

## ***La confluencia de modelos en la dinámica educativa actual***

Los cambios mencionados tienen un alcance sin precedentes –sobre todo en la educación superior- por la similitud de las transformaciones que están ocurriendo en una gran variedad de naciones con diferentes características sociales, políticas, históricas y económicas: “aunque el ritmo y el dinamismo de estos cambios varían de acuerdo con las condiciones históricas específicas y con la formación social de cada país, cualquier revisión de las recientes iniciativas de política llevadas a cabo por los gobiernos en el mundo muestra que a la dirección del cambio le sigue una trayectoria inequívocamente semejante. En todos los continentes, un gran número de planes gubernamentales, reformas constitucionales, actas legislativas, regulaciones y recomendaciones están impulsando el acercamiento de las universidades a las demandas del estado y del mercado<sup>1</sup>”. Esta reestructuración es también conocida como reposicionamiento, reingeniería, cambio de curso, reducción, ajuste, surgiendo como se ha observado a lo largo de la tesis, no por la deliberación democrática de los principales actores, sino por presiones externas que emanan de procesos socioeconómicos y políticos dictados por la ideología neoliberal con su desmantelamiento del estado benefactor y la cada vez mayor comercialización del conocimiento.

Esta tendencia hacia la convergencia de los sistemas de educación superior si bien no es un fenómeno nuevo, sí se observa que se ha intensificado en los últimos años, teniendo como punto focal al modelo estadounidense: por diversas razones, el sistema estadounidense ha constituido un paradigma para la educación superior cuando menos desde el primer período de la posguerra; no hay duda de que planificadores de la educación superior y algunos otros más, ven a Estados Unidos como el modelo más relevante para el desarrollo académico de sus respectivos países<sup>2</sup>. La convergencia hacia el modelo

---

1 Schugurensky, obra citada, pp. 119-121.

2 Philip Altbach y Gail Kelly, (Comps.), en *Comparative Higher Education: Research Emergent Issues Education: Comparative Perspectives*, Nueva York, Sunny Press, 1992.

norteamericano se puede observar en la reducción del estado en la educación superior y en la descentralización administrativa del sistema, así como en aspectos tales como competencia entre instituciones por fondos y estudiantes, las asociaciones entre universidades y empresas y/o la introducción de cuotas a los usuarios en instituciones públicas, así como en la falta de claridad entre lo público y lo privado, observándose un modelo híbrido, en que las universidades públicas pueden recibir fondos privados y las privadas fondos públicos<sup>3</sup>.

Así observamos que en el mundo, a pesar de sus escenarios tan diferentes, existe una tendencia a adoptar un modelo educativo con ideologías y políticas similares, porque hay un consenso y coerción de los actores principales de este NOEI. Sus recomendaciones fluyen de los países industrializados a los países en vías de desarrollo, recomendándoles por medio de expertos o comunidades epistémicas –redes de intelectuales multidisciplinarias más o menos consensuadas de problemas- premisas básicas y alternativas para redefinir sus prioridades y adoptar nuevos principios operativos por los supuestos problemas que enfrenta la universidad actual; las sugerencias emanan también de las organizaciones nacionales e internacionales –el complejo intelectual y financiero de la ayuda externa- que realizan en conjunción con comités mixtos gobierno-industria, foros de empresarios-educación superior y grupos de centros de investigación altamente especializados, agendas favorables a las corporaciones, promoviendo la expansión de la educación superior privada, diversificación de instituciones de tercer nivel incluyendo universidades, insitutos tecnológicos, educación a distancia, colegios comunitarios, carreras cortas, etc.); así como alternativas en financiamiento y transferencia de recursos de la educación superior a la básica, y el apoyo estatal vinculado a indicadores de rendimiento. Ello se ve apoyado por la integración regional en bloques como TLCAN, Mercado Común Sudamericano, UE, Asociación de Países del Sudeste Asiático ASEAN y la Comunidad Económica Africana CECA. Estos mercados comunes con sus requisitos políticos, legales, económicos y culturales y su necesidad de lograr la armonía regional, crean

---

3 Schugurensky, pp. 122-123.

nuevas demandas a las universidades. Esta consolidación de comunidades regionales ha impulsado una ola de cooperación institucional, proyectos conjuntos y programas de intercambio de académicos y estudiantes, pero siempre bajo la mirada de grupos empresariales, organismos donantes y acreedores que se han convertido en potencias hegemónicas que influyen en las políticas educativas nacionales<sup>4</sup>.

Cuando se habla de internacionalización en la enseñanza superior no sólo se habla de estudiantes sino de profesores y gestores, así como de la elaboración conjunta de programas de estudios o de investigación comunes –*pero no para beneficios comunes*-. Se asiste a nuevos problemas derivados de la internacionalización de los estudios superiores, como son los retos de configurar *currícula* común que respete identidades y tenga en cuenta la diversidad, o busque acuerdos que acepten los créditos cursados en una universidad de otro país, o implementen sistemas de evaluación multinacionales<sup>5</sup>.

Así se habla de movilidad laboral y la necesidad de un reconocimiento más estricto de los “títulos y diplomas”, así como de la transferencia de equivalencias, lo cual a su vez influye en la homogeneización de los *currícula* y la estandarización de las experiencias educativas, particularmente en lo que se refiere a los programas profesionales y ello se encuentra en el TLCAN, el modelo de Bolonia, en el de la Red de Universidades de América Latina –UDUAL- en el Acuerdo de América Latina, el Caribe y la Unión Europea –ALCUE, por citar algunos.

El TLCAN, por ejemplo, obliga a la homologación del conocimiento en los países del bloque, contemplando el comercio transfronterizo de servicios y la entrada temporal de personas de negocios respecto a la educación superior para integrarlas al mercado internacional. Para eliminar las asimetrías educativas entre México y sus socios del norte se crea la Comisión

---

4 Cfr., Schugurensky, obra citada.

5 Fermoso, en Educación para qué, pág. 133.

Internacional de Occidente para la educación superior y el Centro de Investigación para la Integración Americana, así como el Grupo Trilateral de Trabajo sobre colaboración en la educación superior de Norteamérica<sup>6</sup>.

En Europa se habla de la convergencia europea en materia de educación superior. En 1998, con la Declaración de la Sorbona se inicia en el continente un proceso para promover la convergencia entre los sistemas de educación superior para el 2010, refrendándola con la firma de la Declaración de Bolonia de 1999. Este objetivo ha propiciado diversos foros de debate en todos los países miembros para la evaluación de los programas académicos convergentes que adopten una calidad docente, con el sistema de transferencia de créditos que permitan un reconocimiento inmediato de títulos (Establecimiento de un sistema de créditos ECT) para facilitar el reconocimiento de estudios de sus estudiantes de intercambio, que en caso de adoptarse implicará una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adecuarse a los nuevos modelos de formación continuada a lo largo de toda la vida; se habla de revisión e introducción de nueva *curricula* basada en contenidos y competencias, valoración de niveles de calidad (parámetros transnacionales), créditos europeos: programas Erasmus y Sócrates; transferencia de créditos europeos, etc.

Los ECT se basan en tres elementos básicos: la información sobre los programas de estudios y los estudiantes, y la utilización de créditos ECTS; éstos equivalen a valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante; constituyen asimismo un código práctico que ofrece a los interesados los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico mediante la utilización de créditos y la organización de programas razonables en cuanto al volumen de trabajo a lo largo del periodo de estudios; los créditos ECTS representan en forma de un valor numérico entre 1 y 60 asignado a cada unidad de curso y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las

---

<sup>6</sup> Javier Mendoza en “La universidad frente a las tendencias de la globalización” en Pablo Latapí, Un siglo de educación en México, pp. 116-117.

asignaturas; traducen asimismo el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total del trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal en bibliotecas o en el domicilio, así como los exámenes a otros posibles métodos de evaluación. Así los ECTS se basan en el volumen total del trabajo del estudiante y no se limitan exclusivamente a las horas de asistencia, indicando el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos, 60 créditos representan el volumen de trabajo de un año académico<sup>7</sup>.

*El Department d'universitats, recerca i societat de la informació de la Generalitat de Catalunya* considera que el Proceso de Bolonia no tiene en ningún momento como finalidad implantar un sistema único de educación superior en Europa, sino establecer criterios y mecanismos para facilitar la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias, el establecimiento de objetivos comunes y el refuerzo de todo aquello que se necesita para hacer a las universidades europeas más atractivas y competitivas internacionalmente<sup>8</sup>.

El proceso en Bolonia ha ido avanzando con sucesivas reuniones como la de Praga del 2001 en que se habla de un aprendizaje permanente, implicación de los centros de enseñanza superior y estudiantes como socios activos, necesidad de aumentar la atracción de poder del Espacio de Educación Europeo incluyendo la educación transnacional.

En la Unión Europea, la educación, específicamente la superior, fue definida en Berlín en 2003 como bien público y de responsabilidad pública; en 2005 se celebró la 4ª. Conferencia Ministerial en el Area Europea de Educación Superior en Bergen, Noruega en que los 40 ministros de los países integrantes

7

<http://www.creif.org/documentos/europa/Adaptacion,Sistema,UniES,oloña,Crue,2001,10.pdf>, 2 de febrero del 2007.

8 <http://www.educaweb.com/edw/seccion.asp?NoticiaID=1827>, 15 agosto 2006.

dieron la bienvenida a Armenia, Azerbaiyan, Georgia, Moldavia y Ucrania. Entre las prioridades a alcanzar en 2010 sobresalen la adopción de un sistema comparable de títulos universitarios, la movilidad de profesores y estudiantes, promoción de la calidad y excelencia, respetar la diversidad educativa y cultural europea y fomentar la competitividad del sistema europeo en el ámbito internacional y adopción de un sistema basado principalmente en dos ciclos grado.

En el proyecto Tuning se enmarcaron las declaraciones anteriores planteándose impulsar la convergencia en siete áreas temáticas: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química; crear redes europeas, desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de la *curricula*, crear puentes entre redes de universidades y actuar en coordinación con todos los actores involucrados: Ministerios de Educación, conferencias de rectores incluyendo la Asociación Europea de Universidades, la Asociación Europea de Instituciones de organismos de acreditación (ES –EURASHE), organizaciones de garantía de la calidad (basándose en los estándares y directrices para la garantía de la misma propuestos por la *European Network for Quality Assurance in Higher Education*) y las universidades<sup>9</sup>.

Como se observó, la gran diferencia es que en estos procesos de convergencia educativa –Europa es al fin y al cabo cuna de las universidades- se encuentran representados: administraciones educativas, gobiernos responsables, redes universitarias, los profesores y estudiantes<sup>10</sup>, los cuales tienen participación,

---

9 Julia González y Robert Wagenaar, *Tuning Educational Structures in Europe*, informe final fase uno, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, España, 2003, pp. 31 y 32, [http://tuning.unideusto.es/TuningProject/spanish/docfase\\_1Tuning%20Educational.pdf](http://tuning.unideusto.es/TuningProject/spanish/docfase_1Tuning%20Educational.pdf), 13 septiembre 2006.

10 El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) vendría a cumplir tal función en nuestro país, pues es definida como una asociación civil de carácter no gubernamental cuya misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior,

critican y se organizan; así hay llamamientos a foros europeos de la educación como respuestas a la Cumbre de 33 ministros europeos de educación que se reunieron en Berlín para avanzar en lo que respecta al proceso de Bolonia que pretende convertir a Europa en la economía del conocimiento más competitiva del mundo; en uno de ellos, unos dos mil profesores universitarios constituyeron el Colectivo de Profesores por el Conocimiento y redactaron en 2005 un manifiesto que titularon ¿Qué educación para Europa? En el cual plantean algunas advertencias, a la luz de la experiencia de los esfuerzos iniciales para erigir un espacio de educación superior de corte estadounidense en Europa.

Sin pelear con la idea de la convergencia, los académicos advertían del riesgo de que por virtud o por defecto, el proceso convirtiera a sus universidades en servicio para las empresas privadas, en lugar donde se formen profesionales a modo de las necesidades productivas y comerciales y no en función de un conocimiento universal; señalaban el riesgo de que se abatiera la educación humanística en las universidades europeas, cayendo en un vaciamiento de contenido; no negaban la necesidad de formar profesionales para el mercado, pero no admitían que tal fuera el fin primordial de la universidad.

Asimismo advertían de la posibilidad de elitización que tal proceso conllevaba porque al implicar una dosis de privatización se acercaba automáticamente a la exclusión social de sectores desfavorecidos, convirtiendo entonces los títulos de licenciatura en mero pase al mundo laboral y a los estudios de posgrado en franco negocio. Asimismo denunciaban que la convergencia del retiro del financiamiento público y el crecimiento del privado convertían la gestión universitaria en gerencial, un negocio del sector servicios, al tiempo que el conocimiento se convertía en mercancía y el alumno en cliente<sup>11</sup>.

---

establecidos por el mismo Consejo; pero no se encuentran representados en ella ni redes de universitarios, ni académicos en general y mucho menos la sociedad civil.

11 Armando Labra, “¿Mercado universitario?” En *La Jornada*, lunes 25 de junio del 2005, pág. 23, México, D.F.

Al otro lado del océano, por contraparte encontramos que en el Primer encuentro internacional de rectores Universia 2005, en que se encontraban el rector de la UNAM, el presidente del BID, el Presidente del Banco Santander, entre otros, se debatía sobre la misma línea: el nuevo modelo de la universidad americana, con su espacio común iberoamericano en un mundo globalizado y la necesaria relación entre la universidad y la empresa. No se retomó el tema de canje de deuda externa por inversión en educación y sí se concentraron en acordar buscar fuentes de financiamiento externo, impulsar la movilidad académica y promover el reconocimiento de estudios con doble titulación o diploma, inclusive el primero por la universidad de dónde es originario el estudiante y el segundo de la institución que acepte el intercambio, trayendo la posibilidad de instaurar un sello de calidad ALCUE<sup>12</sup>.

Respecto a la unión universidad-empresa, ésta recobra su ganancia al invertir en la primera con creces, observemos la siguiente declaración: la “UNAM registró en Alemania una patente que dio al Instituto de Biotecnología un millón doscientos mil euros”, no se dice cuánto dará a la larga a la empresa alemana tal patente, al fin y al cabo los problemas de propiedad intelectual (TRIPS) ya han sido contemplados en esta mercantilización.

Por lo que toca al financiamiento estatal, éste sigue retirándose de la universidad pública, pero no de las privadas<sup>13</sup>, copiando al modelo estadounidense. Asimismo apoya a empresas especializadas, como es el siguiente ejemplo de desarrollo tecnológico: “una empresa que creó nuevas aplicaciones para el correo electrónico; otra que diseñó plataformas de educación a distancia y otra más que elaboró el *software* para la operación de conmutadores son tres de los primeros cinco negocios mexicanos que el CONACYT<sup>14</sup> y NAFIN financian con capital de riesgo y son presentados como

---

12 Karina Aviles “Concluye reunión de ministros de educación de América Latina el Caribe y la UE”, La Jornada, 16 de abril del 2005, pág. 37.

13 Alejandro Pisanty Baruch, “Panorama de la educación a Distancia” en [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/enlaces/libros\\_en\\_linea/temas/ed2.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/enlaces/libros_en_linea/temas/ed2.htm). 20 de marzo del 2007.

14 Para el entonces director de CONACYT mejorar una dona también era descubrimiento científico y se le asignaban recursos –humanos y económicos- a la



los posibles Bill Gates de México; los empresarios recibieron casi 20 millones de pesos y tenían que devolver al gobierno por lo menos un rendimiento del 27% del capital aportado en un plazo de cinco años”, después de tal plazo el capital aportado será casi nulo y un rendimiento del 27% quinquenal, comparado con el 8% y 11% mensual que cobran los bancos, es una ganga regalada a dichos empresarios.

La movilidad internacional presenta aparentemente la posibilidad de un conocimiento genuinamente internacional, así encontramos entonces que CONACYT tiene un convenio con la Universidad de Harvard en que se reclutará a los estudiantes mexicanos más aventajados para sus programas de investigación, “asegurando así la enseñanza de más alta calidad para los futuros líderes de México<sup>15</sup>”, lo que el informe no contempla es si dichos estudiantes regresarán al país u ocurrirá como se ha visto desde tiempo atrás, una fuga de cerebros, coptados por dichas universidades para beneficio del país receptor.

Para algunos, este escenario conectado a los medios que supone que los mejores maestros se convertirán en estrellas de la educación, “es una hollywoodización de la educación, que se ha hecho cada vez más posible por el acceso a los medios de comunicación y a la difusión de Internet. En este escenario en particular, los nuevos sistemas de educación prometen flexibilidad: la transmisión a cualquier hora adecuada a los horarios del estudiante, recursos educativos haciendo el uso más efectivo de los medios de la era de la información distribuidos por la red; y acceso a los mejores maestros, investigadores y materiales de enseñanza, sin que importe en qué parte del mundo estén. La Universidad de Phoenix es uno de los grandes

---

empresa para su investigación.

15 Elizabeth Velasco C., “Confidencial, el convenio con la Universidad de Harvard: Conacyt”, *La Jornada*, 21 de septiembre del 2005, pág. 43.

ejemplos de ello<sup>16</sup>”; esta universidad fue autorizada por el gobierno de Chihuahua para instalar centros escolares en los límites de la entidad.

Dentro de este mismo contexto, encontramos que la Unión Europea, América Latina y el Caribe fortalecen sus relaciones a partir de junio de 1999 con la Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de estas regiones (ALC-UE). En dicha reunión se propuso el establecimiento de un espacio común ALC-UE de educación superior para el 2015, aprobándose dos documentos: uno es la Declaración de Río de Janeiro en que se consideró a la enseñanza superior como una de las prioridades de actuación fomentando los intercambios interregionales entre los actores educativos, reforzando la cooperación entre las instituciones de educación superior respetando su autonomía, especialmente mediante los intercambios universitarios y el desarrollo de la enseñanza a distancia para impulsar la investigación científica y desarrollo tecnológico como elementos fundamentales en las relaciones entre ambas regiones<sup>17</sup>.

El otro documento titulado, Prioridades para la acción, prevé que el Grupo Birregional de altos funcionarios fortalezca la cooperación en los campos de educación primaria, secundaria y superior, así como diseñe programas birregionales de apoyo a políticas compensatorias de educación que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y capacitación docente, así como la formación de recursos humanos con especial énfasis en la formación vocacional y utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la educación; asimismo se menciona la necesidad de apoyar la cooperación birregional en el sector universitario incrementando becas a estudiantes e investigadores, ampliando los estudios de posgrado en ciencia y tecnología, industria y negocios; así como la movilidad de académicos y estudiantes y los procesos de acreditación de programas y reconocimiento de títulos. Se hizo especial

---

16 Wendy L. Schultz, “Los futuros de la educación”, Memoria. Diálogos de Alto Nivel. Los futuros del mundo. Alternativas para México, pág. 48.

17 Documento Cooperación Europa, América Latina y el Caribe. Espacio Común de Enseñanza Superior en: <http://www.crue.org/pdf/UE-ALC/cooperacionUEAmLatinaCaribe.pdf>, 20 agosto 2006.

énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre instituciones de educación superior, incluyendo universidades y educación a distancia tomando en cuenta las particularidades de las sociedades<sup>18</sup>.

AL-CUE-ES ha seguido conformándose a través de reuniones periódicas como son: el Seminario Internacional “Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior”; el Seminario Internacional “El sistema de reconocimiento de periodos de estudio en el extranjero”, la Cátedra ALC-UE Sociedad del Conocimiento, el Centro de Investigación ALC-UE sobre Europa Contemporánea: Emile Durkheim; el convenio de colaboración CUIB-AUE (Consejo Universitario Iberoamericano – Asociación de Universidades europeas) cuyo objetivo es establecer un espacio de información electrónica sobre oportunidades de cooperación, compatibilidad, legibilidad y transparencia de los sistemas de ES.

Otras acciones han sido el proyecto seis profesiones en cuatro ejes, respaldado por la CENEVAL y la Asociación Universitaria Europea: Columbus. Su objetivo es propiciar la colaboración entre instituciones de América Latina y El Caribe para lograr una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior de la región y su comparación y acercamiento con los de la Unión Europea para ofrecer un impulso al Proceso de Construcción del Espacio Común de Educación Superior en América Latina, El Caribe y la Unión Europea<sup>19</sup>. Su propósito fue revisar perfiles profesionales y de investigación, planes de estudio, mecanismos e instrumentos que favorezcan la movilidad y la interacción internacional de estudiantes, profesores, investigadores y profesionistas; acordándose iniciar en las siguientes profesiones:

---

18 Proceso de construcción del Espacio Común de Educación Superior América Latina y el Caribe-Unión Europea, a través de las cumbres birregionales. Documento de trabajo, Dirección General de Cooperación Técnica y Científica, SRE, 10 de septiembre del 2004.

19 Documento de trabajo de la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica, SRE, Espacio Común de Educación Superior, UEALC-ES, 27 de abril del 2004.

Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas.

También se han organizado talleres respecto a Bolonia, para que América Latina pueda extraer valiosos aprendizajes de la experiencia europea para conducir un desarrollo similar en la región; pretendiéndose que sobre tal base se contribuya a la consecución del Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y el Caribe, cuyo objetivo sería construir propuestas pragmáticas para las universidades latinoamericanas y europeas, jefes de estado y de gobierno. El taller se dividió en temas tales como: sistemas de crédito y movilidad académica; acreditación y evaluación de la calidad; investigación y estudios doctorales.

Se está entonces ante un modelo educativo de la mundialización en que esta educación transfronteriza incluye proveedores, programas, proyectos internacionales y por supuesto un gran mercado de personas, en lo que se llama: “la teoría del capitalismo académico que ve grupos de actores: facultades, estudiantes, administradores y profesionales académicos como usuarios de una gran variedad de recursos estatales para crear nuevos circuitos de conocimiento que ligan a las instituciones de educación superior a la nueva economía. Estos actores también usan los recursos estatales para permitir que emerja el sector corporativo dentro de la universidad, para desarrollar nuevas redes de trabajo que son intermediarias entre los sectores públicos y privados, y así expandir la capacidad gerencial para supervisar nuevos flujos de recursos externos, invertir en la infraestructura de la investigación para la nueva economía, e invertir en instituciones mercantiles, en infraestructura, productos y servicios a estudiantes. La capacidad gerencial se expande también hacia la reestructuración del trabajo facultativo a bajos costos de instrucción (casi generalmente sin costo)<sup>20</sup>”.

---

20 Sheila Slaughter and Gary Rhoades, Academic capitalism and the new economy, The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 2004, page 1.

Así encontramos que en este capitalismo académico tan sólo en 2000 la demanda fue de 1.8 millones de alumnos y las proyecciones establecen que para 2025 habrá 7.2 millones de jóvenes que estudiarán en un país distinto al suyo. Australia exporta 1,596 programas educativos anuales hacia países de Asia Pacífico, y las naciones más activas en el mundo en la recepción de los mismos son Hong Kong con 858, China con 712 y Singapur con 522 programas. Todo este nuevo sistema opera mediante 41 compañías privadas que cotizan en bolsa pública y son las encargadas de la venta de servicios y programas educativos. De estas empresas 2 son de Sudáfrica, 13 de Asia Pacífico, dos de Europa, dos de Canadá y 19 son estadounidenses. Ninguna es de América Latina, pero ésta es su mercado y su objetivo. Algunas que ya están muy activas son las ya mencionadas: Apollo y Laureate.

Existen también fábricas de acreditación, donde es posible obtener un título universitario. En un evento realizado en el entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM en 2006, el representante de Brasil se refirió a ello mencionando que en un sitio web se hacía la adquisición por 160 dólares por 30 meses y todo quedaba listo: “pero no nada más los estudiantes pueden adquirir sus mercancías, también las universidades pueden comprar acreditaciones internacionales que les darán renombre, existe el *glamour* de tener un grado internacional equiparable a una marca<sup>21</sup>”.

Treinta y cinco países, entre ellos México, han hecho un compromiso para comercializar la educación y los programas de instituciones privadas de ES con más deficiencias han recibido ya el reconocimiento de validez oficial de estudios (Revoe) de la SEP; existe entonces ya un mercado de educación superior privada desregularizado o un sistema de educación superior muy laxo<sup>22</sup>.

---

21 Renato Janine Ribeiro, en UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge, Seminar on GATS for Latin America and the Caribbean 7 de junio del 2005.

22 Carlos Muñoz Izquierdo, La Jornada, 8 de junio del 2005, pág. 53.

Paralelamente a esta mercantilización de la escuela y la universidad, las leyes del mercado exigen aún más: la adaptación del estudiante y de la escuela al consumo tecnológico; es decir, no sólo se debe vender la educación que la empresa proponga sino también consumir lo que ésta produzca, pues la enseñanza no sólo debe preparar a trabajadores sino también formar a consumidores. “La gran batalla comercial de la nueva economía exige que éstos (*los estudiantes*) se encaminen en masa sobre todas las novedades tecnológicas. La escuela los debe preparar e incitar”<sup>23</sup>.

Así como la maquiladora o zona de procesamiento para la exportación (*Export processing zone*) es una manufactura, que puede ser de propiedad extranjera pero también puede ser de propiedad local que opera en conjunción con empresas extranjeras, la educación viene entonces a adoptar tal papel y así como en la maquiladora, sus productos terminados por lo general no son para el consumo del país huésped, sino para aquel dueño de estas empresas, así en la educación, ésta será sólo un proceso de ensamble primario, en que las grandes patrocinadoras de este nuevo tipo de conocimiento serán las que reciban las ganancias finales.

Así, Estados Unidos recibió en el 2001, 9000 millones de dólares de ganancia, ya descontados los egresos que el país hizo por sus estudiantes que se fueron a realizar estudios en otro país; tiene asimismo la escuela de posgrado más grande del mundo y de los estudiantes que recibe, 50% de ellos se quedan a vivir allí<sup>24</sup>.

El nuevo escenario global para la educación -de afianzarse- parece representar un duro golpe para el futuro de nuestras sociedades: Una ecuación industrial con parques de conocimiento libres de impuesto; fábricas de acreditación que comercian grados académicos -tan sólo en Brasil, empresas extranjeras ya

---

23 Ibidem.

24 Simón Marginson en Conferencia impartida en la Coordinación de Humanidades el lunes 15 de agosto del 2005, es autor de varios libros entre los que sobresalen The Enterprise University. Ganador del premio de la asociación estadounidense de investigación educacional para publicaciones sobre educación media y superior.

habían vendido antes del 2005, 10 mil títulos de pseudomaestrías y pseudodoctorados- y 41 compañías que actualmente obtienen ganancias hasta por 300 mil millones de dólares anuales (ya tienen en la mira a América Latina como un potencial mercado de explotación para la venta de sus productos educativos) nos hablan de un retroceso educativo.

Asimismo con esta privatización de la educación y mercantilización del conocimiento, se cambia la forma en que éste es creado y distribuido. Al ser las universidades estadounidenses las pioneras en ello y convertir la educación en lucrativa, sus instituciones se vuelven proveedoras y fabricadoras de diplomas prestándose poca atención a la investigación, invirtiendo sólo en programas que puedan ser vendibles al mercado con poca infraestructura; cotizando incluso en la Bolsa, “de las 41 compañías que cotizan en la bolsa vendiendo educación superior, 23 son estadounidenses<sup>25</sup>”.

Se dice que este modelo educativo trae aprendizaje flexible y recibe una atención especial porque ofrece disminución en los costos, mejoramiento de la calidad y un acceso creciente a la enseñanza; asimismo se habla de su potencial democratizador e incluyente, sin embargo, ¿aplica ello a los países en desarrollo? México, por ejemplo, con sus problemas de desempleo, inflación y un aumento en su matrícula educativa comparada con años anteriores, bajó a los últimos lugares en educación, pasando del lugar número 22 al 26, de los 30 países miembros que forman parte de la OCDE<sup>26</sup>. Más bien todo parece indicar que con pocas excepciones estos países se ven como siempre, sujetos al papel de consumidores y no creadores del conocimiento, sobre todo si se toma en cuenta que el gasto público en investigación y desarrollo de todos los países latinoamericanos juntos equivale a los gastos en ese rubro de un par de corporaciones multinacionales.

---

25 Jane Knight, en “UNESCO *Regional Seminar on Academic Mobility in a Trade environment, Issues, Opportunities and Risks*”, México City, June 7-8, 2005.

26 Panorama de la educación en México, según los indicadores de la OCDE, en Karina Aviles, *La Jornada*, México, 14 de septiembre del 2005.

¿No será que en esta lógica del mercado las empresas transnacionales con su gran capital, al auspiciar grandes proyectos utilizando fundaciones nominalmente sin fines de lucro como las universidades, consigan mejores beneficios? Al ser los principales financiadores orientan la educación hacia su lógica laboral.

Las evaluaciones internacionales si bien son necesarias, nos comparan desde una concepción neodarwinista y tratan de ordenarnos acorde con los intereses del mercado. No valorizan saberes populares, ni creativos, ni políticos, ni incluso científico tecnológicos, que podrían ser socialmente productivos en una sociedad más democrática. Al sustituirse los aumentos de salario básico con estímulos, política del BM para toda la región, sobrevaloran la investigación sobre la docencia<sup>27</sup>; asimismo al hablarse de becas crédito y privatización de la educación, ésta quedará limitada a unos cuantos.

La resistencia, aparece empero y brinda una esperanza y aunque en las reuniones de la ALCUE, no tienen representación ni estudiantes, ni maestros, ni la UNAM, ni mucho menos en las OI pues sólo participan los Ministerios de educación, el gobierno y la cancillería —a diferencia de Europa en que sí tienen representación los estudiantes y los mismos maestros— se empieza a resistir a los avances privatizadores.

Así se reúnen en México en junio del 2005 y lanzan la Primera declaratoria de gobernabilidad de educación superior los rectores de UDUAL, estableciendo que los institutos de comercio no deben regular la enseñanza, exigiendo a los estados tener una acción protagónica para supervisar y controlar la educación transnacional; manifestándose porque sea la UNESCO y no la OMC, el organismo internacional que regule la internacionalización del ámbito; de lo contrario existe el riesgo de que ésta se convierta en una transacción meramente mercantil con un daño grave e irreversible para los países del mundo; pues hoy en día esta mercantilización "está totalmente suelta", a través de la oferta de cursos y programas que son "un gran negocio y también una

---

27 Adriana Puiggros, De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana, Editorial Convenio Andrés Bello, 2005. El Convenio Andrés Bello es una OI formada por Argentina, Bolivia y Chile.



suerte de fraude educativo" porque "no tienen ningún control de calidad, ningún rigor académico, ningún fundamento ético<sup>28</sup>".

En otra declaración titulada "Compartiendo la Calidad de la Educación Superior más allá de las Fronteras", firmada en el Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM 2005, por universidades e Instituciones de Educación Superior de Africa, Asia, Europa y América, se establece la urgente necesidad de establecer marcos de referencia internacionales para compartir esta formación y reafirmar el valor de su contribución permanente al bien público; resaltando que los acuerdos y políticas internacionales para regular la educación superior transfronteriza –en particular en la OMC- deben respetar el derecho de los gobiernos y de los órganos competentes de las instituciones nacionales para establecer reglas de funcionamiento en ese nivel, pues "las fuerzas del mercado, no bastan por sí solas para asegurar que la educación transfronteriza contribuya al bien público<sup>29</sup>".

La Cuarta Conferencia Iberoamericana de Rectores Virtual Educa también acordó elaborar un modelo de reconocimiento de la calidad a la enseñanza universitaria a distancia con el propósito de establecer controles y evitar que los programas que se ofrezcan sean un fraude educativo y un negocio de ganancias jugosas; acordándose asimismo establecer un comité que impulsará grupos de trabajo para que impulsen este modelo iberoamericano de reconocimiento de la calidad de la educación superior a distancia<sup>30</sup>.

La llamada de atención se da porque el proceso de internacionalización educativa ya representó una movilización de capitales de más de 30 mil millones de dólares en 2003; la enseñanza superior todavía es uno de los últimos espacios que restan en el mundo "para no meter absolutamente todo lo que tenemos los países en la gran dinámica de la mercantilización". De ahí que ya se esté librando una "batalla" por el lado de las naciones latinoamericanas,

---

28 Juan Ramón de la Fuente en Encuentro Internacional de Educación Superior 2005, 20 de junio del 2005, México, D.F.

29 "No a la mercantilización de la educación superior, señalan 500 universidades", Gaceta UNAM, 23 de junio del 2005, pág. 10, México, D.F., Ciudad Universitaria.

30 "Riesgoso permitir que organismos comerciales regulen la educación", La Jornada, 23 de junio del 2005, pág. 50.

europas, asiáticas y africanas que se oponen a la visión de que el "proceso educativo es un elemento más al servicio del lucro mayor" sosteniéndose que la enseñanza es un bien público.

En dicho manifiesto, las 29 universidades firmantes emitieron recomendaciones tanto a los estados como a la OMC -organismo que mediante el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) reduce la educación a un producto más- y exhortan a los gobiernos a que las instituciones sean parte de las negociaciones de estos acuerdos de libre comercio.

Esta declaratoria fue presentada en la reunión de la Asociación Internacional de Universidades que se realizó a finales del 2006 en Alejandría, Egipto. Sin embargo y desafortunadamente para la educación, pareció no haber prosperado. Y así como en la Francia Medieval se dio un enfrentamiento entre el Poder Papal y los maestros, así también en esta reunión se afirmó que los títulos emitidos por estas empresas transnacionales no serán validados en los países de la región si no están certificados.

La preocupación por la clase de educación que se está dando en Estados Unidos para los niños ha sido también severamente cuestionada; a grado tal que los reportes de los centros estratégicos son ahora revisados por sus pares, como lo menciona la siguiente organización fundada en 2007 para revisar las opiniones expertas de los *think tanks*: "tristemente los reportes influyentes de los tanques pensantes o centros estratégicos que hemos leído raramente proporcionan, ya sea una revisión y comprensión de la literatura o una interpretación defendible de los descubrimientos a los que llega la investigación"; y sin embargo, "a pesar de la carencia del valor científico y en algunos casos de lógica y coherencia, los reportes de los centros estratégicos son ampliamente diseminados a través de los medios. A un grado relevante, ellos forman y conducen la cobertura noticiosa de tópicos en educación, que son clave en las legislaturas estatales y del Congreso, así como en la prensa; sus encuentros o descubrimientos llegan a ser parte de la sabiduría convencional sin siquiera haber sido sometida a la revisión de expertos. Esta puede ser una política partidaria buena, pero en ciencia social es terrible y daña los esfuerzos por mejorar a las escuelas en la nación; desafortunadamente expertos académicos rara vez revisan o critican los

reportes de los tanques pensantes. Como una regla, los científicos sociales consideran a la mayoría de estos reportes de poco valor y mejor optan por ignorarlos<sup>31</sup>.

Encontramos entonces que en 2006 estos cuestionadores unen su esfuerzo. *The Education Policy Research Unit* de la Universidad del Estado de Arizona y *The Public Interest Center* de la Universidad de Colorado en Boulder, para juntas lanzar “*The Think Tank Review Project Organization*” para revisar los reportes de estos expertos y así encontraron que de los 13 reportes revisados, los resultados que encontraron son perturbadores; pues sólo uno o quizá dos, podrían ser considerados como serios; creencias ideológicas de los autores distorsionan los resultados, usando la información para lograr resultados que ellos desean y por ende las recomendaciones; para ello crearon el *Bunkum Awards in Education* con dos premios principales –para ver cuál es el peor reporte-. Uno denominado: *Caveat Emptor Award* (premio a riesgo del comprador o usuario) se lo llevó el Instituto Lexinton, por sus políticas antibilingües enfatizando métodos para enseñar sólo en inglés; y el otro: denominado “*Truthiness in education award*” (premio sobre la verdad en educación) se lo llevó el *Fordham Institute*, el cual le fue otorgado por las contradicciones encontradas en los análisis efectuados por dicho instituto<sup>32</sup>.

Un centro de políticas de la Universidad de Harvard recibe el segundo honroso lugar junto con el Instituto Manhattan de Nueva York; el reporte de Harvard, sin embargo, merece especial reconocimiento: “Insatisfechos (*los investigadores de Harvard*) con los reportes de otros investigadores, quienes encontraron que las escuelas privadas tienen resultados académicos peores que las escuelas públicas cuando educan a estudiantes comparables, los autores del reporte de la Universidad de Harvard ofrecieron un modelo alternativo, usando, en el

---

31 Kevin G. Weiner, profesor asociado de política educativa y director del Education and the Public Interest Center de la Universidad de Colorado en Boulder y Alex Molnar, profesor de política educativa y director del Education Policy Research Unit en la Universidad del Estado de Arizona en Tempe, en *EdWeek*, 28 de febrero del 2007, Vol. 26, Issue 25, pages 32-44.

32 [http://epsl.asu.edu/epru/epru\\_2006\\_bunkum.htm](http://epsl.asu.edu/epru/epru_2006_bunkum.htm) 20 de agosto 2007.

mejor de los casos, estadísticas tangiblemente relacionadas que fallan en el factor en las diferencias demográficas de estudiantes que estaban supuestamente en el núcleo del análisis”.

Mención honorífica tuvo asimismo *The Cato Institute* de Washington sobre la calidad del maestro: “*Giving kids the chaff: how to find and keep the teachers we need*”, (dando a los niños la paja, cómo encontrar y conservar los maestros que necesitamos) después de describir sensiblemente la importancia de los maestros de alta calidad, el autor da un salto de fé, para concluir que la selectividad y los *vouchers* son la mejor estrategia para reclutar y retener a los maestros de alta calidad.

La organización concluye que los políticos americanos a menudo nos dicen cuánto valoran nuestras escuelas, pero basan sus importantes decisiones en esta suerte de investigaciones de mala calidad; imaginen, si doctores o ingenieros de la NASA basaran sus decisiones sobre estudios tan pobres que no pudieran sobrevivir al escrutinio de la revisión de sus pares por expertos en el campo<sup>33</sup>.

Para concluir este apartado, con este nuevo modelo educativo en que se centra la atención en directrices tales como calidad, privatización, descentralización, relevancia, eficacia, evaluación, competencia, apostándole todo a las tecnologías de la información y de la comunicación, en que el ser humano – niño o adulto- es visto tan sólo como capital humano en el proceso productivo, olvidándose su esencia al equiparlo a mercancía, ¿no es acaso una involución o retroceso en el sector educativo en los albores del siglo XXI?

Habría que reflexionar si esta formación de jóvenes de calidad no es una variante del viejo discurso puritano en el cual la misión del Destino Manifiesto se transforma, y ¿ahora es reeducar al inculto, al que no funciona para el mercado? Asimismo al abogar por una universidad-empresa, ¿no se está rescatando acaso la ética puritana de que es la propiedad privada por la que

---

33 [www.thinktankreview.org](http://www.thinktankreview.org). 20 marzo del 2007.

se debe optar y dejar todo a las libres fuerzas del mercado? y como el mercado educa, no importa el Humanismo, pues el estado de bienestar sólo provoca impuestos, inflación y desaliento entre los empresarios.

¿Se está entonces hablando de un nuevo Darwinismo Social en la educación en la cual sólo el más apto sobrevive<sup>34</sup>?, la anterior interrogante se presenta, porque de acuerdo con un diagnóstico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 18 millones no son educables o tan fáciles de educar porque no se alimentaron bien entre los uno y los cinco años de edad y no desarrollaron su cerebro; se trata así de una población que por no tener habilidades mínimas para leer, aprender, escribir y hacer operaciones matemáticas son personas muy difíciles de entrenar<sup>35</sup>.

Entonces ¿Cuál es la función del estado? ¿No es acaso procurar los medios para que esa población tenga un mejor nivel de vida y desarrollo? Si la educación también se mercantiliza, el estado habrá hecho a un lado su principal función, preocuparse por su población y servir al bien común, de toda la sociedad, para lo cual fue creado. Con esta mercantilización de la educación se encuentra la conversión de las universidades en fuentes de inversiones empresariales que hacen hincapié en el valor del dinero, la responsabilidad social, el análisis costo-eficiencia, la administración sana, los costos unitarios y los indicadores de desempeño y selectividad, en el cual el estudiante es tratado como mercancía para salir a la empresa.

*Las revoluciones de la historia moderna se dieron por la exigencia para seleccionar libremente a los representantes de todos los niveles de gobierno y se logró; otra meta alcanzada fue la de contener las apetencias y excesos del gobernante respecto de los bienes públicos y privados; pero hoy, sin embargo tal pareciera que desde las estructuras de poder y dominación no puede darse el mínimo ejemplo de probidad, sensatez, equilibrio en las decisiones y así anteponer a la coyuntura los objetivos de largo aliento que permitan construir*

---

34 Cfr., Daniel Schugurensky, op. cit., pág. 145.

35 Declaraciones de Rafael Rangel Sostman, ex colaborador de Fox y rector del ITESM por más de 15 años, en La Jornada, México, 11 de diciembre del 2000.

una sociedad justa y con opciones de desarrollo para los ciudadanos<sup>36</sup>. Pues a la educación, pilar primordial de las sociedades, se insiste en subordinarla a los apetitos mercantiles, subordinando también nuestras leyes; permitiendo la apropiación de este recurso en que los medios electrónicos se convierten en fiscales del proceso, estamos en la degradación y retroceso de la educación.

Si bien es cierto que el futuro está aquí, y es necesario insertar la educación en el ámbito laboral efectivo, brindándole al educando las herramientas necesarias y desarrollando sus competencias para lograr su inserción en el ámbito productivo, se olvida entonces el lado humanista, en que el individuo como ser pensante, único y diferente no es sólo un robot para insertarlo al mercado como mero proletario intelectual, y aunque se nos habla de una universalización de la educación, ¿no estaremos entrando a una tendencia por hacer de ésta una educación manipulada que responde únicamente a las directrices mercantiles?

¿Se está entonces tratando de considerar a la educación más como un producto de consumo o inversión de carácter privado que como un derecho inalienable del ser humano y/o un medio para buscar la verdad?. Esta última premisa está siendo reemplazada por un lenguaje que habla de mercados, incubadoras, consumidores, perspectivas laborales y tasas de retorno. ¿Dónde queda lo humanista si la educación está ahora siendo entendida a reducir las potencialidades del hombre y colocarlos a éstos en la condición de máquinas?.

Lo anterior implica un viraje en el conocimiento imponiéndose y adaptándose al pensamiento conservador y neoliberal en el que el lenguaje democrático es el esperanto moral del sistema universal<sup>37</sup> y en que el término educación parece adquirir un significado diferente pues educar es ahora adiestrar, entrenar para producir y el concepto de calidad puede aplicarse lo mismo a objetos del mercado que a los sujetos de la educación<sup>38</sup>.

---

36 Javier Oliva Posada, "El descrédito de la democracia" La Jornada, 23 de julio del 2007, sección-opinión.

37 Michelangelo Bovero, La situación mundial y la democracia, tomo 1, pág. 47, cit. pos., Amparo Ruiz en Educación Superior y Globalización, pág. 169.

38 Amparo Ruiz, Educación Superior y Globalización, pág. 169.

La estrategia fordista, que se da primeramente en los automóviles con la producción en serie y la estandarización de las principales piezas, podría servir de analogía con lo que ocurre hoy con el sector educativo, en que el educando es visto como una pieza más del ensamblaje productivo, en que el capital tiende a apropiarse del conocimiento y las habilidades técnico productivas del obrero (adiestrándolo, entrenándolo, ¿educándolo?) y así poder controlar su actividad laboral y anular toda su iniciativa y cuya resultante es la degradación y descalificación; porque cuanto más ciencia es incorporada dentro del proceso de trabajo tanto menos entienden los trabajadores de ese proceso; cuanto más intelectual y sofisticado producto llega a ser la máquina, tanto menos control y comprensión de dicha máquina tiene el trabajador<sup>39</sup>.

La anterior afirmación obedece a que hoy en día existen indicios de que el aumento de la intensificación del trabajo conllevan a la monotonía y la alienación, si al individuo se le impone cierto tipo de educación porque es la que más sirve a las directrices mercantiles, se correrá entonces el riesgo de que tal alienación y/o enajenación haga preguntarse al individuo si existe acaso alguna alternativa cuando toda la actividad humana va enfocada a la capacitación para el mercado.

Se desprende entonces, que pese al discurso de que con estos cambios en la educación se entra a la modernización, bien podría decirse que se está utilizando a la educación en esa lógica del siglo XIX en Estados Unidos, que decía que la tarea de las ciencias sociales y la educación era encontrar maneras de hacer que los hombres que son iguales en cuanto a libertad, se contenten con la distribución desigual que tan inevitable es en la sociedad moderna<sup>40</sup>.

---

39 Alejandro Martínez Jiménez, “Desarrollo-subdesarrollo fordista y su diferente necesidad educativa”, en José Manuel Juárez Núñez y Sonia Camboni Salinas (Coord.) Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2000.

40 Michael W. Apple, Educación como Dios Manda, pág. 36.

En esta lógica del mercado, la educación podría entonces traducirse como una nueva forma de maquiladora para los países industrializados. La industria maquiladora es y ha sido el exponente más dinámico del fenómeno de la transnacionalización de las economías y responde directamente a lo anterior, al transferir las fases de ensamble y acabado final de manufacturas hacia países subdesarrollados que cuentan con un excedente de mano de obra y que debido al bajo nivel de crecimiento de sus economías, aceptan la instalación de tales industrias, reduciendo sus normas y controles y aún creándoles condiciones favorables, como parques industriales, infraestructura diversa, servicios, incentivos fiscales, etc., para atraerlas<sup>41</sup>.

Metaforeando lo anterior, podemos decir que en México y en Latinoamérica, con su excedente de mano de obra, desempleo y subempleo y faltas de oportunidades a los egresados universitarios en el mercado laboral, se vienen a establecer escuelas técnicas en donde los profesionistas se convierten en ensambladores de la economía y en que los países latinoamericanos aceptan la instalación de estas instituciones educativas, cuyos beneficios económicos se verán únicamente reflejados, una vez más, en las grandes transnacionales. Y tal no es el fin de la educación, su propósito fundamental debiera ser lograr que se convirtiese en pasión, olvidando el materialismo, el mercantilismo, el utilitarismo, el valor de uso, el pragmatismo.

---

41 Javier Delgadillo Macías, El desarrollo regional de México ante nuevos bloques económicos, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas, México, 1993, pág. 92.