



RÉPLICA

UNA VISIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA, DESDE LA PRAXIS UNIVERSITARIA

Vol. 2, No. 4 Septiembre de 2008

CONTENIDO

**Las nuevas políticas de evaluación
del desempeño en educación (p. 4)**

Manuel Ortega Muñoz

**Educación Inclusiva versus
Educación Neoliberal (p.9)**

Arturo Barraza Macías

**La educación superior: su historia,
sus rostros y vicisitudes (p.16)**

Delia Inés Ceniceros Cázares

¿Gobierno y/o poder? (p. 30)

Jesús Flores García

Normas para colaboradores (p. 43)





RÉPLICA

UNA VISIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA, DESDE LA PRAXIS UNIVERSITARIA

Vol. 2, No. 4 Septiembre de 2008

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Verónica C. Ontiveros H.

CONSEJO EDITORIAL

Luis Reyes Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Guadalupe del Carmen Monreal Nájera
Secretaría de Educación en el Estado de Durango

Luis Manuel Martínez H.
Sistema Universidad Virtual UJED

Jesús Silerio Quiñónez
Sistema Estatal Colegio de Bachilleres del Estado de Durango

Magdalena Acosta Chávez
Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango

Gonzalo Arreola Medina
Observatorio Ciudadano de la Educación. Capítulo Durango

LÍNEA EDITORIAL

Ante la manipulación gubernamental de la información, el sesgo informativo del duopolio televisivo (Televisa y TV Azteca) y el bombardeo mediático de desinformación realizado por los grandes empresarios y la ultraderecha

La revista **RÉPLICA. Una visión de la política educativa, desde la Praxis Universitaria**, pretende constituirse en un espacio de análisis, crítica y reflexión de la política educativa gubernamental.

La revista **RÉPLICA. Una visión de la política educativa, desde la Praxis Universitaria** es una Revista Electrónica, con periodicidad semestral, de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo., Tel. 128-44-07 o vía e-mail a la siguiente dirección.
rplca@yahoo.com.mx.





DIRECTORIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE

Director General

Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretaria Académica

Lic. Alejandra Méndez Zúñiga

Coordinador de Investigación

Mtro. Jesús Flores García

Coordinador de Docencia

Lic. Martín Arredondo Guerrero

Coordinador de Difusión y

Extensión Universitaria

Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra

Coordinadora de Servicios de

Apoyo Académico

Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero



LAS NUEVAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EDUCACIÓN

Manuel Ortega Muñoz
manuelor2110@hotmail.com

Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa y Maestro en Administración; actualmente se desempeña como director de una escuela primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Durango

Una nueva "aportación" del mundo empresarial, hacia el ámbito público y educativo de nuestro país, está irrumpiendo y marcando la pauta en la valoración del funcionamiento de escuelas, programas, directivos, maestros, padres de familia, alumnos y autoridades educativas donde, por definición de estas últimas, se constituye en uno de los elementos más trascendentales para transformar a nuestra educación por una de calidad: la evaluación del desempeño.

La educación de nuestro país, está en la víspera de la implementación de nuevas políticas de evaluación del desempeño (PND 2007-2012), las cuales "en el documento" y "en acuerdo", entre los maestros de México y las autoridades educativas (SEP, 2008), se constituyen en la "vía exacta" de otro nuevo intento, "desde arriba", por transformar nuestra educación por una educación de calidad.

Sin hacer una calificación detallada de los componentes de estas nuevas políticas y estando consiente de lo importante que resulta la evaluación en el ámbito más importante y potencializador del desarrollo de toda nación: la educación, podemos determinar, por principio de cuentas, que resulta indispensable la eficaz y eficiente implementación de políticas de evaluación que permitan que los objetivos de los programas escolares y de las propias instituciones educativas sean alcanzados tal cual se establecieron.

Teniendo muy clara la idea y estando consientes de que "la evaluación siempre y bajo cualquier circunstancia, debe de representar un medio para la mejora y no para la reprobación" (Ortega, 2008; p. 7), la nueva evaluación del desempeño pretendida por nuestro gobierno, ¿podrá convertirse en ese recurso y apoyo idóneo e indispensable para identificar las fortalezas y debilidades así como hacerle frente a las oportunidades y amenazas de las

escuelas, programas y actores educativos?, por que si la respuesta fuera no, entonces esta política de valoración del desempeño no tendría razón de ser.

No cabe duda que la evaluación es un tema muy difícil de tratar en el campo educativo, ya que existe una "idea" y "costumbre" arraigada desde hace mucho tiempo, por algunos personajes, de que la evaluación es y debe ser utilizada para señalar o evidenciar la incapacidad tanto de personas como organizaciones y la consecuencia, no deseada, es la reprimenda, el cambio o hasta el retiro laboral.

La evaluación no debe ser considerada como una acción de control o fiscalización, es un proceso que permite a los distintos actores... adquirir experiencia de lo planificado y ejecutado para tomar decisiones que optimicen la gestión del programa o proyecto y garanticen mejores resultados e impactos. (UNICEF, 1992, en Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004; s/p)

Pero si nuestra intención, como miembros de un equipo de trabajo escolar (desde autoridades hasta maestros), es la de mejorar los procesos, estrategias o herramientas que utilizamos a diario en nuestra labor encomendada o papel asignado, la evaluación se convierte en un lente donde podremos identificar claramente que estamos haciendo bien, que estamos haciendo mal y que debemos cambiar, es decir, tomar las decisiones adecuadas para mejorar y lograr de la mejor y mayor forma nuestros objetivos.

"El hablar de evaluación es referirnos al elemento más importante en el proceso de cumplimiento de los objetivos de toda institución. El apreciar los alcances y/o deficiencias que hemos tenido al desarrollar un programa, actividad o práctica docente, nos permitirá revisar, analizar, idear e introducir nuevas estrategias o métodos de ejecución con el fin de concretar los objetivos previstos y poder ofrecer una educación de calidad". (Ortega, 2008; p. 1)

Esperando que las nuevas políticas gubernamentales de evaluación del desempeño, publicadas a inicio de este año en el Diario oficial de la Federación, y los ejes rectores del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, derivados de las anteriores, se conviertan en un potencializador de las tareas e impulsor en el cumplimiento de objetivos de los programas e instituciones educativas, no un medio para la reprobación, cumpla con su fin específico: la mejora educativa.

¿Pero quiénes, de acuerdo a estas nuevas políticas de evaluación, serán los encargados de realizar esta tarea tan compleja y polémica de valorar el desempeño de las escuelas y actores educativos de nuestro país? Como respuesta a la anterior pregunta, a continuación, se hace una muy breve exposición de los objetivos y principales componentes de estos agentes

evaluadores: el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE).

Para iniciar, el SED hace referencia a la Administración Pública Federal, de la cual se desprende el Sistema Educativo, dicho sistema de evaluación es definido como:

“...el conjunto de elementos teóricos que permiten realizar una valoración objetiva del desempeño de los programas, bajo los principios de verificación del grado de cumplimiento de las metas y objetivos, con base en indicadores estratégicos y de gestión que permitan conocer el impacto social de los programas y proyectos, para

- a) conocer los resultados de la aplicación de los recursos públicos federales y el impacto social de los programas y de los proyectos;
- b) identificar la eficiencia, economía, eficacia y la calidad en la Administración Pública Federal; y
- c) aplicar las medidas conducentes, enfatizando en la calidad de los bienes y servicios públicos, la satisfacción del ciudadano, y el cumplimiento de los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género.” (DOF. Acuerdo por el que se establecen las disposiciones generales del Sistema de Evaluación del Desempeño, 2008; p. 1)

De la misma forma, este SED considera dos componentes principales:

- a) Una evaluación objetiva de los programas presupuestarios, a través de la verificación del grado de cumplimiento de objetivos y metas, con base en indicadores estratégicos y de gestión, que permitan conocer los resultados de la aplicación de los recursos públicos y orientar futuras asignaciones presupuestarias, y
- b) Una evaluación permanente del funcionamiento y resultados de las instituciones que permita que el sector público eleve sustancialmente su eficiencia y eficacia, a través de una serie de acciones que modernicen y mejoren la prestación de los servicios públicos, promuevan la productividad en el desempeño de las funciones de las dependencias y entidades y reduzcan gastos de operación. (DOF. Directrices Generales para avanzar hacia el Presupuesto basado en Resultados y el Sistema de Evaluación del Desempeño, 2008; p. 7.)

Y finalmente, el enfoque de este sistema “sería el de gradualidad y priorización, a través del cual pueda adoptarse como una práctica común en la Administración Pública Federal, permitiendo que la cultura de la evaluación del desempeño logre arraigarse entre los servidores públicos”. (DOF. Directrices Generales para avanzar hacia el Presupuesto basado en Resultados y el Sistema de Evaluación del Desempeño, 2008; p. 7.)

Por otra parte, el SNEE considera los siguientes objetivos:

- ◆ Garantizar que las acciones de evaluación de la educación y el sistema educativo contribuyan a elevar la calidad de la educación;
- ◆ Contribuir al fortalecimiento del Sistema Educativo en su conjunto y de las organizaciones que participen en las evaluaciones, mediante el establecimiento de mecanismos para tener acceso a la información resultados.
- ◆ Promover la solidaridad, colaboración y apoyo mutuo entre los integrantes del Sistema Educativo Nacional;
- ◆ Promover la actualización e innovación de las reglas, normas oficiales, procesos, instrumentos y modelos de evaluación de la educación, buscando siempre la comparabilidad de los resultados;
- ◆ Velar por la autonomía de las instancias de evaluación, respecto de intereses ajenos a los procesos educativos;
- ◆ Impulsar la investigación científica y la formación de recursos humanos de alto nivel en los temas relacionados con la evaluación de la educación.
- ◆ Impulsar la formación y actualización técnica en metodologías de recolección y análisis de información para la evaluación
- ◆ Asegurar que los resultados de todas las evaluaciones sean analizados y se difundan a todas las instancias; y
- ◆ Garantizar que toda evaluación realizada en el marco del Sistema tenga fines constructivos.

Y finalmente, el SNEE establecerá los siguientes estándares de desempeño:

- Desempeño por nivel de aprendizaje
- Desempeño administrativo del centro escolar
- Desempeño docente, del educando, de padres de familia y tutores
- Infraestructura educativa
- Medios e insumos didácticos para el aprendizaje
- Habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado
- Planeación educativa (SEP, 2008. Anexo estadístico).

Ojala que este nuevo intento de nuestras autoridades por hacer de nuestra educación una educación de calidad, soportada en gran medida en nuevas políticas de evaluación, puedan ayudar a las instituciones educativas y a cada uno de los integrantes de la comunidad escolar (elementos base para el éxito educativo) a cumplir de forma eficaz y eficiente con sus objetivos educativos y sociales.

Por sobre todas las cosas, la evaluación del desempeño deberá impulsar y fortalecer el cumplimiento de los objetivos de los programas e instituciones educativas, no el de particulares.

La labor que desempeñen cada uno de los personajes involucrados dentro de la educación debe de ser apoyada, potencializada, evaluada y orientada hacia la mejora.

El redactar e implementar una serie de nuevas políticas de evaluación del desempeño, con todas sus bondades, por sí solo no funcionará, se requiere del compromiso y cumplimiento objetivo y decidido de cuatro aspectos fundamentales de la evaluación: el qué se evalúa, el cómo se evalúa, el quién evalúa y el para qué se evalúa.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (2008). *Directrices Generales para avanzar hacia el Presupuesto basado en Resultados y el Sistema de Evaluación del Desempeño*.
- Ortega M., M. (2008). *La evaluación educativa: un modo de vida escolar*. Revista digital "Visión Educativa IUNAES" Vol. 2 No. 5 mayo de 2008. Instituto Universitario Anglo Español.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Estados Unidos Mexicanos. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación. Anexo Estadístico*, México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*. Disponible en http://sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_SNEE231107 (consultado el 5 de agosto de 2008).
- UNICEF, (1992). En Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p. *Jornada de capacitación para la elaboración de los planes de acción y aplicación año 2004*. Caracas, Venezuela. En Ortega M., M. (2008). *La evaluación educativa: un modo de vida escolar*. Revista digital "Visión Educativa IUNAES" Vol. 2 No. 5 mayo de 2008. Instituto Universitario Anglo Español.

EDUCACIÓN INCLUSIVA VERSUS EDUCACIÓN NEOLIBERAL

Arturo Barraza Macías
tbarraza@terra.com.mx

Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación en la Universidad Pedagógica de Durango

Presentación

Los sistemas educativos contemporáneos se han configurado a partir de dos postulados básicos, como son el de la incompletud evolutiva y el de la homogeneidad.

a) la incompletud evolutiva, como postulado derivado de la tradición hegeliana, conduce a considerar al niño y al adolescente como un ser humano incompleto por la falta de conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas, competencias, etc. por lo que la sociedad debe de ayudar en su conformación mediante un proceso de socialización y enculturación; este postulado influye fuertemente en los planos ontológico y teleológico del discurso educativo contemporáneo, el cual es unánimemente aceptado y adquiere categoría de dogma.

b) la homogeneidad, como postulado derivado del proyecto de la modernidad, conlleva a conceptualizar a los seres humanos iguales por naturaleza; este postulado, aunque con raíces en el plano ontológico, impacta directamente al plano mesológico de la educación y se ve reflejado en sus modelos organizativos y en la currícula que prescribe.

Estos dos postulados pueden, y deberían de, ser fuertemente cuestionados, sin embargo, dicho análisis y discusión escapa a los alcances de este trabajo, por lo que, a partir de este momento, la atención solamente se centra en el postulado de la homogeneidad.

Diferentes documentos de la política educativa internacional, v. gr. el informe Warnock (1978), la conferencia Escuela para Todos (1990) y La Declaración de Salamanca (1994), han hecho que el tema de la diversidad salte a la palestra y que, en contraparte, el postulado de la homogeneidad sea cuestionado; sin

embargo, este cuestionamiento conduce a reconocer la necesidad de conceptualizar el término diversidad.

El concepto de diversidad

La diversidad puede ser abordada desde dos vertientes analíticas diferentes: a) como producto de una sola condición, inherente al sujeto, que conduce a la construcción de taxonomías de sujetos o b) como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular de un sujeto y definen su singularidad.

Cuando se toma como base un criterio (género, capacidades cognitivas, preferencias sexuales, etc.) para clasificar a las personas y a partir de ello formar grupos de sujetos que son homogéneos entre sí, pero diferente a los miembros de los otros grupos, se está atendiendo a la primera vertiente analítica para el término de la diversidad, esto es, entender la diferencia como producto de una sola condición propia de un conjunto de sujetos en lo particular, en ese sentido todos, en función del criterio elegido, somos diferentes unos de otros (p. ej. si se toma como base el criterio capacidad cognitiva, y viéndolo desde una perspectiva algo simplista pero sumamente ilustrativa, nos podríamos ubicar en el grupo de los sujetos con discapacidad intelectual, en el de los normales o en el de los superdotados, y el ubicarnos en uno u otro grupo nos haría diferente a los otros miembros de los otros grupos). Este nivel de análisis, altamente maniqueísta, es el más difundido en nuestra sociedad debido al apoyo que le han brindado disciplinas científicas como la criminalística, la medicina y la psicología, entre otras.

Más allá de esta primera vertiente analítica se puede encontrar una segunda vertiente donde la diversidad no se define unilateralmente, en otras palabras, no se puede abordar la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia, preferencias sexuales, etc.), sino como fruto de combinaciones peculiares, y complejas, de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona (Mir, 1997). Bajo esta lógica lo que nos hace diferentes es la conjunción de condiciones particulares en cada sujeto,

Conforme a esta vertiente analítica se puede considerar a la diversidad como *un constructo teórico en el que subyace la dialéctica singularidad-diversidad*. Bajo esta dialéctica se debe reconocer que *el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer a cada uno de ellos un ser particular y único, y por lo tanto diferente a los demás*.

Diversidad y educación

Alrededor del concepto de la diversidad se ha construido una narrativa emergente, la cual se ha hecho presente de manera inequívoca en nuestros sistemas educativos y para responder a eso, si se quiere de una manera tímida y a veces altamente mojigata, se han configurado diversos modelos educativos de atención a la diversidad. Actualmente se puede hablar de cuatro modelos de atención a la diversidad:

- Modelo selectivo
- Modelo compensatorio
- Modelo comprensivo
- Modelo inclusivo

De estos cuatro modelos los dos primeros niegan la diversidad o la ven de una manera maniqueista por lo tanto no son de interés para el presente trabajo; en contraparte, la atención se centrará en los dos últimos que se pueden considerar abiertos a la diversidad.

El Modelo Comprensivo ha dado lugar a una orientación educativa que es conocida de manera genérica como "escuela integradora", mientras que el modelo inclusivo ha dado lugar a la orientación educativa denominada "escuela inclusiva". En el primero la atención se ha centrado en las personas con discapacidad, y por consiguiente su atención se ha focalizado en la modalidad de educación especial, mientras que el segundo abre el abanico de la diferencia integrando a la discusión a las personas con: a) deprivación cultural, b) trastornos del pensamiento, c) problemas de conducta, d) trastornos de personalidad, etc. y su atención se plantea desde la escuela regular.

La apuesta personal es a la educación inclusiva, sin embargo, queda una pregunta sobre la mesa, ¿nuestros sistemas educativos estarán en condiciones de transitar hacia este modelo? Mi respuesta es que no, y antes de que se me cuestione por esta afirmación tan tajante quiero poner en la mesa de la discusión mi principal argumento:

Mientras nuestros sistemas educativos se nutran del modelo neoliberal no habrá espacios reales para la atención a la diversidad, que vayan más allá de la simulación de lo que es una verdadera educación inclusiva.

Para sustentar esta afirmación me permitiré remitirme a dos dominios de referencia, los cuales, aclaro de antemano, no agotan la discusión al respecto pero si sirven como muestra clara de lo que se pretende argumentar, ya que en estos dos ejemplos se podrán observar las diferencias significativas que existen entre el modelo neoliberal de educación y la educación inclusiva que los hace incompatibles.

La evaluación

En el Modelo Neoliberal la evaluación se encuentra asociada a conceptos como: rendición de cuentas, certificación y acreditación; estos procesos ineludiblemente conducen a la aplicación de estímulos o sanciones que, con mayor o menor grado de intensidad, buscan el control de las instituciones, de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos.

Estos procesos constituyen las estrategias centrales del gobierno en turno para controlar al sistema educativo en su conjunto, sea a través de la prescripción curricular y/o la asignación y redistribución de recursos económicos.

Normalmente, en este modelo se aplica una evaluación sumativa que descuida los aspectos procesuales y centra su atención en el producto final. Esta evaluación debe ser realizada por entidades externas a las instituciones y bajo indicadores de calidad previamente establecidos y de carácter general.

Las entidades externas, que se convierten en agentes evaluadores, cuentan con personal cualificado y, presumiblemente, objetivo que, como resultado de la evaluación realizada, proveen información para la toma de decisiones a las autoridades del sistema educativo.

El Modelo de Educación Inclusiva, en caso de aplicarse, debería orientar la evaluación a la mejora organizativa que busca el aprendizaje organizacional a través del feedback que provee la propia evaluación. En ese sentido, la evaluación tiene un carácter formativo y un interés intrínseco por los procesos que soportan los resultados que se obtienen.

En este modelo, la apuesta es a una autoevaluación, por lo que la metodología para la evaluación es controlada por los propios agentes educativos (profesores, directivos, padres de familia, estudiantes, etc.). A diferencia de lo que afirma el Modelo Neoliberal, en este modelo se parte del supuesto de que una autoevaluación puede ser suficientemente objetiva e imparcial como para proporcionar una base firme para la mejora organizativa (Pedró y Puig, 1998).

Este tipo de evaluación debe ser contextualizada y participativa, y sobre todo, debe conducir a un aprendizaje organizacional que permita que las instituciones mejoren, mediante un proceso de ajuste, sus prácticas que desarrollan cotidianamente como parte del compromiso que tienen de lograr los objetivos que les han sido marcados.

El trabajo colegiado

En el modelo neoliberal el trabajo colegiado se ha vuelto un término recurrente, sin embargo, el fetichismo del discurso político hace necesario que se aclare cómo se está viendo y cómo es que se intenta abordar. En ese

sentido, se puede afirmar que el modelo neoliberal desarrolla una colegialidad impuesta que se caracteriza por presentar un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos que tienen por objetivo centrar la atención de las instituciones educativas en la planificación conjunta, la consulta y otras formas de trabajo en común de los profesores (Fullan y Hargreaves, en Sparkes y Boomer, 2001).

Estas formas de trabajo no dejan de ser imposiciones administrativas que intentan desarrollar un trabajo colegiado donde antes no se había hecho nada y que pretenden, de manera explícita, estimular una mayor relación entre profesores y fomentar más puestas en común para lograr el perfeccionamiento de técnicas y el dominio de conocimientos y destrezas necesarias para su quehacer docente. Bajo esa lógica, la colegialidad impuesta es una contribución importante del modelo neoliberal a la implantación satisfactoria de nuevos enfoques y técnicas procedentes del exterior que necesitan una cultura escolar más sensible que preste el apoyo necesario a su realización.

En contraparte a esta concepción de trabajo colaborativo, el modelo de educación inclusiva le apuesta a la creación de una cultura de colaboración que trascienda las interacciones entre profesores, impuestas administrativamente, que se caracterizan por una organización formal, por reuniones y procedimientos burocráticos, para proponer un cambio de cualidades, actitudes y conductas que se encuentran presentes en todo momento en las relaciones entre los profesores.

La ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura están en el centro de las relaciones, así como valorar a las personas como individuos y valorar los grupos a los que pertenezcan las personas. Así mismo esta colaboración debe extenderse a los padres de familia y alumnos con el fin de discutir abiertamente, y en un marco de respeto, la dirección de la institución educativa; esta colaboración multilateral no se debe reducir a buscar que los profesores sean mejores técnicos de la educación, sino a construir *las prácticas, las políticas y la cultura organizacional* que permitan transitar a una educación abierta a la diversidad (Booth y Ainscow, 2000).

A manera de cierre

A partir del análisis realizado, en los dos dominios de referencia que se tomaron como ejemplo, se puede afirmar que la entronización del modelo neoliberal en educación hace casi imposible que se aplique el modelo de educación inclusiva por las diferencias substanciales que existen entre ambos modelos. Sin embargo, el presente trabajo no se ha elaborado para ofrecer una visión pesimista a todos aquellos que creemos en un tipo de educación diferente, sino que su objetivo es proveer elementos suficientes para entender que el cambio que se necesita es estructural.

La definición de políticas o estrategias tendientes a una educación inclusiva, sin una visión estructural, caerán necesariamente en la simulación, o se les considerarán tibios intentos que se realizan para integrar la educación inclusiva en un modelo neoliberal. En oposición a esta visión, y como cierre del presente trabajo, reitero la propuesta de pugnar por el cambio del modelo neoliberal en educación y buscar el transitar a otros modelos que sean más compatibles con una educación inclusiva.

Referencias

- Booth T. y Ainscow M. (2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, Autores.
- Pedró F. y Puig I. (1998), *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, España, Paidós.
- Sparkes A. y Boomer M. (2001), "Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa", en *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, de Smyth (ed.), Madrid, España, Akal.
- Warnock. H. M. (1978), *The Warnock Report. Special educational needs*, London, **Her** Majesty's Stationery Office.



Ilustración 1 De rodillas
Antonio Ruiz

LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SU HISTORIA, ROSTROS Y VICISITUDES

Delia Inés Ceniceros Cázares
deliacazares@yahoo.com.mx

Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango

El presente documento es producto de investigación bibliográfica respecto a los derroteros que ha tomado la Educación Superior en Latinoamérica. La intención de este escrito es presentar un análisis de las condiciones en las que la Educación Superior se ha venido desarrollando en dos contextos fundamentalmente: el Latinoamericano y el Nacional (mexicano); con la idea de establecer las similitudes, discrepancias y causales que han contribuido a conformar este *collage* multifacético que es la Educación Superior.

La Educación Superior es un Universo con características propias, con una construcción cultural *sui generis*, en ella convergen toda clase de ideologías, modelos, culturas, creencias y formas de entender la academia. Es en el Sistema de Educación Superior donde se consolida el proceso formativo inicial del ser humano, es en ella donde se inicia la profesionalización del individuo, donde habrá de convertirse en un actor social.

El estudio de este Sistema se inscribe en un tiempo y un espacio determinados, con rasgos específicos que le dan sentido a los procesos evolutivos internos. En este trabajo se hace un análisis de sus circunstancias, condiciones y avatares, en un afán por comprender los rasgos actuales de la misma.

La Educación Superior en América Latina

La característica más evidente de la evolución de los Sistemas de Educación Superior en América Latina es la inexistencia de uniformidades visibles y coherentes (Rollin, 2002). Las políticas públicas varían enormemente de un país a otro y, al interior de cada país, esta circunstancia se mantiene en los distintos períodos de su desarrollo. Cuando se detectan uniformidades, como el crecimiento de la matrícula, los ciclos de crecimiento y la extensión del fenómeno, son muy distintas en cada uno de los países, no obstante la convergencia cultural. De igual forma, se pueden detectar variantes en cuanto

al capital asignado para el impulso a la Educación Superior, existiendo épocas de gran beneficio económico y otras de franco empobrecimiento.

No obstante, es posible detectar algo común o general en los diferentes sistemas, en conjunto, éstos parecen provenir de un juego combinatorio en el cual, dada la tradición común y problemas semejantes, los gobiernos parecen operar con un número limitado de alternativas políticas.

Los problemas semejantes se traducen en el surgimiento, si no de las políticas, por lo menos de temas que organizan los debates, las demandas y los conflictos, expresando alteraciones en la visión general acerca de la naturaleza y las funciones de la Educación Superior. En el debate actual, democratización y evaluación son dos de los temas más amplios, aunque el segundo es más moderno y reciente que el primero. Temas más específicos, como la educación gratuita, el ingreso irrestricto y la cogestión universitaria, llamaron mucho más la atención de los actores políticos, (Brunner, 1990).

Las políticas públicas se orientan de forma diferenciada en cada país, no obstante que el común a todas ellas son los elementos constitutivos, las necesidades sentidas y reales y los planteamientos institucionales. Considerando lo anterior es importante analizar cómo la diferente combinación de componentes comunes, conforma realidades internas por demás diferenciadas. En otras palabras "lo común parece consistir en una misma tradición, modificada, y en la existencia de alternativas semejantes, combinadas en momentos distintos" (Kent, 2002, p. 10).

Al analizar el surgimiento y desarrollo de la Educación Superior en América Latina es importante centrarlo en el contexto histórico-político que esto sucede. Debe considerarse la creciente demanda de la clase media (en rápida expansión) que se vivió por la formación universitaria. Con esta situación se pone de manifiesto la debacle de un sistema elitista preocupado fundamentalmente por la formación de las clases poderosas, pero igualmente (y en consecuencia) el surgimiento de un sistema educativo presionado ante la necesidad de ofrecer Educación Superior a una población creciente y demandante de dicho servicio.

Lo anterior obligó a los gobiernos a redefinir sus políticas educativas para dar respuesta a las nuevas demandas, con lo cual se conformó un sistema educativo mucho más congruente con la situación mundial del momento.

El surgimiento de la Educación Superior se encuentra fuertemente marcado por la influencia clerical. El control que la Iglesia Católica ejercía sobre la educación, sin embargo, observa una variante importante en el nivel superior. Surge la figura del estado como ente regulador principal del proceso educativo. Por lo tanto, la creación de escuelas simultáneamente públicas y católicas.

Con el fenómeno independentista los países hispanoamericanos rompieron dicha simbiosis y se crearon instituciones públicas controladas exclusivamente por el estado. Esta fue la gran revolución educativa del siglo XIX. El modelo organizacional imperante fue el napoleónico (universidades conformadas por escuelas y facultades), el cual es un modelo que se preserva hasta nuestros días.

Sin embargo la secularización de la Educación Superior no se dio de forma rápida o contemporánea entre los países de América Latina. Colombia logró fundar su primera universidad pública ajena a la iglesia hasta el año de 1935 (Lucio & Serrano, 1992). En Chile se conformó un sistema dual en el que el Estado mantuvo el financiamiento de un sector católico. En Brasil la iglesia se unió al sector privado y se constituyó en competencia del público. En Argentina y México el sistema de Educación Superior católica (como regulador absoluto del quehacer educativo) desapareció de forma relativamente rápida, instaurándose en su lugar, un sistema educativo de sostenimiento privado, operado en buena parte por el clero.

Otra característica importante de la Educación Superior latinoamericana es la arraigada creencia de que los estudios universitarios promueven la modernización de la sociedad. Dicha concepción se mantiene hasta esta época y apoyadas en ella, las universidades han logrado consolidar financieramente proyectos importantes, que de haber sido otra la concepción, difícilmente hubieran podido desarrollarse exitosamente.

La autonomía universitaria es otro rasgo característico de las instituciones que conforman el sistema de Educación Superior latinoamericano (Schwartzman, 1993). Aunado a esta autonomía se encuentra el desarrollo de las instituciones centrado fundamentalmente en la cátedra, dejando poco espacio a la investigación y la difusión de la cultura. Esto ha generado un credencialismo exacerbado.

La politización de la vida académica en las Instituciones de Educación Superior latinoamericana no encuentra parangón en la Educación Superior de los países industrializados. Los estudiantes forman una parte determinante de las políticas institucionales. Los movimientos estudiantiles han significado por lo general grandes movimientos sociales que traspasan las fronteras institucionales.

Resumiendo, hablar de la Educación Superior latinoamericana significa:

- Desplazamiento del sistema religioso para consolidar la conformación de un sistema secular.
- Reconocimiento y ejercicio de la autonomía universitaria.
- La participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones.

- La valoración de la educación pública y gratuita y la demanda de su expansión.

Como se puede observar, el desarrollo de la Educación Superior ha sufrido grandes transformaciones desde sus orígenes hasta la época actual. Sin embargo, uno de los rasgos que se mantiene inalterable es la fuerza social que esta ostenta. Bien como factor de movilidad económica, bien como promotora de cambios políticos y sociales, es innegable el poder que la Educación Superior tiene en la conformación de la sociedad actual.

Uno de los ámbitos de más reciente desarrollo en la Educación Superior latinoamericana es la investigación. El excesivo énfasis puesto en las prácticas de docencia cobraron un alto precio al desarrollo investigativo en general. Pareciera que la investigación en las instituciones hubiera estado esperando un detonante económico, industrial o tecnológico para surgir con fuerza. Enfatizando lo anterior, podrá encontrarse explicación al hecho de que la investigación se haya desarrollado de forma previa en Argentina y posteriormente en países menos desarrollados como Brasil, México, Chile y Colombia (en ese orden).

La situación política de cada país ha sido también un factor determinante para el desarrollo de las instituciones educativas universitarias. Así, mientras en Brasil, Argentina y Chile, sus regímenes militares influyeron decisivamente en los rumbos de las reformas universitarias porque el movimiento estudiantil las asoció con propuestas de revolución socialista, por lo cual se constituyeron en uno de los principales focos de resistencia contra el autoritarismo militar.

En ocasiones, (como ocurrió en Argentina) dichos movimientos y asociaciones políticas, no solamente significan una pausa en el desarrollo de la educación sino un retroceso importante. Conllevan la desaparición de financiamientos, la reducción de vacantes y el estancamiento de la investigación.

La democratización de la universidad en Latinoamérica (a excepción de Chile) hizo resurgir los ideales de la década de los 60, se institucionalizó el ingreso irrestricto y cobró fuerza la cogestión institucional. No obstante, la investigación siguió sufriendo descalabros y en este proceso de reforma no fue precisamente el área que recibiera mayor apoyo. La comunidad de investigadores, siguió siendo considerablemente menor que la de docentes y aun cuando gozara de una gran reputación institucional, la realidad es que tuvieron que constituirse estrategias de apoyo a la formación de investigadores, pues éstos eran por lo general docentes sin previa formación en investigación.

Otra de las modificaciones de la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX fue la rápida expansión que experimentó. Las universidades se masificaron y constituyeron una oportunidad de profesionalización para las

comunidades alejadas. Igualmente, las universidades ya existentes en las grandes ciudades de cada país se poblaron como nunca antes había sucedido, lo cual generó el establecimiento de políticas de regulación de ingreso tales como la aplicación de exámenes, la presentación de entrevistas, proyectos y el ingreso a cursos propedéuticos.

En la actualidad la Educación Superior enfrenta una serie de retos importantes. De la manera como sortee dichos retos dependerá su mantenimiento y evolución o su desaparición. Algunos de los problemas a que se enfrenta en la época contemporánea la Educación Superior son:

- La crisis de financiamiento del sistema público.
- La expansión descontrolada del propio sistema.
- La enorme dispersión en cuanto a oferta educativa del nivel superior.
- La falta de sistemas que regulen (realmente) la calidad de los servicios que reofrecen en las instituciones (Brunner, 1990).

Los rasgos anteriormente enunciados se constituyen en puntos nodales para el desarrollo de las instituciones educativas. Recientemente las políticas gubernamentales han puesto especial atención a estas situaciones, conformando sistemas descentralizados en los cuales destaca la cesión de control a las instituciones, la conformación de un financiamiento basado en mecanismos de evaluación, la asignación presupuestal controlada y diversificada. Como puede observarse, las medidas establecidas son análogas a las que se implementan en los países desarrollados, lo cual es un signo inequívoco de los efectos de la globalización en el ámbito educativo.

La educación se encuentra siempre en movimiento, siempre en constante evolución, sin embargo ocasionalmente las transformaciones son tan profundas que parecen no observarse a simple vista.

La Educación Superior en México

El Sistema de Educación Superior en México surgió durante las décadas de los 70 y 80, observándose una rápida expansión de su matrícula, pasando de 210,000 a 1,080,000 estudiantes, igualmente la población docente se incrementó de 17,000 a más de 100,000 profesores en el mismo período y en cuanto al universo institucional, el incremento fue de 100 instituciones en 1970 a 373 en 1990 (Martínez Rizo, 1993); obviamente, todo lo anterior se dio en un marco de desconcentración geográfica importante.

Este fenómeno de extraordinario desarrollo no podría haberse consolidado sin la existencia de dos condiciones fundamentales:

- La expansión de la demanda y
- La disposición estatal a financiar dicha expansión.

Este proceso de desarrollo y fuerte posicionamiento de la Educación Superior como agente de cambio social, se evidenció prioritariamente en las universidades públicas autónomas de los estados, fundamentalmente en aquellas de las grandes ciudades (México, Guadalajara y Monterrey) y poco a poco fue expandiéndose, hasta conformarse una amalgama político-educativa que imperaba en todo el territorio nacional. Dicho desarrollo se logró gracias a un esquema de intercambio político en el cual los fondos del gobierno federal se destinaban a apoyar las labores de las instituciones de Educación Superior en pro de la atención de demandas sociales crecientes y con ello se intentaba subsanar el descontento social reinante por el dramático desenlace del conflicto estudiantil de 1968 (Fuentes Molinar, 1990).

En consecuencia, la década de los setenta está caracterizada por el desarrollo de un gran activismo político (fundamentalmente por el surgimiento del sindicalismo universitario) y de mucha retórica reformista en la educación. Sin embargo, las políticas gubernamentales se inclinaron más por limar las asperezas aún evidentes por las ríspidas relaciones entre el gobierno y el sector de Educación Superior que por generar programas que apoyaran una verdadera modernización educativa.

El resultado de dicha relación fue la consolidación de un Estado benevolente que en un afán por ganar adeptos sociales generaba una serie de problemas organizacionales y por otro lado, una serie de instituciones celosas de su autonomía que abanderadas en dicha autonomía generaban reformas azarosas y desarticuladas con poca rendición de cuentas y deficientes resultados. Quizás la única excepción a esta situación lo sea la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), como consecuencia de un conjunto congruente de políticas reformadoras del estado.

Esta afirmación se sostiene incluso en contra de la evidencia clara de un discurso modernizador que insistía en temas como la planeación racional, la introducción de la tecnología educativa y la innovación curricular (Martínez Romo, 1992).

A pesar de la prolífica retórica de modernización educativa que caracteriza a este período, la práctica no se movía en el mismo sentido que el discurso. La excesiva burocratización y la politización de las situaciones vividas en el nivel superior hacían poco menos que imposibles los procesos de mejora e implementación de políticas de calidad educativa. Por lo tanto, la calidad se convirtió en una utopía a la que se le desgastaba en el permanente afán reivindicativo del aparato gubernamental.

La excesiva atención que se le dio al intento reconstruccionista de las relaciones gobierno-sistema de educación superior, provocó que las áreas sustantivas de esta última sufrieran las consecuencias del abandono y la falta

de proyectos sólidos. No es de extrañar que no existiera un soporte institucional para el postgrado orientado hacia políticas de desarrollo y fortalecimiento de los cuerpos académicos. Lo cual generó un freno para la expansión del sistema educativo (Brunner, 1990).

Uno de los problemas que se generaron durante este período y que subsiste hasta nuestros días es el de la expansión descontrolada que sufrió la Universidad, debido fundamentalmente a las nuevas demandas sociales, a las políticas de cobertura implementadas como respuesta a dichas demandas y a las condiciones en que la educación se estaba desarrollando. La masificación provocó que el sistema de educación superior creciera desmesuradamente, pero de forma anárquica y poco estructurada. Creció sin prestar especial atención a la demanda de innovación que pesaba sobre sus hombros y concentrándose casi de forma exclusiva en satisfacer la demanda de atención. Pocas fueron las instituciones que desarrollaron planes y programas de fortalecimiento institucional en todos los sentidos (administrativo, de gestión, de labor social, académico, etc.); algunas instituciones tomaron en cuenta el contexto y las demandas presentes y futuras y en función de dichos elementos, dedicaron enormes esfuerzos a consolidar modelos universitarios vanguardistas y congruentes con las condiciones reinantes; sin embargo, el grueso de las instituciones que conforman el sistema de educación superior en México siguieron en la política de expansión desarticulada. Lo anterior generó un sistema educativo de calidad muy heterogénea. En estas circunstancias,

La porción más importante de la demanda en los años setenta se dirigió a instituciones públicas, tanto universidades como institutos tecnológicos. Sin embargo, durante la década siguiente las instituciones privadas fueron las que crecieron a un ritmo más intenso, multiplicaron su base institucional y llegaron a albergar hasta 18% de la población estudiantil nacional (Brunner, 1990, p. 68).

Este fenómeno fue bien acogido por el sector público debido fundamentalmente a su incapacidad para responder a la creciente demanda de servicio educativo de nivel superior; por lo tanto, posteriormente la matrícula en educación superior fue creciendo tanto en el sector público como en el sector privado.

Sin embargo en lo que se refiere al sector privado se ha podido observar una situación interesante; la proliferación de instituciones universitarias de dudosa calidad académica, debido principalmente a la falta de normas gubernamentales de alta exigencia que regulen la práctica educativa de nivel superior (Levy, 1986).

Los inicios de la década de los ochenta, específicamente a partir de 1983, con el desencadenamiento de la crisis de la deuda externa, el gobierno implementó una política de austeridad y ajuste financiero cuya prioridad era el control de la

inflación y el apoyo a las exportaciones como principal factor de equilibrio económico para el país. El sector educativo se vio fuertemente afectado con esta política, pues debido a su carácter de sector de gasto social, la austeridad se hizo sentir en la asignación presupuestaria de la época. Los proyectos de desarrollo, las investigaciones y las políticas de formación se vieron mermadas, con el consecuente descontento del sector magisterial, pues los salarios no crecían a la par que la inflación, con lo que el poder adquisitivo de los mismos se vio fuerte y negativamente impactado. Si durante los expansivos años setenta el gasto estatal en educación aumentó más de seis veces en términos reales, entre los años 1981 y 1988 los recursos públicos para el sector perdieron alrededor de 25% de su valor (Salinas de Gortari, 1991, p. 361).

Coincidentemente, la matrícula de ingreso en educación superior sufrió una merma importante al grado tal que prácticamente llegó a un estancamiento casi absoluto en 1989, aunado a ello, las políticas sindicales no se modificaron para hacer frente a las nuevas demandas y características de la educación superior y las crisis desencadenaron fuertes contratiempos que afectaron a la organización y estructura académica de las universidades de mayor tamaño. Hubo casos de grave involución política en algunas de las universidades públicas más grandes de los estados (Fuentes Molinar, 1988), y aquellas que eran más pequeñas en matrícula se vieron también afectadas al carecer de políticas internas de desarrollo y encontrarse desarrollando sus funciones a partir de las políticas marcadas por instituciones de mayor tamaño.

Durante esa crítica etapa de inestabilidad económica nacional, fueron pocos los agentes educativos que tomaron conciencia de que la política de restricción financiera, la caída de la demanda de educación superior y la crisis institucional estaba llegando a su fin el modelo educativo de nivel superior que se había desarrollado durante casi treinta años y con ello, una época marcada por la expansión, el credencialismo exacerbado y las disputas políticas estaba llegando a su fin (Brunner, 1992). Lo anterior fue motivo para que el grueso del sector educativo se manifestara inconforme con la transformación que se sucedía en su nicho de desempeño (y poder). Fuera del campo universitario, particularmente en diversos sectores de la opinión pública, estos problemas se convirtieron en motivo creciente de insatisfacción.

A partir de 1985 la política del Estado consistió fundamentalmente en no incrementar el gasto educativo, intentando mantener un nivel de inflación tolerable para la nación y tratando de resolver los problemas económicos que exigían una respuesta urgente por consistir en situaciones que podían desencadenar conflictos insostenibles a futuro. Situación interesante es que el gobierno decidió no adoptar actitudes beligerantes o represivas hacia los conflictos sociales que esta política propició (Fuentes Molinar, 1991; Kent, 1993). Un hecho innegable es que a finales del sexenio de De la Madrid Hurtado (1982-1988), las universidades públicas ostentaban una imagen muy deteriorada ante la sociedad. Existía en ese momento una fuerte crisis de

credibilidad en este sector educativo debido fundamentalmente a los conflictos políticos no resueltos durante los veinte años anteriores. Esta situación contribuyó a elevar la imagen de las instituciones privadas, las cuales se convirtieron rápidamente en una opción sectorial importante frente a la devaluada alternativa que representaba la universidad pública.

Como se puede observar, durante el período analizado y a lo largo de los años de mayor expansión, la agenda de políticas de la educación superior estuvo dominada por el monto del financiamiento, el papel del sindicalismo, la democracia institucional y la militancia política de los universitarios (Brunner, 1990). Estos factores que quizás de forma aislada no hubieran provocado crisis desestabilizantes en la educación superior, de forma conjunta (tal como se vivieron) significaron la caída de un sistema educativo, de una cultura gremial y de una política educativa que le daba sentido y razón de ser al sector universitario. Fue extremadamente complejo (y lo sigue siendo) intentar la reconstrucción de este sistema y colocarlo en una plataforma diferente. Esta agenda "en cierto modo se refería a procesos y rasgos periféricos a la estructura esencial de las instituciones o que correspondía más bien a sus relaciones políticas y sociales externas" (Fuentes Molinar, 1991). Fue a partir de esta época que las discusiones en cuanto a la política educativa comenzaron a incluir conceptos tales como "calidad", "pertinencia", "eficacia" y "eficiencia". Esta variante en las discusiones refleja una nueva concepción del fenómeno educativo, en la cual lo principal no era ya el sostenimiento de una cultura sindical y de política externa sino la conformación de un sistema educativo que se posicionara en la agenda económico-política del país, ya no como gasto sino como inversión, que se analizara desde la perspectiva de ente productivo.

Los rasgos que definen las postrimerías de la década de los 80 son una fuerte crisis económica, el incremento desmedido en la tasa de desempleo, una disminuida legitimidad política, una inflación prácticamente imposible de controlar y una fuerte crisis de credibilidad en las instituciones de gobierno. Es justamente en este contexto que, en 1988 asume el poder (en medio de fuertes críticas y denuncias de triunfo ilegítimo) Carlos Salinas de Gortari, quien se pronunció por dar continuidad a las políticas económicas del gobierno anterior, profundizar la apertura de la economía mexicana, controlar la inflación, reducir el déficit público y privatizar una buena porción del sector gubernamental (Brunner, 1990). Otros aspectos importantes de este programa de gobierno fueron la renegociación de la deuda externa, la desarticulación de los grupos de poder sindicales, la atención a las demandas salariales de los maestros de educación básica, el inicio de las conversaciones sobre un Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá y la recuperación de la inversión privada. Estas acciones tenían cobijo en el discurso de la modernización: la necesidad de un Estado fuerte, la apertura a la economía mundial, la búsqueda de la eficiencia y la calidad en los procesos económicos y el valor de la competencia como sustituto del patrocinio estatal. Todo esto marcó fuertemente el desarrollo de la política de gobierno y la definió como

una política reapertura económica a las grandes empresas, de apoyo a las instituciones a partir de evidencias de productividad y de consolidación de las políticas del gobierno anterior.

La educación volvió a cobrar fuerza y se destinaron recursos económicos sin precedente a la tecnología y a la ciencia, así como al fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la educación superior: entre 1989 y 1993 aumentó aproximadamente 50%, en términos reales, el financiamiento federal a las universidades y los institutos tecnológicos públicos, y el gasto en desarrollo científico y tecnológico experimentó un crecimiento análogo (CONACYT, 1992; Salinas de Gortari, 1993).

La nueva política respondía a la idea de "eficacia", por lo tanto, la política presupuestaria del gobierno de Salinas de Gortari se regía bajo los criterios de calidad y transparencia en el ejercicio del gasto público (Salinas de Gortari, 1989). El Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica expresó así este cambio de actitud gubernamental:

Muy pocos mexicanos están satisfechos con el quehacer actual de las instituciones de educación superior. La mayoría exige mejoramiento en la calidad y ampliación en la cobertura. Los reclamos vienen desde dentro y desde fuera del sector educativo y lo único que varía son las formas de expresarlos (...) Es necesario que las universidades y demás instituciones de educación superior atiendan y entiendan lo que los otros sectores de la sociedad esperan de ellas. En síntesis, la eficacia de las instituciones está en duda (Gago, 1989, p. 78).

Es a partir de este momento y con la explícita adherencia del sector educativo a las políticas de asignación presupuestaria vigentes, que comenzaron a institucionalizarse prácticas antes inexistentes como la evaluación institucional, la rendición de cuentas a la sociedad, el impulso a la competencia interinstitucional (tanto al interior de cada sector como entre instituciones públicas y privadas) por posicionarse en el mejor lugar de las preferencias sociales, la evaluación periódica y sistemática tanto a docentes como a investigadores, la conformación de mecanismos de control de producción investigativa, la revisión del concepto de definitividad en los puestos o cargos directivos, la vinculación y congruente relación entre salario y productividad y la fuerte vinculación entre la empresa y la institución educativa.

Obviamente el proceso de incorporación de estas prácticas no se dio sin detractores. Hubo quienes las calificaron de violatorias de la autonomía universitaria; sin embargo, a nivel de autoridad universitaria y de gobierno, la situación se vivió sin conflictos mayores y con una (aparente) absoluta coincidencia política.

Uno de los rasgos que destacan por su pertinencia política ha sido la permanente defensa del gobierno a la autonomía de las instituciones. Permanentemente se hace un llamado a la vigilancia y estricta observancia de la misma y con ello ha creado una política de evaluación *sui generis* para cada ámbito de la educación superior, la cual responde a las necesidades particulares de la institución o universidad a evaluar. Es decir, la conformación de criterios generales y la inclusión de criterios específicos ha sido la constante en los procesos evaluativos, con lo cual se asume que se mantiene la política de autonomía institucional. Para todo fin práctico, según una crítica reciente, la autonomía había dejado de ser una forma de defensa de la libertad intelectual para convertirse en un discurso encubridor de un estrecho corporativismo sostenido primordialmente por los funcionarios universitarios, quienes habrían expropiado la doctrina autonómica como instrumento de negociación de espacios propios ante las autoridades gubernamentales (Fuentes, Gago & Ortega, 1991).

Se puede deducir de todo lo anteriormente expuesto que el talón de Aquiles de la Educación Superior Mexicana ha sido y sigue siendo la evaluación (tanto a nivel institucional como a nivel de sujetos). En teoría se observa una gradual aceptación del proceso evaluador en las instituciones educativas, entendiendo dicho proceso como un componente importante para lograr la modernización educativa tan demandada en los años noventa y tan ansiada en la época reciente. Sin embargo, su consolidación en la práctica se ha dado de forma muy desigual, en tanto que en algunas instituciones la práctica evaluativa constituye parte de la cultura organizacional, existen otras en las que su implementación se encuentra en ciernes. Sin embargo sea una u otra la situación imperante, por regla general, al estar de por medio la asignación de recursos económicos, surgen desavenencias, conflictos de orden interno, descalificación de procesos e inconformidades con los resultados.

Actualmente, en materia de evaluación, se debe poner especial atención en los siguientes rasgos:

- Evaluación de la investigación científica. Es imperativo que los criterios de evaluación que han prevalecido para la asignación de recursos, se modifiquen y adecuen a las condiciones y necesidades de las instituciones educativas, con la idea de evitar las asignaciones inequitativas, además de favorecer una política de promoción de la investigación educativa y social con apoyo equiparable al que recibe la investigación científica tradicional.
- La evaluación del desempeño académico. En la actualidad cabe preguntarse si el mecanismo de evaluación vigente realmente induce a la elevación del desempeño individual o bien si es meramente un instrumento de aumentos salariales diferenciados (Kohn, 1994).
- La metaevaluación. Es indispensable llevar a cabo la difusión de los resultados de los procesos evaluativos, particularmente con el objetivo

de sanear dichos procesos y evitar conflictos ulteriores. Actualmente la CONAEVA no se ha posicionado como una institución evaluadora de fuerte arraigo y muestras signos de opacidad (Kent, 2002).

- La evaluación de la calidad no ha logrado consolidarse como tal, desde el punto en que el concepto mismo ofrece una polisemia que hace complejo su abordaje, seguido de la dificultad contextual por la diferencia abismal que existe entre las instituciones que conforman el sistema de educación superior. El costo de esta situación es que la evaluación de la calidad no sea efectivamente incorporada en las prácticas institucionales e individuales (Maassen, 1992)
- El desbordado crecimiento del sector privado en educación superior hace difícil el establecimiento de políticas de desarrollo, de regulaciones de procesos y de establecimiento de normas que garanticen mínimamente un desempeño adecuado de las mismas. No existen políticas reales de seguimiento institucional de dichos planteles, con lo que la participación regulatoria del Estado en las prácticas educativas es nula. Algunas instituciones particulares como la Universidad de las Américas en Puebla y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, decidieron desde hace tiempo incorporarse a mecanismos de acreditación de la Southern Association of Schools and Colleges de los Estados Unidos (Kent, 2002).

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 8). No es ésta una visión pueril del papel que juega la educación en el desarrollo social, tampoco se sostiene con esto que la educación sea la panacea que resolverá toda clase de desigualdades, atropellos e inequidades. Esta afirmación tan vigente hoy como hace diez años, surge del proceso de reconocimiento de un Sistema Educativo que a pesar de sus desventajosas condiciones respecto de otros sistemas educativos en el mundo, es reconocido también con grandes fortalezas para poder enfrentar los desafíos de la sociedad progresista de este tiempo.

En el Informe Delors (1996) se hace hincapié en las tensiones que habrán de resolverse en la nueva discusión acerca de la pertinencia de la educación. Dichas tensiones son:

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

- La tensión entre lo espiritual y lo material.

Las situaciones anteriormente mencionadas parecen moverse en dos extremos irreconciliables, sin embargo, es tarea (en gran parte) de la educación, acercar dichas polaridades y construir una nueva forma de pensamiento en la cual converjan lo científico y lo humano, lo lejano y lo íntimo, lo objetivo y lo subjetivo. Es tiempo de reconocer lo universal de las manifestaciones culturales locales; es momento de conformar un sistema educativo que sea capaz de aglutinar lo global sin menoscabo de lo particular.

Es justamente en esta tónica en la que las reformas académicas de todos los tiempos se han venido sucediendo. La idea de modernizar la educación está presente desde el momento mismo de su surgimiento. Cada reforma educativa, cada proceso de acomodación institucional, cada nueva propuesta de mejorar, no es sino un reflejo de la permanente preocupación por responder a la demanda social (local, nacional e internacional) que enmarca el ejercicio educativo.

Referencias

- Brunner, J. J. (1990), *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1992). *Evaluación de la Calidad Académica en perspectiva Internacional Comparada*. Santiago: FLACSO.
- CONACYT (1992). *Indicadores*. México: autor.
- Delors, J. (coord..) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO. Disponible en red: <http://www.unap.cl/jsalgado/jdelors.pdf>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación* (trad. del inglés). Pamplona, España: EUNSA.
- Fuentes Molinar, O. (1988). "Universidad y democracia: la mirada hacia la izquierda", en *Cuadernos Políticos*, 53, México: Era.
- Fuentes Molinar, O. (1990), "La Educación Superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, vol. 1, 3. México.
- Fuentes Molinar, O. (1991). "Las cuestiones críticas: una propuesta de agenda", en *Universidad Futura*, vol. 3, núms. 8-9. México.
- Fuentes Molinar, O.; Gago, A. & Ortega, S. (1991). "El sentido de la evaluación institucional: un debate". En *Universidad Futura*, vol. 2, núms.. 6-7, México.
- Gago Huguet, A. (1989). "Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada". En *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1. México.
- Kent, R. (comp.) (2002). *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina en los años 90. Estudios Comparativos*. México: Fondo de Cultura económica, FLACSO, UAA.
- Kohn, A. (1994). "¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?". En *Universidad Futura*, núm. 15. México.

- Lucio, R. & Serrano, M. (1992). *La Educación Superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Martínez Rizo, F. (1993). "La descentralización de la educación superior". En *Universidad Futura*, núm. 10. México.
- Martínez Romo, S. (1992). *Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education: The Creation and Establishment of The Nacional System of Permanent Planning of Higher Education in Mexico, 1970-1986*. Tesis de Doctorado. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Salinas de Gortari, C. (1989). "Discurso de campaña". En *Universidad Futura*, vol. 1.núm. 1. México.
- Salinas de Gortari, C. (1991). *Tercer Informe de Gobierno, 1991*. México: Presidencia de la República.
- Schwartzman, S. (1993). "Policies for Higher Education in Latin America: The Context", *Higher Education*, vol. 25, núm. 1, enero, pp. 9-20. Número especial dedicado a la Educación Superior en América Latina.

¿GOBIERNO Y/O PODER?

Jesús Flores García
Jefgar50@hotmail.com

Maestro en Educación Media Básica en la especialidad de Matemáticas; actualmente se desempeña como Coordinador del Área de Investigación en la Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

En los últimos días, en México se han dado algunos hechos que deben permitirnos analizar la situación socioeconómico política de los mexicanos: a) padeciendo un modelo económico neoliberal que ha llevado a la clase trabajadora mexicana en general a una pauperización, incluso pauperización, donde los ricos son cada día más ricos mientras los pobres son cada día más pobres; viendo cómo la educación pública es cada día más criticada por la TV y por los periódicos entregados al capital, mientras la educación privada no sólo es reconocida por los mismos medios, sino que hasta han llegado a tomar como "modelo" la educación privada, para beneplácito de los señores del dinero; b) viviendo en el terror creado a propósito por el Poder-gobierno, para lograr la autorización de la privatización del petróleo, igual que hizo Bush en los USA para lograr la legalización de su ley contra el terrorismo, para poder invadir a Irak y Afganistán, incluso matando miles de ciudadanos en el llamado caso 11/9, pues es sabido que la CIA y el FBI organizaron todo por mandato de los dueños del dinero (banqueros) y del vicepresidente (ver Zeitgeist, 2005).

Desarrollo

En los últimos 30 años, desde la imposición del modelo económico neoliberal en México, quienes han sido beneficiados con la repartición de las paraestatales (súper negocios), sus familiares, guaruras y empleados de confianza, que obtienen mucho dinero y poder, han estado insistiendo en que sólo los intelectuales son capaces de pensar, que debemos confiar en ellos, sin embargo, Michel Foucault (1977) dice: "la sociedad no necesita de intelectuales para poder pensar".

Nos han estado bombardeando con la TV y con la prensa escrita (entregada al sistema) con ideas de que debemos confiar en quienes son nuestros representantes en el Gobierno-Poder Ejecutivo y en el Congreso de la Unión-

Poder Legislativo, pero hay tantas evidencias de que el Gobierno-Poder Ejecutivo y el poder ejercido por los empresarios es uno solo, por lo que lo único que importa es que se logren imponer políticas que favorecen el enriquecimiento de quienes pertenecen al grupo oligárquico en el Gobierno-Poder, empresarios como Carlos Slim, a quien Carlos Salinas de Gortari le regaló TELMEX, quien por cierto en su último libro "Una década perdida" afirma que no está de acuerdo en la privatización de PEMEX y "critica" al neoliberalismo; de Ernesto Zedillo y "sus Ferrocarriles"; BIMBO; Altos Hornos de México del mismo Salinas de Gortari, incluidos empresarios del PRIAN como Gamboa Patrón y Manlio Favio Beltrones; el mismo Secretario de Gobernación Juan Camilo Mouriño y otros.

Pero ¿qué es el Gobierno? ¿Qué es el Poder?, podemos leer en Foucault que el Estado es depositario de todos los valores universales asociados a la idea de lo público, en Wikipedia podemos leer que el Gobierno, en general, consiste en la conducción pública general o ejercicio del poder del Estado. En sentido estricto, se entiende por tal al órgano al que la Constitución de un Estado atribuye la función o poder ejecutivo y que ejerce el poder político sobre una sociedad.

Históricamente, el primer gobierno se forma en la tribu, como una forma de coordinar el pleno aprovechamiento de los recursos humanos, naturales, instalaciones y herramientas de la misma para generar el máximo de satisfactores de la tribu, en alimentación, seguridad, etc.(Wikipedia), sin embargo, nuestro gobierno federal, cuya responsabilidad principal es ofrecer seguridad al pueblo en general y no sólo a los ricos, falla en cuanto a seguridad social, pues los salarios que perciben la mayoría de los trabajadores mexicanos no les aseguran una vida digna, mucho menos una vida plena, sino una vida de hambre a más de 60 millones de mexicanos, originando, incluso, el clima de inseguridad que afecta directamente a la clase hegemónica empresarial y colateralmente a la otra parte de la población; en cuanto a educación, igualmente, pues el gobierno se ha declarado impotente, incapaz de ofrecer educación a todos los mexicanos que la demandan, principalmente del nivel Medio Superior, Superior y Posgrados, los cuales se han convertido en elitistas, marginales, para una gran proporción de mexicanos.

Simultáneamente el Gobierno Federal ha emprendido campañas como: "Éntrole al reto, Un kilo de ayuda"; con UNICEF "Aporta 75 pesos mensuales; el programa BECALOS, Seguro popular (populismo de Fox y Calderón) y otros, sin embargo, la pregunta es ¿Qué uso se le da al dinero que se obtiene de los impuestos? ¿por qué no reducir el número de diputados y senadores, que causan un gasto inútil a la clase trabajadora asalariada? ¿no se supone que el gobierno debe preocuparse por el bienestar del pueblo en general y sólo se preocupa por unos cuantos, los empresarios? ¿sabías que el gobierno de Fox regresó cientos de millones de pesos a Televisa, por concepto de impuestos y terminó pagando sólo 74 pesos en el 2007?. TELETÓN, JUGUETÓN, le han quitado una gran responsabilidad al gobierno federal, al crear instituciones

responsabilidad de éste y de paso le han servido a las televisoras para no pagar impuestos.

A través del tiempo el gobierno se ha distinguido por ser un "ente" que dice cuidar de cada uno de sus ciudadanos, a cambio de algo llamado tributo (léase impuestos), que no es otra cosa que "protección a cambio de tus impuestos". Resulta que en México quienes más pagamos impuestos somos la clase trabajadora y, sin embargo, quienes reciben una mejor protección son los ricos (empresarios).

Por eso creo que se impone una pregunta ¿han cumplido con su cometido los diferentes gobiernos que hemos tenido los mexicanos?, creo que la respuesta es no. Hagamos un análisis.

Podemos partir de esta idea para analizar nuestro gobierno, sobre todo a partir de la imposición del Neoliberalismo, ¿se ajusta a esa definición?, ni por asomo. Todo lo que han hecho los gobernantes de los últimos cinco sexenios, desde De la Madrid Hurtado, es sólo enriquecerse ellos, los gobernantes, y ¿la clase trabajadora?, bien gracias, como rezan los slogan de los Caballeros de Colón "Al criado (trabajador), hay que darle agua, pan y trabajo".

Como podemos ver, se han traslapado las funciones de Gobierno con los intereses como empresarios que tienen la mayoría de ellos, por esto podemos afirmar que tenemos un gobierno empresarial, del que obviamente sus intereses no son los de las mayorías, la clase trabajadora asalariada, sino de sus empresas. Por eso, ¿cuándo se van a autorizar aumentos salariales que permitan recuperar la capacidad adquisitiva que teníamos hace 25 o 30 años?, nunca, mientras sigamos con este modelo económico, sin embargo, los aumentos en los precios de los artículos se autorizan por parte del Poder-ejecutivo, sin ningún problema para los empresarios, y luego se dice que los aumentos son bajos, inclusive que no hay tales aumentos, basta recordar que de enero a la fecha se han dado aumentos de hasta del 200% (en el aceite de comer) y del 150% en el aceite de motor.

Si alguien hace un estudio serio sobre las alzas en los precios en los últimos seis meses, sencillamente no puede hacer llegar esa información al público en general, porque los medios, TV y Prensa no se lo permiten. Eso es ejercer el poder de los empresarios-gobernantes (ver película Zeitgeist, 2005).

Pero, ¿cómo se ha llegado a esta situación de gobierno de empresarios (Poder-Ejecutivo, mayoría de diputados locales y algunos senadores)?. Una lectura interesante nos la da la socióloga y activista canadiense **Noami Klein (2007)** en su reciente libro "**La doctrina del Shock**", citada, porque aunque nos parezca que, como muchas otras obras de escritores anglosajones, se trata de teorías abstractas y sin aplicación posible en la realidad, ésta tiene casualmente su génesis en Argentina y Chile (ver también Zeitgeist, 2005).

Según esta doctrina, la historia política de los últimos 26 años adquiere un aspecto muy distinto del que se ha contado. "Algunas de las violaciones de Derechos Humanos más despreciables de este siglo se articularon activamente para preparar el terreno e introducir las reformas radicales que habrían de traer el ansiado libre mercado (ver Zeitgeist, 2005)" .

La idea, dice Klein : "... es que una matanza, un desastre natural, o cualquier hecho conmocionante abre paso a la posibilidad que Friedman (1966) pone como condición para que se aplique la política del shock a una sociedad domesticada por el miedo o el terror" (ver Zeitgeist, 2005).

Así, pueden formar parte de esta doctrina tanto los golpes de estado latinoamericanos como la guerra de Malvinas, la matanza de Tiananmen en China, los atentados a las Torres Gemelas o los desastres naturales que parecen cada vez más cotidianos (en México el terror impuesto por la inflación promovida por el Banco Mundial, y a últimas fechas "las campañas contra el crimen organizado lideradas por el ejército): herramienta de shock para justificar luego políticas económicas de privatización (en el caso de México la privatización de PEMEX y C.F.E.), depredación, concentración de la riqueza en pocas manos, desempleo, empobrecimiento y hambre a costa del sometimiento de sociedades enteras (Klein, 2007; Zeitgeist, 2005).

Es importante aclarar que los economistas admiten esto, **desde Milton Friedman (1966) hasta John Williamson (2003), reconocieron que nunca han podido imponer una cirugía radical de libre mercado si no hay una crisis en gran escala**, es decir, que, "la misma gente que propone el mito central de nuestra época, que la democracia y el capitalismo van mano de la mano, sabe que se trata de una mentira y lo admite por escrito (Friedman, 1966; Zeitgeist, 2005).

La doctrina de shock, como todas las doctrinas, es una filosofía del poder. Sobre cómo lograr objetivos políticos y económicos, y es una filosofía que sostiene que la mejor manera y oportunidad para imponer ideas radicales de libre mercado es en el período que sigue a un gran shock [...] la idea es que esas crisis, esos desastres ablandan a sociedades enteras. Las dislocan. La gente se desorienta. Y se abre una ventana en la cámara de interrogatorio. Y en esa ventana se puede introducir lo que los economistas llaman la terapia del shock económico. Es una especie de extrema cirugía de países enteros. Es todo de una vez. No es una reforma por aquí, otra reforma por allá, sino el tipo de cambio radical que vimos en Rusia en los noventas, que Paul Bremer trató de imponer en Irak después de la invasión." Concluye diciendo Klein que con " **la doctrina del shock se trata de un intento de comprender mejor la ideología con la que vivimos, la ideología dominante de nuestros días, que es la economía de mercado desinhibida" (ver Zeitgeist, 2005).**

El tema del poder, en su desarrollo, es sacado del exclusivo campo político para ser instalado en la cotidianidad. Sin dejar de reconocer que los intereses hegemónicos de diferentes grupos sociales se encuentran detrás de situaciones de poder generalizadas, considera que no es la única manifestación de aquél. Del mismo modo considera situaciones como las planteadas por obras como "El Miedo a la Libertad" de E. Fromm (2002), que buscan explicar comportamientos sociales a partir de pulsiones del inconsciente.

Foucault analizó con una profundidad única los mecanismos de poder que operan en la sociedad capitalista y su influencia en la conformación de la subjetividad de las personas. Ello le permitió superar las interpretaciones clásicas del poder, que lo reducían a un plano represivo y jurídico, y concluir que el capitalismo se perpetúa gracias al ejercicio de poderes ("micropoderes") que se hallan presentes por todo el cuerpo social. Al exponer la vinculación existente entre formas de saber, técnicas disciplinarias y relaciones económicas, Foucault mostró con la mayor amplitud la profundidad de lo que Marx denominaba "relaciones de producción".

Foucault sostiene que es un error hablar del poder como de una "cosa". "El poder no es una institución ni una estructura, o cierta fuerza con la que están investidas determinadas personas; es el nombre dado a una compleja relación estratégica en una sociedad dada". "El poder en el sentido sustantivo no existe [...] La idea de que hay algo situado en, o emanado de, un punto dado, y que ese algo es un «poder» me parece que se basa en un análisis equivocado [...] En realidad el poder significa relaciones, una red más o menos organizada, jerarquizada, coordinada" (Foucault, 1976; Zeitgeist, 2005).

El poder es relación de fuerzas y se halla presente en la sociedad desde el primer momento, no es algo añadido con posterioridad. El poder se encuentra en todo fenómeno social, toda relación social es vehículo y expresión del poder; no es patrimonio exclusivo de los aparatos del Estado (ver Zeitgeist, 2005). Hay una inmensa cantidad de vectores de fuerza, entre los cuales las instituciones estatales son sólo puntos de mayor densidad (Foucault, 1979).

También el conocimiento es un producto social, y se encuentra por tanto condicionado por la posición y los intereses de los sujetos que lo producen. "La «verdad» ha de ser entendida como un sistema ordenado de procedimientos para la producción, regulación, distribución, circulación y operación de juicios. La «verdad» está vinculada en una relación circular con sistemas de poder que la producen y la mantienen" (Foucault, 1981).

El poder se ejerce y se impone no tanto por el ejercicio de la fuerza y del engaño sino por la producción del saber, de la verdad, por la organización de los discursos. "Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es

sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice «no», sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de una instancia negativa que tiene por función reprimir". Más que prohibir, el poder gobierna, presenta al individuo las alternativas válidas para la acción, induce, encauza sus conductas en una dirección, por medio de la televisión y la prensa pagada (ver Zeitgeist, 2005). A esto lo denominó Foucault "poder pastoral", en cuanto fuerza que fija las estructuras de producción de la subjetividad humana.

En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo de cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja.

No podemos dejar de reconocer la presencia de por lo menos dos grandes planos donde se agrupan las diferentes manifestaciones de poder tomando como criterio la extensión de las mismas. Uno estaría constituido por las relaciones interpersonales que no alcanzan a la totalidad de integrantes de un grupo y otro caracterizado por formas institucionalizadas que operan como espacios cerrados. En éstos ya no es el poder de un individuo sobre otro sino de un grupo sobre otro, con las características que sus integrantes, quiéranlo o no, quedan presos de su ejercicio. Los dos planos en los que habría que considerar el Poder tienen dinámicas diferentes y generan formas de perpetuación y defensa diferentes (ver Zeitgeist, 2005).

Dos esferas donde se construye y reproduce el poder

Foucault parte de la base de que existen dos esferas donde se consolidan las prácticas, cada una de ellas tiene sus propios mecanismos de legitimación, actúan como "centros" de poder y elaboran su discurso y su legitimación.

Una de dichas esferas está constituida por la ciencia, la otra por el contrario está conformada por todos los demás elementos que pueden definirse como integrantes de la cultura. Lo ideológico, las diferenciaciones de género, las prácticas discriminatorias, las normas y los criterios de normalidad, están dentro de esta segunda esfera.

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, está en las manos de unos cuantos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejerce a través de una red. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni

son siempre los elementos de conexión. En otros términos, transita transversalmente, no está quieto en los individuos.

No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de la verdad que funcionan en, y a partir de esta pareja. Esa necesidad de contar con un discurso de "respaldo" (generalmente dada por la TV y la prensa pagada por el gobierno para que diga lo que desean que se diga), con una determinada forma de verdad, lleva necesariamente a establecer una relación entre poder y saber. Esta relación será clave a partir de la cual interpretar la labor de la escuela como espacio cerrado. Espacio en el que funciona una representación de la sociedad.

Una de las principales críticas que ha recibido su reflexión sobre el poder es que, al reconocerle una capacidad prácticamente absoluta como fuerza homogeneizadora, deja sin explicación la presencia y el surgimiento de la resistencia y la oposición. Al respecto es justo reconocer que Foucault, al remarcar el carácter relacional del poder, señaló la presencia de una tensión constante entre el poder y la oposición, indicando que donde hay poder hay resistencia.

Pero el poder como fuerza no existe aisladamente, en la Arqueología del Saber (1970) Foucault menciona que el escenario cambiante del saber-poder, la secuencia histórica, está descrita por una cosmovisión, por un estado del pensamiento, por una episteme concreta. El poder, insiste en "**La voluntad de saber**"(1977), no es privativo del Estado, sino que impregna el conjunto de la estructura social, a modo de una extensión externa al individuo donde se entretienen, negocian y se viven los intereses y las relaciones complejas. Además del poder político del Estado, que tiene una dimensión coercitiva, existen micro-poderes que alcanzan toda la actividad social. Una madeja de relaciones, organizada y jerarquizada, que llega al último extremo de la dimensión social. Poder es saber, esto es, capacidad propositiva, de discurso, de negociación, de acción.

Para Foucault, en la sociedad moderna, la burguesía y el capitalismo crearon extensiones de control a través de los 'aparatos de encierro', que son instituciones que describen la actividad a través del tiempo social. Desde la escuela a la fábrica, desde la cárcel al manicomio, los 'aparatos de encierro' marcan las fases del tiempo social y, a la vez, definen y controlan al individuo por la posición que adopta en esos espacios de estancia reglada (Foucault, 1976)

El pensamiento de Foucault, en un tiempo donde determinados 'aparatos de encierro' convencionales han perdido su protagonismo, permite ir hacia un nuevo escenario, el de los medios de comunicación, en especial el de la televisión, que absorben y regulan el período de descanso y ocio, como nuevo 'aparato de encierro' porque repite mentiras que a base de su repetición se

“vuelven” verdades. Desde esta óptica, la televisión aparece como una extensión del sistema productivo y procreador y no tanto como un medio generador de conocimiento, diversión y entretenimiento, las personas ignoran que aun en los programas más inocentes, novelas y aún en las noticias hay toda una intención de controlar (ver Zeitgeist). La televisión, pues, más que mostrar, permite ver, es un elemento más del sistema total que describe Foucault, por ejemplo, cuando teoriza acerca de la estructura funcional de los recintos carcelarios (legítima que quienes no están con el sistema están en contra).

Los medios son asimismo extensiones institucionales del poder, ya que es el binomio poder-saber el que produce discurso, el que tiene capacidad enunciativa. Los medios aparecen como una institución libre, como un instrumento cuya credibilidad se asienta en el valor de la independencia, pero la realidad de sus prácticas se halla determinada por las proyecciones propositivas, que los convierten en instrumentos de regulación y control de la vida social a través de la inducción de pensamiento políticamente correcto, por ejemplo, aceptar la política económica neoliberal, la privatización de PEMEX, etc... Jerry Mander (1977) dice: la televisión anuncia, es un medio cuyo propósito es vender, para promover el capitalismo.

Los ‘aparatos de encierro’ de Foucault giran generalmente en torno al cuerpo, a la sumisión del cuerpo (escuelas, cárceles, hospitales, lugares de trabajo...), mientras que los medios trascienden el plano corporal de sometimiento a los espacios donde transcurre el tiempo social para incidir sobre la dirección del pensamiento. El poder, que dirige el acontecer a través de la producción dominante del discurso, penetra por las capilaridades que configuran su red de control social, en el plano de los medios.

Creo que llega a ella por dos razones: necesita plantear una forma de acción política que no sea revolucionaria, cuyos cambios no se expresan bajo la forma de la toma de conciencia o de la ideología, y se nutre de los antiguos para ver la articulación entre el gobierno de los otros (la política) y el gobierno de sí mismo (la ética). En relación con una genealogía de las formas de poder.

En relación con el poder, por ejemplo, no tiene sentido plantearse si es bueno o malo porque uno nunca está por fuera de las relaciones de poder: la cuestión es cómo estas relaciones se forman históricamente (ver Zeitgeist, 2005).

Todo ser humano tiene que vivir en sociedad. Hay muchos tipos de sociedades, pero básicamente pueden distinguirse dos en base a su sistema económico: De subsistencia y excedentaria. De subsistencia, que puede decirse que es la de la clase trabajadora asalariada, la que subsiste con un sueldo de hambre; y la excedentaria la de los empresarios que tienen excedentes en todos los aspectos materiales (explotados y explotadores).

La moral proporciona el contenido normativo a una sociedad. La axiología proporciona el contenido normativo a un sistema. Sociedad y sistema son inseparables, es decir, toda sociedad tiene un sistema. Pero es la sociedad la que soporta el sistema y no al contrario.

¿Qué significa ir contra el sistema? Todo el mundo parece echar pestes contra él. Está claro que el sistema sólo proporciona libertad, igualdad y fraternidad para unos pocos. Está claro que el sistema no es equitativo, pero ¿hasta qué punto es prescindible? ¿hasta qué punto puede hacerse algo sin disciplina? ¿hasta qué punto estamos dispuestos a renunciar a lo que tenemos?

El sistema es necesario, sin embargo es el germen del totalitarismo, aunque éste sea un totalitarismo disfrazado desde que las ciencias se hicieron con el poder. Todo se legitima con la ciencia, hasta la miseria (tirar toneladas de alimento al mar para que los precios de esos productos no tengan que bajar). De aquí que se diga que "saber es poder (Foucault, 1976; Zeitgeist, 2005).

El anarquismo resulta inviable, el comunismo fracasó; a decir de los jilgueros del sistema, Eric Guerrero, Sergio Sarmiento, Luis Pazos, entre otros, parece que lo único que funciona es el capitalismo (ver críticas de la televisión capitalista a Cuba, Venezuela, Bolivia).

El capitalismo, que al mismo tiempo que sacia el hambre esclaviza a las personas, que es capaz de reabsorber cualquier intento de crítica porque en sí mismo es perfecto, es el sistema que permite exponer a Foucault su indignación y a Habermas su propuesta para alcanzar el consenso, pero solamente porque le son inofensivas e incluso beneficiosas. Y sin embargo ¿qué mejor que conocer el engaño? ¿acaso hay otra manera de ser "libres"? ¿Es posible criticar el poder? ¿a qué tipo de poder nos estamos refiriendo? ¿sirve de algo la acción comunicativa habermasiana? ¿es posible el diálogo? ¿qué valor tiene el consenso?. Y si no lo hay, ¿qué hay en su lugar? ¿todos a golpes? ¿todos sometidos?. Esta es la aporía que urge dilucidar. ¿Nos ayudará la filosofía? y si no ¿para qué malgastar el tiempo en ella?

De esta manera resulta que al mismo nivel de la aparición de diversas ciencias, lo que llevaría un proceso de liberación de la sociedad en sí mismo lleva al mismo tiempo a un proceso de esclavitud y condenación de múltiples individuos. Con esto sucede un paralelismo entre lo que llamaríamos las ciencias mismas y la disciplina, convirtiéndose las disciplinas en fuerzas socializadoras.

Así pues, vemos que tanto Habermas como Foucault centran sus análisis en la búsqueda del valor que da sentido a todos los demás, es decir, la libertad, cuestión muy difícil de encontrar en estos tiempos, pues ésta está condicionada por los programas de la TV o las noticias de la prensa capitalista.

Desde fines del siglo XVIII se produce una sensible disminución de los crímenes de sangre reemplazados por un aumento de los delitos sobre la propiedad por parte de una delincuencia más organizada e individualista, profesional, consecuencia de una modificación de la economía, elevación del nivel de vida, crecimiento demográfico, necesidad de seguridad como consecuencia, aumento del robo, lo que estamos viviendo ahorita en México, mucha violencia porque hay necesidades vitales no satisfechas con los sueldos de hambre que se pagan a las mayorías incluidos los egresados de los tecnológicos o universidades.

Se desarrolla un aparato policíaco que aparentemente impide el desarrollo de una criminalidad organizada, aunque en los últimos veinte años los criminales parecen ser, en una gran proporción, más parte del mismo Poder-Gobierno (ex militares, ex agentes del gobierno, ex policías, ex judiciales, etc.). Aunque las torturas aún son frecuentes, los reformadores ya atacan la justicia tradicional, su irregularidad y el exceso y abuso de los castigos. Se produce la discusión sobre la organización del poder judicial. Poder "desnaturalizado" por la venta de conciencias de jueces (por ejemplo en el Fraude del 2006), los privilegios, la irregularidad en la justicia penal, la justicia en los diferentes conflictos se ve interferida por los privilegios de los señores, de los tribunales soberanos, muchas son las manos que pretenden la administración de la justicia incluso al margen del procedimiento regular de la justicia, conflictos internos de competencias, intereses particulares, etc.

Los reformadores critican la mala distribución del poder jurídico que lleva a sentenciar arbitrariedades, exceso de poder tanto de los jueces como del soberano que puede suspender el curso de la justicia (exoneración por parte de los investigadores y jueces ante los casos de tráfico de influencias de Mourriño y de los hermanos Bribiesca, con las manos en la cintura), distribuir, modificar decisiones, etc.

Por eso algunos reformadores critican el exceso de castigar y su irregular aplicación, y dicen:

- Los jueces se venden.
- Se ha creado una confusión entre legisladores y el administrador de justicia.
- Existen privilegios que vuelven desigual el ejercicio de la justicia
- Es obvia una irregularidad en las instancias encargadas de su cumplimiento: - Hay una "justicia" para los religiosos - "Tribunales especiales" para los poderosos - La policía tiene funciones judiciales - El poder es del rey (empresarios-Poder Ejecutivo).

La economía de los ilegalismos se ha reestructurado con el desarrollo de la sociedad capitalista. Esto se traduce en una especialización de los circuitos judiciales: para los ilegalismos de bienes (robos) los tribunales ordinarios y los

castigos; el Código Penal para los pobres, para los ilegalismos de derechos (fraudes) más jurisdicciones especiales para la burguesía; para los ricos el Código Civil.

El castigo penal es pues función generalizada. El derecho de castigar ha sido trasladado de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad (generalmente la propiedad privada). Pero el castigo es más moderado, más humano ya que la justicia anterior trataba de manera inhumana al fuera de la ley. El castigo es para prevenir posibles delitos similares y debe tener como objetivo las consecuencias del delito. La proporción entre la pena y la calidad del delito está determinada por las influencias que tiene sobre el orden social, el pacto que viola. La pena se calcula en función no del crimen sino de su posible repetición. "Prevenir" justifica el derecho a castigar y hay que castigar lo suficiente para impedir la reaparición del delito. La técnica de los signos punitivos es para los reformadores un instrumento económico y eficaz para reducir el campo de los ilegalismos.

La prisión se convierte en un aparato para modificar a los individuos: Reformatorio. Por eso, quizás la principal ruptura introducida por Foucault la constituya el abandono de la línea tradicional de análisis del problema del poder.

" Para exponer las cosas muy esquemáticamente, el arte de gobernar se encuentra a finales del siglo XVI y comienzos del XVII una primera forma de cristalización, forma que se organiza en torno al tema de la razón de Estado entendida no en el sentido negativo y peyorativo que se le da hoy (infringir los principios del derecho, de la equidad o de la humanidad por el solo interés del Estado) sino en un sentido positivo y pleno..." Foucault en la cita nos acota la construcción de la serie histórica, marcando un quiebre significativo producido en el pasaje del siglo XVI al XVII.

El papel de la educación formal en la construcción y reproducción del poder

El ejercicio del poder, en nuestras coordenadas histórico temporales, necesita desplegar una acción disciplinaria de modo de obtener los resultados esperados de un modo eficiente. Para ello es que se han creado los espacios cerrados en donde el poder se manifiesta de modo directo. El ejército, el hospicio, la cárcel, la fábrica y la escuela son esos espacios presentes en toda sociedad. Cuando nos referimos a fábrica y escuela, ambas expresiones, deben ser tomadas en sentido genérico, como representantes de la actividad asalariada en general y de la enseñanza formal.

Ante la pregunta si puede establecerse una analogía entre la escuela, el cuartel, la fábrica y la cárcel, como formas de encierro destinadas al disciplinamiento, la respuesta de Foucault es por demás clara. "Creo que en el

fondo la estructura de poder propia de estas instituciones es exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder." Diálogo sobre el poder (Foucault, 1976).

Para analizar la escuela desde la particular óptica de Foucault debemos en primer lugar ver cómo se integra dentro de los procesos diferenciadores existentes en la sociedad. Estos crean espacios básicos en los que se definen situaciones de poder. Tomando en cuenta trabajos como los realizados por Basil Bernstein, en Inglaterra, referentes a la adquisición del conocimiento de los alumnos de acuerdo con su extracción social, es posible establecer una correlación entre los resultados académicos y los niveles alcanzados (los hijos de padres adinerados van a escuelas privadas, mientras los hijos de los trabajadores van a la escuela pública, y sus aprendizajes son diferentes). También los trabajos de M. Apple en estados Unidos apuntan a remarcar la misma situación. En un mismo sentido están los informes producidos por CEPAL en nuestro país.

La conclusión de todos estos informes es que existe una vinculación directa entre los resultados alcanzados y la ubicación social de los examinados. La escuela lejos de servir de mecanismo de compensación acentúa esas diferencias. En todos los casos la escuela parte de un mensaje único frente al cual determinados sectores y extractos sociales no se identifican. Uno de los mecanismos de resistencia primarios consiste en un rechazo de los contenidos y de los valores que están en el currículum. El "fracaso" académico es el resultado lógico de esta situación.

La posición de Foucault se alinea con estas ideas y propone que la escuela al ejercer el mismo tipo de poder que la fábrica, la cárcel, el cuartel o el hospicio, busca disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder. En el caso de la enseñanza el instrumento del examen es una de las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que causa marginación en todos los niveles educativos del país. En la medida en que el estudiante se encuentra a merced del examinador y que no tiene otra alternativa que moverse dentro de los parámetros establecidos por aquél está siendo sometido a un poder manifiesto.

En el acto de examen la relación poder-saber alcanza su esplendor supremo. Eso, combinado con las prácticas cotidianas de enseñanza nos llevan a que "Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otra. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la "confesión", las personas se clasifican como objetos, "revelándoles" la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables."

Un segundo aspecto que hemos de tomar en cuenta es el referente a los objetivos, implícitos y explícitos, perseguidos por la institución en su accionar. A este respecto hemos de considerar el aporte efectuado por las corrientes reproductivistas, criticadas por P. Bordieu, en especial los trabajos sobre su teoría del habitus. Como ha sido descrito desde los trabajos iniciales de Althusser, Bourdieu, Baudelot y Establet y otros en Europa, así como Gintis en EE.UU, la escuela debe ser analizada profundamente de manera de poner en evidencia lo que se ha denominado el currículo oculto.

Conclusiones

A modo de síntesis podemos decir que la escuela, en la concepción foucaultiana, como representante genérica de la educación formal, es el gran aparato disciplinador de la sociedad. Si analizamos los instrumentos tradicionales: el ejército, el hospicio, la cárcel y la escuela, esta última cuenta con la ventaja de ser el espacio por el que pasan todas las personas.

Todos de una manera u otra llevamos impresas en nuestro cuerpo y mente las huellas dejadas por la escuela. El modo de hablar de pensar, de leer el mundo, empleando la terminología freireana, es fruto del papel disciplinador desplegado por la escuela. "... la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir cuerpos dóciles (es interesante señalar que dócil tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín docilis que significa enseñable), se deriva de las prácticas reducidas o micro-tecnologías. Éstas en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y puesta en acción de evaluación y juicio".

Referencias

- Baudelot y Establet (1988), *La escuela capitalista*, España, Edit Siglo XXI.
- Fromm, Erich (2002), *El miedo a la libertad*, México, Edit. Paidós.
- Foucault Michel (1970), *Arqueología del saber*, México, Edit. Siglo XXI.
- Foucault Michel (1976), *Vigilar y castigar*. México, Ed. Siglo XXI.
- Foucault Michel (1977), *Los crímenes de la paz*, México, Edit. Siglo XXI.
- Foucault Michel (1977), *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*, Vol 1, México, Editorial Siglo XXI.
- Foucault Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, Edit. La Piqueta.
- Foucault Michel (1981), *Un diálogo sobre el poder*. Madrid, Edit Alianza.
- Friedman Milton (1966), *Capitalismo y Libertad*", s/l, Grijalbo.
- Klein Noami (2007), *La doctrina del Schock*, Argentina, Editorial Paidós.
- Manger, Jerry. (2006), *Cuatro razones para eliminar la televisión*. Disponible en internet
- Williamson John (2003), *No hay consenso en el significado*, disponible en www.iie.com/staff/author_bio.cfm?author_id=15 - 35k - Zeitgeist, Película, 2005.

RÉPLICA

NORMAS PARA COLABORADORES

La revista Réplica es un espacio abierto a todas las corrientes de opinión interesadas en el análisis de la política educativa actual. En ese sentido abre sus puertas a los interesados en publicar sus trabajos de análisis y/o reflexión sobre este campo de estudio. Los trabajos que se presenten podrán ser de tres tipos:

1. ARTÍCULOS ACADÉMICO: Trabajos analíticos con un sólido respaldo teórico que aborden temas relacionados con el ámbito de la política educativa, en cualquiera de sus niveles o dimensiones de análisis. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. ENSAYOS DE OPINIÓN: Trabajo analítico de reflexión personal donde los autores expongan su punto de vista particular sobre temas relacionados con la política educativa. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 5 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. RESEÑAS: Resumen crítico de la obra de un autor que aborde de manera teórica o empírica el campo de la política educativa o alguna de sus categorías explicativas. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 3 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

Las referencias deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario se deberá utilizar mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

El trabajo deberá ser escrito en letra Comic Sans MS del No. 12. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

La entrega de trabajos se realizará exclusivamente vía e-mail a la siguiente dirección: rplica@yahoo.com.mx. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.