

Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México

Maximiliano Valle Cruz

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen:

En el artículo se analiza cómo se ha incorporado en México, a partir de 1988, la discusión de las políticas públicas —especialmente de la política educativa— y la modernización. Para ello se realiza un examen de las políticas educativas cuyo eje es la modernización. Se discute la modernización y la política educativa, desde el discurso gubernamental, que tiene como objeto imponer un proyecto educativo que pone en juego una gestión diferente de la fuerza de trabajo; de allí que se privilegie la formación de los profesores como vía para dar un nuevo sentido a la educación, y a la vez, para garantizar la reconstrucción de la legitimidad del Estado.

Abstract:

In this paper I analyzed how has been incorporated, in Mexico, since 1988, the discussion of the political public —especially of the educational politics— and the modernization. For it I examining the educational politics is carried out whose axis are the modernization. Thus, it is discussed the modernization and the educational politics, since the government speech, that has like object to impose an educational project in which puts in play a different management from the labor force, of there that itself privilege the formation of the professors as way to give a new sense to the education, at the same time, to guarantee the reconstruction of the legitimized of the State.

Introducción

En el artículo se analiza cómo se ha incorporado en México, a partir de 1988, la discusión de las políticas públicas —especialmente de la política educativa— y la modernización. Para ello se establecen dos momentos: primero, se reconstruye el contexto en que emergen los discursos en torno a la política educativa y la modernización; después, se analiza la manera en que se concibe la modernización y la política educativa desde el discurso gubernamental, con el objeto de imponer un proyecto educativo en el que se pone en juego una gestión diferente de la fuerza de trabajo. Para efectos del análisis se pone atención en la manera en que se concibe la educación, el papel que se asigna a los profesores y el modo en que se define su actividad.

Las políticas educativas, un recuento necesario

El punto de arranque de las discusiones sobre la modernización de la educación se ubica hacia mediados de la década de los ochenta como una propuesta gubernamental. Esa propuesta se puede interpretar como un recurso discursivo (argumento) que permite emprender un conjunto de modificaciones a la educación de cara a las transformaciones en los procesos productivos y a las formas del dominio político que han dado por resultado la transformación de la estructura de clases. Pero no es simple elemento discursivo, pues se concreta en una reorganización de la educación vinculada a los cambios ocurridos en los mismos procesos de legitimación, incluyendo las instituciones, los procedimientos de legitimación y al personal encargado de transmitir y difundir las razones de obediencia en que descansa la legitimidad.

Como todo acontecimiento histórico-social, las políticas de modernización de la educación se vinculan a, y se diferencian de, las formas anteriores de concebir la política educativa; para dar cuenta de ello nos concentramos en una interrogante: ¿cómo se ha venido elaborando el discurso estatal sobre la educación en el México posrevolucionario? La pregunta resulta pertinente por cuanto en ese discurso no sólo se plasma una concepción estatal de la educación y se justifica como atribución del Estado, sino porque a partir de esa concepción de la educación se delinear los sujetos a educar y el papel que juega el maestro, legitimando, con ello, una manera particular de intervención educativa hacia ellos. La respuesta se puede reconstruir siguiendo los grandes trazos, del papel e imagen del maestro, que se ofrecen en los planes y programas de los diferentes gobiernos.

No se puede ignorar que un referente es la atribución constitucional, contenida en el artículo 3º constitucional, de que la educación básica, así como la de obreros y campesinos es competencia del Estado. El dinamismo que ese precepto adquiere en el discurso se advierte desde 1934, cuando se afirma que la educación pública “debe ser una de las funciones esenciales del Estado” y aunque no se expresa directamente una concepción de educación, ella se infiere del modo en que se exalta la creación de escuelas rurales como “uno de los medios primordiales para realizar la redención cultural de nuestras grandes masas de población”, esa “redención cultural” se la atribuía el Estado al arrogarse el derecho de controlar la escuela primaria y la formación de maestros, al señalar que:

[...] las enseñanzas que en ella se impartan y las condiciones que deban llenar los maestros para cumplir la función social que les está encomendada, deben ser fijadas por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad [...] (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985a: 214-215).

En este caso se advierte una fusión sincrética en la manera de fundamentar la imagen del maestro, pues por un lado se le concibe como “redentor” de las “masas populares” —de allí que se designara a los profesores rurales como “misioneros”—, y por otro, la actividad del maestro se define como “función social”, es decir, no como una libre elección, sino como una encomienda del Estado, lo que deja ver claramente la ideología diseñada para que el maestro se identifique con la tarea que se le impone desde el aparato estatal: transformar las formas de vida y cultura de las masas, especialmente de los campesinos, en los años treinta.

Más claro resulta al advertir que la preocupación central en la formación de los profesores se ubica en “la preparación profesional de los maestros” rurales, para los que se propone crear escuelas normales donde se impartan los conocimientos necesarios para realizar la función de maestro rural, lo cual suponía la educación primaria, las lecciones de agricultura elementales y prácticas, de tal modo que el maestro rural pudiera cumplir con la “misión social” de orientar a los campesinos en la “resolución de sus problemas prácticos.” Para ello se fusionaron las escuelas normales con las agrícolas, estableciendo instituciones regionales bajo la idea de que con ello se lograba “la más conveniente preparación profesional [en] principios básicos y los procedimientos de la explotación racional de la tierra” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985a: 216-217).

Vemos cómo se da preferencia a la formación profesional de los maestros que se destinan a las escuelas rurales, debido a que el proyecto político-social se proponía la transformación de las estructuras productivas rurales del país, para acceder a una sociedad industrial.

A partir de 1940, el discurso político de la formación magisterial adquiere un tono diferente: no se trata ya de “redimir a las masas populares”, sino de “elevar el nivel de cultura de la población”, de que el maestro funcione:

como factor de desenvolvimiento económico, social y político del país, cuidar de la conservación y progreso del trabajo científico y preparar a las nuevas generaciones para la lucha por el establecimiento de un régimen social justo (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985b: 309-312).

Para lograr esos propósitos, en el *Segundo plan sexenal 1940-1946* se establece que “se intensificará la formación profesional de nuevos maestros”, así como “el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio”; para el efecto sugiere la creación de “los planteles que sea necesario, entre los cuales deberán figurar la Escuela Normal Superior.” Asimismo, se indican otras acciones, tales como la elaboración de manuales, las becas para maestros y alumnos de normal para enviarlos al extranjero “a perfeccionar su preparación”, y la revisión de sueldos y condiciones de trabajo del personal educativo para mejorar la situación económica de quienes percibían salarios más bajos (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985b: 309-312).

Desde fines de los años cuarenta y durante los años cincuenta la educación se consideró un medio de cambio, bajo la connotación de “inversión”, que al lado de otras

obras de beneficio social [...] que si bien no pueden considerarse como obras que aumenten directamente la producción nacional, sí tienen una implicación indirecta de suma importancia en la productividad de la fuerza de trabajo.

Incluso se afirma que el gasto educativo es una “inversión pública y la educación un servicio público que satisface necesidades de la población”, pero distinta a las inversiones “básicas de desarrollo” y de administración y defensa. Así, el gasto educativo que satisface necesidades sociales tiene el objetivo de cumplir con las metas de generalización de la educación primaria —propuesta en el *Plan de once años*— lo cual implica, también, una ampliación de la enseñanza normal (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985c: 38, 52, 59 y 60).

Para mediados de los sesenta, la educación se afianza como una inversión, pero ahora ya no sólo contribuye a elevar la capacidad productiva, sino que se considera un indicador de bienestar social. En las políticas económicas y educativas se enfatiza su papel como medio de movilidad social cuando se afirma que:

[...] la igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, de acuerdo con vocaciones y aptitudes, es meta de nuestro desenvolvimiento social y reclama un sistema educativo que ataque sin desmayo la ignorancia y que sienta las bases para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985d: 258).

Así se abre la posibilidad de que la tarea del profesor se vea de un modo diferente y, a la vez, se delinea, con mayor claridad, la ecuación que establece que una mejor preparación de los profesores implica mayor calidad de la educación. La preparación de los maestros se piensa para crear “igualdad de oportunidades de acuerdo con vocaciones y aptitudes” para el trabajo, pues se afirma que:

La acción [del Estado] en materia educativa está orientada, primordialmente, a mejorar la calidad de la enseñanza, mediante la mejor preparación de maestros y la implantación de los métodos y los sistemas pedagógicos más adecuados. Así se logrará que los alumnos orientados al trabajo productivo alcancen un mejor aprovechamiento escolar y una formación cultural que responda, cada vez más, a las necesidades de nuestro desarrollo (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985d: 258).

Al inicio de los años setenta, en el *Programa de inversión-financiamiento del sector público federal* se sostiene, como en anteriores planes y programas, que la educación es un rubro de “bienestar social”, una necesidad que lleva a la construcción de escuelas, en tanto servicio público que contribuye a ampliar el servicio y a extender la educación (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985e: 31, 33-34).

La experiencia de la movilización estudiantil de fines de 1960 y principios de los setenta, así como las movilizaciones obreras y los movimientos armados que se produjeron, obligaron al Estado mexicano a replantear el sentido de sus políticas tanto económicas como educativas. El discurso gubernamental se modifica: ya no habla del paraíso que se alcanzará con la industrialización, sino de los saldos negativos que ha dejado el desarrollo.

En ese contexto se puede entender el modo en que se reconoce que el acceso a la educación depende de los ingresos de las familias, y no sólo de la ampliación del número de escuelas. De manera idealizada, ubica el mejoramiento de los ingresos de las familias no en una nueva relación entre trabajo y capital, sino en la “formación de recursos humanos” y la creación de empleos, como políticas “que permiten redistribuir los beneficios del sistema económico y encaminan al país hacia un desarrollo más eficiente [...]” De acuerdo con ello, propone que “el proceso de reforma educativa constituye un factor fundamental de la estrategia de recursos humanos y bienestar social.” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985f: 97-98). De hecho, lo que se está expresando es la ideología de la movilidad social a partir de una mayor escolarización, vinculada

a las teorías del capital humano, para poder justificar la carencia de fuerza de trabajo calificada técnicamente como causa del atraso económico, de la dependencia científico-tecnológica y de la iniquitativa distribución del ingreso.

En otras palabras, la educación continúa concibiéndose bajo el signo de la inversión, de la formación de “capital humano”, pero se muestran ya los problemas para financiar la educación que impulsan la implantación de otras modalidades educativas y recursos tecnológicos, como se advierte en la siguiente cita:

Las condiciones actuales de la problemática educativa plantean dos imperativos ineludibles: el impulso de la educación extraescolar, haciendo uso exhaustivo de los medios modernos de comunicación social, y la disponibilidad de fuentes de financiamiento que contemplen la participación plena de los sectores directamente beneficiados y de la iniciativa privada en general (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985f: 97-98).

Así pues, en la década de los setenta se plantea que los problemas económicos, políticos y sociales son el resultado de la manera en que se ha desarrollado el sistema educativo, como se hace patente en el *Plan nacional indicativo de ciencia y tecnología*, al destacar los bajos niveles educativos de la población, la expansión del sistema educativo centrado en la atención a zonas urbanas y su orientación hacia actividades productivas (industria, comercio y servicios), relegando a la población rural y a grupos marginales urbanos. A partir de este diagnóstico se fundamenta la reforma educativa que, según el mismo plan, enfrenta las dificultades siguientes:

1. La educación se limitaba a transmitir modelos científicos y tecnológicos de los países más desarrollados sin fomentar el espíritu de indagación, y difundía valores culturales y sociales que (demeritaban el trabajo manual, científico y técnico).
2. La expansión del sistema educativo no correspondió a la evolución de las necesidades nacionales [...]
3. La preparación de educadores, sobre todo para la enseñanza en los niveles primario y medio básico, estaba basada en programas que tenían años de retraso con respecto a las técnicas y métodos de enseñanza más modernos. No había, hasta hace pocos años, ningún programa para formar profesores para la enseñanza en los niveles medio superior (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985g: 437).

La política educativa toma un giro distinto: ya no insiste en la expansión del servicio, sino en mejorar “la eficacia ‘terminal’, la revisión de los contenidos

de primaria y la innovación de los libros de texto gratuito”. La revisión de contenidos va más allá, pues se declara que:

[...] se debe acompañar de una renovación en los métodos educativos y, por ende, de los propios educadores, así como en la preparación de estudiantes en áreas de la educación tradicional y extraescolar, lo cual deberá manifestarse en una profunda reforma de la educación normal (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985g, 437).

Se plantea, pues, una reforma a la educación normal que adquirirá un sesgo profesionalizante más profundo, en el sentido de que se tratará de dotarla de los atributos formales, con el bachillerato como antecedente, su constitución en licenciatura y la adjudicación de las tres funciones básicas de la educación superior a las escuelas normales: docencia, investigación y difusión y extensión, así como en la creación de instituciones de corte universitario y programas de posgrado para los normalistas.

No hay que olvidar que, desde fines de los años sesenta, el gobierno mexicano comenzó una política comercial distinta que anunciaba cambios en las formas de producción, la cual fue denominada de diversificación de mercados y se planteaba como objetivo reducir la dependencia económica externa; posteriormente, en los setenta, se denominó de apertura comercial y hacia los ochenta, abiertamente se adhirió a una política comercial de inclusión en organismos internacionales que, finalmente, concluyó con el Tratado de Libre Comercio. Estas dos últimas acciones se acompañaron de una reducción del sector paraestatal. Todo ello muestra la manera en que se modificó el orden económico y político, pues son los signos visibles de la manera en que están cambiando las formas de producción y el papel del Estado respecto a la economía, lo cual exige un modo diferente de legitimación; esto explica el impulso a diversas reformas educativas entre los años setenta y ochenta.

Así, la decisión de emprender una reforma educativa, centrada en la formación de los docentes, replantea la concepción que se tenía del profesor y la educación, indicando que:

Los intentos por mejorar la educación han partido, con frecuencia, de iniciativas con un alto contenido político y muy poco fundamentadas en el conocimiento de la realidad y en las ciencias de la educación (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985g: 438).

Se trata, entonces, de fundamentar el cambio en la formación de los profesores —y de la educación— ya no con base en imperativos políticos, sino en elementos cognoscitivos.

En la misma década de los setenta, aún bajo la euforia del Estado de bienestar, se define al profesor como:

[...] instrumento y agente de transformación. [En tanto] la educación es un amplio proceso de formación social, a través del cual los hombres se informan sobre el medio en que viven, sobre su historia presente y pasada, al mismo tiempo que se capacitan para utilizar dicha información con el fin de conocer su realidad e influir sobre ella. A través del proceso educativo, los individuos adquieren un conjunto de conocimientos, normas, ideales, costumbres y habilidades que constituyen la herencia cultural de la sociedad en que viven (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985h: 149).

A ello se añade su inclusión como “un derecho social” que se pretende “democratizar y popularizar” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985h: 150). Aunque la educación se sigue concibiendo como inversión, ahora se añade que es el primer servicio “a que se obliga el Estado, reiterando así su carácter democrático y popular”, además de ser “indispensable para producir y disfrutar la riqueza. El gasto en educación es inversión para el desarrollo.” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985i: 9).

De ese modo, la formación de profesores se habrá de asociar al objetivo de:

[...] elevar la calidad de la educación [la cual depende de] mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, instalaciones, y sobre todo, con maestros cada vez más capacitados (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985i: 13).

A partir de ello, se declara como programa prioritario: “elevar la calidad profesional del magisterio”, para lo cual se propuso promover cursos de actualización cada cinco años, mejorar la formación de los egresados de normales para que respondan a las necesidades de:

[...] asegurar primaria completa a los niños [...] castellanizar a la población indígena monolingüe [...] dar a la población adulta oportunidad de recibir, o completar educación básica [...] mejorar los contenidos y métodos educativos [...] implantar sistemas que eleven la eficiencia de la acción educativa. [Ello es lo que hacía] urgente [...] preparar rápidamente a los maestros de educación básica (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985i: 19).

Lo más contradictorio en el discurso de la política educativa se produce a principios de los años ochenta, cuando la educación se concibe como un “derecho social” que permite “el desarrollo personal del trabajador” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985j: 39). De manera más explícita se dice que es:

[...] un derecho fundamental del pueblo y una obligación del Estado [que] tiene el objetivo de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985j: 195).

Sin embargo, se observa un franco retroceso en el gasto social y una reducción sensible del tamaño del Estado. A la vez, se advierte el drama de generar nuevos consensos al indicar como problemas la insuficiente cobertura que:

[...] condiciona la capacidad para promover a toda la población los valores, actividades y hábitos que requiere el desarrollo. De aquí la necesidad de atender de forma adecuada a la legítima diversidad cultural de la población, estableciendo referencias regionales y locales en el proceso educativo (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985j: 196).

En estos años se vuelve insistente el propósito de “elevar la calidad de la educación”, por la vía de la formación y capacitación del magisterio, pero en los hechos, el proyecto de “reconvertir” (racionalizar) la formación del profesorado se inscribe en un proceso mayor que aún insiste en la “ampliación del servicio” por la vía del fortalecimiento de:

[...] programas y proyectos con técnicas de enseñanza de aprendizaje formal y no formal más avanzadas, de menor costo y que incidan en una ampliación de la cobertura [...] (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985j: 197).

Esto es *eficiencia del sistema*, la cual significa abaratamiento de los servicios educativos ante los agobios financieros del Estado.

Durante los años ochenta se mantiene la idea de que la educación es un factor de desarrollo, que tiene por objetivos el empleo y la distribución del ingreso que lleven a “una sociedad igualitaria” para transformar el crecimiento económico en desarrollo social (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985j: 317).

La oferta educativa, de manera específica, se ve como un medio que permite combatir el “rezago social y la pobreza”; es decir, satisfacer “necesidades

básicas de la población”. La educación, al igual que la cultura, se conciben como elementos que “inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él”, además de que constituye un fundamento de la organización civil y política y propicia “el acceso de gran parte de los mexicanos a los beneficios del progreso” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985k: 318, 329-330).

De este modo, se advierte cómo la educación se concibe no sólo como factor de transformación de la sociedad y de movilidad social, sino como un medio para erradicar el rezago social y la pobreza, con lo cual se evita mostrar que son las formas de producción y apropiación de la riqueza social las que generan dichos fenómenos.

En el *Programa para la modernización educativa 1988-1994* se concibe al maestro como un agente de la sociedad, cuando se plantea que es necesaria una “participación sin precedente del magisterio” en la modernización educativa, pues “son los responsables primeros de llevarla a los hechos” (Poder Ejecutivo federal, 1989). Más bien, se les admite como agentes del Estado encargados de difundir e inculcar las razones de obediencia al orden económico y político.

Empero, se desliga al magisterio del proyecto de transformación política, incluso para la formulación de propuestas de formación, pues se declara que uno de los propósitos de la modernización educativa es elevar la calidad de la educación, que se hace depender de la revisión de contenidos, de la renovación de métodos, de la formación de maestros, de la articulación de los diversos niveles educativos y de la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología (Poder Ejecutivo federal, 1989: 19). En realidad, la relación entre educación y proyecto económico político del Estado se oculta al emprender la reforma educativa, pues se apela al desfase existente entre contenidos, métodos de enseñanza y formación de maestros respecto a los avances científico-tecnológicos; la participación del magisterio se torna pasiva.

Se plantea dirigir los contenidos al dominio de lenguajes y métodos de pensamiento, así como de métodos de enseñanza-aprendizaje, para orientarlos hacia el aprendizaje, de tal manera que “el papel del maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje que en ser él mismo un enseñante” (Poder Ejecutivo federal, 1989: 20-21).

A tono con esto, la formación y actualización de maestros se considera como la piedra de toque que contribuye a mejorar la calidad de los servicios educativos; por ello, “una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento” (Poder Ejecutivo federal, 1989: 21, 63).

A partir de lo expuesto se puede señalar que en el presente siglo se identifican al menos tres momentos en la formación de los maestros: el primero se ubica con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, que estuvo adscrita a la Universidad Nacional de México hasta mediados de la década de 1930; el segundo, parte del Primer Congreso Nacional de Educación Normal de 1944, donde se pide “profesionalizar” los estudios mediante la inclusión de la secundaria y la preparatoria como antecedentes para cursar la educación normal. Este segundo momento culmina en 1984 con la adjudicación del rango de licenciatura a los estudios de normal. El tercer momento se entrecruza con el anterior, pues su inicio se puede ubicar con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978, donde se fijan directrices para las especializaciones y posgrados de la educación normal.

El propósito declarado de la última reforma a la educación normal (Diario Oficial de la Federación, 1984) consiste en “elevar la calidad de educación nacional”, mediante el

[...] mejoramiento en la preparación de los futuros docentes [...] con una más desarrollada cultura científica y general y con una aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa (Salinas de Gortari, 1988: 14).

Aquí es nítida la manera de justificar los cambios en la formación de profesores, a partir de una preparación científico-técnica, cuyos ejes son la psicología educativa y la didáctica: el profesor ya no es misionero, ni redentor, sino un profesional que debe formarse en un campo disciplinario específico. Considero que esto da cuenta de la manera en que se han transformado las exigencias de legitimación estatal, pues mientras el proyecto económico-político se orientaba a la transformación de las estructuras agrarias para hacer avanzar las relaciones de producción capitalistas —con un Estado que intervenía directamente en la producción—, fue necesaria una educación que fomentará valores dirigidos a consolidar la aceptación de dichas relaciones de producción, pero al imponerse la producción capitalista con una clara vinculación hacia el exterior y exigencias de mayores niveles de productividad, así como el despliegue de nuevas tecnologías, el sentido de la educación se modifica para tratar de ajustarla a los imperativos de productividad, eficiencia y competitividad; con ello, el papel asignado a los profesores, y su formación, se somete a otros imperativos para estar en condiciones de legitimar dichos cambios.

Las medidas para modificar la formación de los profesores normalistas se han acompañado de la fijación de estímulos a la formación y actualización, concretados en la carrera magisterial —para profesores de educación básica— y la carrera docente para profesores de educación media superior y superior.

El proyecto de modernización gubernamental

En las políticas educativas hay una atención especial a la formación de maestros, pues éstos son, en los hechos, el personal encargado de difundir y transmitir las razones de legitimación del orden político y económico; con ello no se niega que contribuyen a transmitir determinados contenidos científicos, tecnológicos y culturales. Es claro que esa atención a la formación de maestros depende del papel que se asigne a la educación dentro de un proyecto económico-político, así como las tareas de legitimación que, de manera implícita, se adjudican a la educación.

Examinemos la llamada modernización educativa, en general denominada modernización del país. Ésta se ha estudiado más a través de sus manifestaciones concretas, como son la reorganización de las instituciones escolares y su financiamiento, los contenidos de los planes y programas de estudio, los métodos y materiales de enseñanza, y, sobre todo, la formación y actualización de los profesores, pues ellos constituyen el personal que cumple las tareas de transmisión y reproducción del “arbitrario cultural”. Con ello se entra al terreno de la disputa política, de la formulación de un proyecto diferente o, al menos, al intento de modificar el proyecto estatal. También se ha examinado bajo la óptica de las políticas públicas.

La propuesta estatal se perfiló durante la campaña presidencial de Carlos Salinas de Gortari, quien presentó la modernización como inevitable y necesaria, vinculada a una concepción de progreso y a los valores de independencia nacional, libertad individual, democracia y justicia, así como al bienestar del pueblo como propósito de la modernización. Salinas señalaría que:

Para poder enfrentar los retos actuales, de acuerdo con los grandes objetivos enunciados (retos de la soberanía, democrático, social —erradicación de la pobreza económica), he propuesto, como tesis fundamental, la inevitable y necesaria modernización del país: inevitable frente al exterior, porque de otra forma nos rezagaríamos del gran cambio mundial y pondríamos en riesgo nuestra viabilidad como Nación; y necesaria internamente, porque no podremos superar los problemas

y las dificultades actuales sin llevar a cabo una profunda transformación de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales de toda la Nación.

Rechazo las falsas versiones de la modernidad que pretendan segar nuestra concepción del progreso; imponer dogmas de supuesta aplicación universal, y aquellas que, a final de cuentas, intentan violentar nuestra herencia histórica y nuestras normas y formas fundamentales de convivencia social.

Por ello, reafirmo que la independencia de la Nación y la libertad de los individuos; que nuestra vocación democrática y nuestra aspiración por la justicia, son valores que, al fortalecer nuestro ser mexicano, dan fundamento al proyecto de modernización del país.

El bienestar para el pueblo y la fortaleza de la nación son los propósitos de la modernización que juntos promoveremos para el bien de México.

Tengo la convicción y los conocimientos que se requieren para la conducción del gran proceso de modernización del país, de esta gran Nación (Salinas de Gortari, 1988: 14).

Como se observa, el discurso político tiende a descalificar a los oponentes, colocando, en primer lugar, la “viabilidad de la nación” tanto en lo externo como en lo interno; a partir de ello se pronuncia contra quienes rechazan una concepción de progreso porque o bien tratan de imponer dogmas o violentan la herencia histórica; de allí que asuma como valores propios la independencia nacional, la libertad individual, la democracia y la justicia como fundamento del proyecto de modernización para poder alcanzar los propósitos de bienestar del pueblo y la fortaleza nacional; aún más, Salinas termina asumiéndose como el único con las convicciones y conocimientos para conducir ese proceso. Así, no hay más proyecto nacional que el de Salinas, el del Estado mexicano, como veremos más adelante. Lo que destaca de la propuesta de modernización es que apela a la recuperación de valores surgidos de la historia del país y al bienestar del pueblo para proponer un conjunto de cambios en todos los ámbitos de la vida del país; es decir, plantea lo que serían sus fundamentos y objetivo.

En ese sentido, Salinas añadiría que:

El proyecto de modernización del país que aspiro a encabezar mantiene principios y valores; asimismo, busca cambiar formas y métodos de hacer las cosas, toda vez que ello sea necesario, para que se acreciente la unidad de la Nación y se eleve el bienestar de la mayoría (Salinas de Gortari, 1988: 49).

Sin embargo, pronto destacaría el punto en el cual se anuda su propuesta de modernización anclada a la manera en que el Estado se erige en el “actor principal”, al respecto indica lo siguiente:

En la historia de México el Estado ha sido tradicionalmente actor del cambio y agente de modernización. Así lo ha demostrado porque tuvo la sabiduría de transformar nuestra identidad cultural para mantener la unidad nacional; porque, en tanto sociedad política organizada, recogió los reclamos populares para desterrar privilegios y garantizar libertades; porque le imprimió un impulso decisivo a la transformación de la estructura económica del país y porque, como en otras latitudes, ha avanzado en la protección y satisfacción de los derechos sociales del pueblo mexicano.

Creo en la necesidad de modernizar el Estado para que siga siendo agente esencial en la modernización del país; creo en nuestro régimen de economía mixta y en la vigencia del Estado de Derecho; creo en un Estado sujeto al imperio de la ley, rector capaz en su gestión económica y consciente de su responsabilidad social, más que en un Estado omnipotente ante todas las dificultades (Salinas de Gortari, 1988: 49).

De ese modo, la propuesta de modernización se restringía al Estado, al sector público y al papel que cumple respecto a la producción y a las llamadas “áreas estratégicas y prioritarias”, como se advierte cuando Salinas indica:

En el cambio estructural del sector público y en la modernización indispensable del Estado, estamos en un camino que debemos proseguir. Se han dado en los últimos años medidas importantes que habremos de ahondar y consolidar para poder avanzar.

El Estado debe seguir abriendo espacios a la sociedad civil, espacios ocupados por él en una etapa de desarrollo que ya se cumplió. En el ámbito económico y social, es responsabilidad de un Estado modernizador atender con eficacia las áreas estratégicas y prioritarias que le son reservadas; asegurar con un sentido de permanencia los mecanismos de impulso al crecimiento; eliminar las trabas que obstaculizan el despliegue de la iniciativa personal y social, y promover condiciones de igualdad efectiva en el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de los mexicanos.

El excesivo crecimiento del sector público, el centralismo en la toma de decisiones, el paternalismo como forma de protección social, y las regulaciones gubernamentales excesivas son elementos que se oponen a las responsabilidades del Estado moderno (Salinas de Gortari, 1988: 50-51).

Se trataba, para el gobierno, de un “cambio estructural del sector público y de la modernización del Estado” que atendía a las exigencias del capital, por ello la propuesta se presenta como apertura de espacios a la sociedad civil, para que el Estado atendiera “las áreas estratégicas y prioritarias” que tiene reservadas, para asegurar mecanismos para impulsar el crecimiento y eliminar obstáculos para “promover condiciones de igualdad en el ejercicio de los derechos”. De ese modo se delinea el proyecto salinista como crítica al crecimiento del sector público, al centralismo, al paternalismo en la seguridad social y al exceso de regulaciones. En suma, encontramos aquí ya el programa de Salinas que se tradujo en reducción del sector paraestatal, descentralización, desmantelamiento del sistema de seguridad social y mayores beneficios para el capital.

El discurso salinista llegó a una definición simple, pero que tiene la eficacia política de la descalificación para quienes se opusieran a su proyecto, pues señala que:

Modernizar quiere decir cambiar; modernizar quiere decir modificar, reconocer lo que está mal y estar dispuestos a enfrentarlo y actuar con un programa positivo, un programa de optimismo con bases sólidas, con base en lo bueno que hemos hecho los mexicanos, reconociendo lo que haya de malo y actuando para resolverlo (Salinas de Gortari, 1988: 94).

El eje de su concepto de modernización esconde lo que tiene de racionalización al anudarse a la idea de cambio, de transformación, que parte de un reconocimiento —supuestamente objetivo— de lo que se ha hecho bien y de lo que hay de malo para encontrar soluciones; lo malo es el crecimiento del sector público, el centralismo, las formas “paternalistas” de extensión de la seguridad social y el exceso de regulaciones a la economía; las soluciones hoy las conocemos y las sentimos: privatización del sector público, recortes presupuestales y liberación comercial; es decir, imposición de una racionalidad técnica orientada a la elevación de las ganancias empresariales.

La propuesta salinista no se queda en la definición, sino que establece cuál sería uno de sus instrumentos para la modernización, la “transformación del orden jurídico” que, según el propio Salinas, integraba las tradiciones con los cambios en el país, pues afirmaba:

Repito: como la ley es el cauce por el cual corre el quehacer cotidiano y da certidumbre a ese quehacer, hagamos las mínimas modificaciones a la ley. [Añadía] sé que las transformaciones a las cuales lleguemos por consenso, que son indispensables, deberán ubicarse dentro del gran propósito de modernización que

he propuesto para el país, una modernización que, reitero, no debe ir en contra de las grandes tradiciones que unen a los mexicanos: las familiares, las sociales y las nacionales. La ley debe reconocerlas y la modernización fortalecerlas.

Por eso, en la medida en que usemos el derecho para encausar la gran transformación y modernización de México por la vía del diálogo y del consenso, podremos hacer realidad la convivencia armónica de los mexicanos ante los retos que hoy vivimos y los que inevitablemente enfrentaremos en el futuro [...] (Salinas de Gortari, 1988: 106).

El derecho se erige en elemento por el que transcurre el “quehacer cotidiano” y sus certezas, por ello se le concibe como instrumento a través del cual se logran los “consensos” respecto a las transformaciones a realizar; al mismo tiempo, la ley —en la afirmación salinista— integra las tradiciones con el cambio, la modernización. Con ello, el derecho, que es una forma racional de imposición, de coerción, adquiere un sentido positivo en el discurso salinista al concebirlo como instrumento de transformación y expresión del consenso.

Respecto a la educación, el discurso salinista inicia una justificación de la manera en que emprendería sus reformas, pues presenta su propuesta apelando a las demandas de la población; así, afirma:

[...] a lo largo del recorrido que he hecho en toda la Nación, la demanda persistente en materia educativa ya no es por educación primaria: la petición es por educación secundaria y tecnológica. Ahí está la prueba, en la voz del pueblo mexicano, de que se cumplió con el reclamo en materia educativa y daremos pasos decididos para continuar avanzando (Salinas de Gortari, 1988: 6).

Con un recurso retórico, “el reclamo del pueblo”, se legitima la reorientación de los recursos públicos hacia la educación posprimaria y tecnológica que apuntan más hacia necesidades empresariales.

El discurso salinista de la modernización pronto produjo una serie de debates y severas críticas por su estrechez respecto a su orientación y contenidos. Sin embargo, no hay que olvidar que la discusión sobre la modernización en México no es nueva, ya en algunos casos se asoció a la democratización del país, a los procesos de industrialización y a las transformaciones ocurridas en la agricultura.¹

¹ En 1976, Hewitt denunciaba cómo la estrategia de modernización rural concluyó con “creación de un enclave de grandes propiedades privadas dentro de una estructura agraria que sigue compuesta de modo predominante por explotaciones casi de subsistencia” (Hewitt, 1978).

Los cuestionamientos a la modernización, desde los años setenta, se dirigían al modo en que se reducía a la expansión de la producción en una fracción pequeña de tierras laborables, “mediante la aplicación de técnicas muy intensivas de capital” (Hewitt, 1978). Se denunciaba que esa modernización creaba las “pautas desiguales de desarrollo” en beneficio de la industrialización. La modernización se percibe, en sus inicios, como proceso circunscrito y dirigido a la industrialización.

En la educación, en especial la superior, los temas que se articulan al discurso de la modernización se discuten con anterioridad, centrándose en torno a las expectativas de crecimiento del sector educativo y, contradictoriamente, a los intentos de imponerle restricciones, los cuales se enlazaban con los problemas de financiamiento. Así, por ejemplo, Gil Antón señalaba que la *Estrategia nacional del programa integral para el desarrollo de la educación superior* (Proides), de octubre de 1986, mantenía “dos lógicas e intenciones distintas, contradictorias, con un escaso margen para armonizar un horizonte de orientación útil.” Tales lógicas eran:

Por una parte, una tendencia expansionista orientada básicamente por la expectativa, o el deseo, del crecimiento del sistema y su recuperación financiera; por la otra, una tendencia restrictiva que espera de los ajustes el equilibrio del sistema (Gil, 1987: 86-87).

Esas dos tendencias se muestran en las metas de crecimiento y financiamiento y la relación establecida entre ambas. Para el crecimiento, sigue diciendo Gil Antón, se plantean pautas como las relativas al crecimiento de las universidades y tecnológicos, dependiendo de su matrícula; para las normales se mantenía la

política actual de ingreso; a la vez se establecía reorientar la matrícula del bachillerato hacia entidades 'con baja absorción', al mismo tiempo se planteaba reorientar la matrícula hacia las ciencias naturales, las humanidades, las ingenierías y tecnológicas, disminuyéndola en derecho, contaduría y administración de empresas, medicina y odontología; asimismo, se proponía elevar la matrícula en el posgrado respecto al total en educación superior (Gil, 1987: 88).

De hecho, esa orientación impuesta a la educación pública —no exigida a la privada— es para satisfacer las necesidades empresariales.

Aún más. En el mismo documento se fijaron criterios para el financiamiento para la educación superior, que, posteriormente, se convirtieron en elementos

de selectividad bajo la política de evaluación. Así, indica Gil Antón que, de acuerdo con el Proides, se proponía poner en marcha la estrategia de

[...] gestión, asignación, administración y evaluación de los recursos económicos. Entre los aspectos que destacan está el propósito de detener el deterioro salarial de los académicos, a partir de 1987; así como que a partir de 1988 las instituciones de educación superior modificaran su estructura del gasto, de tal modo que se incrementen los gastos de operación en 3 por ciento, los de investigación en 2 por ciento y difusión y extensión en 1 por ciento.

Inclusive se llega a plantear que el incremento del gasto educativo debía fincarse en la participación del Estado y en “la diversificación y ampliación de las fuentes de ingreso” de la propias instituciones de educación superior (Gil, 1987: 90-91).

Previamente a la propuesta salinista, al inicio de 1988, al cuestionar la política del gobierno de Miguel de la Madrid, la revista *Cuadernos Políticos* ordena un conjunto de trabajos con el título: La modernidad como devastación en México, en uno de los cuales se caracteriza a las políticas hacia el agro como modernizadoras en tres aspectos:

1. Al privilegiar la privatización y promover las agroexportaciones a partir de la apertura al mercado mundial.
2. “El desmantelamiento de la producción destinada al mercado interno”.
3. En el repliegue de las demandas de los trabajadores del campo, impuesto por el Estado, lo cual evidencia que “la modernización del campo, acelerada durante estos últimos años de crisis y de retraimiento de la participación estatal, no implica el reuso eficaz de todas las tierras con potencial agrícola y, mucho menos, de la fuerza de trabajo disponible” (López, 1988: 19-20, 23).

Se advierte cómo los ejes del proyecto modernizador de Salinas se venían gestando, y criticando, desde el sexenio anterior; incluso, se llega a calificar a la política económica de De la Madrid de “modernización promonopólica”. En estos análisis subyace la idea de que la modernización que impulsa el gobierno se reduce a transformar la agricultura en beneficio de la industrialización, a la vez que a limitar la participación del sector público para ampliar el campo de acción de la empresa privada.

Para 1989, el discurso de la modernización tiene ya carta de naturalización entre quienes analizan a la educación. Indicativo de ello es el artículo *Modernización y política educativa*, de Isaías Castillo Franco e Ignacio Llamas Huitrón. Estos autores examinan cuáles son los principios en los que se fundamenta la modernización educativa y, posteriormente, proceden a cuestionarlo, de ese modo señalan que:

[...] como principio básico [de la modernización educativa está] la idea de calidad y de excelencia, para que los estudiantes cuenten con los conocimientos y las habilidades necesarias para desempeñarse en la sociedad (Castillo y Llamas, 1989).

Los autores desmontan el andamiaje discursivo de la política de modernización educativa para debatir las nociones de calidad y excelencia, a la vez que para mostrar cómo esa política supone una continuidad de las anteriores. Empero, su cuestionamiento se interrumpe y se articula al discurso estatal, pues al realizar su balance de las medidas propuestas por la llamada *revolución educativa*, reiteran los argumentos del propio Estado: se cumplieron metas tales como la integración de los niveles escolares; no se mejoró la calidad de los profesores, a pesar de la creación de la licenciatura en educación normal, “ya que el profesorado que imparte clases sigue siendo el mismo, en términos generales, pero ahora con nombramiento de titular de licenciatura”; la única diferencia que establecen respecto al discurso estatal es la reivindicación de la participación de la sociedad, al indicar que los planes y programas de estudio los hicieron las autoridades excluyendo a maestros, alumnos y padres de familia, a pesar de haber propuesto una mayor participación (Castillo y Llamas, 1989: 399, 401-402).

Castillo y Llamas cuestionan el concepto de calidad porque carece de tradición en la pedagogía, pues se recupera del ámbito productivo donde alude a mayor eficiencia y productividad. Para ilustrar la manera en que es entendido por los sujetos de la educación anotan las siguientes concepciones de calidad:

1. La SEP la define con base en criterios técnicos y cuantitativos relacionados con la matrícula, la deserción, la eficiencia terminal, etc. De tal manera, concluye que “el maestro con su preparación y deficiencia posibles es el principal responsable de elevar la calidad de la educación”.
2. Los maestros ubican una crisis de calidad, cuyas causas están en los bajos salarios y el exceso de carga de trabajo (número de alumnos por grupo); existencia de diferentes planes de estudio (por áreas y por asignaturas);

demasiados controles administrativos y multichambismo, en el caso de la secundaria, y se responsabiliza a los maestros de primaria y secundaria de la calidad con que llegan los alumnos a los niveles medio superior y superior.

3. Los padres de familia responsabilizan a los maestros de la preparación con que egresan sus hijos (Castillo y Llamas, 1989: 403).

En este caso encontramos una recuperación del discurso de la modernización educativa para reivindicar una mayor participación de la sociedad en los procesos de decisión de la política educativa, así como para cuestionar la noción de calidad que se implanta en la educación sin que exista un consenso respecto a la manera de concebir qué es la calidad en la educación.

Otros autores impulsaron un proyecto de modernización contestatario al gubernamental, como Olac Fuentes, quien cuestionó la manera en que la crisis económica y las políticas anticrisis influyeron en el crecimiento del sistema educativo como servicio público, indicando —mediante un análisis de las tendencias de la matrícula entre 1980 a 1989— que las posibilidades de acceso a la escolaridad disminuyeron debido al deterioro del ingreso y del bienestar de la población, y al abandono de la política de expansión de la matrícula, ante lo cual propone adoptar “una política pública de recuperación del monto y la calidad de los servicios sociales” para tratar de incidir —en el futuro— en los “patrones de inequidad social en la distribución de los servicios educativos” que atenúe la discriminación de que son objeto ciertos grupos sociales pobres, de allí que afirme que: “cualquier política de reforma y modernización será irrelevante si no se propone”, también, modificar “las pautas de la exclusión escolar, particularmente en los tramos iniciales del sistema”, con ello se pronuncia por una modernización educativa que tenga como meta la reducción de:

la expulsión precoz [...] que pone en riesgo las posibilidades de la mitad de la población del país en el siglo XXI de participar en el desarrollo productivo y la transformación democrática de la sociedad (Fuentes, 1989, 10, 17-19).

En ese sentido, pero enfatizando la participación gremial del magisterio, Carlos Monsiváis se pronunció en contra del control sindical y la burocratización del magisterio que ha convertido a éste en instrumento de otros fines a costa de “su humilde condición presupuestal, laboral, ideológica”; a pesar de ello, identifica dos posiciones antagónicas, polarizadas: la que se radicaliza y vive de

una ideología de la toma revolucionaria del poder y urge a las movilizaciones, y la otra, manifiesta en la dirección del SNTE, que “se afirma en la *intransigencia* que no admite democratización alguna, y no se inmuta ante la plena injusticia salarial” (Monsiváis, 1989: 20, 27). Se infiere que la modernidad y su relación con el magisterio sólo es pensable a condición de una mejora en las condiciones económicas del magisterio, en la democratización de su organización sindical y en la reducción del peso burocrático sobre la profesión magisterial.

Hacia 1992, la propuesta de modernización lanzada por el gobierno de Salinas de Gortari, desde 1988, era ya el centro de discusiones, no sólo políticas, sino también académicas. La atención principal la constituye el Estado. En ese terreno se encuentra el libro de Omar Guerrero *El Estado en la era de la modernización*, donde se plantea que:

La modernización es abordada como un mecanismo de superación de la crisis y un remedio general de los males de la época actual. Surgida como una preocupación centrada en la construcción de los estados nacionales en los países que se descolonizaban rápidamente en Asia y África (décadas de sesenta y setenta), la modernización se extendió a los de América Latina, cuyas sociedades manifestaban fuertes estancamientos, y aun a Europa y los Estados Unidos donde se visualizó su origen. En todos los casos la modernización tendió a enfocar su atención prioritaria en el Estado, al que se le concedían las potestades suficientes para estimularla y conducir sus procesos, de modo que los aspectos políticos tendieron a ser los preferentes o centro de confluencia de otros aspectos de la modernización (Guerrero, 1992: 7).

Para Guerrero, mientras el Estado respondió a las exigencias de promoción de la vida ciudadana, de fortalecer los partidos, de transformar las “viejas sociedades”, fue incuestionado, pero en el momento en que fue presionado por la deuda externa, que ya no pudo responder a “problemas estructurales de la economía [...] y especialmente en las deficiencias de la administración pública para satisfacer los servicios básicos a la sociedad”, se produjo una “pérdida de confianza [...] e incluso de reserva sobre el papel del Estado”; con ello la modernización se dirigió hacia la reducción del tamaño del Estado, empleando la privatización y desregulación, posponiendo el problema principal: el de la “ingobernabilidad manifiesto en el Estado”, esto es, “la pérdida constante de capacidad de gestión en detrimento de la sociedad”, la cual se trató de resolver, en opinión de Guerrero, con

una deflación de la producción de demandas políticas y el fortalecimiento del mercado, donde muchas de estas demandas deben ser enderezadas para reducir el peso que carga el gobierno (Guerrero, 1992: 8-9).

Guerrero afirma que la preocupación consistió en mostrar la manera en que se vincula modernización y desarrollo político, en un momento

cuando los frutos de la modernización conseguida en la posguerra por muchos países del llamado 'Tercer Mundo' se han agotado, y se han convertido en exportadores netos de capital a las grandes potencias de Occidente, su modernización presente y futura se encuentra comprometida (Guerrero, 1992: 23).

Modernización comprometida en términos de "las facultades que tiene una sociedad para dotarse de instituciones que sean capaces de absorber el cambio" (Guerrero, 1992: 23, 36). La modernización se ubica en dos momentos que le dan sentidos distintos: uno progresivo, cuando posibilita que a través del Estado se amplíe la participación política y se impulsen los procesos de industrialización en las sociedades capitalistas atrasadas, y otro regresivo, en que la modernización se orienta a restringir la participación del Estado limitando las demandas políticas de la población e incrementando el papel del mercado.

En 1992, Miguel Quiroz y Lucino Gutiérrez centraron el estudio en los "niveles de organización del Estado, los cuales son, a saber, el propio Estado, el régimen y el sistema" (Quiroz y Gutiérrez, 1992: 21). Para los autores, los gobiernos posrevolucionarios

lograron construir [...] un orden institucional teniendo como fundamento una institución presidencial fuerte, cuya principal función consiste en institucionalizar la demanda de la sociedad. Bajo este planteamiento, la coherencia del cambio político depende de las facultades inherentes a dicha institución, la cual si asume de manera legítima la responsabilidad de desconcentrar y descentralizar la actividad política y logra crear instituciones en el sentido de los cambios reclamados, no habrá razón para sustentar que el régimen presidencialista es intrínsecamente antidemocrático. Por eso sostenemos que con el tiempo la capacidad de respuesta a la demanda se ha ido perfeccionando e institucionalizando. En México el poder se ha utilizado, en lo fundamental, para atender las grandes demandas de la sociedad (Quiroz y Gutiérrez, 1992: 22-23).

Como se puede advertir, la modernización se concibe como un proceso de institucionalización de las demandas de la sociedad, institucionalización que se hace recaer en el Estado como centro de la actividad política y de satisfacción de las demandas sociales.

Destaca, en el estudio de la modernización y de las políticas modernizadoras, el énfasis en el Estado y sus transformaciones, remarcando la creación y modificación de instituciones, pero ello deja entrever que la modernización sólo se concibe como anclaje motivacional e institucionalización de compromisos entre grupos y clases sociales.

Paulatinamente adquiere presencia un análisis que procura mostrar los propósitos de la modernización educativa, el cual se erige en crítica a las políticas hacia la educación superior, especialmente las dirigidas hacia las universidades públicas, como lo muestra un artículo de Ibarra, en que sostiene que el futuro de la universidad se halla vinculado al conjunto de transformaciones en las formas de organización y que se inscribe en las tendencias políticas y en los debates ideológicos, de tal modo que:

El conjunto de modificaciones que enfrentan las universidades esconde su relevancia en el trastocamiento de la funcionalidad y las formas en las que se relaciona con el Estado y la sociedad, es decir, de sus vinculaciones y condicionamientos recíprocos; de ello dan clara cuenta las políticas gubernamentales y la orientación del cambio institucional. Hoy estamos frente a una nueva estrategia discursiva y a nuevas formas de organización que perfilan un sistema altamente diferenciado. La exaltación del rendimiento individual, digamos del '*performance*', y el establecimiento de dispositivos que diferencian, incluyendo o excluyendo, marcan la ruta de la 'Excelencia' de nuestra universidad (Ibarra, 1993: 68).

Agrega que:

[...] hoy, a diferencia de ayer, el cambio se encuentra en la conformación de nuevas relaciones de poder, y con ellas de nuevos dispositivos disciplinarios y formas de organización que modifican sustancialmente la naturaleza de la Universidad y del trabajo académico. Su futuro implica una nueva estructura en distintos niveles que sea capaz de otorgar un nuevo orden que clarifique las características y posibilidades del sistema y de cada una de sus instituciones: mediante una estrategia de diferenciación, se persigue construir un cuadro comprensivo de la educación superior y la ciencia en México, identificando regiones, instituciones, programas y sujetos (Ibarra, 1993, 68-69).

Ibarra indica que los cambios en la educación superior se sustentan en el discurso de la excelencia, cuyo origen se ubica en 1982, cuando se publicó el libro *En busca de la excelencia*, de Peters y Waterman, dirigido a los negocios y la administración; señala que en el libro se exalta:

[...] la indeterminación, la heterogeneidad y la ambivalencia del mundo de los negocios de fin de siglo y por proponer nuevos caminos para enfrentar las paradojas y las ambigüedades contando con la colaboración de los miembros de la organización. [...] En adelante, la empresa debería preocuparse por otorgar a sus trabajadores un sentido de identidad que orientara el pensamiento, las creencias y los valores de sus empleados.

[Según estos autores], el control de la empresa depende de la capacidad que tenga para construir un escenario en el que los individuos adquieran un sentido figurado de ellos mismos como sujetos autónomos, alejados de todo sentido de ansiedad e inseguridad [basado] en la exaltación del individualismo, de la capacidad emprendedora, la iniciativa y el liderazgo que cada trabajador trae dentro, pero no se ha atrevido a descubrir. [Así], al depositar toda la responsabilidad en la actuación individual, la empresa se libera de las culpas por los fracasos, a pesar de que se encargó de definir los límites de la iniciativa y la participación. En este contexto, las fallas serán de los individuos, los éxitos de la organización (Ibarra, 1993: 69-70).

Ese discurso de la excelencia se emplea “para modelar el comportamiento”, de tal modo que “el reconocimiento del mérito se convierte en justificación de las diferencias y contrastes” y, en consecuencia, la exclusión de los grupos con privilegios se explica “por el bajo rendimiento individual”; así, se puede afirmar que la incorporación del discurso de la excelencia permite responsabilizar a los profesores no sólo de la situación de la educación, sino de sus propias condiciones de trabajo y salario. Es por ello que:

Esta nueva práctica discursiva impacta también los dispositivos de evaluación y organización. En el primer caso, orienta una idea específica de lo que es la calidad y la excelencia; todo aquello que no quepa en esta definición queda por ese simple hecho excluido. Se concreta en mecanismos de vigilancia, medición y registro que responden a esta idea específica, actuando de hecho aún antes de entrar en operación: los resultados de la evaluación se encuentran muchas veces determinados por mecanismos utilizados para llevarla a cabo. En el segundo caso, facilitan la convivencia de formas de organización más flexibles y participativas, propias de los grupos de Excelencia. En este sentido, estamos frente a una estrategia discursiva ampliamente operativizable que permite normalizar la desigualdad y los contrastes, inhibiendo la capacidad crítica (Ibarra, 1993: 70-71).

Así como surge la crítica a las políticas modernizadoras de la educación pública superior, pronto adviene la reflexión sobre la manera en que se está operando el tránsito del Estado de bienestar al Estado neoliberal. Un ejemplo de ello lo constituye el trabajo de Canto y Moreno, quienes indican que en los

países anglosajones se distingue “entre el análisis politológico y el análisis de las políticas (politics y policies)” que privilegian los estudios de micronivel, que requieren de una teoría de la política, puesto que el “diseño de las políticas sociales [...] tocan de cerca los cambios en las formas de relación y, en concreto, grupos, sectores y fuerzas sociales y gobierno” (Canto y Moreno, 1994: 7-8).

Las transformaciones del Estado en América Latina durante la década de los ochenta se examinan a partir del tránsito del autoritarismo militar a la democracia política, lo cual supone un conjunto de modificaciones en las relaciones Estado-sociedad enlazadas con los procesos de industrialización, primero, y con el agotamiento —en una segunda fase— del Estado centralizador, dando lugar a una matriz político-económica alternativa, organizada en mayor medida en torno a la lógica del mercado; es decir, se presenta un proceso de “desarticulación y desmantelamiento de los mecanismos del intervencionismo estatal” iniciado en los años setenta (Cavarozzi, 1994:15-16).

Cabe indicar que, en el análisis de las políticas públicas, predomina una perspectiva weberiana, que discute las teorías del desarrollo ubicadas bajo un enfoque de la modernización, y enmarcadas en los aspectos institucionales del desarrollo con el propósito de cuestionar la perspectiva que suponía que el tránsito de las sociedades tradicionales hacia las modernas impulsaría el desarrollo económico y la democracia; sostienen que la democracia es un determinante sociopolítico, un mecanismo, que garantiza la continuidad del proceso de desarrollo. Tratan de dilucidar el papel “del Estado en el mejoramiento [o empeoramiento] de la contribución de los factores que influyen en el crecimiento”, para tal efecto el Estado se concibe como

[...] modelo general de configuración estatal con tres dimensiones básicas en las que interactúan dos categorías fundamentales de sujetos o agentes, simultáneamente económicos y políticos. Las tres dimensiones consideradas son: el sistema jurídico, el sistema político y el sistema de políticas. Las dos categorías de agentes económico-político son el buropolítico o gobernante y el gobernado (Bazúa y Valenti, 1994: 41-44).

Desde otra perspectiva, se trata de establecer la “relación entre políticas públicas, desarrollo y política a secas” a partir de delinear la realidad social y política latinoamericana marcada por el liberalismo económico, la democracia y la pobreza. Es en ese horizonte en que se trata de entender el llamado “neoliberalismo” como:

[...] la orientación o el resultado de un conjunto de políticas públicas más frecuentemente agrupadas bajo el nombre de “reforma del estado”. Estas se

caracterizan por algunas medidas concretas como la privatización de empresas públicas (acompañada de una desregulación más general que implica no sólo la reducción del tamaño del estado, sino también la injerencia del mismo en una serie de actividades sociales y económicas en las que, durante las etapas anteriores del desarrollo se acostumbró a intervenir); la disciplina fiscal, que supone muy importantes recortes del gasto público y reducciones a los gravámenes de la actividad empresarial, pero también un mayor rigor en la recaudación de impuestos; la apertura comercial y financiera de la economía internacional [...] y la descentralización no sólo de los aparatos públicos, sino también, y en la medida de lo posible, de actividades económicas privadas, como la industria (Varela, 1994: 97-107).

La pobreza se presenta como la cara opuesta de los logros de los planes de reajuste, puesto que la modernización del aparato productivo se sustenta en el aumento de la productividad; es decir, en el uso de tecnologías que ahorran trabajo, lo cual genera desempleo. Esto explica el papel que se asigna a las políticas sociales como programas compensatorios con sus costos elevados que mantienen vigente la discusión en torno a la acción combinada del Estado y el mercado para regular a la sociedad. La democracia se presenta como un modelo que se expande al agotarse los “racionalismos autoritarios”, y por el hecho de que se pasó de “la etapa fundacional” en que se establecieron reglas de funcionamiento del sistema institucional, a fincar “la estabilidad [...] de condiciones económicas mínimas de atención a los problemas sociales más candentes, [y] de una ingeniería política adecuada” (Varela, 1994: 97-107). Se trata, pues, de hallar solución a las “características institucionales generadoras de inestabilidad de los sistemas políticos” (Varela, 1994: 97-107). De ese modo, la modernización no se conceptualiza más que por los resultados de la industrialización e institucionalización política.

Para Pedro Moreno, la comprensión de la política social tiene que realizarse “a la luz de ciertas transformaciones del Estado contemporáneo”, de ese modo plantea que se requiere explicar cómo:

la decisión del Estado de actuar a través de la política social configuró la llamada administración pública social, desafiando la consigna liberal clásica [...] para impedir la desigualdad en los resultados sociales [actuando bajo la premisa de que el cumplimiento exclusivo] de las libertades civiles no asegura de por sí el bienestar general, ni al menos la estabilidad política, [por ello la] acción social deliberada del estado benefactor se basa [...] en la inclusión 'constitucional', [...] de un conjunto creciente de derechos ciudadanos [como son los] derechos sociales, familiares,

acceso universal y gratuidad y, la provisión de los bienes de la seguridad social (educación, salud, vivienda y seguros) [entendidos] como función estructuralmente exclusiva del gobierno (Moreno, 1994).

Tal situación explica por qué:

[...] la racionalidad que prevalece en la elaboración de este tipo de política es principalmente de carácter político y social. De ello se deriva el énfasis en los objetivos y resultados más que en los instrumentos (Moreno, 1994: 111).

En cambio, la política social del Estado neoliberal pone el acento en el mercado, sin que con ello se trate de

[...] comprender la historia o devenir de mercado, el estado o la sociedad. Se trata de refundar el orden político, económico y social (moral) sobre aquél. La acción estatal debe asegurar la igualdad de oportunidades a través del imperio de la ley; pero ni el estado, ni los particulares, quedan obligados legalmente a actuar 'positivamente' (hacer el bien) pues se les restringiría su libertad (Moreno, 1994: 13).

De ese modo la política social se concibe como producto, en primer lugar, del mercado o del Estado en segundo término, pues lo que se busca es el cálculo de

[...] los beneficios de la provisión de servicios sociales como la educación, la atención médica, la vivienda y la seguridad social, [en otras palabras,] la política social neoliberal, se define a partir de una lógica instrumental y económica en sentido estricto (Moreno, 1994: 114).

Para 1995, Carlos Ornelas pretende explicar el sistema educativo, a partir de las categorías de reproducción, hegemonía y crisis, a las que considera indispensables para un análisis de la educación, pues surgieron de un debate en torno al papel de la educación en la sociedad, la economía, la política y la cultura", como ofensiva contra "el monopolio de los estudiosos positivistas de corte tradicional y los santuarios de los marxistas ortodoxos", así como contra

[...] la creencia de que sólo por medio de la educación, una sociedad determinada prepara su mano de obra, sus profesionales, técnicos, científicos, artistas y dirigentes políticos [e incluso la idea de que] contribuye a incrementar de manera notable la productividad del trabajo y a preparar a los individuos para el empleo [o bien de que es] una palanca para que la sociedad moderna se convirtiera de modo paulatino en el reino de la democracia y la igualdad social (Ornelas, 1995: 37).

De ese modo plantea que la educación es un medio de control social en vez de un mecanismo de igualación y movilidad social. Sin embargo, de esa forma no se profundiza en el modo en que el discurso estatal legitima la manera en que la educación se somete a imperativos de la producción y del Estado, y, con ello, legitima las formas de control sobre el trabajo de los maestros, control que tiene sus propios procedimientos de legitimación y motivos de obediencia, instaurados en la determinación de los textos que emplean y que son adaptados a imperativos de la tecnología y del propio trabajo dominado por los requisitos tecnológicos de la observación y formación de comportamientos externos, cuyas ideas básicas son la disciplina en la conducta de los educandos —traducida mecánicamente en disciplina en el trabajo— y preparación técnica como garantía de empleo, y cuando no ocurre así, se acusa al currículum y a las prácticas docentes de deficientes, cuando en realidad los problemas provienen de las modificaciones que se producen en el proceso de acumulación de capital y en las respectivas formas de legitimación del dominio de clase.

Situar, pues, la educación en el marco de las transformaciones de la acumulación de capital y del Estado, permite comprender los procesos de racionalización de la docencia inscrita en la legitimación que impone el modo en que el Estado trata de sostener y responder a las demandas de acumulación, a la vez que legitimar el cambio en los patrones de acumulación capitalista que generan nuevos sujetos sociales, a través de una distinta estructura ocupacional. Es decir, no se trata de explicar el control a que se somete la profesión docente, y su consecuente empobrecimiento, como un proceso de proletarización, sino de entender cómo las modificaciones en la profesión docente quedan vinculadas a los procesos de legitimación.

Se trata, parafraseando a Braverman, de vincular el proceso de racionalización de la educación y del trabajo docente a las transformaciones que ocurren en el mundo del trabajo, las cuales dependen de la monopolización del capital, que se manifiesta como procesos de concentración y centralización, bajo el impulso de la revolución científico-tecnológica y el distinto papel que juega el Estado en la producción y reproducción de la fuerza de trabajo.

Es de este modo que la generalización de las innovaciones tecnológicas fortalece dichos procesos, razón por la cual Braverman define al capitalismo posterior a la segunda posguerra como “fase monopolista de Estado”, en la que se afectan la estructura del empleo y los procesos de trabajo debido al uso de nuevos instrumentos de producción, de nuevos métodos de control que tienden a elevar la productividad y las ganancias de los capitales monopolistas. Se trata,

pues, de ver las características que asume la organización del trabajo que está asociada a

[...] la evolución de la administración lo mismo que de la tecnología de las modernas compañías, así como los cambios en la vida social, con lo cual se trata de advertir las modificaciones en el modo de producción (Braverman, 1978: 15).

En tal sentido, los problemas de legitimación del orden político han emergido de las transformaciones en los procesos productivos, en las tareas que cumple el Estado respecto a la producción y la reproducción, así como en la modificación en la estructura de clases que ha producido nuevos sujetos sociales a educar.

Se trata de mostrar cómo la actividad de los profesores, en cuanto proceso de trabajo, es sometido a imperativos de organización y administración similares a los del trabajo productor de valor, en la medida en que el trabajo docente realiza una parte considerable de la gestión de la fuerza de trabajo, la cual asume dos modalidades: una directamente ligada a la producción y otra al Estado. En la primera se expresa como control administrativo, sobre el trabajo y sobre las tareas y el modo en que las realizan los trabajadores, donde el dominio se recubre con el velo de la ciencia, puesto que no se trata de realizar mejor el trabajo en general, “sino de dar una respuesta al problema específico, de cómo controlar mejor el trabajo alienado” (Braverman, 1978: 107, 111-112, 124). En la segunda se manifiesta como obediencia al orden político que es reconocido como legítimo; en tal sentido, el trabajo de los profesores provee de motivos de obediencia, en el sentido de transmitir una ideología que legitima el orden económico y político, y hace que los profesores actúen como organizadores del consenso a través de la inculcación de razones legitimantes.

Lo que se pone en juego, mediante el proceso de racionalización de la educación y del trabajo docente, es la legitimidad del dominio de clase, el cual asume dos modalidades, o bien, se puede decir que se construye en dos esferas: una directamente en las unidades productivas capitalistas, imponiéndose como administración del trabajo; otra, en lo político, donde el Estado juega un papel importante para transformar a grandes masas de trabajadores en fuerza de trabajo, razón por la cual la dominación de clase requiere, por una parte, constituir una hegemonía sobre el conjunto de las clases sociales y, por otra, pide la legitimación de las instancias que ejercen el dominio.

Las tareas de transformación de grandes contingentes de población en fuerza de trabajo puede explicar la expansión del trabajo burocrático, de empleados de salud y educación, como un trabajo no productor de plusvalor ligado, de acuerdo

con Offe, a la ampliación del Estado, dirigido a garantizar los procesos de reproducción ampliada del capital. En esa transformación se erosiona el mecanismo de legitimación para la organización del proceso de trabajo (es decir, para mantener el proceso de acumulación) basado en “el intercambio igualitario” ante:

1. el surgimiento de formas de vida social que no incluyen “trabajo”;
2. el crecimiento cuantitativo de formas de trabajo que están separadas del proceso de acumulación de capital, y
3. el crecimiento de partes del plusvalor que no constituyen capital, sino que son absorbidas por el presupuesto del Estado en la forma de ingreso (“renta”), que, por lo general, constituyen “desviaciones” del modo capitalista de vida, aunque están en la perspectiva de la expansión del plusvalor; no son “residuos de formas capitalistas”, sino elementos de la estructura capitalista avanzada; son “genérica y funcionalmente” necesarias en relación con la acumulación; la discrepancia estructural lleva a conflictos sociales y políticos que indican los límites entre producción de valor abstracto y producción de valor de uso concreto, de lo cual resulta en juego el “grado de integración social, es decir, en la efectividad con que las creencias simbólicas y de legitimidad generan mecanismos destinados a ganar aceptación social para subordinar a los criterios abstractos de la acumulación de capital las aspiraciones y conceptos de vida concretos, a pesar del hecho de que dependen, en efecto, de decisiones políticas concretas” (Offe, 1982: 81).

Con esto se quiere decir que el problema de la legitimación surge cuando los mecanismos del mercado resultan insuficientes para garantizar el proceso de acumulación de capital y, por lo tanto, el dominio de clase, de manera tal que la legitimación se convierte en un mecanismo que posibilita trasladar el conflicto de clases del terreno económico hacia los niveles de justificación de la continua ampliación estatal para mantener el proceso de reproducción capitalista en una doble vertiente: por un lado, ante los capitales individuales y, por otro, ante los enormes contingentes de trabajo que son transformados en mercancía (fuerza de trabajo). Es cierto que el Estado desarrolla procedimientos diversos para lograr la legitimidad, institucionalizando formas de participación ya sea en el diseño de políticas públicas o con elecciones, por ejemplo, lo cual

lleva a redefinir el papel de la educación respecto a su contribución en la reproducción del dominio de clase. Bajo esta óptica se puede entender la necesidad de transformar la educación y fijar otras formas de control del trabajo docente que se adecuen a los procesos de legitimación de las transformaciones ocurridas en el proceso de acumulación y la conversión de los trabajadores en fuerza de trabajo.

Sólo entendiendo la dinámica de modificación de los procesos de acumulación de capital y su relación con las tareas que cumple el Estado, se comprende el papel que desempeñan la educación y los profesores en el modo en que el trabajo se transforma en mercancía y es sometido a determinadas formas de control, ya sea en el ámbito de la producción o bien en el contexto político; a la vez, esto constituye un contexto que permite comprender los cambios que se introducen en las formas de organización y administración del trabajo docente, que llevan a su progresiva racionalización desde un ámbito social más amplio, es decir, no reducido a las características de la formación de los profesores, de las condiciones de las instituciones escolares o de los procesos que se desarrollan en el aula.

Con estos elementos se puede comprender cómo la propuesta gubernamental de modernización de la educación se vincula a los procesos de legitimación del orden político, a la vez que se traduce en un proyecto de racionalización de la docencia para garantizar la eficacia de las legitimaciones.

Por supuesto que esto está asociado a la pretensión de dar un giro diferente a la educación, tanto en los aspectos de su financiamiento como en sus contenidos, respecto a las modalidades de acumulación de capital y a los procesos de legitimación del orden político-económico; es de ahí de donde emergen los requerimientos de una formación distinta del magisterio. Es ya un lugar común afirmar que la educación está ligada a las transformaciones en la producción y apropiación de plusvalía y, con ello, a los procesos que legitiman su apropiación y uso privado, así como a los procesos de integración social de los diversos grupos sociales al orden social existente, de tal modo que la educación escolarizada —y el personal dedicado a ella— cumplen la función de reproducción ideológica necesaria para la conservación del sistema económico y de dominio. Pero lo que no resulta tan común es investigar los procesos mediante los cuales los profesores son sometidos a determinadas formas de racionalización en su práctica profesional.

Esto último es lo que permite entender por qué razón el Estado mexicano, al plantear el problema de la relevancia, el impacto y la calidad de la educación, concentra la atención en la llamada profesionalización del magisterio, con lo

cual evade la discusión en torno al impacto que ha tenido la modernización económica sobre la capacidad de resistencia sindical, expresado en una “flexibilización” de las relaciones entre el trabajo y el capital y que ha modificado las relaciones entre los sindicatos y los partidos políticos, y de éstos con el Estado, y ha disminuido dicha resistencia en favor de una nueva modalidad de acumulación de capital, al permitir un “uso flexible de la fuerza de trabajo”, donde la determinación de la cantidad de trabajo empleado —y el uso de la fuerza de trabajo— se fija según las necesidades de la producción y el mercado, sin intervención sindical; aún más, llega a afectar las formas de fijación del salario con base en la productividad, así como la contratación colectiva que impedían —y obstruían— la introducción de nuevas tecnologías y métodos de trabajo, a la vez que la reorganización del proceso de trabajo y la estructura organizativa de las empresas (De la Garza, 1992: 5-7).

Así, las modernizaciones económica y política constituyen dos elementos indispensables para entender las razones que llevan a plantear, en primer lugar, una reforma de la educación y, en segundo término, el imperativo de poner el acento en la formación del magisterio bajo la idea de su profesionalización. A la vez, se hace visible como esa “modernización” se manifiesta en el ámbito educativo como una disminución de los recursos económicos e imposición de criterios de selectividad tanto para la asignación de los mismos como para el ingreso a las instituciones educativas en nombre de la calidad de la educación, de la cual se hace responsables a los maestros; con ello, no sólo se afecta la formación de los profesores, sino que se incide en sus prácticas profesionales, las que también se consideran causa del deterioro de la educación, de su deficiente calidad y relevancia para el trabajo.

A partir de ello es posible ver que las políticas de formación del magisterio (como propuesta de profesionalización) son la piedra de toque de una transformación de los mecanismos de legitimación. Aún más, se requiere una formación distinta del magisterio para proseguir, en condiciones diferentes, la reproducción capitalista de la fuerza de trabajo no sólo en el plano de la cualificación técnica, sino también en el plano ideológico-político que asegure la adecuación y adaptación de dicha fuerza de trabajo a las condiciones de explotación capitalista como un proceso de integración a la sociedad, esto es, que se asegure la estabilidad política. Es en este contexto donde se inscribe el llamado Estado de bienestar, cuyo objetivo es reproducir la fuerza de trabajo en aquellos aspectos que no pueden lograr los capitales individuales, de tal modo que la “gestión estatal de la fuerza de trabajo” constituye el complemento de la

reproducción capitalista que sólo retribuye una parte de la fuerza de trabajo, en tanto que el Estado cubre la otra parte a través de instituciones que se vinculan a los procesos de acumulación, como lo son la calificación de la fuerza de trabajo, el volumen del empleo y el nivel salarial (Farfán, 1988: 22-23).

Se considera que, necesariamente, la gestión estatal de la fuerza de trabajo es externa al proceso de acumulación de capital, pues es preciso “constreñir a los portadores” de la fuerza de trabajo a someterse a la relación de trabajo asalariado. Es en ese sentido que, quienes estudian la función que cumple el Estado en

[...] relación a la fuerza de trabajo [consideran que dicha función es] la de *conformar una fuerza de trabajo colectiva* dispuesta para los requerimientos del capital y contrapuesta a la libertad de los trabajadores, como individuos, a venderse como mercancías (Farfán, 1988: 27).

Esto sólo es una parte del papel del Estado en el terreno educativo que concentra los esfuerzos de explicación de la llamada “modernización educativa” en aquellos aspectos que tienen que ver con el tipo de conocimientos y habilidades que requieren los estudiantes para desempeñarse en la sociedad, y que en la propuesta gubernamental se vertebra en torno a las ideas de calidad y excelencia (Castillo y Llamas, 1989: 399).

Sin embargo, para el caso de la educación básica y normal estas ideas adquieren un sentido específico: la modernización tiene que ver con el modo en que el Estado pretende reorientar la formación ideológica de las clases sociales subalternas dentro de su proyecto de modernización económica, es decir, implica una reconstrucción de la legitimidad del Estado y, consecuentemente, un modo de reconfigurar su propia racionalidad. Así, la llamada modernización de la educación básica y normal adquiere el perfil de una propuesta orientada a reconstruir la legitimidad del Estado mexicano que descansa en la modificación de las formas de trabajo y la formación de los profesores como los directamente encargados de proveer de razones legitimantes, de motivos de obediencia, respecto a las transformaciones ocurridas en la producción y en el dominio político de clases.

Bibliografía

BAZÚA, Fernando y Giovanna Valenti, 1994, "Configuración estatal, gestión burocrática y desarrollo. Consideraciones teóricas acerca de las determinantes sociopolíticas del crecimiento económico moderno", en Manuel Canto Chac y Pedro Moreno Salazar (comp.), *Reforma del Estado y políticas sociales*, UAM-X, México.

BRAVERMAN, Harry, 1978, *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX* (trad. Gerardo Dávila), Era, México.

CALDERÓN, José María, 1991, "La reforma del Estado", en *Topodrilo*, UAM, marzo-abril, núm. 16, México.

CANTO Chac, Manuel y Pedro Moreno Salazar, (comp.), 1994, *Reforma del Estado y políticas sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

CASTILLO Franco, Isaías e Ignacio Llamas Huitrón, 1989, "Modernización y política educativa", en Jesús Lechuga y Fernando Chávez (coords.) *Estancamiento económico y crisis social en México, tomo II Sociedad y Política*, UAM-A, México.

CAVAROZZI, Marcelo, 1994, "América Latina contemporánea: erosión del Estado y devaluación de la política", en Manuel Canto Chac y Pedro Moreno Salazar (comp.), *Reforma del Estado y políticas sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

De la GARZA Toledo, Enrique, 1992, "El Tratado de libre comercio y sus consecuencias en la contratación colectiva", en *El Cotidiano. Revista de la Realidad mexicana actual*, UAM-A, enero-febrero, núm. 45, México.

DIARIO OFICIAL de la FEDERACIÓN, 1984, *Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*, 23 de marzo de 1984, México.

FARFÁN, Guillermo, 1988, "Capital, trabajo y Estado del bienestar en el capitalismo avanzado", en Esthela Gutiérrez Garza (coord.), *Testimonios de la crisis, 2. La crisis del Estado del bienestar*, Siglo XXI, México.

FUENTES Molinar, Olac, 1989, "El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988", en *Cuadernos Políticos*, núm. 58, Era, octubre-diciembre, México.

GIL, A. Manuel, 1987, "Por la senda del Proides: el futuro de la educación superior", en *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, UAM-A, año 3, núm. 16, marzo-abril, México.

GUERRERO, Omar, 1992, *El Estado en la era de la modernización*, Plaza y Valdés, México.

HEWITT de Alcántara, Cynthia, 1978, *La Modernización de la agricultura mexicana, 1940-1970* (trad. Félix Blanco), Siglo XXI, México.

IBARRA, Eduardo, 1993, "El futuro de la Universidad en México: los resortes de la diferenciación", en *El cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, UAM-A, año 9, núm. 55, junio, México.

LÓPEZ Monjardín, Adriana, 1988, "1982-1988: un proyecto anticampesino y antinacional", en *Cuadernos Políticos*, núm. 53, Era, enero-abril, México.

MONSIVÁIS, Carlos, 1989, "El magisterio y la modernidad", en *Cuadernos Políticos*, núm. 58, Era, octubre-diciembre, México.

MORENO, Pedro H., 1994, "Elaboración de la política social y transformación del Estado", en Manuel Canto Chac y Pedro Moreno Salazar (comp.), *Reforma del Estado y políticas sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

OFFE, Claus, 1982, "La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad", en Heinz Rudolf Sonntag y Héctor Valecillos (comp.), *El Estado en el Capitalismo contemporáneo, Siglo XXI*, México.

ORNELAS, Carlos, 1995, *El sistema educativo. La transición de fin de siglo*, CIDE/NAFIN/FCE, México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1989, *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*, México.

QUIROZ Pérez, Miguel y Lucino Gutiérrez Herrera, 1992, *De Carranza a Salinas. Otras razones en el ejercicio del poder en México. Estado, régimen y sistema. Ensayo de historia política*, UAM-A, México.

SALINAS de Gortari, Carlos, 1988, *Discursos de campaña. Modernización con apego a nuestros valores*, tomo IV, del 7 al 17 de enero de 1988, PRI, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985a, "Primer plan sexenal 1934-1940", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985b, "Segundo plan sexenal 1940-1946", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985c, "Plan de Acción Inmediata 1962-1964", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985d, "Programa de desarrollo económico y social de México, 1966-1970", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985e, "Programa de inversión-financiamiento del sector público federal, 1971-1976", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985f, "Lineamientos para el programa nacional de desarrollo económico y social, 1974-1980", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985g, “Plan nacional indicativo de ciencia y tecnología”, en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985, 4. Planeación económica y social (1970-1976)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985h, “Plan básico de gobierno, 1976-1982”, en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985, 6 Reforma administrativa y planeación (1976-1978)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985i, “Metas del sector educativo, 1979-1982”, en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985, 7. Programas de desarrollo sectorial (1978-1980)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985j, “Plan global de desarrollo, 1980-1982”, en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985, 9. Planeación global y Sistema Nacional de Planeación (1980-1982)*, México.

SECRETARÍA de PROGRAMACIÓN y PRESUPUESTO y Fondo de Cultura Económica, 1985k, “Plan nacional de desarrollo, 1983-1988”, en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985, 10. Sistema nacional de Planeación democrática (1982-1985)*, México.

VARELA Petito, Gonzalo, 1994, “Las políticas públicas en el desarrollo actual de América Latina”, en Manuel Canto Chac y Pedro Moreno Salazar (comp), *Reforma del Estado y políticas sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.