubro de la educación.

Es en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994) que se inician los ajustes al nuevo modelo mundial como el:

ingreso de nuestro país en los bloques económicos regionales, el adelgazamiento del estado, la privatización de las empresas estatales y paraestatales, las reformas educativas, la reforma laboral, y todas las expresiones de la desregulación, así como los procesos de precarización del trabajo, de la educación, de la salud y de la vida en general (Salcido, 2017: 24).

La renovación de la política educativa se impulsó a través del Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994 (PME), donde se inaugura formalmente la inclusión de las recomendaciones de los OM en materia educativa. El Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), sintetizó la modernización de la educación en tres objetivos generales:

- Mejorar la calidad de la educación en congruencia con los propósitos del desarrollo profesional;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad;
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Bajo estas directrices el PME se planteó los siguientes retos:

- a) El reto de la descentralización;
- b) el reto del rezago;
- c) el reto demográfico;
- d) el reto del cambio estructural, y;
- e) el reto de vincular los ámbitos: escolar, productivo y el de la inversión educativa.

Como se observa en estos retos, la propuesta modernizadora reconocía que la educación tenía que vincularse con la problemática que implicaba una nueva realidad social, por ello se afirmaba:

Ante el surgimiento de un nuevo esquema de relaciones internacionales, ninguna nación puede en la actualidad pretender permanecer aislada, y menos en el ámbito de los conocimientos y las sensibilidades. Ello significaría estar y permanecer al margen del rumbo de los acontecimientos y perder la capacidad de dar satisfacción a las necesidades sociales. Cambiar es por ello el reclamo de los tiempos, la pauta a seguir en un contexto de inusitadas transformaciones (SEP, 1989: XIII).

El discurso del PME, aunque aún utilizaba recursos de la retórica revolucionaria inauguraba un nuevo lenguaje que se volvería común en adelante. El lenguaje del

neoliberalismo: “El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta...” [...] “...el bienestar de sus sociedades, ahora y en el futuro, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales” (SEP, 1989: III).

El “nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará (...) una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización” (SEP, 1989: III).

En el PME, un documento de 220 páginas, se utilizaron 116 veces la palabra *calidad*, 131 el término *evaluación*, 2 veces *emprendedor*, 11 *competencia*, 18 *flexible*, 6 *mercados* y no aparece un término que se convertirá en emblemático del modelo educativo neoliberal, *liderazgo*.

La siguiente tabla es el ejemplo de como aparece la palabra calidad a lo largo del documento del PME.

Tabla de frecuencias de la aparición de la palabra calidad en el PME 1989 – 1994

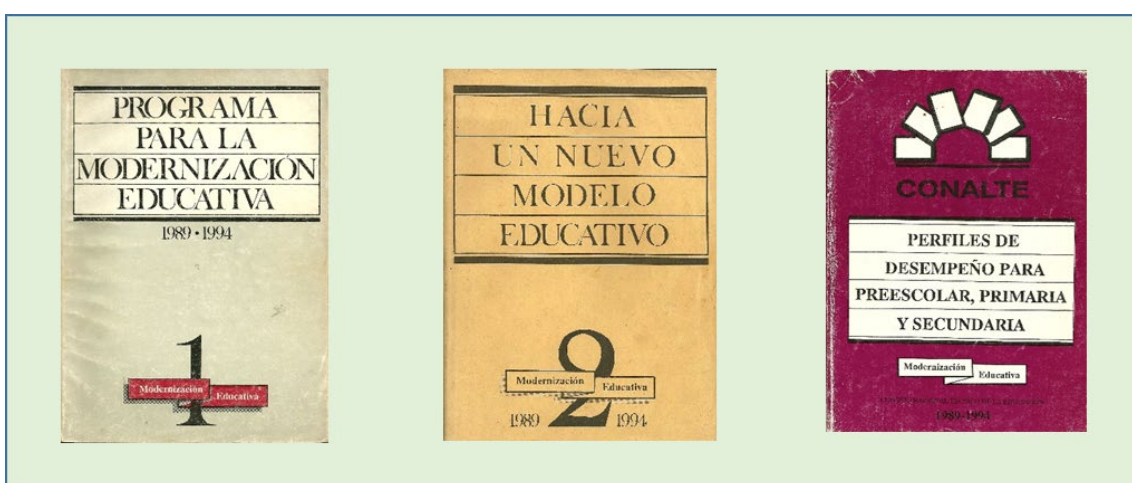
Página n	Frecuencia (x)	Página n	Frecuencia (x)	Página n	Frecuencia (x)	Página n	Frecuencia (x)	Página n	Frecuencia (x)
4	4	49	1	98	1	164	1	219	1
5	1	50	1	107	2	169	1	221	1
7	2	51	1	108	1	170	1		
8	1	52	1	110	2	174	2		
9	4	58	1	113	1	175	1		
11	1	67	1	114	1	177	1		
12	1	69	1	115	1	178	1		
13	1	72	1	122	1	179	1		
15	1	74	1	123	1	180	2		
22	1	75	1	137	2	181	1		
26	3	78	2	138	1	183	1		
30	1	81	1	141	1	186	2	N=220	
34	1	84	1	143	1	188	1	X=116	
35	1	85	2	150	1	194	2		
36	1	87	1	151	1	198	1	% = 52.5	
37	2	89	2	152	1	202	1		
39	1	90	1	153	2	204	1		
40	3	91	1	155	1	206	2		
42	1	93	2	156	1	208	1		
43	1	94	1	157	2	216	1		
48	1	96	1	162	1	218	3		

Fuente: Rogelio Salcido, 2015, archivo propio.

Si bien el PME no se concretó debido a problemas internos en materia de política educativa, si sentó las bases para la apertura del sistema educativo nacional a las

recomendaciones de los Organismos Internacionales, no olvidemos que el CW fue concebido en 1989 año de aparición del PME.

En el proceso de instauración del PME se elaboraron aparte del propio programa dos documentos que establecían parte de los procedimientos para instrumentarlo; el segundo de estos documentos “Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria” constituye un acercamiento a lo que serían posteriormente las competencias, base de la propuesta pedagógica del modelo educativo neoliberal.



Fuente: Rogelio Salcido, 1995, archivo propio.

La siguiente tabla resume las frecuencias de aparición de los indicadores del discurso neoliberal en los programas sectoriales de educación de 1989 a 2018.

FRECUENCIA DE INDICADORES DEL DISCURSO NEOLIBERAL EN PROGRAMAS SECTORIALES DE EDUCACIÓN 1989 - 2018							
	CALIDAD	EVALUACIÓN	EMPRENDEDOR	COMPETENCIA	FLEXIBLE	MERCADOS	LIDERAZGO
PME 1989-1994	121	131	2	11	18	6	0
PDE 1995-2000	130	118	12	56	38	8	2
PNE 2001-2006	291	221	11	81	57	4	8
PSE 2007-2012	71	67	0	80	6	17	5
PSE 2013-2018	78	59	10	50	4	9	1
<b>TOTALES</b>	<b>691</b>	<b>596</b>	<b>35</b>	<b>278</b>	<b>123</b>	<b>44</b>	<b>16</b>

Fuente: Rogelio Salcido, 2015, archivo propio.

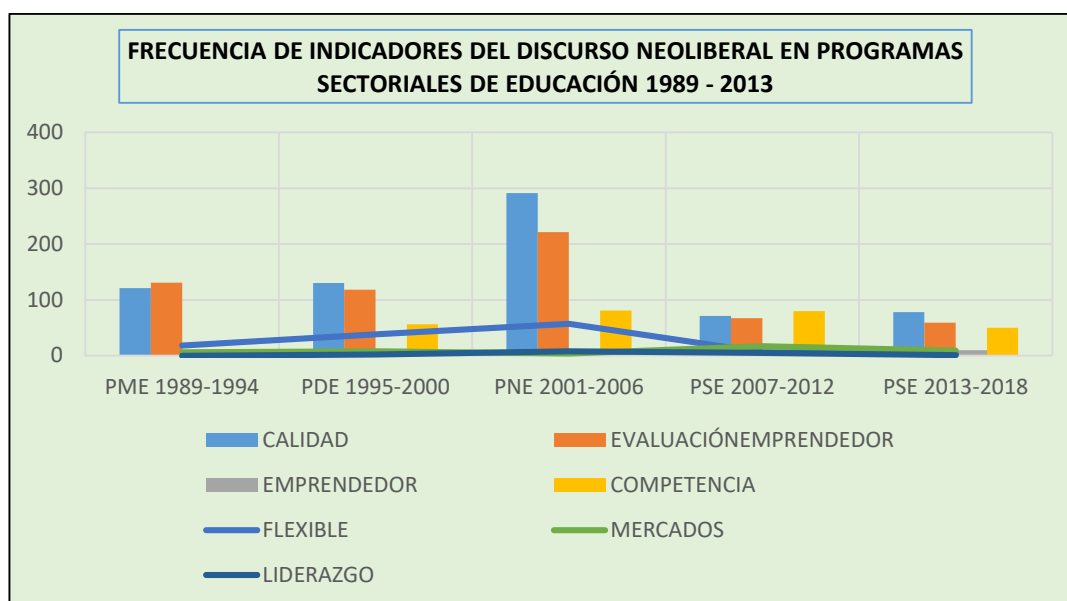
Como se aprecia en la tabla, el discurso de la calidad y las competencias se constituyó en la base de los programas educativos de las administraciones

federales, desde la incorporación de los principios del discurso neoliberal en la política educativa hasta el gobierno de Enrique Peña Nieto.

- Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994 (PME), Carlos Salinas;
- Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 (PDE), Ernesto Zedillo;
- Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (PNE), Vicente Fox;
- Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (PSE), Felipe Calderón;
- Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (PSE), Enrique Peña.

La incorporación de estos indicadores en documentos oficiales es una de las formas de reconocimiento de las políticas que establece el neoliberalismo desde sus OM como recomendaciones y orientaciones a las reformas educativas, su uso en muchos casos resulta difícilmente criticable por el formato que se utiliza ya que términos como calidad y evaluación resultan elementos que desde cualquier ángulo mejorarían el desempeño de los sistemas educativos.

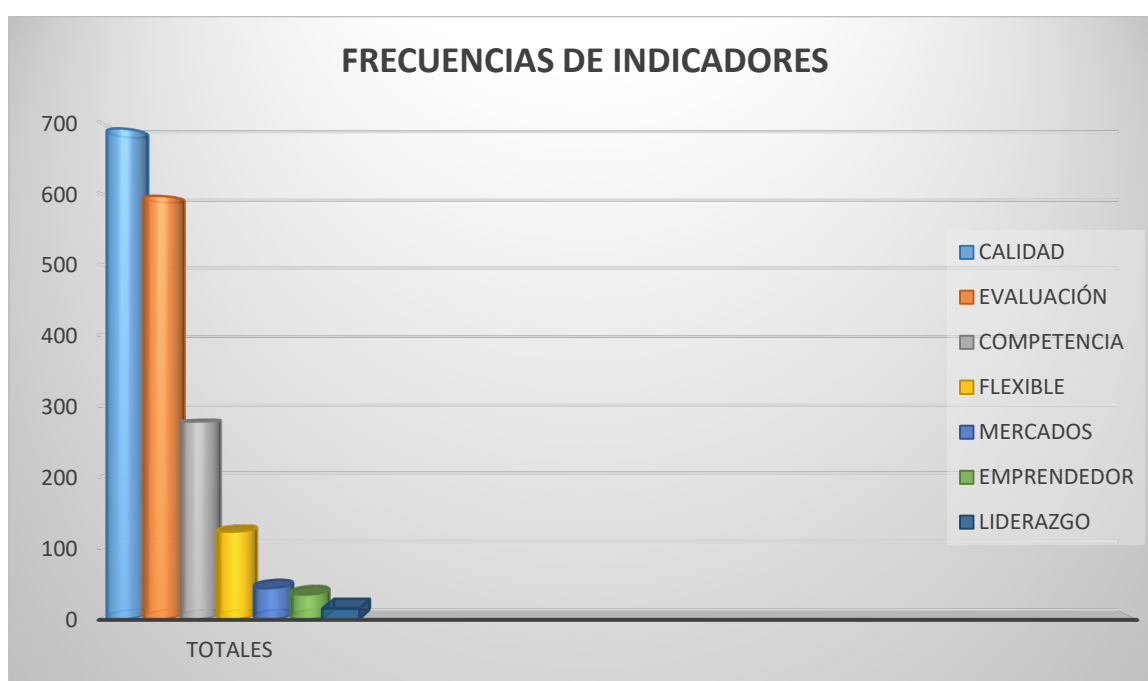
El uso discursivo de estos indicadores en el periodo que se analizó expresó una tendencia al incremento de sus frecuencias en los primeros tres ciclos y a la baja en los siguientes como se observa en la siguiente gráfica.



Fuente: Rogelio Salcido, 2015, archivo propio

Como se puede apreciar, el periodo del sexenio del Presidente Vicente Fox (2000-2006), fue donde el uso de estos indicadores fue más intensivo; el último ciclo analizado fue el del sexenio de Peña Nieto y la tendencia a la baja se puede entender no en el sentido de un cambio en las políticas educativas, sino en el desgaste de su uso discursivo.

En los totales se observa que los tres principales términos utilizados en los programas sectoriales de educación fueron calidad, evaluación y competencia, en tanto que el que tiene menos frecuencia fue el de liderazgo.



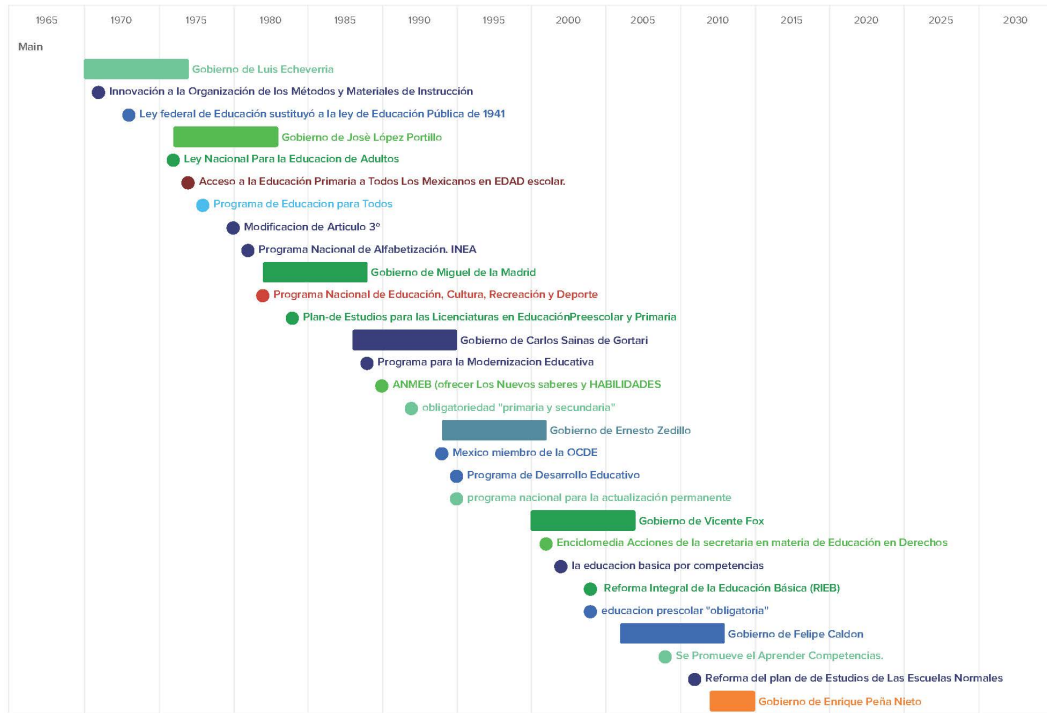
Fuente: Rogelio Salcido, 2015, archivo propio.

Con la instauración del modelo económico neoliberal y el régimen de mercados mundiales libres, y por supuesto con la inserción de nuestro país en este modelo, el papel de la educación superior nacional se torna estratégica, ocasionando que el Estado replantea su relación con las universidades, condicionando su financiamiento al mantenimiento de altos estándares de calidad y productividad, al menos en las estadísticas.

Para cerrar este análisis se anexa el siguiente resumen de las reformas educativas contemporáneas en nuestro país.

# REFORMAS EDUCATIVAS 1970-2013

Resumen de la modificaciones a la reforma educativa de México hasta la fecha actual



<https://www.preceden.com/timelines/172178>

Create your own timelines at [Preceden.com](https://www.preceden.com).

## **CAPÍTULO 3.**

### **El perfil de un Modelo Educativo de Mercado y su presencia en la política educativa.**

El tema que nos ocupa en este capítulo es el resultado de una reconstrucción articulada de indicios que refieren una especie de curriculum oculto que se está estructurando a través de la incorporación de directrices neoliberales en la política educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN) y de las instituciones de educación superior. Se trata de un conjunto de hipótesis sobre un presunto modelo educativo de mercado, ya que en realidad no es algo formalmente aceptado por las autoridades educativas mexicanas, ni por los Organismos Internacionales que lo promueven; buscaremos evidencia de la incorporación de un discurso propio de las tendencias neoliberales en los documentos que avalan la política educativa del estado y de algunos documentos de las reformas educativas en la educación superior.

El carácter que adquieren las estructuras en una sociedad, delinea el perfil de sus tendencias sociales, la introducción del neoliberalismo en nuestro país imprimió un nuevo rostro a la educación, la cual, siendo una de las columnas en la reproducción regulada del sistema, se insertó en un proceso de actualización ante el nuevo orden dispuesto por la estructura neoliberal.

La inserción de nuestro país en el modelo de los mercados libres se da en el marco de las crisis que afectaron al capitalismo mundial desde fines de la década de los setenta, en un contexto que incluyó a todos los países latinoamericanos; el mundo no desarrollado se vio inmerso en la desestructuración del modelo de la regulación y fue afectado significativamente al tener que absorber parte de los costos de este proceso de crisis generalizado, ya que en “la década de 1960 y 1970, el crecimiento latinoamericano se caracterizó por las facilidades del financiamiento externo y por el continuo aumento de las exportaciones” (Martínez y Soto, 2012: 39), lo cual era parte de la dinámica de la regulación.

El agotamiento del modelo de sustitución de importaciones derivó, entrada la década de los ochenta, en una recesión económica aguda causada principalmente por los costos del servicio de la deuda externa latinoamericana, misma que respondía a las tensiones económicas de los países centrales derivadas de la crisis del modelo regulado. “La década de 1980 representa para América Latina una época caracterizada por el estancamiento a causa de los elevados precios del petróleo y el aumento de los costos de la deuda externa, originados en los altos niveles de los tipos de interés” (Martínez y Soto, 2012: 41).

La recesión económica en México llegó a su punto crítico en 1982, en el cierre del sexenio de José López Portillo, al declararse la moratoria a la deuda externa, lo que se difundió en la región, y países como Argentina y Brasil suspendieron también el servicio de la deuda, ante lo cual los OI se negaron a su refinanciamiento desatándose lo que se conoció como la “crisis de la deuda”.

El resultado de este contexto de crisis ya se abordó más arriba, la instauración del Consenso de Washington abrió en América Latina la era neoliberal. En México este modelo empezó a cimentarse gracias al apoyo que recibió por parte del estado al cerrarse el ciclo de los gobiernos priistas autodenominados nacional-revolucionarios con la administración de José López Portillo. En el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado se deja de hablar de justicia social para acuñar un lenguaje técnico, no olvidemos que fue este presidente, quien decretó la simplificación administrativa, que consistía en “Disminuir el tamaño de la administración purgando los procedimientos administrativos federales de todos sus vicios o los principales, simplificación administrativa. Adelgazar a la administración simplificando sus procedimientos” (Nava, 2011: 208, 209).

La gestión de Carlos Salinas de Gortari concretó la entrada de México en la corriente mundial del neoliberalismo, cuyo arranque simbólico fue la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá (TLCAN).

La presión de las políticas neoliberales en México, dieron pauta a reformas estructurales que marcaron el desmantelamiento de la inversión estatal en economía, el adelgazamiento de las burocracias y el proceso de privatización de las

empresas con participación estatal. En este contexto, se insertan las transformaciones experimentadas en el ámbito laboral y el educativo, ejes estructurales del modelo educativo de mercado.

### **3.1 La transición a un Modelo Educativo de Mercado**

La vinculación del Sistema Educativo Nacional (SEN) con el sector productivo se conformó a lo largo de los años de la sustitución de importaciones, con la implementación de las diferentes modalidades de educación técnica, y continuó su fortalecimiento con la creación del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT). En 1959 existían 7 institutos, de 1960 a 1976 se elevó la cifra a 48 para alcanzar en 2006, entre institutos federales y estatales un total de 218 tecnológicos.

Esta tendencia fue producto de la influencia del éxito y prestigio alcanzado por la industria norteamericana; es “en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar” (Sacristán, 2002: 15). La intención era en realidad, no solo lograr un mejor rendimiento escolar, sino conformar una visión del vínculo “natural” entre educación y trabajo, lo que funcionó de manera adecuada mientras el sector laboral demandó una significativa cantidad de fuerza de trabajo calificada.

La influencia del trabajo en la educación, dio lugar a un modelo que, de manera análoga a lo que se venía haciendo en las fábricas permitió programar las actividades educativas en forma detallada y sistemática. Este nuevo estilo curricular fue llamado *Pedagogía por objetivos*, y nace en el contexto del auge industrializador en los Estados Unidos (Salcido, 2017: 49).

En México, este modelo se incorpora como innovación pedagógica en la Reforma de los 70, particularmente en los libros de texto gratuitos, donde se reducía la participación del profesor como sujeto protagónico del proceso educativo, cediendo a los libros de texto, el papel central del mismo.

El fin de estas innovaciones se perfilaba puramente tecnocrático e instrumental, que era la demanda del mundo fabril, se trataba de una aspiración a la eficiencia, lo que se tornó en una ideología del sistema educativo, la *obsesión por la eficiencia*.

En esta lógica, el pedagogo Ángel Díaz Barriga señala que la “cuestión curricular forma parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. En sentido estricto, se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a la producción” (Díaz Barriga, 1996: 15). La instrumentación de este modelo se reflejó en la llamada tecnología educativa, la cual será referencia básica del modelo educativo de mercado, que vendrá a ser uno de los soportes de la difusión del neoliberalismo en nuestro país.

La incorporación de estas directrices o disposiciones curriculares en los planes de estudio fueron denunciadas por Philip W. Jackson, quien encontró en el diseño curricular formal, ciertas intenciones valorativas que se orientaban a la preparación de los estudiantes para el mundo del trabajo, a este conjunto de disposiciones curriculares las denominó “curriculum oculto” en inglés “hidden curriculum”, término que de acuerdo con Henry Giroux “refiere a aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo” (Giroux, 1985: 44).

Estas tendencias educativas fueron duramente criticadas, aun en el marco de la regulación, por agudos pensadores a quienes se les refiere de manera general como los teóricos de la “Reproducción”, entre quienes fueron relevantes, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles, Herbert Gintis, y Randall Collins. Teorías que derivaron en una nueva sociología de la educación y en una corriente denominada Pedagogía Crítica.

Desde estas perspectivas teóricas se identifica la reproducción como un proceso que transita del ámbito del trabajador a la necesidad de subsistencia del

sistema capitalista, se trata de una economía política de la enseñanza; como afirman Bowles y Gintis en su obra “Schooling in Capitalist America” (1976), el papel de la escuela se vuelve fundamental en la reproducción de las desigualdades de riqueza y poder, propios de una sociedad de clases capitalista.

Estas afirmaciones no eran una crítica inane, ya que la escuela se convirtió en el marco de la regulación, en el aparato reproductor por excelencia, como lo señalaba Althusser, “Pensamos que el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas maduras –después de la violenta lucha de clase, política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico dominante- es el *aparato ideológico escolar*” (Althusser, 1979: 97).

En el periodo regulado el “papel de la escuela [...fue] fundamental en dos sentidos: primero, como espacio productor de fuerza de trabajo calificada y segundo, como espacio reproductor de las relaciones sociales necesarias para el mantenimiento del orden y el control social” (Salcido, 2017: 46). Este último aspecto era una cuestión de orden político pues se trataba que las escuelas inculcaran las directrices legitimadoras del sistema, función que no podía ser abierta, sino encubierta en los contenidos curriculares como un curriculum oculto. “El acondicionamiento hegemónico que ejercen las directrices del curriculum oculto en las nuevas generaciones se va a reflejar en la futura vida profesional de los estudiantes, quienes reconocen de manera espontánea la legitimidad de las relaciones sociales del orden dominante, pues aparecen en su conciencia como un arreglo natural” (Salcido, 2017: 48).

En palabras de Torres Santome “Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad” (Torres, Santome, 1998: 14).

De acuerdo con este autor, la legitimación de la ideología dominante se expresa en diferentes niveles que aparecen en la realidad sin ningún orden

establecido, unos y otros se superponen y se insertan en la estructura del curriculum oculto y tienen como principio común el discurso educativo asumido desde un autoconcepto de cientificidad, o de principio de orden natural.

Los siguientes son los niveles de legitimación que se despliegan desde el curriculum oculto como directrices de comportamiento de los estudiantes, de acuerdo con Torres Santome.

*Legitimación incipiente.* Es un nivel muy elemental, pero muy arraigado al principio de autoridad, aparece como expresiones que se incorporan rápidamente al vocabulario común. “A este primer nivel corresponden todas las sencillas afirmaciones tradicionales referentes al «así se hacen las cosas», que son las primeras respuestas y generalmente más eficaces a los porqués del niño” (Torres Santome, 1998: 22).

*Proposiciones teóricas rudimentarias.* Son explicaciones pragmáticas que dan pauta de una acción concreta. “En este nivel son comunes los proverbios, las sentencias, las máximas morales, refranes, y también aquí podemos incluir las leyendas, cuentos populares y fábulas” (Torres Santome, 1998: 23).

*Teorías explícitas y corpus de conocimiento.* Constituyen el fundamento conceptual que permite que ciertos grupos puedan justificar sus comportamientos. “La razón de su complejidad y diferenciación, la transmisión y utilización de esos conocimientos y destrezas suele encomendarse a personal especializado [...] De esta manera la legitimación comienza a trascender la aplicación pragmática y a convertirse en «teoría pura»” (Torres Santome, 1998: 23).

*Universos simbólicos.* “Son modelos teóricos que integran zonas de significación diferentes y abarcan todos los procesos que se desenvuelven en cada una de las instituciones existentes en una sociedad. De esta forma, la sociedad entera adquiere sentido” (Torres Santome, 1998: 23).

El tercer y cuarto nivel son procesos de legitimación de especialista, constituyen un recurso utilizado por los grupos dominantes, al cual recurren para dar una apariencia de cientificidad al imponer la visión de sus intereses. “Es así

como surgen las diferentes filosofías y modelos educativos, sobre la base de interpretaciones y matizaciones específicas, con sus justificaciones correspondientes” (Torres Santome, 1998: 24).

En este contexto, el cumplimiento de sus funciones curriculares le permitió a la educación asumir también el papel de distribuidor de funciones sociales, económicas y de posicionamiento de clase a la población. Recordemos que en el auge del modelo de la regulación se difundió la expansión educativa, de esta manera el “auge económico, más el auge educativo, se constituyó en la base de la movilidad social y del principio funcionalista de la justicia distributiva meritocrática, que suponía el acceso universal a la educación” (Salcido, 2017: 66).

A la caída de la regulación, proceso que se abordó más arriba, se reconfiguró el modelo social, sus directrices, inscritas en lo que se conoció como sociedad salarial, y en la existencia del Pacto Social gestionado por un Estado Benefactor, fueron paulatinamente prescribiendo, dando lugar a un proceso social que se vino denominando como “desregulación”.

En esta transición se expresaron profundas transformaciones derivadas de una nueva correlación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción vigentes, abriéndose a una nueva etapa de cambio social. En este proceso se perfiló una profunda reestructuración del mundo laboral; las innovaciones derivadas del avance e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos productivos acarrió una nueva correlación entre producción y demanda de fuerza productiva calificada. Las tendencias apuntaron a la reducción de la demanda y la falta de oportunidades de trabajo, ante un mercado laboral cada vez más deprimido y competido.

De acuerdo con R. Salcido:

Las transformaciones del mundo laboral en el contexto neoliberal, se perfilaron hacia la reducción de su dependencia de la fuerza de trabajo, lo que implicó el cuestionamiento de los procesos formativos escolarizados, pues el agente en formación ya no tiene garantizado su acceso al mercado laboral, situación que pone en condiciones de alta vulnerabilidad, riesgo y precariedad la

reproducción de la fuerza de trabajo. En consecuencia, la formación de la fuerza de trabajo, que realiza el sistema educativo en una importante proporción, pierde consistencia, lo que constituye una de las principales tendencias antinómicas que resultan de estas inclinaciones [...] la idea ordinaria de que *se estudia para trabajar* se completa con, *pero no hay trabajo*, y no hay trabajo porque actualmente el sistema económico cuenta con recursos y estrategias alternas de ganancia y transferencia de plusvalor que no dependen del uso directo del trabajo, por lo que el uso de la fuerza laboral productiva se recorta sustancialmente (Salcido, 2017: 22).

Estos cambios estructurales van a demandar un ajuste necesario de las relaciones sociales de producción y de reproducción, en el cual la educación tendrá también que redefinir su papel de manera radical, aunque esto no será algo obvio, sino algo disimulado que procura dar la apariencia que todo sigue igual, no obstante, las condiciones que dieron su lugar a la educación, su papel en la producción y en la reproducción, se encuentran en procesos desestructurantes; la expansión educativa concluyó; la demanda de fuerza de trabajo se encuentra polarizada, donde el trabajo genérico es la tendencia dominante; los beneficios de la etapa regulada desaparecen paulatinamente, y su papel como aparato ideológico central en la reproducción se encuentra en proceso de transferencia a los medios.

El orden social actual se rige por directrices que han cambiado la perspectiva “positiva” que dio lugar a un pacto social en la etapa de la regulación. La reordenación que se inició desde mediados de la década de los 80, casi cumple 40 años, en los que se han perfilado de manera contundente las nuevas directrices de las relaciones sociales, las que en materia educativa perfilan un modelo que se ha presentado de manera significativa en una envoltura ideológica que busca enganchar a las nuevas generaciones de manera perversa pues en realidad no les ofrece nada a cambio, ya que pretende transferir a los estudiantes, no solo los costos de la formación, sino también la responsabilidad de su reproducción en el mundo del trabajo, donde el proceso se encuentra más avanzado.

Aunque pareciera algo paradójico que estemos hablando de la desestructuración del modelo educativo de la regulación como una pérdida, pues este fue duramente criticado y expuesto en sus directrices curriculares al servicio de la reproducción, lo hacemos en el marco de las tendencias que definen el nuevo orden social, donde lo que menos preocupa es la existencia de un “Pacto social”, y habiendo sido la educación uno de los aparatos ideológicos de estado más importante para la reproducción en la etapa regulada, lo primero que llama a reflexión es el nuevo papel que se le asigna, aun en contra de los principios pedagógicos básicos que aún conserva, aunque por cuestiones de supervivencia tenga que relegarlos.

Pasemos pues a desocultar el perfil perverso del modelo educativo que se introdujo en nuestro sistema educativo hechizándolo con el canto de las sirenas, bajo el presupuesto de principios como la “calidad”, la “excelencia” y las “competencias”, por señalar las tonadas más repetidas.

### **3.2 El desocultamiento del Modelo Educativo de Mercado**

Como se pudo apreciar más arriba, los Organismos Multilaterales desarrollaron un conjunto de directrices para dar rumbo a las economías latinoamericanas en el marco del Consenso de Washington, en este reencuadre la educación no podía seguir sosteniendo el perfil que adquirió en la era regulada, y sus dos principios fundamentales: formar fuerza de trabajo calificada; e inculcar principios legitimadores de las relaciones sociales dominantes, cuya fin se resumía en constituirse como la distribuidora de roles y movilidad social, se vieron, como todos los principios de la regulación, en proceso de desmantelamiento. “La incorporación del ideario neoliberal en el universo pedagógico aparece como un proceso antinómico respecto a las características que alcanzó el vínculo entre educación y trabajo en el periodo de la regulación. Esquemáticamente se puede afirmar que el vínculo positivo concluyó y lo que se avizora es un proceso inverso” (Salcido, 2017:124).

Valdría la pena empezar con un acercamiento a este modelo que resuma la amplia discusión que de este se deriva. Autores contemporáneos como C. Laval y N. Hirtt, afirman de manera contundente que un modelo empalmado con las directrices neoliberales se encuentra en proceso real de instauración. Laval establece que “La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico” (Laval, 2004: 18).

En esta acepción los principios tradicionales que daban sentido a la educación dejan de tener un papel primordial para ceder ante principios como la productividad y la competitividad sobre lo cual Laval opina que:

Las reformas en curso orientan a la escuela, que antaño encontraba su centro de gravedad no solo en el valor profesional, sino también en el valor social, cultural y político del saber, valor que era interpretado por lo demás de una forma muy diferente en función de las corrientes políticas e ideológicas, hacia los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía globalizada (Laval, 2004: 20).

Para Martin Carnoy las reformas escolares de fines de los noventa apuntaron claramente a favorecer un nuevo orden escolar, inserto este en tendencias que denominó procesos *competitively centred*, coincidiendo con la postura de Laval.

Esta singular percepción de la educación demanda una reestructuración pedagógica a la medida, una propuesta que emane de la reordenación de las relaciones sociales de producción de la era neoliberal.

Si repasamos el contexto que dio lugar a la postregulación, se observará que no solo se trata del espectáculo geopolítico de la globalización o el impacto coyuntural de las crisis; el nuevo orden se sustenta en las transformaciones estructurales que apuntan a una transición del dominio de una estructura de la rigidez a una estructura de la flexibilidad, procesos propios de la reestructuración del mundo laboral, desde donde se difundirán al resto de los ámbitos sociales.

En la figura que se presenta encontramos una representación gráfica de este proceso, donde podemos observar el periodo del dominio de la estructura rígida derivada de la conformación del modo de producción capitalista estilo norteamericano, conocido comúnmente como “fordismo” cuya característica central fue la producción en serie y masiva; la transición a una nueva estructura se entiende en el marco de una tendencia de pensamiento inverso que explica como ante la rigidez del fordismo, se levantó la flexibilidad del modelo Toyota y su percepción de la calidad, dando lugar a las tendencias que luego se concretaron en una estructura flexible. Como señala B. Coriat, “Hoy, llegado el tiempo del “modelo japonés”, la que opera es la revolución de “justo a tiempo” y de las organizaciones de los “flujos tensos”, modificando lo que aún quedaba de los credos clásicos de la escuela estadounidense” (Coriat, 2004: 23).

#### Transición Estructural



Fuente: Salcido, 2017

Los cambios estructurales nunca son cosméticos, y por ello, su impacto en todos los ámbitos sociales tampoco es cosmético, en el caso de la educación, aunque los cambios son de fuerte impacto, su apariencia no se ve radicalmente diferente, pues sus responsabilidades sociales parecen seguir vigentes, no obstante, la educación se debate ante una fuerte tradición de responsabilidades tanto sociales como pedagógicas, que trata de mantener una imagen coherente con estos principios, por

ello, la introducción de las directrices del modelo educativo de mercado se hacen ponderando esas tradiciones y dándoles –a las directrices- una apariencia de innovaciones necesarias y benéficas para la formación de profesionales. “La educación superior es uno de estos espacios, donde a pesar de lo obvio de la nueva realidad, se siguió pensando en la lógica reguladora, al mantener las expectativas sobre el proceso de inserción de los egresados al mercado laboral” (Salcido, 2017: 224).

Las categorías que definen un sistema económico devienen de su conformación estructural, en el caso del llamado neoliberalismo así como en la conformación de la regulación, son transformaciones que hemos explicado desde la perspectiva del materialismo histórico de Marx, y particularmente desde su visión del cambio social, es decir, de la contradicción entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, que llegan a un punto en que se pierde su concordancia y ceden a un proceso de transformación social, de ahí que la reconfiguración de las relaciones sociales necesariamente tendrá su réplica en el resto de los ámbitos sociales, reflejándose como un ideario que se impone como parte del ajuste estructural. En el caso que nos ocupa, si estamos hablando de una transición de una estructura rígida a una estructura flexible, nos posicionamos entonces desde el ámbito laboral y su reformulación, para pasar a revisar las adecuaciones pertinentes que se realizan en el ámbito educativo.

Para el mundo laboral es importante la atención de las necesidades que generan las directrices del modo productivo: flexibilidad, polivalencia, trabajo en equipo, resolución de problemas, aptitudes lingüísticas, uso de nuevas tecnologías; además de aquellas disposiciones para su adhesión identitaria a la empresa: lealtad, disponibilidad, respeto, reconocimiento de jerarquías, puntualidad, disciplina y pasividad; además aceptar sueldos bajos, horarios a modo, respetar el límite de edad, los códigos de ética, los contratos temporales, por tiempo determinado, o laborar sin contrato, entre otras habilidades, destrezas, competencias, actitudes y disposiciones (Salcido, 2017: 125).

En este contexto podemos identificar los principios del modelo neoliberal que se han transferido a los modelos educativos; dos son los ejes principales que caracterizan este modelo: la “calidad” y la “excelencia académica”. Estos dos principios que parecen uno, son algo incuestionable cuando se asocian a la educación, quién pudiera cuestionar que la educación que presente estas características sea algo indeseable, sin embargo, el principio de calidad debe entenderse en momentos diferenciados, en la etapa contemporánea la relevancia de la calidad se va a constituir como un “boom” en los 80, cuando la calidad japonesa se conformó en el referente obligado de los productos de línea. No obstante, aunque para el sentido común la calidad sea una innovación nipona, en realidad se debe a los norteamericanos W. Edwards Deming y J. M. Juran, los llamados “gurús” de la calidad, el primero fue el creador de la idea “cero defectos”, basada en el control estadístico del proceso productivo, al segundo se le reconoce como el padre del principio de la “calidad total”; estos pensadores llevaron al Japón los principios del paradigma de la calidad, por su parte, los japoneses los asumieron como parte de la doctrina del just in time.

Su incorporación al modelo en ascenso, el modelo neoliberal, fue mero trámite, su difusión en el sistema productivo occidental dio lugar al postfordismo y a un conjunto de tendencias derivadas de la introducción del paradigma de la flexibilidad y las transformaciones del paradigma socio-técnico.

En los sistemas educativos las estrategias neoliberales fueron instrumentadas en nombre de la calidad, el primer blanco fue frenar la expansión educativa, después, introducirla en los procesos de reforma desde la década de los noventa, como políticas de estado, en México esto se reflejó de inmediato pues la referencia aparece en varias partes del Programa de Modernización Educativa, de la administración de Carlos Salinas (1988 – 1994), en este documento aparecen los criterios de calidad para alcanzar la excelencia del sistema de educación superior, señalando que, “Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta” (SEP,

1989: III). Luego se afirma que el “nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará [...] una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización” (SEP, 1989: XI). Se asumían las tendencias mundiales señalando:

Los grandes países saben que su posición ante los demás y el bienestar de sus sociedades, ahora y en el futuro, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales [...] La educación será así de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos y las tecnologías, y con el aparato productivo [...] Consecuentemente, será necesario reforzar la eficiencia y la calidad de la educación superior, reordenar internamente los sistemas de trabajo de las instituciones autónomas, inducir nuevas fórmulas de financiamiento, crear oferta adicional mediante nuevas alternativas y vincular sistemáticamente el esfuerzo de investigación con el aparato productivo (SEP, 1989).

Vale la pena comentar que en el PME la palabra “calidad” se repite 121 ocasiones, y en total en los programas sectoriales educativos de 1989 a 2013 aparece 691 veces. Finalmente “la calidad se impone por decreto y se difunde como principio abstracto sin mediación de algún reclamo pedagógico que la justifique, salvo aquel que deviene del sentido mismo de la educación” (Salcido, 2017: 127).

Desde esta perspectiva, es que el precepto de calidad impuesto *a fortiori* a las IES se generaliza en el discurso de las autoridades educativas, en los documentos, en los modelos educativos, en los procesos de reforma y sobre todo en la propaganda; el principio de calidad se constituyó en “autoconcepto”, todas las IES, públicas y privadas, mereciendo o sin merecer ese atributo, todas se adjudicaron ser de calidad, la calidad se volvió ideología.

“La instauración de las políticas neoliberales en el ámbito educativo se tradujo en un nuevo discurso denominado modernización institucional el cual conllevó al uso de expresiones como: calidad, excelencia, competencia, evaluación, descentralización, eficiencia y rendición de cuentas, entre otras tantas; muchas de ellas de origen en el mundo de los negocios” (Salcido, 2017: 188).

De acuerdo con estas tendencias de imposición del lenguaje empresarial en el mundo académico, se han trastocado los principios sociales y humanistas que han definido tradicionalmente a las instituciones universitarias, cediendo a una orientación a favor de la lógica de los mercados, tal como lo señaló C. Laval en su concepto de escuela neoliberal. De la vinculación con el sector productivo buscada en el periodo de la regulación, se pasa a la vinculación con el sector empresarial en la desregulación; de la educación pasamos a la formación y al entrenamiento.

Como el principio de la calidad, encontraremos referencias a un conjunto de directrices que se han constituido como parte de lo que vamos a caracterizar como modelo educativo de mercado. Siguiendo la transformación estructural se han identificado las siguientes directrices en los documentos de las IES que simpatizan con los lineamientos neoliberales en educación:

- Educación de calidad y excelencia
- Evaluación
- Flexibilización
- Enfoque de competencias
- Educación a lo largo de la vida
- Desarrollo de competencias de liderazgo
- Emprendedurismo
- Certificación institucional
- Financiamiento a la demanda
- Movilidad de profesores y estudiantes
- Internacionalización
- Currículo transversal
- Transdisciplinarización
- Eficiencia y eficacia administrativa (Adelgazamiento de la administración)
- Incorporación masiva de TICs
- Modernización de infraestructura
- Vinculación con el sector productivo
- Desarrollo de redes interinstitucionales

- Programas de investigación
- Programas de estímulos y permanencia docente

La incorporación de este conjunto de principios demanda una reorganización general del SEN sin perder su congruencia como sistema, lo que implica cambios estructurales en la línea de la flexibilidad, de esta manera, para “la educación será pertinente actualizar los sistemas educativos en esta perspectiva, realizando reformas a modo, adoptando modelos curriculares orientados a producir competencias. Pero sobre todo cubrir las expectativas de los empleadores y mantener su existencia reproduciendo la visión de la ideología dominante” (Salcido, 2017: 125).

El origen de estas directrices es diverso, muchas son producto de las recomendaciones de los Organismos Multilaterales, pero en general derivan de las transformaciones en el mundo laboral, recordemos que en la etapa de la regulación la influencia con mayor impacto en la educación fue la llamada Pedagogía por objetivos, que implicaba un compromiso con el sector productivo. En la postregulación este sector ha reducido significativamente su demanda de fuerza de trabajo calificada (profesionistas), trasladando la demanda al sector servicios, donde los niveles salariales entran en el rubro de precarizados.

Una característica de estas directrices es que se prestan a una doble lógica, son currículo formal y también currículo oculto, como lo pudimos apreciar con el principio de calidad; son categorías que según Salcido, constituyen tendencias antinómicas en su relación con el mundo laboral; siguiendo esta línea de investigación, tomaremos algunas de estas directrices y sus referencias para documentar la introducción de estas en el presunto modelo educativo de mercado y su instrumentación antinómica.

Después del indicador de Calidad, el término que mayor frecuencia expresa es el de Evaluación; en los programas sectoriales de educación de 1989 a 2013, aparece en 596 ocasiones. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, del

gobierno de Vicente Fox, el término *evaluación* aparece en 221 párrafos como el siguiente:

Conviene recordar la necesidad de incluir la dimensión de equidad como parte de la evaluación de la calidad del sistema educativo. Si se acepta que una educación de calidad desigual no es equitativa, la evaluación se vuelve un instrumento fundamental para promover la equidad, al permitir detectar las desigualdades de calidad en todos los aspectos y tipos educativos del sistema (PNE, 2001: 43).

La evaluación es un indicador que también han incorporado prácticamente todas las IES, no obstante, esta práctica sin el sustento de pertinencia adecuado resulta una formalidad, J. Ornelas señala al respecto:

Convertida la evaluación en un fin en sí mismo, deja de ser parte del proceso educativo y con ello se corre el riesgo de estimular la “cultura de la simulación” (donde lo importante es demostrar que se hacen cosas, aunque nunca se hayan hecho) y establecer, aunque no sea su propósito, una jerarquización de las universidades, de los centros tecnológicos y de los propios académicos (Ornelas, 2007: 181).

La evaluación se asocia a la rendición de cuentas y ha sido una de las principales políticas de estado, en educación a partir del PME se difundió como la base para impulsar una mejora en la educación superior estableciendo la evaluación interna y externa de las instituciones. Este principio de carácter ético es uno de los que se encuentran sujetos a mayor simulación; la corrupción tan difundida en todos los ámbitos sociales nos dice mucho del carácter superficial de este indicador.

La flexibilización es una característica del cambio estructural, contrapuesta de origen a la rigidez del fordismo es uno de los principios emblemáticos del nuevo orden. “Contra el esquema de rigidez que caracterizó a la regulación, el neoliberalismo acuñó el principio de la flexibilidad” (Salcido, 2017: 111).

Para P. Bourdieu, es uno de los conceptos de pacotilla:

cuya difusión, en el campo universitario y fuera de él, acompaña en el mundo entero la puesta en marcha de la política neoliberal de destrucción del Estado social y de sus experiencias históricas, entre ellas la autonomía de la ciencia social [...] Es en efecto a través de palabras que funcionan como agentes de un orden invisible el modo en que se difunden imperativos políticos presentados como destinos históricos ineluctables y [...] se impone en todos los países del planeta, con la complicidad activa de muchos intelectuales [...] con el afán de convertir a cada agente social en un pequeño empresario de su propia vida, responsable de su éxito, pero también de su fracaso, de su miseria económica, cultural y simbólica (Bourdieu & Wacquant, 2005: 8).

Refiriéndose a la flexibilidad del mercado de trabajo en el orden actual, la OCDE ha reconocido que las “políticas de ajuste neoliberales se centraron en el mundo del trabajo reformando las condiciones de contratación, uso y despido de la mano de obra, desmontando garantías y prestaciones sociales para los trabajadores e introduciendo reformas para regular los salarios de acuerdo con las tasas de productividad” (OCDE, 1986, cita en Amable, 2008: 18).

En el terreno educativo la flexibilidad es de un uso muy amplio, como antítesis de la rigidez que fortaleció las disciplinas, esta ampara los enfoques interdisciplinarios, mutidisciplinarios y transdisciplinarios, como un constructivismo abstracto que dispone la adquisición de competencias generales. La transdisciplinariedad ha favorecido el desarrollo de espacios fuera de la universidad en la producción de conocimiento, flexibilizando procesos formativos de investigadores, que la universidad por sus limitaciones para seguir el ritmo de los cambios económicos ya no puede absorber.

En el rubro de la política educativa, en el año 2000 la SEP, a través del Acuerdo Secretarial 279, flexibilizó los requisitos para otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de tipo Superior (RVOE), licenciamiento que favoreció el crecimiento de empresas educativas, en este contexto, las escuelas particulares de estudios superiores flexibilizaron al extremo las formas de titulación, en detrimento de las universidades públicas, las que ante una desleal competencia terminaron

también por flexibilizar sus normas de titulación. En esta lógica, cabe señalar también la flexibilización curricular, la que apunta a la formación polivalente de los estudiantes, favoreciendo el uso genérico de la fuerza de trabajo, y por ende su precarización. Por último, cabe señalar que la tendencia a la flexibilización permitió la introducción de los sistemas de créditos, que permitieron optar por cursos, docentes y horarios a modo, en el supuesto de incrementar la productividad académica de los estudiantes.

En cuanto a su referencia en documentos oficiales en las reformas universitarias, se puede citar el documento, “Fundamentos Modelo Universitario Minerva (MUM)” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que señala que el MUM es “un modelo flexible que se actualizará constantemente, incorporando las experiencias propias de la institución, así como los avances educativos, científico-tecnológicos y culturales que se generen para mantener la vigencia, pertinencia y calidad del mismo” (BUAP/MUM1, 2007: 51). En los Programas sectoriales de educación de 1989 a 2013, el término flexible aparece 123 veces y es en el Programa del sexenio de Vicente Fox, donde tiene una mayor frecuencia, con 57 apariciones.

El modelo educativo de mercado pondera el vínculo entre educación y sistema económico y desarrolla para ello, una estrategia de orden pedagógico que se difundió con el nombre de educación con enfoque de competencias, el cual, según Nico Hirtt se debe a la OCDE la que “pretende el abandono de la transmisión de saberes y sustituirlo por la adquisición de competencias más cercanas al mundo del trabajo: cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajar en equipo y de resolver problemas” (Hirtt, 2003: 4).

La idea de la competencia es propia del modelo capitalista desde su origen, pero se trataba de un impulso entre productores por ofrecer el mejor producto y al mejor costo, de hecho siempre se ponderó la idea de que la competencia era sana. También floreció en el mundo deportivo donde se acuñó el dicho de que lo importante no era ganar sino competir, en general en el mundo individualista del capitalismo la idea de la competencia no es chocante. No obstante, en el mundo

pedagógico nunca fue una idea rectora a pesar de que no era ajena en los modelos curriculares, pero desde la perspectiva de que se trataba de un principio asociado al desarrollo de capacidades para el mundo laboral.

El referente epistemológico del enfoque de competencias es el llamado Constructivismo, este se ha desarrollado en dos corrientes principales, el “constructivismo filosófico” y el “constructivismo pedagógico”, “ambas posiciones son antagónicas en cuanto a su percepción de la realidad, mientras que la primera propuesta no pretende un conocimiento objetivo, sino la construcción mental de la realidad, la segunda tiene como fin conducir al estudiante hacia el conocimiento de un mundo real y objetivo” (Salcido, 2017: 2001). La corriente filosófica también se refiere como “constructivismo abstracto” y es el que ha sido la base de la propuesta del modelo educativo de mercado.

Este enfoque se ha ponderado y legitimado al asociarse a la UNESCO, en la difusión de los llamados Cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin embargo, también ha sido fuertemente criticado, como reza la siguiente declaración:

La educación por “competencias” pretende presentarse como una pedagogía de “última generación” capaz de salvar al sistema capitalista de su crisis y a las nuevas generaciones del desempleo. Es el concepto mágico al que se apegan los ministerios de educación para justificar las reformas educativas ordenadas por el Banco Mundial, incluido no sólo el currículo académico, sino también las relaciones laborales con los docentes (Beluche, 2013).

En México se hace oficial la formación en competencias en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 del gobierno de Felipe Calderón, sin embargo, la idea aparece por primera vez en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, de la administración de Ernesto Zedillo, donde se menciona en 56 ocasiones.

Otro de los principios difundidos por la UNESCO y cooptados por el neoliberalismo es el de “Educación a lo largo de la vida”, se trata de una reformulación de la idea de “educación permanente” que asumía el principio de tomar la vida como una oportunidad permanente de aprendizaje, no obstante, el

nuevo encuadre se orienta en la idea de un proceso permanente de actualización para aumentar la probabilidad de mantenerse en el mercado de trabajo. Al respecto señala N. Hirtt “Los conocimientos, competencias y actitudes inculcados por la escuela ya no se corresponden con las necesidades de la industria y el comercio. Por otra parte, estas necesidades cambian tan rápidamente que se pide a la enseñanza que se centre en preparar para el aprendizaje a lo largo de la vida” (Hirtt, 2003: 11). R. Salcido completa el argumento comentando que:

tras este postulado está el “aprender a aprender” es decir aprender a cualquier edad, a lo largo de la vida, para amortiguar la pérdida de las prestaciones como el retiro, la jubilación o las pensiones. Curiosa contradicción de un sistema que desecha cada día más empleos, que la persona se actualice durante toda su vida, algo podrá hacer en el campo de la empleabilidad marginal y precaria (Salcido, 2017: 203).

Dos de los términos que se han constituido en punta de lanza de la propaganda de la propuesta educativa neoliberal son el de “liderazgo” y el de “emprendedurismo”, son términos con fuerte carga ideológica y muy ajenos al mundo educativo. El primer término es de orden político y el segundo no tiene vuelta, se trata del mismo término de empresario, tal como lo afirmó Bourdieu respecto a las directrices del neoliberalismo, se trata de “una visión del mundo que intenta reducir la política a la ética, con el afán de convertir a cada agente social en un pequeño empresario de su propia vida, responsable de su éxito, pero también de su fracaso, de su miseria económica, cultural y simbólica” (Bourdieu, 2005: 8).

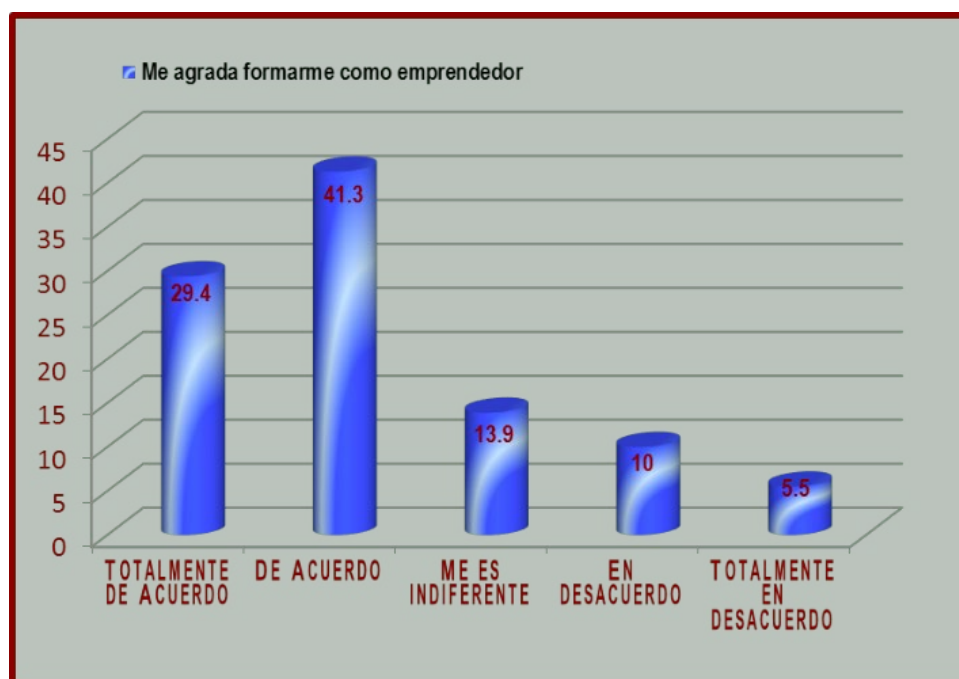
Formar emprendedores, es la consigna y oferta educativa de vanguardia de prácticamente todo el sistema educativo y de todas sus modalidades, no solo se trata de las IES, muchas escuelas tanto públicas como privadas ofrecen este atractivo como prerrogativa educativa.

La idea del emprendedor es parte de la estrategia global del modelo educativo de mercado, corre junto al principio de educación a lo largo de la vida, pues supone estudiantes que desarrollan la capacidad de iniciativa y autogestión para generar su propio empleo, es “una competencia flexible que pretende anticipar la falta de

empleo para el futuro egresado, en otras palabras, refiere al desempleado que se auto-ocupa en lo que se pueda” (Salcido, 2017: 358). Se trata, en otras palabras, de empresarios sin empresa.

La conclusión sobre el emprendedurismo es que se trata de una campaña preventiva para inculcar a los estudiantes la idea de que tienen que asumir la escasez de empleo; aun así, la penetración de esta directiva en el mundo académico engancha a más del 50% de estudiantes y profesores; en una encuesta de 2016, en la BUAP, los profesores se manifestaron “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en 67.9%, es decir, 7 de cada 10 docentes asumen con agrado contribuir en la formación del emprendedurismo estudiantil. En tanto que los estudiantes, sumando las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” cubrieron el 71% de las respuestas, es decir 71 de cada 100 estudiantes asumieron el emprendedurismo como algo deseable.

#### Emprendedurismo en la BUAP



Fuente: Salcido, 2017

En los programas sectoriales del periodo 1989 – 2013, el término emprendedor aparece en solo 35 ocasiones, a diferencia de su uso intensivo que se hace en

propaganda de reclutamiento de muchas IES. Pero el asunto va mucho más allá del reclutamiento, la campaña a favor del emprendedurismo se realiza en los medios en programas como “Shark Tank México” que pretende legitimar el emprendedurismo convocando a jóvenes emprendedores con la promesa de ser respaldados por empresarios multimillonarios, sin embargo, este “reality” ha sido denunciado como una farsa que no pasa de ser espectáculo televisivo.

Proceso digital publicó en junio de 2019 el artículo “Shark Tank México: La gran farsa”, de M. Guerrero, en el cual narra la frustración de varios de los ganadores del reality, que no recibieron el apoyo financiero o bien renunciaron al mismo al considerar las condiciones de la inversión, también se pone en evidencia que los llamados jóvenes emprendedores son en realidad empresarios establecidos, como Carlos Bremer y Jorge Vergara, participantes triunfadores con una propuesta de una herramienta virtual para fomentar el aprendizaje temprano de los niños; Bremer es director ejecutivo y presidente del Consejo de Value Grupo Financiero, en tanto que Vergara es uno de los principales inversionistas del Club de Fútbol Chivas de Guadalajara y de la firma Omnilife.

La conclusión es sencilla, el emprendedurismo es en realidad una pantalla ideológica que pretende ser una solución a la falta de empleo, cuando en realidad es un amortiguador del potencial conflicto por la falta de plazas laborales.

Concluiremos este análisis con el principio de “liderazgo”, este es el indicador que menos referencias tuvo en los programas sectoriales estudiados, tan solo 16 menciones, sin embargo, es otro de los recursos ideológicos de la propaganda a favor del modelo educativo de mercado. La propaganda habla de formación de líderes, el liderazgo ha sido estudiado en diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y últimamente en la administración y en todas se refiere como una virtud o una capacidad, que es necesario identificar, siempre se trata de una tarea.

La idea de formación de líderes es un constructo ideológico que no tiene antecedentes pedagógicos, sin embargo, engancha gracias a la mentalidad individualista que predomina, a qué padre no le gustaría que su hijo se perfilara

como líder, pero se trata entonces de una carencia, de un deseable que puede estar, objetivamente hablando, muy lejos del general de las personas.

Imaginemos que en realidad la formación de líderes fuera posible, como si fuese cualquier otra carrera con miles de egresados, y si ésta es una oferta de la mayoría de las IES, cuántos líderes estarían ingresando al mercado laboral anualmente, y cuántos puestos existen para los líderes, si se trata de la punta de la pirámide, en una empresa de 1000, 5000, o más empleados, solo hay un director general y un puñado de mandos superiores, y si en una de estas empresas reclutan profesionales cuántos podrían llegar al puesto más alto y en cuanto tiempo.

No obstante, se habla de la formación en abstracto, sin recursos curriculares, pero analicemos un ejemplo que puede ser relevante. La universidad de Harvard o más bien un académico de esta universidad, Gautam Mukunda, habla de 4 reglas para formar líderes, pero inmediatamente establece como ámbito del debate a las empresas no habla de las aulas, donde se forman los profesionales, el académico establece que las empresas deben implementar estrategias clave para “detectar y desarrollar a un líder”, dónde queda la idea de formación.

Las reglas del académico de Harvard para “formar líderes disruptivos, que son quienes detonan el cambio”, refieren acciones dentro de una empresa: Promover incentivos, retroalimentación, favorecer la colaboración o trabajo en equipo, y vincularse afectivamente; como puede apreciarse, se trata solo de encontrar a los que pueden ser potencialmente los líderes, no se ve con certeza un proceso de formación.

En el perfil de egreso de los ejes transversales de la BUAP se establece la adquisición de competencias, habilidades, actitudes y valores por parte del estudiante, en el caso del liderazgo aparece en el rubro de “Actitudes y valores” con el siguiente enunciado “Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad” y aparece junto al asunto del emprendedurismo que versa “Capaz de desarrollar una actitud emprendedora, que le permita identificar áreas de oportunidad para su desarrollo personal y del entorno”. Los enunciados se manifiestan a todas luces

como aspectos meramente deseables ya que no hay referencias curriculares para sostener que este perfil sea alcanzable por todos los egresados de la BUAP, ya que es parte de los ejes transversales que se fomentan en el área de Formación General Universitaria, que es obligatoria para todos los estudiantes; si todos los egresados de la BUAP salen con este perfil de líderes emprendedores y no todos obtienen trabajo, y si los que obtienen trabajo no puede llegar a ser líderes, y si los emprendedores, que no buscan trabajo, no concretan una empresa a quienes van a dirigir.

### **3.3 Conclusión**

En este apartado se presenta una muestra de reflexiones sobre los indicadores de corte neoliberal que se han manifestado de manera más abierta en la oferta educativa de educación superior, no se analizan todos pues en la investigación se encontraron muchas concordancias en la tendencias, las que se resumen en los cinco indicadores expuestos; se trata, como se estableció en el título del apartado de un proceso de desocultamiento del perfil del presunto modelo educativo de mercado. La principal conclusión es que este presunto modelo no es un modelo educativo, se trata de un modelo adaptativo ya que no muestra virtudes pedagógicas y sus componentes se introducen como directrices ideológicas que buscan el mantenimiento de la reproducción con el mínimo de conflictividad.

Por donde se busque, por ejemplo, el asunto de la calidad, parece un eslogan propagandístico a pesar de que se afirma la difusión de programas de calidad, no hay su contraparte en el mercado laboral, pero sin ir muy lejos, los índices de deserción y reprobación son muy altos y los de eficiencia terminal y de titulación muy bajos, lo que nos pone en duda sobre la supuesta calidad.

Los procesos de evaluación están amañados, los procesos de certificación son un atractivo para las empresas privadas, las que “venden” certificaciones a modo, la evaluación a los docentes nunca se toma en cuenta ni para promoverlos ni para amonestarlos; las competencias son abstractas y el emprendedurismo y el liderazgo pura ideología, tenemos pues un nuevo modelo de reproducción concordante con el nuevo orden económico.



## **CAPÍTULO 4.**

### **La implementación de las directrices educativas neoliberales en la educación superior: El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.**

La valoración del impacto de las directrices educativas que hemos denominado neoliberales en la educación superior representa un trabajo enorme si se quisieran hacer estudios de campo específicos en cada universidad, sin embargo, las tendencias que hemos analizado muestran de manera general su impacto, un muestreo de alguno de estos indicadores como el que se realizó con los programas sectoriales nos mostraría ejemplos de cómo se han hecho parte del discurso oficial de casi todas las IES.

En nuestro país la mayoría de las universidades públicas han impulsado procesos de actualización para ajustar sus modelos ante la visión neoliberal de la educación superior, que promueven desde fines de los ochenta del siglo pasado las naciones altamente desarrolladas y sus organismos multilaterales, auspiciados por el estado nacional.

El caso que hemos escogido para elaborar esta parte de nuestro estudio es el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); esta universidad es actualmente reconocida por la sociedad local y nacional como una institución de prestigio y calidad educativa, labor que le ha costado casi tres décadas de superación de contradicciones. La BUAP es representativa por su propia historia y trayectoria política, al ser una de las universidades que fueron emblemáticas en la difusión del modelo de “Universidad democrática, crítica y popular” junto con las universidades del estado de Sinaloa y Guerrero que sostuvieron este modelo por dos décadas y que fueron el reto del estado para introducir el modelo neoliberal a partir de la década de los 90.

La universidad poblana es un caso histórico relevante de los procesos de transformación de fines del siglo pasado y lo que va de este, ya que fue la que logró

llevar las directrices del modelo democrático a sus estatutos y mantuvo rectores de línea “dura” de izquierda al frente de la institución por dos décadas 1970-1990, siendo a la vez, una de las universidades que se han aplicado en el proceso modernizador, intentando no solo una transformación administrativa y de su imagen ante la sociedad, ha intentado también una actualización pedagógica profunda y de alcance a todas sus escuelas, facultades e institutos de investigación a través de la promoción de una reforma conducida bajo los lineamientos del Modelo Universitario Minerva, cuyo antecedente fue el modelo modernizador denominado Proyecto Fénix, con el cual se inició el proceso de desestructuración del modelo democrático en la universidad poblana.

Considerando el acceso público a la documentación del Modelo Universitario Minerva (MUM) hemos optado por un estudio de caso en la BUAP para verificar la hipótesis que se ha planteado en este trabajo, relativa a un proceso real de introducción de las directrices neoliberales en el discurso oficial de los modelos educativos en la educación superior. Pretendemos que esta parte de la investigación se constituya en un referente para estudiar el fenómeno en otras instituciones de educación superior, sean públicas o privadas.

#### **4.1 Relevancia histórica de la BUAP.**

Aunque se hacen alusiones a una larga trayectoria de la universidad poblana, refiriendo antecedentes sobre su supuesta fundación en 1578, se trata de referencias de las instancias pioneras de la educación superior en el estado, en realidad la universidad poblana se empieza a conformar como tal, a fines del siglo XIX y principios del XX.

Como institución de educación superior es creada en el gobierno de Maximino Ávila Camacho, el 4 de abril de 1937. Logra su autonomía en 1956, pero fue gobernada por un Consejo de Honor, el cual se disputaba entre universitarios liberales y conservadores, hasta 1963.

En 1961 se había fundado el Movimiento de Reforma Universitaria (MRU), el cual buscaba la democratización de la vida universitaria, la que se debatía en medio de la lucha entre grupos radicales y conservadores, los que aspiraban al control de la rectoría. La entonces Universidad Autónoma de Puebla (UAP) durante toda la década de los 60 confrontó una movilización orientada a la superación de los rezagos, la defensa de la autonomía ante la imposición de las autoridades universitarias por parte del gobierno del estado y la demanda de recursos para mantener las actividades académicas. Como señala A. Vélez P., la UAP “se vio envuelta en una serie de movimientos y confrontaciones internas y externas que contribuyeron en forma decisiva a modificar su fisionomía e identidad institucionales que hasta ese momento reflejaban con fidelidad la pobreza de su vida intelectual y el atraso predominante en su entorno sociopolítico y cultural” (Vélez P., 2000).

El contexto del movimiento estudiantil de 1968 en la Ciudad de México fue factor decisivo para el ascenso del movimiento poblano, el cual manifestó su apoyo decidido a las demandas, secundando las acciones de manera solidaria. “La respuesta del Gobierno no se hizo esperar presionando a las autoridades universitarias para frenar el movimiento, dado que se trataba exclusivamente de demandas políticas y no académicas locales” (Salcido, 2017: 171).

La movilización universitaria fue sofocada y el rector en turno José Flavio Garibay, fue destituido, quedando al frente de la universidad una Junta Administrativa leal al gobierno del estado. Después del 2 de octubre de 1968, el movimiento universitario quedó desarticulado, afectando a los movimientos en los estados, entre ellos el poblano.

El impase fue roto en 1970 al rearticularse el MRU y reactivando la movilización universitaria, el objetivo que se planteó fue:

Avanzar en la transformación de la vieja universidad, sobre la base de propiciar la democratización del ingreso, la renovación de su vida académica y la modificación de los patrones autoritarios que regulan sus relaciones internas, tiende a reforzar sus vínculos con otros movimientos sociales presentes en el escenario político local y nacional, con la finalidad de hacerle frente con mayor

eficacia a la embestida de las fuerzas conservadoras, pero también como forma de darle concreción al compromiso de la universidad y de los universitarios con las luchas populares, que constituye un componente discursivo fundamental del movimiento universitario en ascenso. (Vélez P., 2000).

La presión de los grupos articulados en el MRU termina destituyendo a la Junta Administrativa, desde donde el gobierno controlaba a la universidad, restableciendo la función del rector. En este proceso transitaron dos rectores interinos seguidos del ascenso de Sergio Flores Suárez a la rectoría de la UAP para el periodo de 1972 - 1975.

“La relevancia de este nombramiento radicaba en que Flores Suárez era militante activo del Partido Comunista, pero esto mismo desata la embestida del gobierno del Estado y sus adláteres organizando una campaña anticomunista que incluyó: asesinatos, la renuncia de dos gobernadores y la intervención negociadora del Gobierno Federal” (Salcido, 2017: 172).

Los grupos de derecha fueron finalmente desactivados y la vida universitaria se reactivó abriéndose una nueva e inédita etapa de reforma universitaria. Las agresiones del gobierno del estado habían cesado, el gobernador Alfredo Toxqui Fernández de Lara se autodenominaba el gobernador de la conciliación; la línea de la apertura democrática del gobierno federal dejaba ver sus efectos en los estados.

#### **4.11 El establecimiento del modelo democrático en la UAP.**

Después de 1968 la vida en las universidades ya no fue la misma, a pesar del violento cierre con que el gobierno de Díaz Ordáz dio fin al asunto estudiantil, en medio del principio de “todo es posible en la paz”, y un periodo de casi dos años de recesión del activismo político estudiantil, se empezaron a rearticular los focos de la lucha estudiantil creciendo tanto en la Universidad como en el Politécnico los Comités de Lucha, herederos de los Comités de Huelga, que proliferaron en la

Preparatorias Populares, los CCHs y las Vocacionales con variadas consignas políticas heredadas del movimiento de 1968. Esta reactivación fue prontamente sofocada cuando el 10 de junio de 1971 se produce la “masacre del jueves de corpus”, en la represión de una manifestación estudiantil de apoyo a estudiantes de Monterrey, por parte del grupo paramilitar identificado con el nombre de los Halcones.

El activismo fue intenso después del 10 de junio de 1971, pero con muy poca actividad “callejera”, y las consignas se orientaron a la demanda de democratización de las universidades. El movimiento estudiantil tuvo como contexto el proceso de masificación de las universidades que se expresaba a tono con la política de expansión educativa que se daba en la educación básica. El gobierno de Luis Echeverría había optado, después de 1971, no mantener la política de confrontación con el estudiantado, teniendo que sostener la masificación de las universidades y su política de “puertas abiertas”; en este sentido G. Varela comenta que:

Al asumir la presidencia, Luis Echeverría halló en la educación superior y por tanto en la universidad, una amalgama de asuntos complejos. El crecimiento de la matrícula no parecía encontrar límite y desbordaba la infraestructura y los recursos humanos y financieros disponibles. La masificación tenía relación con la caída de la calidad de la enseñanza, con el deterioro del estatus de las profesiones liberales y con el decaimiento de las expectativas laborales de los futuros egresados (Varela, 1996: 156).

La política de “apertura democrática” del gobierno federal, optando por la vía negociadora ante la posibilidad de agudización del movimiento estudiantil decide bajar la presión social y busca su desactivación apagando los focos de las demandas contrapunteando a la máxima casa de estudios al crear la Universidad Autónoma Metropolitana con tres planteles en la Ciudad de México y un macrosistema de educación media superior alternativa al de la universidad y el politécnico llamado sistema de Colegios de Bachilleres, llegando a contar con 20 planteles tan solo en la capital del país, existiendo prácticamente en toda la república.

En este contexto se produce un cambio cualitativo en la vida de las universidades, a la *masificación* se suma la *tendencia democrática*, dando lugar a un modelo que floreció en las universidades más politizadas del país. “Este modelo de universidad fue identificada de diversas formas, en Sinaloa como “Universidad científica popular”, en Chapingo “universidad crítica”, en Guerrero como “universidad del pueblo” [...] y en Puebla como “universidad democrática, crítica y popular”” (Hernández, 2015).

Las diversas versiones de este modelo fueron resultado de contextos políticos diferenciados en cada uno de los estados donde se desarrollaron, no obstante, una de sus características fue la idea de imponer una estructura organizacional democrática que partía del principio de participación de profesores, alumnos y empleados administrativos en la elección de dirigentes y la toma de decisiones.

En la universidad poblana, el contexto nacional de apertura democrática marcó la pauta para fortalecer el proceso de cambio democrático, fue en 1975 en el rectorado de Luis Rivera Terrazas cuando se sientan las bases para impulsar el proceso de reforma y alentar el proyecto democratizador. La plataforma política de la propuesta de Rivera Terrazas señalaba al punto: “La Universidad Democrática, Crítica y Popular, tal es el objetivo alcanzable de la Reforma; tales son las características necesarias para hacer que nuestra Universidad, en compañía de las mejores fuerzas de nuestro país, se convierta en factor de lucha por la democracia y el progreso social” (Rivera, T., 1975B: 2).

Los principios y tesis fundamentales de la propuesta de la rectoría fueron los siguientes:

Por universidad democrática entendemos aquella en la que tanto su estructura como todas sus formas de gobierno sean la expresión de la voluntad de las mayorías universitarias.

Por universidad crítica entendemos aquélla basada en una concepción científica del universo, que abarque tanto al mundo de la naturaleza como al hombre y la sociedad que éste constituye.

Una universidad crítica es aquella que sabe utilizar el pensamiento racional y aplicarlo a los problemas fundamentales de la sociedad, formulando análisis y propuestas para promover los cambios estructurales que promuevan un reparto justo de la riqueza y que tienda a hacer desaparecer la explotación del hombre por el hombre, y a establecer la democracia en todos los ámbitos de la vida social.

Por universidad popular entendemos aquella ligada a las mejores causas del pueblo de México: sus luchas por la liberación de los obreros, campesinos y sectores populares. También una universidad popular es aquella que mantiene sus puertas abiertas a los grandes sectores de la población y que da oportunidad de estudio a decenas de miles de jóvenes que de otra manera quedarían totalmente marginados (Rivera, T., 1995A: 3,4).

La orientación curricular de la reforma enfatizó particularmente aspectos que vinculaban sociedad y educación, quedando en el siguiente tenor:

**Científica**, Es decir, sustentada en la comprensión de las leyes generales que rigen el curso de la naturaleza y de la historia.

**Integral**, Es decir, globalizadora del conocimiento y de la verdad; La necesaria especialización no debe convertirse en parcialización del conocimiento, en mutilación de la totalidad, propiciadora de tecnócratas.

**Activa**, Es decir, que tenderá a superar la relación vertical profesor alumno que coloca al estudiante como sujeto pasivo, para integrarlo al proceso de aprendizaje como un elemento condicionado y condicionador a la vez, modificado y modificador de un proceso sujeto a revisión y enriquecimiento constantes, que parte de los niveles reales de comprensión y asimilación y se apoya en la crítica y la autocrítica.

**Desalienante**, Esto es, encaminada a lograr el encuentro del hombre –del estudiante profesor e investigador- consigo mismo, con la verdadera conciencia y con los verdaderos problemas. Por ello mismo, politizante.

**Democrática**, Esto es, dará cabida a todas las corrientes del pensamiento y de la cultura universal, con excepción de las concepciones fascistas, fanático-religiosas y retrógradas, ligadas a los intereses de los grupos monopólicos nacionales y extranjeros.

**Nacionalista**, Es decir, orientada a preservar y desarrollar nuestra identidad y nuestro patrimonio cultural e histórico.

**Popular**, Es decir, dará preferencia a las clases trabajadoras. Tenderá a romper el elitismo característico de la universidad burguesa (Rivera, T., 1995A: 4,5).

Esta plataforma de principios y lineamientos curriculares establecía una lógica de acción de la universidad en dos líneas simultáneas: en el desarrollo académico y en la vinculación social de la universidad. En la primera línea de acción, “se reformaron el plan y los programas de estudios vigentes desde 1965, se implantó el ingreso semestral y se mejoraron las condiciones de trabajo mediante la expansión de la infraestructura física y la dotación de espacios, mobiliario y equipo a los diversos servicios de apoyo académico, y la ampliación y profesionalización de las plantas de profesores” (Vélez, P., 2000). En la segunda línea:

Los vínculos con el movimiento popular se materializan al través de la participación de los universitarios en organismos como el Frente Obrero Campesino Estudiantil Popular, que al poco tiempo de su creación se convierte en el principal centro de coordinación entre el movimiento universitario y distintos contingentes populares en lucha. En él participan, además de los Comités de Lucha, la Tendencia Democrática del SUTERM, el Movimiento Sindical Ferrocarrilero (MSF), el Consejo Local Ferrocarrilero (CLF), el Sindicato Independiente de Trabajadores de Volkswagen (SITVW), el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), diversas organizaciones de colonos, la Federación Estatal de la Central Campesina Independiente (CCI), así como otras organizaciones y grupos de trabajadores en lucha (Rivera, T., 1975A).

En estos planos, el desempeño real de la UAP se inclinó a la segunda línea, sesgando su sentido como institución de educación superior, esta tendencia derivó en un exceso de politización que llevó a excesos donde los operadores políticos cubrían puestos de coordinadores académicos sin contar con el perfil adecuado.

El periodo de vida del modelo democrático se resume en la siguiente descripción:

En un lapso de 20 años la rectoría de la UAP fue ocupada por cuatro corrientes diferentes, éstas, años atrás, habían pertenecido a un mismo frente. El primer grupo fue el de Luís Rivera Terrazas, que tenía filiación con el Partido Comunista Mexicano, el cual mantuvo un dominio hegemónico en la UAP. La segunda encabezada por Alfonso Vélez Pliego, en la corriente política que se denominó Coalición Democrática de Izquierda. La tercera llamada Unidad Plural Democrática, que lideraba Luis Ortega Morales que militaba en el Partido de la Revolución Socialista, y la cuarta corriente encabezada por José Doger Corte denominada Universidad de Excelencia Académica con Compromiso Social (ANUIES, 2009).

La lucha por el poder político en la UAP, es decir, por mantener el control de la rectoría fue una constante en los años del modelo “democrático” y uno de los factores de su colapso final.

#### **4.1.2 La caída del modelo democrático en la UAP**

El denominado modelo de “Universidad democrática, crítica y popular” fue una de las promesas de renovación y superación de los modelos tradicionales de la universidad liberal, bonapartista y huboldiana; favorecido por el contexto de crisis política que se generalizó en la década de los setentas; en Puebla tuvo una oportunidad casi única que finalmente colapsó, no solo por causa de factores exógenos derivados de la reconfiguración social definida por el nuevo orden neoliberal, sino también por una acumulación de contradicciones internas como la

hiperpolitización de la vida universitaria. Para autores como Carlos Ornelas “El modelo que se erigió en la práctica respondía más a una ideología populista que democrática, más a la continuidad de estructuras y hábitos heredados del pasado inmediato que a la construcción de una universidad crítica y más que a una política de masas congruente con las visiones de las izquierdas, a una retórica revolucionaria con escasos referentes empíricos” (Ornelas, 1999: 432).

Otros autores como Rollin Kent, que hacen una lectura crítica del modelo democrático, señalan que son “cambios promovidos por movimientos universitarios (estudiantes y/o académicos) dirigidos por partidos políticos democráticos y de izquierda, con fuertes tintes reivindicativos y mucho énfasis en la democratización de las estructuras políticas de la universidad, sin que ello esté necesariamente acompañado por reformas en la organización académica” (Kent, 1990: 155).

Este último aspecto se convertirá en el talón de Aquiles del modelo democrático, ya que la sociedad asume el sentido de la universidad como el espacio de formación profesional de los jóvenes, donde la calidad académica se constituye como lo relevante y muy por encima de la problemática política, y este aspecto se vuelve más frágil cuando la política se resume en la lucha por el poder y el control de la rectoría de la universidad.

La organización académica en una universidad es un aspecto estructural, en tanto que la lucha por el poder político en la misma es un aspecto coyuntural; el modelo democrático no se convirtió en estructura a pesar de sus 20 años de vida, en el caso de la UAP, por dejar la organización académica en segundo o tercer plano, no obstante que se buscó atender este aspecto, aunque de manera no consistente. Veremos más adelante que la reorganización de la vida académica, que incluye la gestión administrativa de la misma, fue la parte medular en el ascenso del modelo modernizador, y como se apuntala como estructura en la instauración del modelo neoliberal, ya que se reestructura todo el modelo educativo con nuevas directivas curriculares y nueva visión pedagógica.

El desgaste del modelo se inserta en una doble lógica, a nivel nacional y a nivel estatal; por un lado, el gobierno federal ha transitado por tres administraciones;

con Luis Echeverría y la “apertura democrática” pudo florecer, José López Portillo mantuvo una política recatada respecto a las universidades sin intervenir significativamente. Con Miguel de la Madrid, se inicia el proyecto modernizador del gobierno federal, pero las condiciones del deterioro económico y social, agudizado por los eventos de San Juanico y el sismo de 1985 que afectó directamente a la ciudad de México, lo que bastó para quitarle el sueño; fue hasta el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que se acumulan condiciones para impulsar el periodo llamado modernizador.

En este proyecto se define el nuevo papel de la educación superior, creando condiciones para cuestionar al modelo democratizador en torno a la calidad de la educación que se impartía y la organización al servicio de causas ajenas a la universidad. Paradójicamente la vía modernizadora va a conducir a la restauración de modelos educativos conservadores.

En la UAP, este contexto se articuló con la disputa por la rectoría, el último rector del modelo democrático fue Alfonso Vélez Pliego, quien concluyó su gestión en 1987. La rectoría se disputó entre Samuel Malpica Uribe y José Doger Corte, aunque ambos aspirantes eran seguidores de la línea democrática, de hecho el primero era un militante comunista, no hubo continuidad de la línea que mantuvo la universidad por 20 años; la rectoría finalmente fue para Malpica quien terminó siendo el puente entre los radicales y reformistas.

En 1990 la rectoría pasó a manos de los reformistas de la calidad, eligiendo a José Doger Corte, “su proyecto fue el más intuitivo al proponer como eje principal de su discurso político el conseguir una universidad con excelencia académica que se adecuara a los procesos globales que se encontraban en curso” (ANUIES, 2009). El proyecto de Doger se definió como alternativo a la corriente democrática, aunque nunca antagónico, esto le valió el apoyo de la federación y la sociedad local.

Doger fue apoyado por la SEP, donde se encontraba como titular Manuel Bartlett D., y por el gobierno del estado, lo que le permitió impulsar el modelo modernizador en la UAP sin serios conflictos y con ello neutralizar a los grupos opositores.

Los reductos del modelo democratizador se consumieron al ser cooptados sus miembros y seguidores a través de la negociación de beneficios y prebendas; la base social estudiantil radicalizada también se consumió al perder los apoyos de las nuevas autoridades universitarias. Los excesos del modelo democratizador sirvieron de puente para justificar la transición hacia un modelo que resultaría su antítesis.

#### **4.2 La modernización de la BUAP.**

Empezaremos por señalar que en los puntos anteriores hemos hablado de la UAP, a partir de este punto haremos la referencia a la BUAP, es decir, a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, esta denominación le fue otorgada por decreto el 2 de abril de 1987, aprobándose en 1991, ya en el rectorado de José Doger Corte.

El contexto modernizador salinista fortalecido en el marco del impulso de las políticas para la introducción del neoliberalismo en América Latina concretadas en el Consenso de Washington, impulsaron también la modernización de la educación superior en los estados de la república. Esta tendencia se enfatizó en las universidades que habían optado por el modelo democratizador, apoyando a los grupos que se cobijaban en la alternativa modernizadora.

En la BUAP, el proyecto modernizador se formaliza en el Plan de Desarrollo (1993-1997) correspondiente a la segunda gestión rectoral de José Doger, el modelo fue bautizado como “Proyecto Fénix” (PF), donde quedaron inscritas las nuevas tendencias que se instrumentaban a nivel nacional y mundial. Carlos Ornelas comenta sobre el PF, “El haber escogido el nombre del mítico pájaro para un proyecto de reforma universitaria que se contrapone a las tendencias populistas de los años setenta y ochenta es, quizás, más emblemático de la historia de la BUAP desde mediados de los cincuenta, que sólo del periodo que comenzó con la reelección de José Doger Corte como rector en 1993” (Ornelas, 1999: 434).

Los grupos desplazados del modelo democrático reaccionaron ante los indicios neoliberales del PF iniciando una campaña de denuncia del carácter del nuevo modelo educativo, a lo que Doger replicó.

El Proyecto Fénix no echa a la Universidad en los brazos de la racionalidad del mercado, pero tampoco la desprecia; no propone que la BUAP siga al pie de la letra la política del Estado, más no manifiesta una oposición sistemática como el proyecto anterior; no declara la guerra ideológica a la burguesía, pero sí plantea avenidas que la Universidad, mediante sus funciones propias, pueden contribuir a paliar la pobreza y disminuir las desigualdades sociales. Al igual que el programa de la universidad democrática, crítica y popular, el Proyecto Fénix se declara partidario de la democracia, la justicia y persigue que sus estudiantes adquieran los valores significativos de la ciudadanía mexicana. La diferencia está en los métodos: aquél insistía en la profundización de la lucha de clases, éste en el avance del conocimiento (ANUIES, 2009).

El Proyecto Fénix se resumía en siete puntos:

- 1) Consolidar una reforma curricular que concuerde con las exigencias del contexto global y exigencias del mercado laboral.
- 2) Lograr evaluar programas de investigación y estudios de posgrado de acuerdo a estándares internacionales.
- 3) Implementar un reglamento para el ingreso, la permanencia y egreso de los estudiantes de la Universidad.
- 4) Lograr que el personal académico se actualice y promover contrataciones de personal con alto nivel académico.
- 5) Conformar un plan que fortifique y renueve la infraestructura académica, lo cual significa proveer de instalaciones de cómputo, bibliotecas, laboratorios y edificar nuevos espacios educativos.
- 6) Promover la relación entre Universidad y sociedad por medio de la fundación de un Consejo Social, compuesto por líderes de la comunidad.

- 7) Asegurar una reforma administrativa con el fin de reestructurar la administración financiera, y mejorar los sistemas de información para lograr un mejor servicio (ANUIES, 2009).

En esta declaración de principios se plasman las tendencias que apuntan al impulso de políticas educativas orientadas por las necesidades de los mercados laborales, lo que no es otra cosa que la mercantilización de la educación superior para propiciar una mejor productividad de la universidad, suscribiéndola a procesos de evaluación con estándares internacionales.

En las presentaciones del Proyecto, Doger declara:

Al fin del siglo, la calidad, la competitividad y la internacionalidad, connotan el conocimiento y ejercen influencia en nuestros modelos educativos y necesariamente debemos responder a ellos, así como a las ingentes necesidades de sociedades como la nuestra. Esta doble racionalidad demandará de nuestro sistema de educación superior características tales como: dinamismo, mejor distribución territorial, mejor equilibrio y diversificación, y excelente calidad (Doger, 1995).

El nuevo discurso de la “calidad educativa” se sustentaba en el apoyo que consultores extranjeros de agencias internacionales brindaban a la universidad, como la “International Council for Educational Development, o la “Academy for Educational Development”. En estas asesorías también participó el prestigiado investigador educativo Philip H. Coombs, quien coordinó un estudio sobre la educación superior pública en México, solicitado por la SEP a cargo de Manuel Bartlett.

En 1993 se decide emprender un PROCESO DE EVALUACION con personal externo a la Universidad y ajeno a la vida académica y política de México. El Consejo Internacional de Desarrollo de la Educación, uno de los organismos con más prestigio internacional en el campo educativo realizó un Diagnóstico Institucional, bajo la coordinación del Dr. Phillip Coombs. Esta evaluación permitió prefigurar los grandes objetivos, líneas estratégicas y metas del Plan de Desarrollo Universitario. Este ejercicio colocó a la Universidad frente a una

nueva fase de su desarrollo fundada en la Planeación Estratégica (Doger, 1999).

Las innovaciones que trajo el modelo modernizador pusieron fin a las políticas de ingreso ilimitado a través del filtro de un examen de admisión, aplicado por primera vez en 1993, el ingreso se redujo en 50%, de 14 mil aspirantes, solo se aceptaron 7 mil. La responsabilidad de este proceso se delegó en la empresa norteamericana *College Board*, quien diseño, aplicó y evaluó los exámenes.

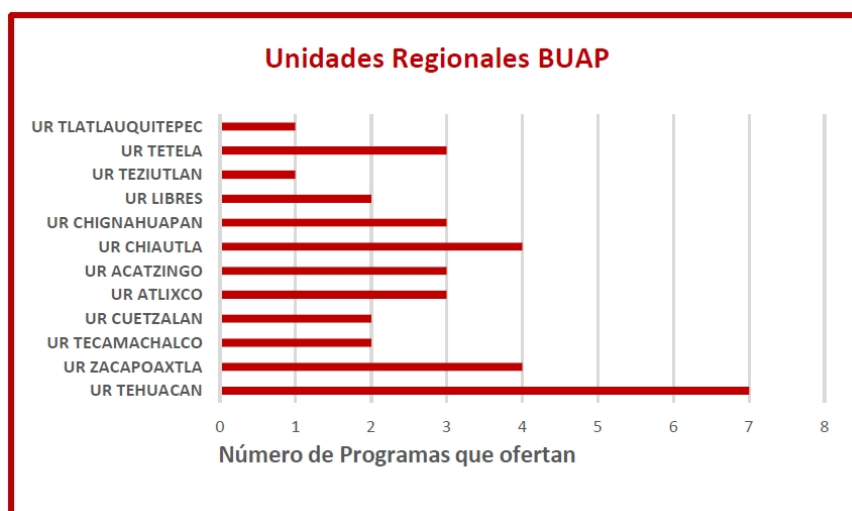
“En el terreno político el Proyecto Fénix constituyó un modelo modernizador que trató de mantener distancias tanto de las derechas como de las izquierdas radicales para lograr un equilibrio de las fuerzas internas, abriendo espacios para todos los intereses; se respetaron las estructuras organizativas de elección de autoridades heredadas del modelo democrático. Pero su mayor logro fue el reconocimiento de la sociedad a la reordenación de la universidad, reponiendo la credibilidad perdida años atrás (Salcido, 2017: 274).

A través del Proyecto Fénix, es que la BUAP se inserta en lo que sería a partir del año 2000 la tendencia que prácticamente todas la IES, públicas y privadas van a implementar, *so pena* de quedar fuera del nuevo mercado de la educación. Las adecuaciones estructurales abrieron la brecha a un nuevo modelo abiertamente en línea con las directrices recomendadas por los Organismos Internacionales; pero algo que no debe perderse de vista fue la derrota total del modelo democrático, punto fundamental para crear las condiciones políticas de apertura a la modernización.

### **4.3 Introducción del perfil educativo neoliberal en la BUAP**

La BUAP, está entre las cinco universidades del país con mayor población estudiantil, su matrícula del nivel de licenciatura según datos de la ANUIES fue, para el ciclo 2014 -2015 de 59,992 estudiantes. La BUAP cuenta con 80 programas de licenciatura, los que incluyen carreras de gran tradición como “derecho”, “medicina”

y “administración” y se mantiene actualizada incorporando nuevos programas como “criminología”, “cinematografía” o “gastronomía”, programas con gran demanda que no existían en la oferta de las universidades públicas. La BUAP es una de las universidades que mantienen un alto nivel de admisión, por encima de la UNAM y la Universidad de Guadalajara; este nivel de nuevo ingreso se sostiene gracias a una infraestructura descentralizada de 12 planteles de nivel superior, los que se enlistan en la gráfica siguiente.



Fuente: (Salcido, 2017: 269)

A pesar del consenso social alcanzado por la Universidad en el periodo modernizador del rectorado de José Doger, fue necesaria casi una década más para acumular condiciones favorables para un nuevo cambio de fondo en la BUAP, este periodo correspondió a la gestión de Enrique Doger Guerrero, quien estuvo al frente de la casa de estudios en dos periodos, de 1997 a 2001 y 2001-2005. Su gestión fue de seguimiento de las políticas del Proyecto Fénix y buscar la continuidad sin conflictos, ya que la presión de los grupos que encabezaron el modelo democrático, a pesar de las prerrogativas y concesiones que se les hacían, seguía manifestando su desacuerdo con la corriente modernizadora.

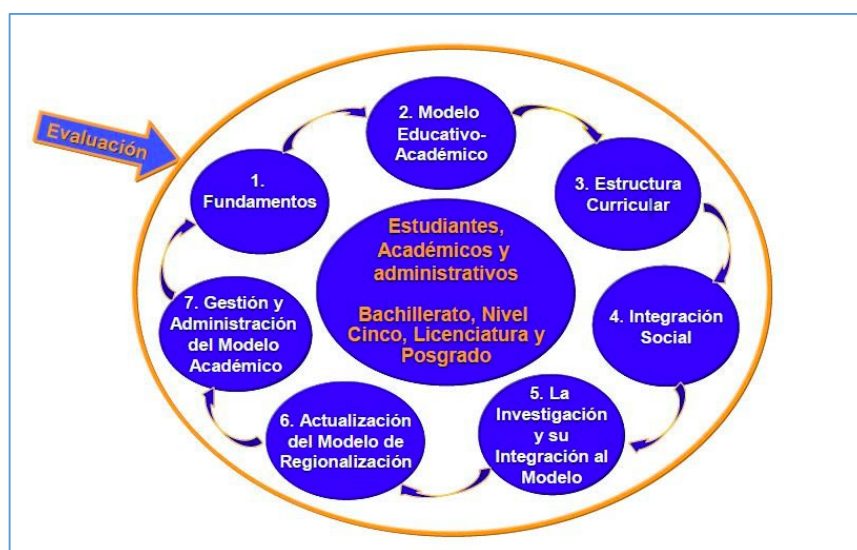
El relevo de Doger Guerrero fue Enrique Agüera Ibáñez, otro de los militantes de la vieja guardia que optó por las nuevas tendencias, desde su primera gestión, (2005 – 2009) se involucró en promover una reforma en la BUAP que pudiera

incorporar de lleno las tendencias ya ampliamente oficializadas en el discurso de las políticas educativas del Sistema Educativo Nacional.

Para encuadrar el contexto de una nueva reforma se siguió el modelo tradicional de sustentar el desgaste del anterior proyecto educativo y su necesidad de renovarse, argumentando la necesidad del cambio como una:

respuesta crítica porque analiza aquellos efectos negativos del Proyecto Fénix; que si bien dio fortaleza a la institución, la *administración autoritaria* de la vida académica propició conductas de *sumisión a los dictados de las políticas educativas nacionales* (particularmente con la implantación de nuevas vías para el financiamiento de la educación universitaria pública) e internacionales, y generó formas de organización contrarias al espíritu democrático del ideario universitario (BUAP/MUM1, 2007: 7).

La punta de lanza de la nueva reforma universitaria de la BUAP fue el llamado Modelo Universitario Minerva (MUM), conformado por 11 documentos, los seis más relevantes fueron: MUM1, Fundamentos, MUM2. Modelo educativo académico, MUM2a, Tutores, MUM3, Estructura curricular, MUM4, Integración social, MUM5, Investigación. Los otros cinco fueron: Documento de Integración, Gestión y administración, Regionalización, Glosario, y el Manual para el Diseño Curricular de Programas. La integración se presenta en el siguiente esquema:



Fuente: MUM, Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos

El MUM es el documento donde se presenta la estructura que orienta la reforma, contiene un conjunto de presupuestos teóricos organizados en planteamientos filosóficos, pedagógicos y curriculares, así como instrumentos administrativos y de gestión. En general, los principios que se declaran en este modelo muestran un discurso que se deslinda de posturas radicales y es prudente al vincularse con las tendencias educativas sustentadas por el neoliberalismo, utilizando afirmaciones de carácter abstracto que se prestan a diversas interpretaciones, lo que se aprecia particularmente en la declaración de sus principios filosóficos. No obstante, termina mostrándose la influencia de las directrices educativas de orden neoliberal recomendadas por los Organismos Internacionales; la exploración que aquí se presenta, logra identificar las tendencias que definen un Modelo Educativo de Mercado, algunas muy obvias y claras, otras un tanto oscuras y soslayadas a lo largo de los diferentes documentos del MUM.

En el cuadro que sigue se resume la aparición de los términos más comunes asociados al modelo de mercado que se repiten en los documentos del MUM y de otras universidades, y en la propaganda de las mismas.

#### INDICADORES QUE APARECEN EN LOS DOCUMENTOS DEL MUM

	CALIDAD	EVALUCIÓN	EMPRENDEDOR	COMPETENCIA	FLEXIBLE	MERCADOS	LIDERAZGO
MUM1	31	27	2	6	0	8	1
MUM 2	19	55	4	4	1	1	2
MUM3	15	49	6	3	2	1	0
MUM4	14	19	34	17	0	6	4
MUM5	19	15	1	5	0	1	1
MUM6	48	47	11	13	1	10	3
MUM7	15	40	2	2	1	1	3
MUM8	10	6	3	10	7	4	2
MUM9	16	17	2	4	0	3	2
MUM10	28	134	14	13	17	8	3
MUM11	6	7	0	2	0	0	0
<b>TOTALES</b>	<b>221</b>	<b>416</b>	<b>79</b>	<b>79</b>	<b>29</b>	<b>43</b>	<b>21</b>

Fuente: Rogelio Salcido, archivo personal

La aparición constante de estos términos manifiesta la adhesión a las políticas educativas que se fomentan en la reforma educativa de la BUAP, aquellos términos que son menos criticables son los que presentan las frecuencias más altas como “evaluación” y “calidad”, en tanto que otros como “flexibilidad” que es una característica fundamental del neoliberalismo y fácilmente criticable presenta una frecuencia de apenas 29 apariciones, su uso aunque aparece poco en los documentos estudiados es una punta de lanza como propaganda, al igual que el término de “liderazgo” que aparece en solo 21 ocasiones.

Un aspecto que parece claro es que el discurso de la reforma presenta una doble lógica, por una parte se enfatiza el uso de términos que serían incuestionables en un documento oficial, su intención es de tipo estratégico ya que apuntan a cambios estructurales, y por otro aparecen los que son de impacto, que buscan presentar atractiva a la reforma, son de tipo coyuntural y pueden ser manejados de acuerdo a ciertas condiciones en términos de contexto.

También encontraremos el uso recurrente de ciertos términos que están lejos de ser parte del esquema neoliberal, pero que son utilizados como elementos distractores y necesarios para saldar cuentas con los emisarios del pasado, uno de estos términos es el referente al sentido “crítico” de muchas disposiciones, como aparece a lo largo de la documentación del MUM, y se aprecia en la propia entrada al deslindarse del Proyecto Fénix, sin reconocerlo como su natural origen, declarando que la nueva reforma es un “respuesta crítica” a su obsolescencia.

Es notable esta referencia en la declaración de los principios “filosóficos” del modelo, señalando que el ideal de la reforma sea el “humanismo crítico”, asumiéndolo como una “perspectiva crítica” para la toma de “decisiones críticas”. “La reafirmación constante de lo “crítico” parece compromiso con aquellos que controlaron la universidad por casi 20 años, y se usa el recurso para dar respuesta a cualquier tendencia: «sobre los fenómenos de todo tipo que afectan su desarrollo y su probable futuro» de ayer, hoy y siempre” (Salcido, 2017: 279).

En la “misión” del modelo, que aludir a esta idea es ya una tendencia de actualización a los lenguajes de moda, aparece de nuevo lo “crítico” en párrafos

como, “Promovemos el dialogo y el desarrollo de un pensamiento *crítico* y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera *crítica* y libre” (BUAP/MUM1, 2007: 48), cursivas propias. Esta será una tendencia a lo largo de la documentación del MUM y lo entendemos como parte de una estrategia para eludir conflictos con grupos heredados del periodo democratizador.

Estos candados, sin ser abiertamente reconocidos, ponen en situación a la reforma, pues en su discurso se ve la necesidad de sostener una supuesta crítica a las tendencias neoliberales, cuando en la práctica se están implementando. Cabe señalar que esta práctica finalmente es congruente con la línea dominante, ya que se puede inscribir en el uso de categorías “flexibles” que juegan con los significados al ajustarse elásticamente a contextos específicos y asumir incluso situaciones antagónicas diluyéndolas al obscurecer un significado histórico, como veremos en la siguiente referencia a la “visión” del modelo.

#### Visión

Queremos vernos como una universidad pública comprometida e integrada con la sociedad a la que se debe, con una *oferta académica diversificada* en una institución incluyente, promoviendo en los estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje, generando conocimientos que impacten en el desarrollo social y que contribuyan al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, formando un sistema y una comunidad con otros niveles educativos y con la sociedad, egresando ciudadanos integrales, con *espíritu de liderazgo* y de responsabilidad. La calidad de nuestros programas *-teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos-* se guiará por los indicadores fijados por la institución acordes a su modelo educativo. Su pertinencia estará determinada por el contexto social regional y nuestros currículos serán innovadores, actualizados y en *permanente cambio*. La administración y la gestión se caracterizarán por su horizontalidad, sus procedimientos y procesos *transversales*. Nos veremos como una comunidad

educativa y académica donde el diálogo es el elemento central de la comunicación y la participación (BUAP/MUM1, 2007: 48-49), cursivas propias.

El texto de la “visión” es emblemático del uso de un doble estándar discursivo al utilizar un formato de “afirmación”, inmediatamente después, “negación” de la afirmación, pero de manera soslayada, por ejemplo, de entrada, se alude el carácter público de la universidad y su compromiso social, para lo cual se argumenta contar con diversos recursos y principios, pero esos recursos terminaran egresando ciudadanos con “espíritu de liderazgo”. La calidad de los programas se garantiza, “teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos”, programas que estarán en “permanente cambio”; obsérvese como los referentes a las tendencias neoliberales se hacen aparecer como aspiraciones de formación integral de los estudiantes.

Otro aspecto relevante que se pone en evidencia es sobre el enfoque pedagógico constructivista del modelo; considerando que el “supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que pueden ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones (Caracheo, 1999), se aprecia como un aspecto innovador deseable, sobre todo si se alude al pensamiento de Lev Vygotsky, como aparece en el documento de Fundamentos del MUM:

El constructivismo sociocultural es una teoría pedagógica que responde a las necesidades de la educación que la BUAP desea fomentar. Es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto es, que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. Con esta orientación los/las estudiantes desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales; el/la maestro/a es investigador/a de su práctica, la cuestiona, la confronta y la modifica (BUAP/MUM1, 2007: 45).

Sin embargo, en la práctica esta referencia se queda como mera referencia de un deseable, pues el constructivismo que se pretendía se vuelve abstracto y termina en un enfoque de “competencias”. Esta salida fue posible gracias a la existencia de diversas corrientes de constructivismo; como el constructivismo radical de Heinz Von Foerster quien cuestiona el objetivismo científico por su tendencia a excluir al sujeto del proceso comprensivo de la realidad; esta corriente es de tipo “reflexiva” y concibe un sujeto activo que elabora la realidad. La Epistemología Genética de Jean Piaget que plantea entre otras cosas que el sujeto construye sus significados de forma autónoma; el Aprendizaje Significativo de David P. Ausbel que establece el desarrollo de una Estructura Cognitiva que define el significado de los aprendizajes. En este breve recuento se pueden mencionar también a Jerome Bruner quien desarrolla una Teoría de la Enseñanza; o a los latinoamericanos Huberto Maturana y Francisco Varela que aportan la Autopoiesis, retomada por N. Luhmann en su Teoría de los Sistemas Sociales; y por supuesto el Constructivismo Sociocultural de Lev Vygotsky, que termina siendo la referencia teórica asumida por el MUM.

De manera estricta, el MUM no se declara como un modelo de formación por competencias, pues en el Manual para el Diseño Curricular de Programas solo aparecen dos referencias a las mismas, de manera tal que no se diseñan competencias específicas para las diferentes disciplinas. Sin embargo, en la lógica de doble estándar que comentamos, las pocas alusiones a este indicador son contundentes, como podemos apreciar en la siguiente cita:

El estudiante tendrá las siguientes *competencias* en conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados en la formación disciplinaria en la que se desarrolla (...) dotamos a nuestros egresados con un perfil de *competencias* que les facilita el acceso al empleo y a su desarrollo profesional y personal (...) Se constituyen las *competencias* con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social relacionadas con la justificación y objetivos del PE (BUAP/MUM10, 2007: 52, 68, 70), cursivas propias.

En concreto, el diseño curricular contempla en el Perfil de Egreso un listado de 23 características que el estudiante debe adquirir, denominándolas “competencias”, se trata de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; son la expectativa del MUM para los egresados de todas las carreras pues es un perfil referido a los ejes transversales de la Formación General Universitaria.

El MUM asume en general los llamados 4 pilares de la educación de la UNESCO, conocidos como competencias genéricas, y propone además dos nuevos enunciados: *Aprender a Empezar* y *Aprender a Desaprender*, que sin mucho buscarle se adscriben en la línea de la flexibilidad, lo que pone distancia respecto a el sentido del constructivismo sociocultural y el humanismo crítico.

Finalmente señalaremos que el enfoque de competencias es más familiar a la economía y al mundo empresarial que al universo pedagógico, pues apunta al desarrollo de capacidades laborales más favorables al *emprendedurismo* que al trabajo productivo, aunque permite ocultar defectos de este mundo, por ejemplo, se afirma que un *trabajador polivalente* es aquel que logra adquirir más competencias, sin embargo, la realidad es que a este tipo de trabajador le basta una competencia, la *adaptabilidad*, pues sirve para “todo”.

Otro elemento pedagógico del ideario de la UNESCO incorporado en el MUM, es el principio de “formación a lo largo de la vida”, se trata de una propuesta de actualización permanente considerando la dinámica cambiante del mundo actual, este principio se alinea también en la categoría de “flexibilidad”. Se inscribe en uno de los pilares de la educación de este organismo, el de “aprender a aprender”, en otras palabras, aprender a cualquier edad; también apunta a la cobertura de demandas del mundo laboral, pues con la edad el trabajador puede ser desplazado y sin nuevos conocimientos corre el riesgo de no ser contratado de nuevo, es decir, la actualización permanente incrementa la probabilidad de mantenerse en el mercado laboral.

El concepto aparece en el perfil de egreso de los ejes transversales del MUM, considerándolo como una de las habilidades a desarrollar por los estudiantes, señalando que pretende operar como el motor “del desarrollo continuo de sus

habilidades cognitivas de orden superior, que favorezcan su educación a lo largo de la vida” (BUAP/MUM10: 53).

Un elemento interesante en la perspectiva de las innovaciones curriculares que se asumieron en el MUM fue el principio de *transversalidad*, enfoque que apunta a reducir la fragmentación del conocimiento que implican las disciplinas, fomentando el principio constructivista de Ausbel del aprendizaje significativo, para desplegar vínculos que al transitar sobre los contenidos temáticos disciplinarios en forma vertical, horizontal y transversal, logre aprendizajes por descubrimiento que se tornen significativos, relevantes y pertinentes en el marco de ejes directrices ordenadores del conocimiento.

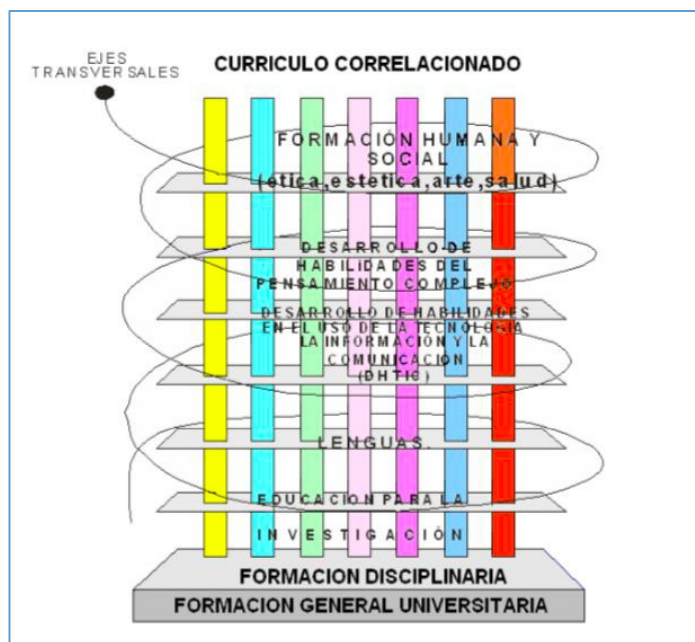
La transversalidad “considera contenidos culturales, éticos, estéticos, de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas” (BUAP/MUM3, 2007: 15). Este principio curricular también proviene del ideario de la UNESCO, en realidad es una propuesta de corte teórico, muy ambiciosa que conlleva bastantes dificultades en su instrumentación y adaptación a los programas disciplinarios, ya que supone que “los ejes propuestos recorren e impregnan todo el currículo y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas en el desarrollo del mismo. Técnicamente está integrado por el proyecto institucional y los perfiles de los alumnos, alumnas, docentes y personal administrativo” (BUAP/MUM3, 2007: 15).

En el MUM se incluyeron cinco ejes transversales: Formación Humana y Social (FHS), Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (DHTIC), Lenguas y Educación para la Investigación. El papel de estos ejes será integrar los campos del saber, el ser, y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Los ejes transversales dieron lugar al diseño del Perfil de Egreso del estudiante, contribuyendo también en la construcción de identidad, al promover Actitudes y Valores que lo sensibilizan en el terreno ético. El Perfil de Egreso se

organiza a través de la Formación General Universitaria (FGU) y propone un largo listado de características que el estudiante debe adquirir.

## IDEA DE LA ARTICULACIÓN TRANSVERSAL EN EL MUM



Fuente: BUAP/MUM10

La formación de líderes es una aspiración en el MUM, pero no cuenta con referentes pedagógicos que la avalen, aunque aparece en los documentos de la reforma como un elemento “formativo”, o sea, como parte del conjunto de competencias a adquirir. La primer referencia a este indicador aparece en el documento de Fundamentos del MUM, refiriendo el egreso de “ciudadanos integrales, con espíritu de liderazgo y de responsabilidad” (BUAP/MUM1). En el Perfil de Egreso ya comentado aparece la referencia en el bloque de Actitudes y Valores con el siguiente texto “Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad” (BUAP/MUM10), por lo que se aprecia, una competencia bastante compleja, donde las virtudes que deberá adquirir el alumno están muy por encima del supuesto liderazgo a desarrollar.

Las referencias de este indicador en los documentos del MUM apenas fueron 21, no obstante, es uno de los favoritos en los discursos de batalla de las IES y en

su estrategia propagandista, constituyendo un punto de venta en el proceso de reclutamiento de la matrícula de nuevo ingreso a los estudios de nivel superior.

Otro de los indicadores que se asumen de orden pedagógico es el de “emprendedor”, se cita en 79 ocasiones en los documentos del MUM y se habla de la competencia de “formación de emprendedores”. A nivel nacional ahora abundan las instituciones y organizaciones que promueven el “emprendedurismo”; en la BUAP existe el Centro de Innovación y Competitividad Empresarial (CICE), que se define como una “incubadora de empleo” para lo cual se difunde el “emprendedurismo”; también existe un portal para la exclusiva difusión de esta competencia, denominado #EMPRENDEBUAP.

La referencia también aparece en el Perfil de Egreso, en el bloque de Actitudes y Valores con el siguiente texto: “Capaz de desarrollar una actitud *empresarial* que le permita identificar áreas de oportunidad para su desarrollo personal y del entorno” (BUAP/MUM10). No olvidemos que el MUM aporta un nuevo pilar a los 4 de la UNESCO, “aprender a emprender”, quedó a la medida de las nuevas tendencias, no obstante, no se definen los recursos curriculares para lograr esta competencia.

Las reformas al modelo educativo de la BUAP conducidos por el MUM iniciaron en toda la universidad en otoño de 2009, el último año de la primera gestión rectoral de Enrique Agüera Ibáñez, el perfil modernizador que caracterizó su trabajo se concretó en un intenso proceso de mejoramiento de la infraestructura de la universidad, realizando obras, para muchos, espectaculares, como la Biblioteca Central, el Complejo Cultural Universitario, el Estadio Universitario y la modernización del Hospital Universitario que se concretó en 2016 con la inauguración de la Torre Médica de Especialidades y el estacionamiento robotizado ya en la gestión de Alfonso Esparza.

En su segundo periodo, Enrique Agüera enfatizó un lenguaje con alusiones a las tendencias de los cambios mundiales, declarando reiteradamente en actos oficiales que los “logros conseguidos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el último lustro la colocan en la frontera para convertirse en una

Universidad de clase mundial [...] Una institución altamente competitiva que tenga los mejores recursos y herramientas para ser la mejor” (Poblanerías, 2016), con este tipo de discurso, la universidad se manifestó más proclive a los términos del neoliberalismo: universidad de excelencia, programas de calidad, certificaciones, formación de emprendedores, uso masivo de TICs, formación de líderes, etc.

La instrumentación del MUM fue muy complicada pues se trataba de un proyecto que incluía a todas las escuelas y facultades de la universidad, así como sus carreras, recordemos que la BUAP contaba con 80 programas de licenciatura, considerando este volumen de programas y sus respectivas asignaturas, las que debían ser actualizadas para estar en la línea del MUM, la empresa se perfilaba colosal, si se pretendía congruencia y pertinencia con el ideario que asumía el modelo. La habilitación de los docentes en el marco del enfoque constructivista nunca se alcanzó y los ejes transversales, quedaron en asignaturas abstractas que parece que nadie entendió, quedando en la opinión de los alumnos y de muchos docentes como relleno curricular.

La evaluación del modelo no es lo que nos ocupa, sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho de que dada la envergadura de las transformaciones estas debieran ser fortalecidas, dado su carácter estructural, en el tiempo de la larga duración, y encontramos que desde 2016 se realizaron modificaciones de este tipo al cambiar de cuatrimestres a semestres e incorporar abiertamente el enfoque de competencias, reelaborando planes y programas de manera “fast track”.

Lo que ahora es claro es que, a pesar del esquema contradictorio del discurso de la reforma, haciendo fuertes críticas a la tendencia neoliberal educativa y a los Organismos Internacionales, el producto final fue la inclusión de prácticamente todas las recomendaciones de estos organismos, que por supuesto se inscriben en el orden del capitalismo neoliberal.

Obsérvese que esta exploración no incluyó la identificación de las recomendaciones de los OM en materia de diversificación de fuentes presupuestales a la universidad y otras que apuntan a asuntos administrativos, por tratarse de una investigación sobre el modelo educativo.



## CONCLUSIONES

Se concluye este trabajo con ciertas preocupaciones, para muchos profesores y compañeros de carrera resulta “chocante” insistir en el asunto del impacto del orden neoliberal en toda la vida social, es un asunto “ muy trillado” dicen, escuché a un profesor de la carrera comentar “ya, para todo sacan al neoliberalismo”, hasta le pusieron el “neoliberal”, lo cierto es que no debería sorprender este asunto pues lo que se hace evidente es la capacidad de manipulación que ha desarrollado la ideología neoliberal, que hasta los “críticos” se hacen de la vista gorda.

De parte de los compañeros es claro que lo que hoy se vive es una apatía, “gueva” le dicen, a tratar con seriedad estos asuntos, optan por temas muy superficiales en sus trabajos de tesis, cuando no pueden titularse por promedio, o son estudios de caso muy específicos, temas de actualidad, o temas muy trabajados.

En mi caso, curse la terminal de sociología de la educación y me llamó el asunto de la actualización curricular que propuso el MUM. He recorrido los aspectos que aportan en la verificación del planteamiento hipotético y la problematización de la tendencia a la implantación de un Modelo Educativo de Mercado en la educación superior. Los conjuntos de conclusiones de este trabajo se exponen en un formato ágil y esquemático que no redunde en lo ya argumentado a través del capitulado.

El trabajo, dividido en bloques que cubren los aspectos conceptual y contextual del tema, se propuso demostrar que los cambios de orden estructural experimentados por el sistema capitalista en la transición de la Regulación al Neoliberalismo, transformó a partir de las innovaciones en las fuerzas productivas, las relaciones sociales de producción y reproducción para sostener una nueva configuración del propio capitalismo. En esta perspectiva se aportaron de manera suficiente argumentos que documentaron la lógica de esta transición, enfatizando el aspecto de la actualización referente a la necesidad de contar con recursos para fortalecer la Reproducción del sistema.

La idea central de la tesis corría en dirección de este proceso, en la perspectiva de la tradición jugada por la educación como aparato de reproducción social en la etapa de la regulación, en particular, y los cambios que implicaba la reestructuración al producir tendencias de reducción del uso de fuerza de trabajo calificada en el proceso productivo, y por ende del papel que jugaría la educación en esta nueva correlación. Se partía de la tesis de que la educación tendría que reestructurarse en el marco de un nuevo perfil que no se contrapusiera al esquema de las relaciones sociales de producción y reproducción desarrolladas por el nuevo orden neoliberal y la cesión de responsabilidades tanto como formadora de fuerza de trabajo calificada como sostén de la legitimación de las relaciones sociales, considerando la tendencia a la baja de su zona de influencia.

Esta necesidad demandó el desarrollo de dos capítulos que aportaran en torno a las estrategias del sistema para introducir una nueva visión de la educación, particularmente de la educación superior. El capítulo 2, abordó el papel de los Organismos Multilaterales como instancias para fomentar un conjunto de recomendaciones a los países en desarrollo en materia educativa, los cuales en conjunto delinearon lo que habría de ser la base de las políticas educativas para la promoción de un nuevo Modelo Educativo de Mercado. El capítulo 3, se dio a la tarea de encontrar el Perfil de este modelo y las directrices que habrían de ser asumidas en los Planes de desarrollo de las naciones periféricas.

Una vez organizados estos contenidos se buscó identificar su introducción en los planes sectoriales de educación de nuestro país, encontrando la inclusión de los principales indicadores identificados en el perfil del MUM, en estos, lo que nos permitía verificar en parte nuestra hipótesis. Finalmente se elaboró un capítulo para tratar el tema de manera específica, en un caso representativo y relevante, tomando como objeto de estudio la reforma educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; esta universidad resultaba de una relevancia muy interesante pues en ella se había experimentado el desarrollo del modelo de “Universidad democrática, crítica y popular” por un periodo de 20 años; se había inscrito en un

proceso modernizador en los 90 y finalmente se inscribía en una reforma que apuntaba a su incorporación en las tendencias educativas del neoliberalismo.

Los resultados fueron concluyentes, la reforma de la BUAP conducida por el Modelo Universitario Minerva, se inscribió en las tendencias dominantes aunque con ciertas reservas en el discurso oficial, pero aunque se trató de soslayar esta tendencia con afirmaciones “críticas”, terminaba afirmando la inclusión de las directrices de un modelo educativo de mercado, muchas evidencias se pusieron en situación, pero cabe recordar el asunto de las “competencias”, que aunque se elaboró una estructura conceptual sobre el constructivismo de Vygotsky, y nunca se afirmó un enfoque por competencias, en el discurso se escapó el concepto y terminó postulándose en el Perfil de Egreso del FGU.

Lo que pudo entrar en la documentación de la reforma quedó establecido, lo que no pudo ser bastante argumentado, pasó a las estrategias de propaganda de la imagen de la institución, para el caso valgan los ejemplos de la “formación de líderes” y la del “emprendedurismo”, mismos que terminaron constituyéndose en puntos de venta de la oferta educativa de la BUAP.

La BUAP se ha forjado una imagen de prestigio, ha sido capaz de moldearse ante los cambios económicos e ideológicos, y ha surcado entre tendencias de radicalismo de izquierda y de derecha, buscando una congruencia que no es tan fácil encontrar, las presiones del estado a todas las universidades públicas, condicionando los techos financieros al cumplimiento de la evaluación y la implementación de las nuevas tendencias en la política educativa difícilmente se pueden evadir. En otras palabras la BUAP se debate entre la tradición humanista que le precede y el peso de las nuevas directrices, que aparecen en un formato no tan claro para todos, pues conceptos como “calidad”, “evaluación” o “transversalidad” son difícilmente criticables, y los que sí lo son desde la perspectiva sociológica, se disfrazan de “virtudes” deseables para las nuevas generaciones, que padre podría objetar que su hijo se forme como un líder y que sea un empresario, perdón, digo un “emprendedor”.



## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1979) “La filosofía como arma de la revolución.” *Cuadernos Pasado y Presente* 4. México: Siglo XXI.

Amable, M. (2008). “La precariedad laboral y su impacto en la salud. Un estudio en trabajadores asalariados en España”. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

ANUIES. (2009). “El paso de la transición”.

[http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib23/101.htm](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib23/101.htm) (Fecha de consulta 15 de julio de 2012).

Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: BM.

Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Beluche, O. (2013). “La educación por “competencias y el neoliberalismo.” [www.sinpermiso.info](http://www.sinpermiso.info), 24 de febrero de 2013. <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacion-por-competencias-y-el-neoliberalismo> (Fecha de consulta 19 de noviembre de 2014).

Beneitone, P. y otros. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004 – 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BUAP. (1994). *Plan General de Desarrollo 1994-1998*. Puebla: BUAP.

BUAP, MUM 1. (2007). *Fundamentos Modelo Universitario*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 2, (2007). *Modelo Educativo-Académico*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 2a, (2007). *Sistema de Tutorías para la Formación Integral (SITFI)*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 3. (2007). *Estructura Curricular*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 4. (2007). *Integración Social*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 5. (2007). *Investigación*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM 6. (2007). *Regionalización*. Puebla: BUAP, 2007.

\_\_\_\_\_, MUM 7. (2007). *Gestión y administración del MUM*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM08. (2007). *Documento de Integración*. Puebla: BUAP.

\_\_\_\_\_, MUM09. (2007). *Glosario*. Puebla: BUAP, 2007.

\_\_\_\_\_, MUM10. (2007). *Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario y Técnico de la BUAP en el Marco del MUM*. Puebla: BUAP.

Caracheo, F. (1999). *El enfoque sociocultural del aprendizaje*. México: CEIIS.

Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos: La escuela según la economía neoliberal*. España: El Viejo Topo.

Casassas, J. (2005). *La construcción del presente: el mundo de 1848 a nuestros días*. Barcelona: Ariel.

Casilda Bejar, R. (2004). "América Latina y el Consenso de Washington." *Boletín Económico de ICE* n° 2803, 26 de abril al 2 de mayo de 2004. Chile: ICE.

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Volumen I: La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Coriat, B. (2004). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. México: Siglo XXI.

Declaración de Bolonia (1999).

[ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf](http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf) (Fecha de consulta 19 de noviembre de 2014).

Declaración de Graz. (2003). "Después de Berlín: el papel de las universidades. Leuven" [www.unizar.es/ees/doc/Declaracion\\_Graz.pdf](http://www.unizar.es/ees/doc/Declaracion_Graz.pdf) (Fecha de consulta 12 de noviembre de 2015).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz Barriga, A. (1996). "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la Unesco," *Momento Económico* No. 83 (enero – febrero 1996).

Díez Gutiérrez, E. (2009). "El capitalismo académico y el plan Bolonia." *Eikasia. Revista de Filosofía* IV, 23 (marzo 2009): 351-365.

DOF, (1973). Ley Federal de Educación. México.

Doger, E. (1999). *Diez años de transformaciones en la BUAP*. México: ANUIES

Doger, J. (1995). "El reto del Sistema de Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*, 95. México: ANUIES.

Echeverría Álvarez, L. (1970). "Discurso de toma de posesión". *Diario de los Debates*. México.

Giroux, H. (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico." *Cuadernos Políticos* 44. (julio-diciembre 1985): 36-65.

González Villarreal, R. (2018). "La reforma educativa en México: 1970-1976. Espacio", en *Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118.

Guevara Niebla, G. (1986). "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Revista de la Educación Superior*, Num. 58, Vol. 15, abril – junio de 1986, México: ANUIES.

Hernández, J. (2015). "La idea de Universidad en la Historia y los modelos de Universidad en el México Contemporáneo." *Analéctica* 1, no. 10 (agosto, 2015). <http://www.analectica.org/articulos/hermanez-universidad/> (Fecha de consulta 4 de junio de 2016).

Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Madrid: Editorial digital.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Lipietz, A. (1994). "El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo." *Serie Seminarios Intensivos de Investigación Documento de Trabajo no. 4*. Buenos Aires: PIETTE.

Maldonado, A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial," *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87, (enero-marzo, 2000): 51-75.

Martínez, R., y Soto, R. (2012). "El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina". *En Política y Cultura*, primavera 2012, núm. 37, pp. 35-64.

Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI editores.

Méda, D. (1998). *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.

Mensaje de Salamanca. (2001). "Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior", [www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/.../wsua13-9-2004\\_ConvencionSAaamanaca.pdf](http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/.../wsua13-9-2004_ConvencionSAaamanaca.pdf) (Fecha de consulta 19 de noviembre de 2014).

Nava N. A. (2012). "Transformaciones de la Administración Pública Federal. Historia del Derecho Administrativo". <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf> (Fecha de consulta 14 de diciembre de 2016).

Ocampo, J.A. (2001). "Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina". En línea: [http://policydialogue.org/files/events/Ocampo\\_Mas\\_Alla.pdf](http://policydialogue.org/files/events/Ocampo_Mas_Alla.pdf) (Fecha de consulta 24 de marzo de 2014).

OCDE, (2018), [www.oecd.org/centrodemexico/laocde/](http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/) (Fecha de consulta 12 de noviembre de 2013).

OCDE. (1986). *La Flexibilidad del Mercado de Trabajo*. Informe de un grupo de expertos de alto nivel al secretario general de la OCDE (Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Centro de Publicaciones) citado por Amable (2008).

Olivera, M. (2000) "Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999", [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm). (Fecha de consulta 11 de noviembre de 2012)

Ornelas, C. (1999). "Populismo y modernización en la BUAP." *Anuario 1998*. México: UAM-X.

\_\_\_\_\_. (2006). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: FCE.

Ornelas, J. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. Puebla: BUAP.

Rivera, T. (1975A). "La Universidad Mexicana." En *Publicaciones ANUIES* 27, agosto de 1975, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res027/txt1.htm#0> (Fecha de consulta 30 de junio de 2015).

\_\_\_\_\_. (1975B) "Programa de Reforma Universitaria." En [www.buap.mx](http://www.buap.mx) . agosto de 1975, 2, [www.buap.mx/vision/planea/terrazas.doc](http://www.buap.mx/vision/planea/terrazas.doc) (Fecha de consulta 30 de junio de 2015).

Sacristán, G. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Salcido, R. (2017). "Tendencias antinómicas de la relación educación - trabajo en la sociedad neoliberal mexicana". *Tesis doctoral*. UAMX.

SEP. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Talleres Progreso.

\_\_\_\_\_. (1998). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: CONALITEG.

\_\_\_\_\_. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: CONALITEG.

\_\_\_\_\_. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG.

\_\_\_\_\_. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Talleres Progreso.

Tamames, R. (1999). *Estructura económica internacional*, Madrid: Alianza Editorial.

Torres S., J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres Santome, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid: Morata.

UNAM. (2003). "Población Escolar 1924-2003." *Estadísticas 1980-2003*. [http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob\\_esc/series\\_historicas.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob_esc/series_historicas.pdf) (Fecha de Consulta 4 de junio de 2015).

Varela, G. (1996). *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. México: UNAM.

Vélez, P., A. (2000). "La universidad democrática, crítica y popular: Reflexiones sobre las experiencias del movimiento de Reforma en Puebla, 1970-1990." En *Estado, universidad y sociedad, entre la globalización y la democratización*, Vol. 1. Coordinado por Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter. México: CEIICH-UNAM.

Villalobos, G. (2000). "Políticas de financiamiento de los Organismos Internacionales (BM, OCDE, BID y Unesco) a la Educación superior en México, 1970 – 2000)," *Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*, UDG, 2000, [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20E/mesa-e\\_10.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20E/mesa-e_10.pdf) (Fecha de Consulta 25 de junio de 2015).





Puebla, Pue., México  
2019