

Reflexiones sobre tres enfoques sociales, vigentes en la educación superior mexicana

Gloria Rosas

Maestra en Antropología. U.A.Q.

Introducción

Los últimos años de la década de los 60 han registrado para la sociedad mexicana, el inicio de un conjunto de diversos acontecimientos que inciden en las universidades públicas, y que han generado una serie de expectativas, frustraciones, preguntas, inquietudes, entre otras preocupaciones que invitan a repensar a la universidad mexicana, y a reflexionar acerca de las posibilidades de su desarrollo en un momento crucial, que combina dos factores de suma relevancia:

- 1) Conjunto de cambios que experimenta la sociedad.
- 2) Crisis de identidad universitaria.

En el primer punto, tenemos los cambios profundos que en los últimos años se han venido dando en el sociedad, que se viven prácticamente en todos sus aspectos, están comprendidos en el fenómeno de la modernización y la globalización⁽¹⁾, el cual se desenvuelve en niveles locales, nacionales, regionales y mundiales, casi omnipresente en su operación y repercusión en ámbitos públicos y privados (incluso personales) tan trascendentes como el de la producción, la tecnología, la política, la filosofía, la ética, etc.

En nuestro país, hay cambios que han removido las bases de nuestra cultura secular, tales como: la modificación de la relación del campesino mexicano con la tierra, por el establecimiento de nuevas formas de propiedad y asociación productiva; de nuevos sistemas de explotación y de producción, marcados por la productividad y la competitividad; nuevas formas de organización y desempeño del traba-

jo, regidos por los imperativos del mercado; introducción de nuevos comportamientos laborales y remunerativos; cambios en los hábitos alimenticios, lúdicos y recreativos; otras formas de relaciones familiares y conyugales; cambios a nivel constitucional en las relaciones religiosas entre Iglesia y Estado; nuevos enfoques educativos; la desaparición de la centenaria ideología de la Revolución Mexicana; la modificación de la estructura corporativa del Estado Mexicano por una organización económica y política, pautada por los procesos de privatización; entre otros acontecimientos que están transformando rápidamente a la sociedad mexicana.

En cuanto al segundo punto, la crisis universitaria de identidad, la ubico en la perspectiva de la dinámica interna de la universidad, cuando ésta se despliega en la relación que establece con la sociedad mayor. No abordaré a la identidad completa en la institución ya que incluye otros aspectos importantes, como: la organización académica y administrativa, el entorno pedagógico, la problemática financiera; por mencionar algunos. Considero perti-

30 Educación

nente citar a José Joaquín Brunner, autor que ha tratado en forma destacada el punto que nos ocupa, y que al referirse a la crisis de la universidad latinoamericana, señala que consiste en:

"... incapacidad de la institución para estabilizar los sentidos de sus funciones dentro de la sociedad; para ser reconocida por ellos; para construir en torno a esos sentidos una tradición válida y asentar, en la legitimidad social de esa tradición, las bases de una cultura institucional que le dé continuidad a los sistemas de educación superior, a la vez que les permita cambiar, diferenciarse e innovar".

Brunner, 1987: 111

La Identidad Universitaria vista desde ésta óptica, implicaría los aspectos siguientes:

a) Que tengan coherencia las finalidades sociales y la orientación que pretende lograr, con el ejercicio de las funciones académicas, que no es más que: saber qué se quiere conseguir en la sociedad; para qué se pretenden éstas y no otras; y saber cómo se quiere arribar a ellas.

b) Que la orientación y las finalidades de la universidad sean aceptadas por la sociedad en su conjunto.

c) Que los dos puntos anteriores, se conviertan en un "modo de ser" en el interior de la institución, y que sea aceptado por la generalidad de sus miembros como algo legítimo y transmisible a nuevas generaciones de universitarios, originando así, toda una tradición cultural universitaria.

d) Que todo esto, constituya un cimiento lo suficientemente sólido, como para impulsar las innovaciones que demande la dinámica social, sin que eso implique vivir a la deriva de lo externo, ni perder la dirección fundamental de la institución. Esto supondría la eventualidad de hacer los virajes que la comunidad universitaria considere necesarios.

La crisis de identidad se debe al conjunto de cambios drásticos y acelerados que hemos vivido en los últimos treinta años, tanto en la sociedad, como en el sistema universitario que sufrió modificaciones serias, tales como: incremento de la matrícula, aumento en los contratos académicos de nacionales y

extranjeros, nueva conformación de los mercados profesionales, procesos crecientes de burocratización, actuación discontinúa de los sindicatos universitarios; y sobre todo, las imposiciones que han tratado de introducir los sectores oficiales del gobierno en la *Política de Modernización para la Educación Superior 1987-1992*, basada en una determinada conceptualización de la **calidad académica** y de la práctica de la **evaluación**, lo que repercute tanto en los ritmos de productividad académica, como en el prestigio y en el financiamiento universitario.

No es fácil que una institución como la universidad, logre estabilizar eficientemente el sentido de sus funciones, ante una sociedad que cambia con tanta rapidez, esto no significa que sea imposible lograrlo, necesitamos pugnar por conseguirlo junto con una identidad fortalecida, que si bien no es impuesta por los requerimientos de su entorno, tampoco es ajena a ella. Es una combinación de **libertad y necesidad**.

Importancia de la educación

Si partimos de la premisa de que la **educación**, es uno de los elementos más importantes en la consolidación de la **identidad nacional** de los pueblos, y generalmente uno de los rubros prioritarios de las políticas públicas, es fácil aceptar que en torno a ella, como objeto de estudio, se han generado una gran cantidad de posiciones teóricas, que se enmarcan en diferentes enfoques sociales con innumerables interpretaciones, producto del análisis de situaciones concretas en tiempos y espacios diferentes, por lo que, en la coyuntura histórica presente, donde existe una gran preocupación por los aspectos locales, regionales y mundiales en la perspectiva educativa, creo necesario revisar con cuidado algunos enfoques o particularidades teóricas, para visualizar qué elementos tienen que ser repensados al calor de las realidades sociales, y reconstruir para el futuro un nuevo paradigma con otros conceptos y teorías, que nos sirvan para estudiar los problemas educativos en diversos planos y niveles.

Actualmente las dos principales concepciones que se disputan la interpretación y la explicación de los hechos sociales en la educación, se gestaron a

fines del siglo XIX y maduraron en el transcurso del siglo XX, éstas son: el funcionalismo y el marxismo con sus diversas aportaciones metodológicas que mostraron en el pasado cierta validez en un momento en el que, no se agudizaban las contradicciones sociales ligadas a la escuela, es decir, la temporalidad de las teorías que de una u otra forma explicaban una realidad social poco cambiante, y que para el caso de nuestro país, reconocemos esta temporalidad entre la década de los 40as. y el primer lustro de los 60as., en donde existió más correspondencia que conflictos entre las condiciones y las estructuras sociales con la educación superior, particularmente con la universitaria.

Estos enfoques tuvieron fuerte influencia en los investigadores de los 70as. y que en el momento actual vuelven a tener vigencia, pareciera que se están imponiendo otra vez, para explicar realidades sociales de una Humanidad que se encuentra a escasos años para que concluya el siglo XX. De ahí que tales teorías, vistas como herramientas epistemológicas continúen con sus reflexiones en la orientación y reconstrucción de una sociedad que represente los valores más inminentes de la modernidad: la democracia, la solidaridad, la justicia y los derechos humanos, en el logro de una sociedad menos salvaje y más humanitaria. En este ensayo sólo abordaré a tres:

- a) El Funcionalismo
- b) Teoría del Capital Humano
- c) Perspectiva Althusseriana

El Funcionalismo

Los conceptos y elementos teórico-metodológicos de la teoría funcionalista como concepto del mundo tienden a clasificar todas las relaciones sociales, con sus características asumidas como invariables, leyes que ofrecen una visión estática y abstracta de la estructura social. Precisamente, esta corriente sociológica se modernizó a partir de la dicotomía estructural y funcionalista, generando así, el modelo estructural-funcionalista.

Desde la segunda mitad del siglo XIX este pensamiento recibió la influencia del mecanicismo y del organicismo, como una reacción a los métodos

y pretensiones de los evolucionistas sociales, como la ideología burguesa que utilizó tanto a la biología como a la física, para justificar la explotación y la ocupación de territorios ajenos, cuya finalidad era crear una ciencia social valedera para todos los tiempos y para todos los pueblos, independientemente del nivel de desarrollo en que se encontraran, por lo que el funcionalismo surgió como un conjunto de leyes generales sobre los fenómenos sociales, destinados a reproducir rasgos inherentes del capitalismo. Así lo sostuvo el funcionalismo temprano fundado por Hebert Spencer, Emilio Durkheim, Bronislaw Malinowski y Radecliff-Brown, propio de los años 50 con los siguientes conceptos:

- 1) El mundo social se debe ver en términos sistemáticos, cuyas necesidades deben satisfacerse para asegurar la supervivencia.
- 2) Los sistemas sociales pueden ser *normales* o *patológicos*
- 3) El mundo social está integrado por partes interrelacionadas o sistemas que integran la totalidad.
- 4) Los análisis causales²⁾ empleados al considerar las partes interrelacionadas al todo sistémico.

Bajo esta óptica los fenómenos se conciben como resultado del juego de las causas naturales, su objetivo es estudiar estos fenómenos como un sistema de relaciones para medirlas y ofrecer los resultados de tal estudio, en forma de leyes de la mecánica social. Tales mecanismos crearon la teoría del equilibrio social, esto es, el motor del organismo social.

Talcott Parsons es el sociólogo que más influencia ha tenido desde la posguerra, con un esquema complejo para la sociedad norteamericana que funciona a través de cuatro unidades, con sus correspondientes principios de función:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| 1) Adaptación..... | 1) Economía |
| 2) Consecución de objetivos | 2) Política |
| 3) Integración..... | 3) Comunidad social |
| 4) Manutención estructural | 4) Cultura. |

Sin duda, este autor fue influido por Montesquieu, ya que define su noción de función a partir del postu-

32 Educación

lado según el cual, los sistemas sociales son conjuntos coherentes que no pueden aceptar instituciones o usos de los que se derivan consecuencias contradictorias, ya que la característica de este modelo, es lograr siempre el equilibrio, aunque para ello tenga que asimilar ciertos cambios, pero éstos nunca son relevantes. O sea que se trata de cambios coyunturales para continuar, pero no de cambios estructurales para transformar.

Los puntos de vista de Parsons son válidos para la sociedad estadounidense y se basan en observaciones profundas esa sociedad, pero en el intento por aplicarlos a sociedades con instituciones diferentes, como es el caso de México, esta teoría no es operativa, lo que muestra que carece de universalidad.

La teoría del capital humano

Durante la década de los 60 en los Estados Unidos de Norteamérica, se comenzó a utilizar a la educación como formadora de capital humano, y que toma este nombre por el título de un discurso de Theodore W. Schultz, cuando fue presidente de la Asociación Americana de Economistas en 1960, preocupado por incrementar al mercado laboral recursos humanos preparados o cualificados. Esta teoría consideraba a los recursos humanos, como la base principal de cualquier desarrollo, además de justificar desde otra perspectiva la explotación capitalista, por lo que las técnicas de la economía y el concepto de capital humano dieron respuestas a muchos de los aspectos del fenómeno social de la educación. Ya Floud y Halsey dijeron que:

La educación es un tipo crucial de inversión para la explotación de la tecnología moderna. Este es el hecho en que se basa el desarrollo educativo reciente en las sociedades industriales más avanzadas. A pesar de las idiosincrasias de historias nacionales, estructuras políticas y tradiciones sociales, en cada caso el desarrollo de la educación, tiene el sello del modelo dominante impuesto por las nuevas, y muchas veces en conflicto, presiones del cambio tecnológico y económico.

Halsey, 1965:1

Estos conceptos se utilizaron para explicar por qué muchas naciones no se modernizan, aun cuando reciben ayuda económica en el plano internacional, y es que carecen de capital humano. De ahí que la inversión de capital monetario se destinara en gran parte a la educación, justificada bajo la aseveración de que la educación no es un gasto, sino una inversión y que los proyectos de modernización no pueden llegar si antes no se resuelven los problemas de falta de capital humano.

Sin embargo, no todo gasto en educación es una inversión, porque no toda acción educativa se aplica a un trabajo productivo.

Este enfoque de medio beneficio económico representado por la educación, tanto para el individuo como para la sociedad en general, ve a la educación como un instrumento de ascenso social y económico, por ello, los gobiernos empezaron a considerar el costo social de educar o de no educar, empleando a la planeación educativa en estudios de costo beneficio, en lugar de que siguiera orientada sólo a prever la demanda y a programar objetivos académicos.

Este cambio de metas para la planeación educativa significó en un primer momento la introducción de: la dimensión del tiempo, aumentando la permanencia del escolar en las aulas; el concepto de crisis educacional, basado en la disparidad entre los sistemas educativos y sus entornos, por ejemplo, el aumento de la demanda, escasez de recursos e inercia de los sistemas educativos y de la sociedad misma.

Así, surgió el concepto de equilibrio, de generación de estructuras, y se empezó a identificar a la planeación como el instrumento idóneo para armonizar la trilogía (poder político-burocracia-aceptación social) y el proceso de concientización, vehículos para la eficiencia de la implementación, que sin duda llevan la ideología de quienes la aplican acentuando las diferencias sociales, en una verdadera desigualdad educativa que impide la igualdad económica. Para entender mejor esta afirmación, creo que primero debemos considerar que la *teoría neoclásica del capital humano* y la educación, están fuertemente orientadas hacia la *teoría de la elección*, la cual supone que los individuos gozan de la libertad para elegir entre trabajar inmediatamente des-

pués de cierto nivel escolar, o adquirir una educación mayor en forma de inversión en capital humano, que les permitirá mejorar al máximo sus ingresos durante el resto de sus vidas.

Es así, que la teoría del capital humano enfatiza la elección individual de invertir o no invertir en sí mismo, para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirma que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación.

De acuerdo esto, el desempleo de trabajadores no calificados es un problema de oferta más que de demanda, ahora es habitual leer en los periódicos nacionales que:

"No hay desempleo, hay gente no empleable, ya que la imposibilidad de chicos trabajadores para encontrar o permanecer en empleos bien remunerados, radica en su poca inversión de su propio Capital Humano"

Excelsior, febrero de 1998

Es frecuente escuchar a los industriales queretanos que la política debería ser:

Educación 33

"Impulsar los programas educativos que eleven la calificación de los trabajadores".

Diario de Querétaro, agosto de 1998

O lo que marca el documento de Modernización a la Educación Superior 1989-1994:

"Una formación multidisciplinaria y una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción".

p. 129-130

Señala con toda claridad y precisión que uno de los objetivos fundamentales es:

"Mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional".

p. 130

Se trata de impulsar el desarrollo de la planta productiva, es una respuesta incuestionable y alineada de la educación superior universitaria y tecnológica a la tecnificación industrial y administrativa, con una

Fotografía: Rafael Jaramillo



Superación
Académica
S U P A U A O

34 Educación

capacitación a la modernidad, para conseguir mejores niveles de vida.

Sin embargo, persiste el desempleo, y los salarios actuales no se determinan por la inversión de capital humano, sino por factores ajenos como son sexo, la estructura oligopólica de la economía, la clase social a la que el individuo pertenece.

La educación opera como medio de control y reproducción social para garantizar mano de obra barata, por lo cual los programas de expansión escolar conducen al afianzamiento de fenómenos tan perniciosos como el credencialismo y el subempleo de recursos humanos de mayor calificación.

La situación mexicana, demuestra que existe un desarrollo desigual entre educación y trabajo, debido a que hay serias dificultades para que el sistema educativo se vincule con la producción de una economía que combina:

- Mercados de empleos muy estructurados, estables y modernos, con alta productividad.
- Mercados desestructurados o inestables propios de la industria mediana, familiar, servicios de mantenimiento y elaboración de partes.
- Mercado de trabajo a nivel de subsistencia con ocupaciones agrícolas, y del sector servicios (Pérez Islas, 1984).

A lo que debemos añadir, que el sistema educativo mexicano no puede circunscribirse sólo a la demanda de mano de obra calificada, generada por actividades productivas, de distribución o de servicio.

Esta teoría sobre la rentabilidad de la educación, vista como un crecimiento económico deseable, se olvida de: el funcionamiento real de la sociedad, su desarrollo desigual y combinado, de sus cuestiones políticas, socioeconómicas y culturales; el papel de las burocracias públicas y privadas; las diferentes remuneraciones en las profesiones; el subempleo y el desempleo. Errores de la teoría del capital humano por su visión parcial de la producción y la abstracción que hace de la reproducción social, donde incluye la permanencia de una fuerza de trabajo *disciplinada*, sexismo y elitismo, aislado a grandes grupos de la población de un supuesto bienestar, ya José Ángel Pescador dijo que:

"La teoría del capital humano, como el resto de la economía neoclásica, proporciona una visión elegante del status quo".

Pescador Ozuna, 1980: 343-344

Louis Althusser

Los seguidores de Marx ofrecen enfoques diferentes acerca del fenómeno educativo. La posición de marxistas y neomarxistas es muy variada, hay toda una gama de actitudes y conceptos; por ejemplo, Louis Althusser considera en sus estudios que la educación es un mecanismo de dominación, la escuela transmite conocimientos y habilidades que son indispensables para poder ser parte del aparato productivo, pero su papel principal es el de reproducir las relaciones de producción lográndolo a través de la ideología.

Althusser no da alternativas, ofrece argumentos para mostrar como la escuela es usada como uno de los aparatos ideológicos del Estado, más sutiles y poderosos, ya que permite mantener las estructuras de dominio.

En nuestro país, numerosos investigadores educativos han denunciado, desde la mitad de la década de los 80, que el Estado Mexicano, ha venido utilizando a la planeación como un instrumento de intervención política, para Olga Pasini:

"... el Sistema Educativo es en última instancia un aparato ideológico del Estado, y éste no es otra cosa que el representante de los intereses de las clases dominantes".

Pasini, 1985:55

De ahí que el Estado insista en adecuar la oferta educativa a las necesidades, a las formas de organización y capacidades requeridas por la actividad productiva, para obtener un mayor desarrollo, que sin lugar a dudas nos llevaría a gozar de los beneficios de la modernidad, subrayando que a la racionalidad técnica y científica del mercado, debía subordinarse la planeación de la educación. Lo que fue minando una reflexión crítica sobre el modelo de sociedad mexicana al que se aspira alcanzar, ante una práctica profesional que empezó a utilizar sin cuestionar, en todas sus disciplinas, las técnicas cuantitativas de modelos causales, ahistóricos, base para la construcción de un proyecto político pedagógico univer-

sitario, vinculado a una determinada forma de concebir el desarrollo nacional, y que a la distancia de una década, prueba sus deficiencias en la manera de concebir la forma profesional, las funciones concretas de la universidad pública y sobretodo el sentido social de toda su producción.

Palabras finales

Los comentarios a las tres teorías agrupadas en este trabajo, intentan mostrar que el componente ideológico es el hilo conductor del pensamiento de algunos autores, y que podríamos utilizar metodologías distintas para analizar la formación universitaria mexicana, alejándonos de dogmatismos que frenan explicaciones de la realidad del sistema social. Además de enriquecer a la sociología de la educación con escuelas nuevas con paradigmas originales nuevos, operativos, propios para el estudio de la educación en la actualidad y que ayuden y consolidar los cambios que la universidad mexicana requiere en sus modelos de dirección, de formación académica y de integración de la cultura en la vida cotidiana del país, para que sean las Máximas Casas de Estudio, donde:

"... se interpreta la naturaleza y se producen obras grandes y maravillosas para el beneficio de todos los hombres y las mujeres".

Fco. Bacon, Nueva Atlántida.

1) La modernidad se ubica a fines del siglo XVIII y sus principales protagonistas fueron los franceses mediante aquel movimiento conocido como la Ilustración. La modernidad se identifica como una nueva forma de pensar que pone la razón, especialmente la ciencia y la tecnología, por sobre todas las cosas.

La modernización se entiende como aquél conjunto de procesos económicos y sociales, respaldados en la Modernidad y dirigidos por distintos Estados-nación que buscan transitar de formas sociales poco desarrolladas a un progreso que garantice mayor desarrollo con una orientación neoliberal.

La globalización surge con la modernidad, y se caracteriza por una intensificación de las relaciones comerciales y político-sociales mundiales. En

la fase actual (finales de los 80 e incluso de los 90) significa la consolidación de los avances científico-tecnológicos y de los medios masivos de comunicación.

2) Los análisis causales frecuentemente son imprecisos, así lo comprueba Jonathan Turner en su texto *The Structure of Sociological Theory*, The Dorsey Press, Homewood Illinois. 1974:26

3) Economista norteamericano nacido en 1902, participó como profesor y jefe del Depto. de Economía de la Universidad de Chicago, donde llegó a ser profesor emérito, y uno de los principales creadores de la economía con el enfoque del capital humano iniciado por Adam Smith, y que aseguraba que la adquisición de talento, habilidades y conocimientos, pueden considerarse como una inversión para que incrementen la productividad del trabajo, es así que, la educación juega el papel de capital, tanto en conocimientos como en técnica que producirá futuros ingresos.

Bibliografía

- Brunner José, 1987.
Universidad y Sociedad en América Latina, SEP-UAM.
- Halsey A.H. Floud J. Anderson, 1965.
Education, Economy and Society, The Free Press, New York.
- Hierro Graciela, 1994.
Naturaleza y fines de la Educación Superior, México, UNAM.
- Pérez Islas José A., 1984.
"Entrevista a Olac Fuentes Molinar" en *Revista Estudios sobre la Juventud*, CREA, Nueva Epoca, N° 2, abril-junio.
- Pescador Ozuna Angel, 1980.
"Teoría del Capital: Exposición y Crítica", en *Sociología de la Educación*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Pisani Olga B., 1985.
«La Planeación educativa como estrategia de intervención política», en *Foro Universitario*, México, Epoca II, año 6 diciembre.
- Turner Jonathan, 1974.
The Structure of sociological Theory, The Dorsey Press Homewood Illinois.
- Victorino Ramírez Liberio, 1996.
Enfoques sociales para el estudio de la educación, México, Universidad Autónoma de Chapingo.

Lineamientos técnicos de la revista

Superación Académica

S U P A U A Q

En relación a los requisitos que pudieran cubrir los materiales para su publicación en la revista "Superación Académica", nos permitimos retomar algunos aspectos del "protocolo para la entrega de colaboraciones" de la revista "Universidad Futura" de la UAM-A. Requisitos que son aceptados en formas convencional por la gran mayoría de las revistas que cuentan con una larga tradición y variedad.

- 1.- Los trabajos presentados para su publicación (...), deberán ser inéditos y **serán sujetos de dictamen**.
- 2.- Se acompañará a estos de una breve ficha con la identificación del autor (dirección, teléfono, institución, etc.).
- 3.- Cada colaboración deberá entregarse impresa en original, si en matriz de punto, imprimir en doble pasada en tipo de letra *Times New Roman* o *Arial* 12 puntos, y diskette (opcional) en los siguientes procesadores de texto para DOS ó en ambiente Windows versión 3..11: *Word*, *Works* y *Word Perfect*.
- 4.- Los artículos deberán estar acompañados de una síntesis o abstract no mayor de 100 palabras.
- 5.- Los cuadros, tablas y gráficas se anexarán por separado y numerados.
- 6.- La extensión de las colaboraciones no deberá ser mayor de 30 cuartillas mecanografiadas, a doble espacio.
- 7.- Las notas deberán ser numeradas y presentadas al final del texto.
- 8.- Las referencias bibliográficas deberán ajustarse al sistema Harvad (ej: Brunner, J.J. 1990;161).
- 9.- Al final del trabajo se presentará la bibliografía con las obras citadas, siguiendo el mismo sistema: nombre del autor (año de publicación), título de libro o del artículo (en su caso título y número de la revista), lugar, editorial, paginas.
- 10.- Los artículos firmados son **responsabilidad** de los autores.
- 11.- Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

No enviar fotocopias como originales en los trabajos que serán publicados.

Marzo de 1999

En esta entrega, un
Benjamin Galdivia
Chavez y Jose Mur



Cultura

Suplemento de la revista Superación Académica

Marzo de 1999

Nº 15

En esta entrega: un cuento de José Martín Hurtado Galves; Poesía de Shara Martínez Vara, Benjamín Valdivia y Hugo Azpeitia. Ilustraciones de Alejandro Pérez Falconi, María Sol Chávez y José Martín Hurtado Galves.

Delirio nocturno

(Cuento)

José Martín Hurtado Galves.

*Los sueños
incolas de otro sueño mayor que es siseo de
una realidad impuesta.
Los sueños
¿antípoda de la existencia vital?*

I

Escuché los pasos claramente, pero yo aún estaba dormido. Sentía las sábanas, sentía la oscuridad, sentía mis sueños. Yo estaba subiendo por las escaleras de la noche. Había llegado hasta un descanso de la escalinata que bajaba cuando yo subía. Desde allí observaba el mundo, lo percibía, él se alejaba de mi cuerpo, dejándome sólo una extraña sensación de estar-en-el-no-ser de algo que me decía que podía ser yo. El mundo y yo, yo y el mundo, esa extraña simbiosis de necesidad existencial.

El mundo seguía alejándose de mi cuerpo, sólo mis ojos dormidos lo seguían deteniendo, lo amarraban a mi propia respiración. El mundo se tiene en los ojos, aunque éstos estén cerrados para siempre. Se voltea a ver al mundo hasta con los ojos vacíos.

Seguía escuchando los pasos. Eran muchos. Llegaron hasta mí, se quedaron quietos. Sentía sus miradas. Los pasos también ven, y con su silencio supe que querían preguntar por algo o alguien. Intuí sus intenciones (o al menos eso pensé en ese momento). Les dije —anticipándome a lo que pudo haber sido una pregunta— que sólo estaba yo. Pero no me buscaban a mí. Nunca supe en realidad a quien buscaban allí aquella noche, si después creí saber la respuesta fue tal vez sólo producto de mi delirio nocturno. Aunque quizás era yo mismo la persona que ellos esperaban encontrar, pero, yo no pude demostrar que yo no era otro. Uno no se tiene que justificar ante el mundo, y esos pasos, eran un mundo que se había detenido exactamente cuando habían llegado hasta mí. Y yo no supe si preguntarían algo en realidad, se fueron antes de poder saberlo.

Me quedé allí, en el mismo lugar, en mi cama, escuchando parir al silencio de nuevo aquellos pasos que se alejaban, que se alejaban. El silencio de nuevo.

II

Cuando desperté, (tenía ya más de media hora que me había levantado), un espejo me veía sin ver. Eran lo que llaman las siete de la mañana, hora en que rutinariamente tenía que volver a mi obligación. La otra realidad, la que compartimos con los demás, es igual que la fantasía social: no puede ser evadida.

III

Había que salir. Siempre estamos saliendo de nosotros mismos, saliendo de los otros, saliendo de la reali-

dad, del sueño. Afuera, el mundo. Adentro yo con el mundo afuera, que aún permanece afuera de mi afuera. Es imperdonable —pensé— que no piense en el futuro, en el mañana de mañana. Es imperdonable que no me decida a salir. La calle me espera, es cierto, pero, yo no quiero acudir a esa cita obligada.

La casa es un refugio, una remembranza de la placenta. No todos queremos romper el cascarón. Soy un pollo que aún no nace, el huevo mismo, entero, soy yo. La membrana apenas si roza mi imaginación. Afuera es un campo estéril, quizás sea fértil para otros, pero para mi es estéril. No tengo nada que sembrar ni nada que cosechar. Es como una cárcel que extiende su horizonte. Son dos mundos, el de afuera y el mío. Cuando no lo necesito no es mío. Cuando lo necesito está aquí, en mi casa, en mis ojos, en mi mente, en mi realidad. Yo, ahora, por el momento, estoy aquí, sólo; afuera, no sé. Donde no estoy yo lo desconozco, soy ajeno a todos y a todo. Quizá esté en los otros, en la calle, en otros sueños; pero sólo seré un espejo empañado, una duda. Yo estoy aquí conmigo mismo y en mi cama.

IV

Seguía en la casa, pensaba en «X», lo pensaba aún antes de que supiera que existía. Siempre lo pensé, aunque, en realidad, nunca llegó a nacer. Pero aún así siempre estuvo en mi mente. Viajaba de un lado a otro, ocupándose en des-ocupar a mi mente de pensamientos que le eran adversos, o sea, pensamientos de que en cualquier momento podrían llegar a suplantarme, a ser ellos y no yo.

Porque siempre existe la posibilidad de que en un solo instante, en cualquier segundo, el infinito se pueda acabar con nosotros. Somos nosotros, nos-otros. Es nuestro pensamiento el nido en donde encuba el in-finito.

Seguía en la casa. Lo único que pasaban eran mis palabras. Unas en tropel, otras caminando, y unas más arrastrándose por mi cerebro. Decidí entonces (o tuve que aceptar), la decisión de arreglarme para salir a la calle.

Llegó el momento de prepararse. Me desvestí de mi mismo y, me uniformé de una indiferencia gris.

V

Por fin salí. Estoy afuera. Vi-viendo lo que no quiero ver, lo que no quiero vivir, lo que no me interesa. Le hago la parada al camión.

El hombre que está sentado junto a mi, no se si no se ha dado cuenta de que yo también existo, de que ocupo también un lugar en el asiento de este espantoso camión urbano. Cada que va a dar vuelta en una esquina, su voluminoso cuerpo se apoya en el mío, parece que lo va a desintegrar. Ahora estoy escuchando una plática entre dos tipos. En realidad no tiene importancia su plática, la cuestión es que esa plática interrumpió mi misma plática conmigo mismo. No puedo ser sólo yo en tanto esté rodeado de otros que parecen los mismos, pero que son otros de otros. Es lo peor. Hablan como viven. ¿No se darán cuenta de que al hablar tan fuerte en un camión, su plática se vuelve parte del mismo camión?. Ya de por si, todos somos parte de un enorme camión, que de vez en cuando hace paradas forzadas. Pequeños bichos de los que hay que deshacerse.

El caso es que ya me enteré de su plática, y entonces, su plática es ahora también parte de mi. Le he dedicado unos minutos de atención. He puesto mis palabras al servicio de sus temas insípidos. ¿Por qué no hay privacidad? Deberíamos andar por el mundo en silencio, todos, callados; deberíamos tratar de evitar ser contagiados de las pláticas de los demás.

VII

Cuando bajé de aquel camión, sentí que volvía a sentir por mi mismo. Y eso ya es bastante.

VIII

Caminé por unas calles que bailaban y bailaban con las sombras. Algunas bailaban muy ceremoniosamente, otras, parecía que iban a reventar de tanto movimiento.

Las sombras son como nosotros. Se tuercen y retuercen hasta confundirse, confundirse con otras sombras. Quizás eso fue lo que me pasó. Porque no supe en qué momento me convertí en otro, otro que trataba de ser yo. O era tal vez al revés, soy yo el que he suplantado otro cuerpo, otra sombra. No sé, siempre cabe la duda. Somos espejos empañados, con reflejos rotos, maquillados. Quizás hasta eso mismo soñamos: que somos espejos queriendo reflejarnos a nosotros mismos cuando pensamos que estamos soñando.

IX

Estoy en la oficina, rodeado de sombras oscuras, difusas. Todos somos sombritas pretendiendo ser soles. Todos estamos aquí, aquí, porque no nos queda más remedio. No podemos hacer otra cosa, hacemos lo que nos mandan. Sería un sin-sentido el estar-aquí si no tuviéramos la necesidad del maldito dinero que necesitamos para sobre-vivir, para comer, para tener fuerzas para poder estar aquí. Círculo vicioso que nosotros alimentamos con nuestra existencia.

Nos miramos unos a otros, y practicamos el ritual del saludo, después, la indiferencia (que es el verdadero ritual).

Pero, a pesar de esta in-diferencia, hay algo de cada uno de nosotros en los demás. Para bien o para mal, pero hay algo. Algo así como un pensamiento en un cementerio ocupando una fosa vacía. Algo así como un Pensamiento Existencial. Por eso no somos del todo diferentes.

Cuando por fin pude dejarme un rato, (porque al dejarme a mí, dejo en cierto sentido a los otros), miré. Sólo podía mirar, a un hombre que trataba de salir de mí (se había quedado atorado en alguna de mis palabras que sostienen mi pensamiento). No podía salir, sus ojos también me veían, pero sus manos agarraban una nota musical que en ese momento estaba recordando. Quizás el ruido de la música no lo dejaba concentrarse y por eso sólo me veía.

Hice un esfuerzo en pensar en otra cosa y, apareció un pegaso, el hombre lo montó y pudo por fin salirse de mi pensamiento. La nota musical también se había ido, se había agarrado de la cola del caballo alado.

El mundo no me decía nada. Era yo el que tenía que decirle algo, era yo el que debería de buscar conversación con la realidad. Los pasos ya no se escuchaban, pero, ahora me escuchaba yo solamente. Era yo conmigo mismo, y el caso es que estaba en la oficina, y allí me exigían a estar con ellos, con los otros. Mi obligación era salirme también yo de mis pensamientos y entrar al mundo de las palabras que ellos llaman realidad.

X

11:00 hrs. El momento del almuerzo. Una buena oportunidad para salirme de mí, aunque fuera en una quimera.

Era una sala grande, confortable, la llamaban «el comedor». Allí comíamos de todo: almuerzos y seres humanos, unos con la boca y otros con las palabras. No todos quedaban satisfechos. Al final, nos lavábamos la boca con dentífrico, y las palabras con higiene moral.

No. Por más que hago el esfuerzo, no puedo más. Los otros me absorben, pululan ante mis ojos. Ya no puedo más. Es insoportable. Y pensar que tengo que con-vivir con ellos. ¡Ah! Absurda sociedad, ¿cuándo le preguntaste a mi in-dividualidad sobre mi persona?

En la mesa en la que yo comí había un letrero hecho como con una navaja, decía: «YO ESTUVE AQUÍ». Pero, ¿quién era ese yo?, ¿por qué estuvo aquí? Y el haber estado aquí, en algún lugar, parece que «da derecho» a hablar de ese lugar, de mencionarlo como si lo conociéramos, parece que lo poseemos... «YO ESTUVE AQUÍ»... Estuvo, ya no está. Pero lo escribió, consciente quizás de su existencia efímera, y por ello buscó perpetuarse en aquella mesa del comedor de la oficina de trabajo. Se está una sola vez en un solo lugar en un solo momento. El que estuvo ya no está. Ahora estoy yo aquí, leyéndolo, o recordando que lo leí. Y aunque yo no lo haya escrito, parece ser que hubiera sido realizado expresamente para mí, sólo para mí. ¿No sería acaso yo mismo el que lo escribió antes de dormirse? Aunque de todos modos, después de leer aquella frase lapidaria, yo ya no era yo... era una mesa, una cama, una casa, un sueño.

XI

Terminó la hora del almuerzo. Todos empezaron a retirarse. Yo ya me había ido de allí desde hacía un buen rato, pero, tuve que regresar por mi cuerpo, él seguía allí, sentado, ocupando un espacio solamente.

Regresé al escritorio de la oficina. No me di cuenta desde cuando andaba caminando entre la gente, por la calle. Recordaba ahora unos papeles que tenía que llenar, pero yo ya no estaba en la oficina. Iba volando al compás de Claro de Luna. El camión iba sin mí, de regreso, pero sin mí. Yo ya no lo necesitaba, la música de Beethoven me transportaba.

XII

Por fin llegué a la casa. Mi refugio. Entré a ella, a un mundo diferente, a mi mundo. Aquí no hay oficinas, ni pláticas ajenas, ni camiones ruidosos, ni empujones, ni relojes, ni nada que yo no quiera. Aquí no hay más horario que yo mismo. Yo soy mi horario. Mi casa y yo, yo y mi casa. Mi cama-casa-yo inseparables hasta que muera.

Me dirigí a la habitación, no encendí la luz. Aún entraba luz por la ventana, pero, no sólo era luz, eso lo descubrí después. Me acequé hasta la cama, mi cama. Pero, allí había otro hombre dormido. Lo miré más de cerca y observé con espanto que era yo mismo el que dormía plácidamente. Volteé hacia la ventana y pude ver cómo entraban y salían otros yos; iban de mi cuerpo hacia la ventana y viceversa, parecían ignorarme —hasta ese momento—. Unos vestían de frailes como del siglo XVI, otros, traían algo así como trajes de los cruzados de la Edad media, otros más, parecían vikingos o algo parecido a ellos. Unos hasta parecían astronautas o extraterrestres. Todos vestían diferente, pero tenían el mismo rostro, mi rostro. Eran otros yos diferentes a mí, que no era más que un empleado de oficina común y corriente.

Yo seguía dormido. Pero ahora se acrecentaban aquellos pasos, se hacían más y más fuertes sus pisadas. Eran otros yos que iban y venían del cuerpo que estaba dormido. Eran otros sueños que salían a cumplir su misión y regresaban sólo para morir en el cuerpo. Sólo para terminar su sueño en una cama en la que lo único que los esperaba era la muerte. La realidad del despertar.

Yo todavía era un sueño más. O tal vez era el verdadero yo de ese cuerpo y todos esos otros yos eran solamente uno de mis sueños. Siempre cabe la duda... «YO ESTUVE AQUÍ»... y nunca se vuelve a estar en el mismo lugar, ni en el mismo tiempo, ni el mismo yo.

Final.

Poesía

Shara Martínez Vara

La Panga

Se van los hombres y la mujeres navegantes
en la Panga
ría abajo
del otro lado
hacia la otra orilla
lejos.

Por el viaje ancho
cruzando el agua inmensa
en el año de 1950
con adioses y partidas
y con historias de naufragios
por el Alvarado.

El gato marino

El gato marino tiene la redondez en sus ojos grises
y las uñas bien puestas sobre las grandes avenidas
de arena.

Guardián empedernido de territorios marinos
maulla sinfonías.

Y camina lento con su pelambre negro
que se confunde con las noches.

La luna distante
mientras el solitario equilibrista
brinca con asombro atardeceres
que se marchan fugaces por el trópico.

Eclipse y gallos

Canta temerosa la mar
dos veces despierta aurora marina.

Y al paso de las noches
las barcas navegan sin rumbo.

En aquellos aletazos fugaces de alborada
dos veces la garganta de los gallos
entonan con asombro los buenos días.

Y se yerguen en el aire tropical
plumas, picos y crestas erizadas de ternura.

Entonces por los ojos desorbitados
de los animales
el eclipse ha dejado
delgada lluvia marina
que surca por la pupila izquierda
de los gallos del puerto.



Los poemas que aquí se presentan pertenecen al poemario inédito *El gato marino y otros poemas*.

Poesía

Benjamín Valdivia

Contra el dolor

Que los dioses no son sólo silencio
sino música:
(Nosotros coincidimos en que mucho
de lo cercano/sólido
se merece vivir.)

Mientras fluye la sangre del costado
los dioses gozan cumpliendo su tarea:
(Nosotros coincidimos que de todo
hay que lograr un tajo de placer.)

Porque los años flotan en el agua.
(Pero nosotros coincidimos que en el agua flotan
los cuerpos enlazados
sobre el torrente precipicio
con esperanza de volar.)



La escondida

Muchacha te escondes a tí misma
tras el otro color,
la otra mirada, la que no te revela,
detrás de los vestidos
que no te simbolizan ni resguardan.

Muchacha que a lo lejos me mira
seguir,
que percibe en el aire una sospecha.

Escondida de tí misma sabes:
al mirarte verídica podrías, como
todos,
sentirte enamorada
por el reflejo de tí.

Lluvia de verano

Huego Azpeitia

*Para la morena
con la que sueño cada noche*

Que entre la lluvia de verano a mi casa
y refresque el calor que en ella habita,
porque mi casa es su casa;
que me bese los labios con sus labios de cristal,
que bese mis mejillas para que yo sonría
abriendo horizontes en el corazón de la tarde
que suspira en cada gota de agua.

Que entre a mi casa la lluvia de verano
y con su vestido húmedo
dance en círculos concéntricos de luz
en el centro de la sala
como si fuera la mariposa del diamante.

Que con su cariño alivie mis añejas penas
para que yo crezca como un árbol entre los libros
y mi amada brote como un rosal desnudo
en nuestro lecho.

Porque la lluvia de verano me trae recuerdos
de una infancia dulcemente idealizada
y en su red de cristal guarda profecías
que habrán de cumplirse una mañana.
Quizás cuando yo sea polvo del camino
y los pasos de otros hombres dejen su huella
en mi pecho enamorado de la lluvia.

Danza, lluvia de verano, esta tarde
en que sueño el futuro de mis sueños
y alzo la voz al cielo que de lluvia arde,
le ruego me dé sus ojos trigueños.

Porque este amor es mi verdad de sal y de tierra,
porque este amor va más allá del mar y del cielo,
porque este amor nació del centro de mi corazón

y no tiene cadenas ni lazos ni dudas ni penas
sólo una enorme alegría que ilumina mis horas,
la dulce alegría que me dan sus ojos de niña.

Que entre la lluvia de verano a mi casa
y con su agua bendita santifique el sueño de amor
que su cuerpo moreno me ha revelado.



Los modelos de organización del proceso de trabajo y su influencia en la educación

José Antonio M. Olvera González

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. UAM-X. Centro de Investigaciones Psicológicas, UAQ.

Introducción

Para el Materialismo Histórico existe un principio que explica la relación entre el sistema de producción económica (estructura), y las ideas, costumbres, marco jurídico, modos de ser y pensar, (superestructura) en los términos siguientes: "El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general". (Marx, 1973). Creemos que este principio sigue siendo válido, y constituye en esencia la propuesta central de los teóricos de la regulación¹, al considerar que se han adaptado diferentes «modos» o «estilos» de desarrollo en el capitalismo, que incluso se aplicaron en los regímenes socialistas.

Estos modos de desarrollo se han caracterizado por una forma de concebir y realizar el proceso de trabajo a nivel del taller, el cual se constituye como predominante con respecto a otras formas de organizarlo. De la misma forma implican la adopción de un modo de regulación económico-social y ambas, conllevan a un modo de acumulación de la ganancia.

En este sentido se pueden considerar tres formas o paradigmas de organización del proceso del trabajo en el desarrollo capitalista mundial en el último siglo (Coriat; 1992, 112); el taylorismo y toyotismo². Estas formas societécnicas de organización del proceso de trabajo tienen su basamento en un determinado paradigma tecno-económico y en una concepción de productividad, calidad y consumo.

Estos modelos de organización del trabajo³ han trascendido e influido fuertemente a las distintas esferas de la vida social, entre ellas la educación. Nos interesa mostrar, en forma general, algunos rasgos de la influencia de las formas de organizar el

proceso de trabajo en los modos de concebir la educación superior y particularmente el currículo. Se buscará establecer la influencia a través del discurso conceptual, más que su impacto en la práctica educativa. Para lo cual analizaremos brevemente el taylorismo, el fordismo, y el toyotismo; continuaremos con la descripción de la influencia de éstos en la educación; para terminar con algunos comentarios a manera de conclusiones.

El taylorismo

La administración científica del trabajo de Taylor pertenece a la cadena del desarrollo de métodos de administración y de organización del trabajo. Es un intento por aplicar los métodos de la ciencia a los problemas crecientemente complejos del control del trabajo⁴ en las empresas capitalistas en rápido crecimiento en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX.

El taylorismo como proceso de organización del trabajo se centra en la especialización de las fun-

ciones, fragmentación de las tareas y medición de los tiempos y movimientos. La separación del trabajo mental del manual es un punto central que toma forma en la separación del trabajo de concepción y del ejecución⁵ en el proceso productivo de tipo taylorista. Este paradigma coincide con el crecimiento de la producción y su concentración en unidades corporativas cada vez más amplias. El control sobre el trabajo se vuelve un aspecto de primer orden, el cual se da a través del control sobre las decisiones que son hechas en el curso del trabajo en el taller. Se puede decir que el taylorismo surge como una teoría de la administración, al tener en primer lugar el control sobre el proceso de trabajo, al mismo tiempo que prescinden de la subjetividad del trabajador. Esto lo condujo, por otra parte, a no preocuparse por la tecnología, sino que tomó las herramientas y técnicas que se le presentaban.

Esto queda ilustrado, cuando Braverman (1974;102-106) describe detalladamente el relato de Taylor acerca de cómo dividía, intensificaba y controlaba el trabajo de un obrero llamado Schmidt, quien transportaba bloques de hierro colado. Taylor escogió a Schmidt, el cual poseía ciertas características físicas y psicológicas especiales, de una cuadrilla que frenaba el esfuerzo que ponían en el trabajo y lo persuadió de que cargara casi cuatro veces más peso por día a cambio de un aumento de 60% de su salario.

Centralmente las ideas sobre la administración científica del trabajo, en Estados Unidos, intentaban reducir a un mínimo la necesidad de comunicación entre los trabajadores, segmentando el proceso de trabajo en una serie de movimientos simples. Coriat (1991; 134) afirma que la lógica de la línea de montaje, probablemente fue la piedra angular de todos los conceptos de administración durante ese siglo, desde el estricto punto de vista de la «economía» del trabajo y del tiempo. En parte se podría considerar, según Aoki (1990), como una respuesta a la situación que prevalecía entonces en la fábrica estadounidense, donde predominaban los trabajadores inmigrantes con antecedentes étnicos diversos y no había una identidad cultural cercana entre la gerencia y los trabajadores. Se dice que los empleados que habían nacido en el extranjero o eran hijos de padres extranjeros constituían un 71% en la manu-

factura y talleres de reparación automovilísticos en 1907-1908; estas relaciones porcentuales también eran muy características de otras industrias.

A pesar del celo excesivo por la especialización promovido por Frederick Taylor, el esquema visionario nunca fue adaptado en gran escala (Carton, 1985;20), tal vez porque fallaban en la motivación de los trabajadores y porque en la práctica quedó en claro que la fragmentación de tareas que formaban un todo desajustaría el proceso con mucha facilidad.

Históricamente, Estados Unidos enfatizó la especialización del trabajador y la diferenciación del empleo durante su desarrollo industrial. Tenían la idea de que a través de la aplicación del principio «el hombre adecuado en el lugar adecuado», cada trabajador y la empresa podrían hacer el mejor uso de cualquier talento particular o habilidad distinta. En consecuencia se desarrolló una diferenciación mucho más detallada de los empleos en las fábricas estadounidenses. Como resultado de la especificación detallada de las tareas del empleo, cada trabajador tiende a seguir una orientación muy limitada durante su carrera. Así, puede perfeccionarse una habilidad en particular, si bien su campo será limitado.

Fordismo

De 1903, año en que fue fundada la Ford Motor Company, a 1925, esta empresa revolucionó los métodos de organización y producción de automóviles. Una de las motivaciones de Ford, era la gran demanda del modelo T a partir de su lanzamiento en 1908. El elemento clave de la nueva organización del trabajo fue la banda o cadena conductora sin fin, sobre la que eran transportados, los carros por ensamblar deteniéndose en puestos fijos donde los obreros ejecutaban operaciones simples conforme los autos pasaban (Braverman, 1975).

Este camino de llevar la producción de unos cuantos automóviles a la producción en serie, exigió pasar de un uso limitado de la fuerza de trabajo altamente calificada, a un uso masivo de la fuerza de trabajo "especializada" en una tarea simple. Durante esos años se había creado una organización que producía casi tantos carros en un solo día como los que habían sido producidos, al principio de la histo-

ria del modelo T, en un año entero (Braverman, 1975; 177).

Este caso histórico de la producción de automóviles, iniciado en la Ford Motor Company, en Estados Unidos, muestra al fordismo⁶ como una forma histórica específica de la inclusión real del trabajo en el capital, dentro de la cual la racionalización del proceso laboral y la organización del proceso productivo en conjunto permiten el paso a la producción en serie.

Las innovaciones en el proceso de manufactura que hicieron posible la cadena de ensamble, y con esto la producción en masa, fue el carácter intercambiable, completo y congruente de las partes y la simplicidad de su ensamble (Womack, Jones y Ross, 1990). Esta congruencia de la producción fue el resultado de una revolución en la industria de la máquina-herramienta. El impulso al desarrollo de la maquinaria conforme a la teoría de los procesos laborales es precisamente el deseo de descalificar el trabajo e incrementar el control sobre la mano de obra.

En el fordismo, la cadena de montaje viene a complementar a las técnicas taylorianas de medición de los tiempos y movimientos, y a someter el gesto del obrero a una cadencia regulada, se hace posible un nuevo modo de consumo productivo de la fuerza de trabajo. Así mismo la instauración de la cadena de montaje permitió la entrada masiva de trabajadores no especializados en la producción: suprimió la entrada masiva de trabajadores no especializados en la producción: suprimió la destreza del trabajador y con ello se asestó un golpe duro al sindicalismo. Con la línea de montaje culmina un sueño del capital, el movimiento perpetuo de la fábrica, la producción de flujo continuo.

Lipietz (1992), afirma que como régimen de acumulación, el fordismo es la respuesta que se encontró en la Segunda Guerra Mundial, a la salida de las contradicciones suscitadas por las revoluciones introducidas durante la primera mitad del siglo XX en el paradigma tecnológico a nivel de las formas de producción, principalmente industriales, pero también agrícolas y terciarias; el taylorismo y la mecanización.

Los principios taylorianos separan al máximo los aspectos «intelectuales» (investigación y desa-

rollo, ingeniería, organización científica del trabajo) y los aspectos «manuales» del trabajo (ejecución descalificada). El fordismo añade al taylorismo la incorporación de la cualificación colectiva al mismo dispositivo técnico. Gráficamente, el fordismo opone la «oficina de métodos» a la «cadena de montaje».

De hecho, la especialización del trabajo en los talleres de Estados Unidos se formalizó con el surgimiento del poder sindical independiente en la década de los años treinta y el acuerdo posterior entre la gerencia y el sindicato para introducir procedimientos formales de evaluación del trabajo, que aparecieron por primera vez en la industria del acero y luego se difundieron a otras.

Industrias

Se esperaba que el procedimiento de evaluación de puestos sirviera como una limitante sobre el poder en potencia abusivo de la gerencia, al hacer más objetivo y transparente el criterio para la fijación salarial y para las promociones. De esta manera se quería restringir el riesgo de nepotismo, favoritismo y ataques arbitrarios de parte de los jefes y otro personal supervisor de nivel bajo. El sistema de relaciones industriales desarrollado bajo este acuerdo llegó a ser llamado sindicalismo de control de puestos, de acuerdo con Michel Piore.

El sindicalismo de control de puestos funcionó muy bien en el periodo de crecimiento económico estable entre 1950 y 1969. Esos fueron los años en que la clasificación de los trabajos fue refinada y se hizo más detallada. Sin embargo, al entrar la economía a un periodo de menor crecimiento, reestructuración industrial y cambio tecnológico rápido, los límites jurisdiccionales claros entre los puestos empezaron a parecer rígidos y se sintió que obstaculizaban la reasignación interna eficiente de los trabajadores.

Sin embargo, dice Aoki (1990;27), los sindicatos estadounidenses y sus miembros de base están cada vez más convencidos de que en un mercado y bajo condiciones tecnológicas que están en cambio rápido, la aplicación rígida del esquema de clasificación de puestos amenaza la posición competitiva de la empresa empleadora y, en última instancia, su

propia seguridad en el empleo. Como resultado, los sindicatos han empezado a presentar una actividad más flexible hacia la aplicación práctica del esquema de clasificación de puestos.

Lipietz (1992;340,341) también dice que uno de los aspectos internos que llevaron al fordismo⁷ a crisis mundial, desde los años sesenta, consistió en que las ganancias de productividad engendradas por el taylorismo comenzaron a perder velocidad, pese a la creciente intensidad capitalista. Las razones de este fenómeno son múltiples pero pueden remontarse al mismo principio del taylorismo. Se pedía a una clase obrera cada vez más educada que trabajara sin reflexionar, lo que era más ineficiente (desde el punto de vista capitalista) e insoportable (desde el punto de vista de los asalariados).

Este mismo autor continúa diciendo que la erosión de la eficiencia del fordismo, fue de hecho una erosión social. El obrero fordista en teoría no está implicado en el desarrollo del proceso de fabricación, cuya responsabilidad incumbe a los técnicos, a los ingenieros y a la oficina de métodos. Ésta no implicación ha suscitado resistencias y revueltas, dentro de la lógica de la automatización. La revolución electrónica parecía ofrecer la solución, pero al contrario, la revolución electrónica exagera, en vez de resolver la no implicación del operador directo. Es en este punto donde los modelos de desarrollo futuro empiezan a diferenciarse.

"La autonomía responsable" (Friedman, 1977) aparece como un principio mejor, sobre todo cuando la puesta en práctica de las técnicas nuevas, o la evolución hacia la gestión a flujo constante de los procesos productivos, requiere la implicación de los operadores directos y su cooperación benévola con los cuadros y los ingenieros. En éste sentido la sociedad mundial moderna y capitalista, a fines del siglo XX, proyecta la imagen de fordista y simultáneamente posfordista⁸, de la cual nacen los estándares de desarrollo a escala mundial (Alvater; 1992,25).

Para algunos autores, al entrar en crisis el fordismo como modelo de desarrollo y acumulación a escala mundial y al tener dificultades Estados Unidos e Inglaterra en los años setenta, surgen las políticas neoliberales en todo el mundo (libre mercado) y posteriormente los reacomodos de los grupos y

regiones económicas: Europa con su tratado europeo, Estados Unidos con el TLC y Japón y otros en la cuenca del pacífico.

Toyotismo

El sustento de todos esos reacomodos mundiales era el surgimiento de un nuevo modelo de acumulación de capital basado en la producción flexible⁹: la fabricación en gran escala de lotes pequeños de una gran variedad de mercancías. El nuevo paradigma de especialización flexible saca la mirada fuera de la fábrica para comprender lo que ocurre en ella. Este paradigma toma en cuenta factores tales como el sistema de relaciones industriales, la relación empresarios-Estado, la calificación de la mano de obra, las presiones competitivas que pesan sobre la producción local y sobre estos factores incorporan los adelantos tecnológicos.

Donde en la industria automotriz es, al igual de donde surgió el fordismo, emerge este nuevo paradigma de la producción, pero esta vez en una empresa japonesa¹¹: la Toyota y sus sistemas de trabajo Kam Bam y los círculos de calidad.

Ésta se convierte para Japón, en el campo de las innovaciones organizacionales, lo que en Estados Unidos fue la Ford. Pero al igual que el fordismo, el toyotismo¹² revoluciona la organización productiva en todo el mundo con el sistema de producción estandarizada en masa, propia del fordismo, queda obsoleta, pues el impulso del modelo productivo nuevo proviene de los adelantos tecnológicos y la aplicación de la informática a la industria (Lipietz, 1986).

Esta nueva revolución tecnológica, que incluye a la robótica y las telecomunicaciones, permite la producción de series cortas diferenciales en empresas integradas, pero sobre todo que este proceso se realice, en cada vez mayor medida, por medio de una red de plantas especializadas que se subcontratan pedidos de una o varias empresas.

Los principales partidarios de la especialización flexible, como nuevo paradigma productivo, reconocen que existen límites sectoriales, territoriales, políticos, sociales y culturales¹³. Sin embargo, reconociendo esos límites, está la idea de que la fle-

xibilidad de la producción es necesaria para la competitividad y que la red especializada de empresas pequeñas integradas, gracias a su organización menos rígida permite a los integrantes recomponerse temporalmente en función a las circunstancias.

Sin embargo existen aspectos poco tocados de este modelo como podrían ser: a) El omnipresente control ejercido por la gerencia sobre los trabajadores. b) El aumento de la intensidad en el trabajo y el involucramiento del trabajador para elevar la productividad. c) El aspecto sindical, donde bajo este modelo de flexibilidad laboral, los sindicatos deben ser de la casa o pro-patronales.

En este sentido el toyotismo es una totalidad productiva orgánica donde las economías, en el tiempo de circulación del capital y el incremento de la productividad, se vinculan estrechamente (García Olivares, 1995; 79). Por esta razón, al toyotismo se le considera como un capitalismo de red, por apoyarse su economía en monopolios o redes de empresas (Keiretsus); y como ultracapitalismo, por haber tensado el capitalismo hacia sus límites.

El desarrollo de la organización flexible de la producción, puede adquirir formas muy variadas de acuerdo con las articulaciones de los sectores y el país. Por ejemplo en México, muchas de las innovaciones del esquema sociotécnico de producción toyotista, se aplican de manera fragmentaria y muchas veces como una simple simulación (García Olivares, 1995).

Aprendizaje en el taller

En el taylorismo se da una separación tajante entre trabajo manual y trabajo intelectual, por esta razón el conocimiento de los trabajadores individuales es en principio, especializado y confinado a una categoría de trabajo. El individuo debe aprender que su cuerpo puede realizar una tarea mientras que sus ideas vagan; por otra parte, debe mantenerse quieto cuando su mente le pide moverse y debe moverse cuando su mente le pide permanecer en reposo (Abreu, 1992).

Se pensaba que en las relaciones capitalistas de producción era inevitable la degradación de la mano de obra y las calificaciones, pero más bien es una consecuencia del taylorismo y el fordismo. Esta

idea ha sido fuertemente impugnada en estudios teóricos y empíricos centrados en el impacto de la automatización flexible y en el desarrollo de la organización del trabajo de inspiración japonesa (Humpherey; 1995).

En este sentido, Aoki (1990) realiza una descripción detallada, de cómo diferentes prácticas a nivel del taller (proceso de trabajo productivo) afectan a la formación, utilización y transmisión de las habilidades de los trabajadores. Para esta descripción hace referencia a la industria estadounidense (fordismo) y japonesa (toyotismo).

Este autor parte de las consideraciones siguientes: ciertos tipos de habilidades pueden adquirirse mediante la capacitación formal—como el aprendizaje, el entrenamiento técnico y la escolaridad profesional previas a las experiencias productivas— y se les puede conservar durante toda la vida del trabajador, varias habilidades artesanales, los conocimientos técnicos en programación, la mecanografía y otras similares son ejemplos obvios.

La asignación de estas habilidades tendrá más probabilidad de ser regulada por el sindicato de oficio (en el caso de actividades artesanales) o por el mecanismo de mercado competitivo. Pero la mayoría de las habilidades de importancia para las fábricas modernas se adquieren y desarrollan por medio de la experiencia productiva.

Por lo tanto, la forma en que se organiza el trabajo, a nivel del taller en la fábrica moderna (de tipo toyota), es tal que las habilidades de los trabajadores se desarrollan paso a paso mediante el aprendizaje en el mismo.

En la empresa japonesa la clasificación de puestos tiende a ser mucho más sencilla y amplia. La demarcación del empleo es fluida y ambigua y la asignación del mismo es más flexible. Para empezar, la empresa japonesa no tiene un hombre especializado para hacer frente al ausentismo. En vez de eso, depende del esfuerzo adicional de todos o a una reasignación ad hoc a criterio del supervisor. Los cargos de inspectores con frecuencia se rotan entre los trabajadores que operan en el taller. Cuando se encuentra un elevado número de productos defectuosos, la causa y la solución al problema se buscan en el lugar mismo antes de pedir ayuda de fuera.

42 Educación

Como consecuencia de la clasificación más amplia de los empleos y la asignación más flexible de los mismos, los trabajadores tienden a emprender un rango más amplio de trabajos y se les da oportunidad de desarrollar habilidades diferentes. Algunas fábricas progresistas han llevado el enfoque fluido y flexible un paso más allá, introduciendo la rotación periódica de trabajo. En estas fábricas por lo común los empleados están organizados en grupos, a los que se les asigna conjuntos de trabajos y los miembros de estos grupos son rotados entre los diferentes trabajos con mucha regularidad.

La rotación de puestos permite que todo trabajador se familiarice con el proceso de trabajo del taller, lo que no es posible cuando el trabajador está organizado en torno a una rígida clasificación y demarcación de puestos. Así el sistema de rotación de trabajos facilita que los trabajadores compartan conocimientos en el sentido siguiente: el conocimiento que posee un solo trabajador abarca más de una jurisdicción particular del trabajo, de manera que hay un intercambio considerable de conocimientos entre diferentes trabajadores de estatus distinto en el taller.

Una forma más sutil, y no obstante quizá más significativa, de compartir los conocimientos es la enfatizada por Kasuo Koike (Aoki, 1990; 24). El conocimiento basado en la experiencia compartido por un grupo de trabajadores en el taller, podría ser tácito y difícil de transferir mediante el lenguaje formal, pero es más útil para identificar emergencias locales, como productos defectuosos y mal funcionamiento de la maquinaria, en el taller mismo, así como para resolverlos de manera autónoma.

Los trabajadores capacitados en una gama de habilidades amplia pueden ser capaces de entender, como individuos o como grupo, por qué ha aumentado el número de productos defectuosos, podrían idear y poner en práctica medidas para enfrentar la situación y evitar así que vuelva a ocurrir el problema. Lográndose por esto último, en la empresa japonesa una reducción del número de trabajadores que se requieren (a esto se le llama lograr *shojinka*).

Para Koike, un amplio rango de experiencias de trabajo ayuda a desarrollar las habilidades intelectuales del trabajador para hacer frente a eventos

irregulares, más allá de los conocimientos necesarios para la operación de las tareas rutinarias. De hecho la empresa japonesa ha delegado cada vez más el control del trabajo a nivel del taller desde mediados de los años sesenta y ha estimulado a los trabajadores para que resuelvan los problemas por sí mismos siempre que sea posible.

La *techne* y la *episteme*

Stephen Marglin (Aoki, 1990;232) ha señalado que la distinción que los griegos hacían entre *techne*¹⁴ y *episteme* tiene una implicación interesante para la organización de la producción. Al citar al filósofo francés Jean Vernant, Marglin escribe: "Los griegos despreciaban al artesano, porque la artesanía, la *techne* de la producción, era derivada de la tradición y trataba con aproximaciones, a las que no se aplican ni la medida exacta ni el cálculo preciso. Así la *techne* pertenecía a un campo por completo distinto del de la *episteme*, o ciencia, que se basaba en la deducción lógica de principios autoevidentes".

La tradición occidental (taylorismo y fordismo) de subordinar la *techne* a la *episteme*, sostiene Marglin, ha legitimado el control de la producción de acuerdo con el conocimiento a priori, con el resultado de que los trabajadores han quedado subordinados a los ingenieros y a la gerencia. Por el contrario, la empresa japonesa (toyotismo) hace mayor hincapié en la *techne* que en la *episteme*. Sin embargo, la línea entre las dos no es clara, y debe recordarse que el aspecto del conocimiento cubierto va del puramente científico, que está muy alejado de cualquier aplicación de ingeniería en particular, en un extremo, hasta el conocimiento muy especializado de un individuo que podía ser imposible analizar o expresar en lenguaje formal, pero que sigue siendo útil en un contexto determinado, en el otro extremo.

Puede decirse que este aspecto del proceso innovador de la empresa japonesa (toyotismo) radica en su habilidad para reconocer la ambigüedad de la distinción entre *techne* y *episteme*, más que en ordenarlos jerárquicamente; como lo hicieron los griegos en la antigüedad y los norteamericanos con el taylorismo y el fordismo.

Influencia de los modelos de organización del proceso de trabajo en la educación

Tal vez sea pretencioso y hasta especulativo el intento de hacer un análisis general de la influencia de los paradigmas del proceso de trabajo hacia los sistemas educativos o hacia el currículo. Ya que la variable tecnológica o paradigma tecnoeconómico aparece en efecto con frecuencia como una de las justificaciones para el desarrollo de la interacción entre la educación y el trabajo productivo.

1) La influencia del taylorismo en la educación la podemos ubicar en Estados Unidos en 1911, principalmente con autores como Bobitt y Charters, prototipos de expertos o especialistas en «currículo». Sus posturas curriculares, además de la influencia de la administración científica taylorista, se apoyaron en la psicología conexionista de Thordike.

Ambos, Bobitt y Charters, son considerados como los representantes principales de la orientación eficientista⁵ del currículo, también conocida como desarrollo científico del currículo. García (1995) sostiene que el movimiento eficientista se convirtió en el paradigma dominante en la educación, en detrimento de la pedagogía progresista de Dewey, debido a que era más compatible con la industrialización y la expansión económica de Estados Unidos en ese momento.

F. Bobitt se destacó como integrante de la "Comisión de estudio de la economía del tiempo en la educación". Su preocupación principal era llevar al terreno de la administración escolar los principios tayloristas. Un ejemplo de este esmero son los principios diseñados y probados en las escuelas de Gary (Indiana), reseñados por Bobitt en 1912 en un texto llamado "Tehe elimination of waste in education". Entre otros: usar toda la planta todo el tiempo aprovechable; reducir el número de trabajadores al mínimo, manteniendo el máximo de eficiencia del trabajo de cada uno; trabajar el material bruto y lograr el producto final para el cual este mejor adaptado (esto requiere que los materiales del currículo sean suficientemente variados según las necesidades de los diversos individuos que integran la comunidad).

Bobitt⁶ (1918), al estar preocupado por la eficiencia y el ahorro del tiempo, prefería descartar las vacilaciones conceptuales en las palabras siguientes, que muestran la "teoría central" en pleno y en toda simplicidad: «La teoría central es simple, la vida humana, aunque variada, consiste en la ejecución de actividades específicas⁷, la educación que prepara para la vida es la que prepara en forma específica y adecuadamente para estas actividades particulares, aun cuando sean muy numerosas y diversas para una clase social, estas actividades pueden ser identificadas. Esto requiere sólo que uno salga al mundo de los eventos. Estos particulares indicarán las habilidades, actividades, hábitos, cualidades y formas de conocimiento que los individuos necesitan. Éstos serán los objetivos⁸ del currículum. Ellos serán limitados y particularizados. El currículum será entonces esta serie de experiencias que los niños y jóvenes deben tener para alcanzar estos objetivos. Con el taylorismo se intentó hacer más eficiente y más clara en sus metas a la educación en general.

2) Con respecto a la influencia del fordismo en la educación (en el currículo), la podemos ubicar en la década de los treinta, con autores como Tyler y Taba, en Estados Unidos. Según Taba (1960), «en la década del treinta, durante una asamblea bastante confusa sobre planeamiento del currículo en la cual se debatían propuestas contradictorias para su lineamiento, el doctor R. Tyler sostuvo que debía existir un sistema de pensamiento al respecto». Después de semejante anunciación, Tyler y Taba se pusieron a la tarea y forjaron tal sistema (Furlán, 1985).

Sin embargo, una visión más global e histórica apunta que en realidad el modelo curricular tyleriano fue producto de la pedagogía progresista y del estudio de los ocho años⁹ (1933-1941). También se puede inferir que las raíces del modelo tyleriano se remontan a los trabajos de Dewey, el primero en hablar de los filtros y la selección y organización de las experiencias educativas, y a Thordike, quien fue el primero en señalar la importancia de los objetivos y la evaluación de los resultados (García; 1995).

En la obra de Tyler, "Principios básicos del currículo", publicada en 1949, el autor propuso un

método racional para encarar la cuestión curricular que, a pesar (o gracias) a su sencillez y eclecticismo aparente, se convirtió en un paradigma de potencia extraordinaria (Furlán; 1985). El mérito de Tyler radicó en la síntesis que hizo, más detallada, rica y sistemática, de lo sugerido por otros autores como Giles y colaboradores e incluso Taba (García; 1995).

En el texto de Tyler se aprecian entrecruzamientos de dos paradigmas: su discurso oscila entre una persecución de la eficacia social (entrelazada con el consenso a la democracia, tal cual lo quería Dewey) y una persecución de la eficacia técnica (la calidad del producto sobre la base del control técnico de la producción, como lo quería Bobitt), (Furlán, 1985).

También se puede considerar a la tecnología educativa como una herramienta conceptual dentro del paradigma fordista, buscando racionalizar y perfeccionar la práctica educativa, desde una visión de planificación y administración del proceso educativo, aunque como anotamos antes, la redacción de objetivos era una técnica tayloriana.

Durante los años sesenta en Estados Unidos e Inglaterra empiezan a escribirse textos sobre la cuestión curricular que denotan la influencia del marxismo, el estructuralismo, el existencialismo, o que reflejan sensibilidad frente a los aportes de la sociología, la antropología o la lingüística. Este movimiento cultural se ubica en una perspectiva crítica que oscila entre el análisis ideológico de los modelos dominantes y la fabricación de propuestas nuevas para la acción (una acción liberadora), (Furlán, 1985), observamos que este movimiento es paralelo a la crítica y crisis del fordismo en los países desarrollados.

Con respecto a la invasión de propuestas curriculares en los espacios educativos, Díaz Barriga (1984;34) apunta que la importancia que tiene lo curricular y el consecuente desplazamiento de la didáctica, se ha conformado por varias causas, entre las cuales destaca, fundamentalmente; la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, donde la teoría curricular constituye la expresión pedagógica de esta exigencia de modificar las formas y contenidos que son transmitidos en la escuela para ser remplazados por aque-

llos «saber útiles» que son reclamados para la incorporación del sujeto al aparato productivo.

Bajo el taylorismo y el fordismo se aprecia una concepción del currículo como producto, es decir, realizado por una comisión de expertos o especialistas en diseño curricular para que lo lleven los docentes a la práctica, es decir una separación entre «saber» y «hacer».

3) En el taylorismo, la cuestión educativa (y por tanto curricular) aparece distinta. Algunos autores consideran que se da un «salto de calidad» en la transferencia de conocimientos y tecnologías del mundo académico a la producción y en el papel que juegan las instituciones de educación superior cuando el modelo taylorista-fordista es reemplazado.

El sistema escolar japonés está encargado de impartir a todos una formación general poco diferenciada; las empresas se encargan de proporcionar capacitación técnica a las personas que contratan.

Los egresados de la educación (de secundaria a educación superior) suelen recibir una formación complementaria bastante intensa en las empresas, inicialmente por prácticas directas y rotación de puestos. Es decir recurren a procedimientos de aprendizaje colectivo y práctico, más que a las clases teóricas, para la capacitación de sus empleados.

La intensa actividad educativa de la empresa japonesa corresponde a su modo particular de organización del trabajo y de las relaciones sociales en su interior. La modalidad de empleo de por vida asegura a la empresa rentabilidad de sus gastos en la formación de su personal.

Al contrario de los métodos de enseñanza centrados en el individuo, que son los favorecidos en el fordismo, el sistema japonés prefiere los métodos que acentúan el comportamiento colectivo y procura transmitir actitudes como la búsqueda de consenso, el sentido de equipo y de responsabilidad y el respeto a la jerarquía. Se ha sostenido con frecuencia que el sistema de valores transmitidos en forma coherente con la sociedad que lo rodea (programa oculto de enseñanza) es el factor decisivo para la formación precisamente de esos comportamientos que son valorados en el marco de la nueva organización de proceso productivo.

Comentarios finales

En la sociedad mecanicista (taylorista-fordista), toda la transformación social sustentada en la educación como proceso puramente escolar, está condenada al fracaso, pues la velocidad de renovación cultural se encuentra acotada por la tasa de sustitución del capital tecnológicamente obsoleto por nuevos bienes de capital más modernos y eficientes. Por eso, afirma Abreu (1992), quienes pretendieron que el incremento de la escolaridad generaría desarrollo económico de manera automática, menospreciaron el papel del capital como portador de cultura y sobrevaloraron el papel de la escuela como portadora de conocimientos.

La vinculación estrecha entre educación superior y sector productivo parece ser una vía fordista de relacionar educación y trabajo. En el modelo toyotista subsiste la idea, bastante clara, de que es la empresa la que debe establecer mecanismos para que los trabajadores aprendan en su actividad laboral de forma constante. Se ha sugerido que la estructura del trabajo tiene un mayor y más inmediato efecto en las capacidades, el desarrollo intelectual y el concepto de las personas que viceversa.

El esquema de capacitación y formación llamado de competencias laborales es, en este sentido, una forma neofordista o toyotista de regular la calificación de la fuerza de trabajo de acuerdo con el desarrollo tecnológico, el tipo de organización de la producción y las necesidades previsibles de mano de obra calificada de las ramas económicas. Ya que en este esquema se interrelacionan los empleadores de ciertas ramas económicas e instituciones de capacitación o formación e instancias gubernamentales para fijar normas de competencia laboral.



Fotografía: Rafael Jaramillo

Educación 45

La intensificación del proceso de trabajo ha aumentado desde el taylorismo, incrementándose con el fordismo hasta niveles donde el grado de enajenación del trabajador, el número de accidentes, enfermedades laborales, faltas al trabajo y del grado de rotación eran alarmantes. Con el taylorismo seríamos ingenuos al pensar que el nivel de intensificación descenderá. Más bien, lo que sucede es una intensificación de proceso de trabajo bajo características organizacionales y tecnológicas distintas, y un involucramiento mayor del trabajador hacia el proceso de trabajo y hacia la empresa.

En este enfoque nuevo, el conocimiento y la participación del obrero pueden ser movilizados por la empresa y dirigidos hacia metas que son beneficiosas para el capital. Parafraseando a Braverman se puede decir que en el modelo toyotista la ciencia (el conocimiento científico y tecnológico), como propiedad capitalista e insumo en el proceso productivo, no es un agregado del capital, sino constituye su fuerza interna. La tecnología que era exógena históricamente al proceso productivo se fue volviendo endógena.

De esta manera el paradigma tecno-económico ha impuesto una nueva división internacional del trabajo entre quienes producen bienes y servicios de creciente contenido de conocimientos. Sin duda los cambios en la esfera económico-laboral se han traducido en el surgimiento de demandas novedosas en la esfera educativa. Sin embargo el sistema de educación superior (sobre todo público) reacciona con lentitud relativa ante los requerimientos de calificaciones nuevas provenientes de los mercados de

46 Educación

empleo, por inercia propia de toda organización, por problemas intrínsecos de conformación y funcionamiento y por razones externas (Didou, 1994).

Para dar cuenta precisa de los vínculos entre la reelaboración de los perfiles de formación escolarizada y las modalidades de organización del trabajo, las nociones de calificación y de profesión son centrales, además de un conocimiento de la dinámica de los sectores económicos donde se insertan los egresados.

Para Didou (1994), los nuevos escenarios económico-laborales requieren de una formación permanente y de la diversificación de la oferta de formación. En un futuro inmediato se expandirán el desarrollo de modalidades de actualización y formación escolarizada o semi-escolarizada y el diseño de acciones específicamente orientados a determinados grupos de solicitantes, es decir, se tiende hacia un modelo de educación superior más flexible pero con dirección hacia una mayor vocacionalización. Esto es, hacia una relación más estrecha entre el sistema de educación superior y las demandas, tanto de investigación como de formación profesional, de la producción y el cambio tecnológico.

Bibliografía

- Abreu H., Luis F., 1992, «La tercera revolución industrial y la reconfiguración de la regulación social», en Campos M. A., Varela R. (compiladores), «Prospectiva social y revolución científico-tecnológica», UNAM, UAM, México.
- Aoki, M., 1990, «La estructura de la economía japonesa», FCE, México.
- Benko, G., Lipietz, A., (comp.), 1994, «Las regiones que ganan», ediciones Alfons el Magnánim, Valencia, España.
- Braverman, H., «Trabajo y capital monopolista», editorial nuestro tiempo, México, 1975.
- Carton, M., 1985, «La educación y el mundo del trabajo», UNESCO, Francia.
- Coriat, B., 1992, «El taller y el robot», Siglo XXI editores, México.
- Coriat, B., 1992, «Pensar al revés», Siglo XXI editores, México.
- Coriat, B., 1993, «El taller y el cronómetro», Siglo XXI editores, México.
- Didou, S., 1994, "Políticas de reestructuración del sistema de educación superior y nuevas modalidades de organización del trabajo", en revista de la educación superior, abril-junio de 1994. ANUIES, México.
- Dumbois, R., Pries, L., 1995, «¿Necesita América Latina su propia sociología del trabajo?», en revista latinoamericana

de sociología del trabajo, Asociación latinoamericana de sociología del trabajo, año 1, n. 1, México.

Furlán, Alfredo, 1985, «Notas y claves para una introducción en la cuestión de currículo», Depto. de Pedagogía, ENEP- Iztacala, UNAM, México.

Díaz Barriga, A., 1984, «Didáctica y currículum», editorial Nuevo mar, México.

Humphrey, J., 1995, «Nuevas temáticas en sociología del trabajo», en revista latinoamericana de estudios del trabajo, núm. 1, Asociación Latinoamericana de Sociología del trabajo, México.

García Garduño, J. M., (1995), «Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)», en revista latinoamericana de estudios educativos, n. 1, v. XXV, México.

— (1995), «La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949)», en revista Latinoamericana de estudios educativos, n. 2, vol. XXV, México.

Leborgne, D., Lipietz, A., 1992, «Ideas falsas y cuestiones abiertas sobre el posfordismo», en revista Trabajo, Centro de Análisis del trabajo A.C., México.

Marx, C., Engels, F., 1973, «Obras completas», editorial Progreso, Moscú, 1973.

Ortega Olivares, M., 1995, «Calidad total, excelencia y fatiga en Japón», revista Relaciones, n.11-12, UAM-X, México.

Taba, H., 1960, «Elaboración del currículo», Troquel, Argentina.

Notas

¹ Fue Gramsci, en la década de los veinte, el que diferenció entre el sistema de la organización de la producción y el de las regulaciones sociales que se iban desarrollando alrededor y como complemento del primero. Más tarde, en los setenta, este principio sirvió para el desarrollo del paradigma de la "escuela de la regulación".

² Estos modelos o tipos de organización de la producción poseen cierto valor heurístico para explicar lo que sucede en nuestra realidad. Sin embargo hay que ser conscientes de que estos modelos son insuficientes para dar cuenta de la heterogeneidad de las formas de organización de las empresas y de la variedad de los tipos específicos de relaciones sociales que caracterizan la producción. También es cuestionable su secuencia histórica (sucesión lineal de modelos), como tipos dominantes de producción industrial en Latinoamérica. (Dombois y Pries, 1995)

³ Frecuentemente un modelo representa la mezcla de un ideal que debe alcanzarse y una estilización de las prácticas vigentes. El modelo es útil, por una parte porque nos ayuda a captar los elementos centrales interrelacionados de un sistema productivo. Sin embargo, por otra parte también causa problemas, ya que un modelo es estático, mientras que un sistema productivo está en desarrollo constante. Un modelo recalca la interdependencia de las partes, mientras que la transposición de un modelo a un contexto distinto requiere inevitablemente adaptación y un cambio en la relación entre las partes (Humphrey; 1995).

ria de organización de la producción. Esto nos indica que el sistema toyota respondió claramente a un contexto histórico particular de Japón.

¹¹ Varios autores coinciden en que la especificidad del modelo japonés es tan marcadamente cultural que demanda el empleo de conceptos sofisticados de la antropología comparativa. En este sentido también coinciden en que el regulacionismo, no tiene nada que proponer en el ámbito de la cultura (De la Garza, 1993;22).

¹² *Tchne* o *téjine* es el vocablo más adecuado para designar lo artesanal, la unión entre concepción y ejecución en cualquier campo de la producción. La *techne* no es sólo producir, sino es un tipo de saber especializado, siempre atento a que algo surja de alguna manera, a que algo se ejecute. También se le considera a la *techne* como un tipo de conocimiento que se encuentra interrelacionado con otros de diversa índole, que para ser tal debe aportar su propia especificidad a los demás conocimientos y recibir, por otra parte, de ellos lo que la complementa y realiza.

¹³ Franklin (1982), plantea que las ideas básicas que caracterizan el eficientismo social en la educación son tres: 1) la principal meta es la educación vocacional y la adaptación social en oposición a la educación mental tradicional; 2) la diferenciación del currículo mediante la segmentación de los cursos, con el fin de preparar alumnos de diferentes niveles de habilidad para diferentes ocupaciones y 3) el diseño curricular a través de la elaboración científica del currículo, la cual combina los principios de la psicología conductista y los de la administración científica (García, 1995, 59).

¹⁴ Bobitt (1924) también publicó ensayos sobre los costos en el bachillerato, donde enfatizaba la importancia de calcular el costo por alumno como uno de los aspectos importantes para evaluar la eficiencia administrativa de la escuela.

¹⁵ Para identificar tales actividades, empleando el método de análisis de tareas creado por Charters, Bobitt (1924) sugirió una clasificación de las actividades humanas agrupadas en 9 áreas: 1) lenguaje o intercomunicación con otros, 2) salud, 3) actividades cívicas, 4) actividades sociales en general, 5) actividades de recreación, 6) actividades para mantenerse mentalmente sano, 7) actividades religiosas, 8) actividades relacionadas con la crianza de los niños y el cuidado del hogar, 9) actividades para el trabajo, de éstas Bobitt desprendió cientos de habilidades y les llamó objetivos de la educación (García, 1995).

¹⁶ Para García (1995), desde 1924, cuando Bobitt publicó su obra cumbre «Curriculum making», la técnica de redacción de objetivos conductuales, muy en boga en la década de los setenta y propuestos por la corriente de tecnología educativa, estaba ya perfeccionada.

¹⁷ Las ideas de los educadores progresistas llevaron a la Comisión de Relación de la escuela y la universidad, creada en 1930, y basados en un diagnóstico negativo de la educación media estadounidense, a proponer y realizar un estudio experimental en 1475 estudiantes de 30 escuelas públicas y privadas de las diferentes regiones del país. Dicho estudio, en el que participaron entre otros Tyler y Taba, tuvo una duración de ocho años (1933-1941), García (1995) argumenta que a partir de este estudio, las disciplinas de la evaluación educativa y del currículo cobraron auge. En este sentido la evaluación basada en objetivos y el modelo de desarrollo curricular, conocido posteriormente como el modelo de Tyler, fueron productos importantes de dicho estudio.

¹ De acuerdo a Braverman (1974,107) la propuesta taylorista era la culminación de una corriente que ya existía de por lo menos 50 años atrás con Babage. Lo que Taylor hizo fue sintetizar y presentar en forma razonablemente coherentes ideas que habían germinado y alcanzado fuerza en Gran Bretaña y los EUA a lo largo del siglo XIX, dio una filosofía y un título a una serie de iniciativas y experimentos inconexos.

² Braverman (1974, 151-152) considera que todo trabajo humano comprende una dimensión de concepción y otra de ejecución. Un trabajo es calificado cuando está compuesto de estas dos dimensiones. La descalificación del trabajo consiste en reducir la parte de concepción para conservar la de ejecución. La primera dimensión es centralizada en lugares específicos de la empresa para permitir al capital concentrar el control de las condiciones reales del ejercicio del trabajo. La separación de mano y cerebro es el paso más decisivo en la división del trabajo tomado por el modo capitalista de producción.

³ Fordismo es un término forjado por Antonio Gramsci (1926) en el marco de su teoría política del bloque histórico. Se entiende como la producción en masa sobre líneas de montaje rígidas, con necesidades de poca calificación de la mano de obra y produciendo mercancías estandarizadas. El nuevo patrón de desarrollo no sólo necesitaba al trabajador como máquina productora (producción en masa), sino también como consumidor de esos productos (consumo en masa).

⁴ Según Abreu (1992), no entraron en crisis el capitalismo ni el socialismo sino los mecanismos del control del trabajo humano y con ello la sociedad mecanicista con sus pesadas burocracias orientadas a controlar tanto el trabajo humano como el mercado lo cual fue más manifiesto en los regímenes socialistas.

⁵ Las primeras teorizaciones de la especialización flexible intentaban explicar el hecho de que algunas firmas, algunas regiones o países, salían del apuro dentro de una configuración mundial nueva arrastrada por el shock monetarista. Se acuñan los términos de neofordismo y posfordismo.


⁶ El trabajo de Piore y Sabel (1984), "The second industrial divide", tuvo una influencia decisiva al establecer una separación entre el modelo taylorista-fordista y las nuevas formas de organización de la producción que colocaban el trabajo humano como aporte central para la eficiencia del sistema. Sus planteamientos apuntaron certeramente a la importancia del involucramiento del trabajador y al compromiso del colectivo de trabajo para lograr los aumentos de productividad y la flexibilidad sistémica que exigen las nuevas condiciones de la competencia global. (Abramo y Montero; 1995).

⁷ Existe una opinión tal vez poco generalizada de que los cambios organizacionales surgen primero que las innovaciones científico-tecnológicas.

⁸ En el seno de la empresa automotriz Toyota es donde se elaboraron las nuevas claves de la planeación y los principios del Kan-Bamy "Justo a tiempo", por el ingeniero Ohno. Sin embargo las nuevas escuelas "contemporáneas" rebasan ampliamente los métodos perfeccionados y preconizados por Ohno (Coriata, 1992).

⁹ En el desarrollo histórico-social del sistema toyota de producción y trabajo en el taller, se pueden apreciar cuatro fases y momentos claves: fase 1 (1947-1950), fase 2 (1949-1950) fase 3 (1951-1959) y fase 4 (1962-1973), (Coriat, 1992) Cada uno de estos periodos tenía su parte de dificultades y de presiones particulares y a la vez cada uno de estas etapas está marcada por un avance, una innovación en mate-

LA INFORMACIÓN SINDICAL BUSCALA EN:



LA GACETA

DEL SUPAUAQ

Año 4 Querétaro, Qro. Mayo de 1999 N° 35

Editorial

La Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios y de Educación Superior, preocupada por la importancia que tiene para los académicos del país, el debate acerca de los caminos de la docencia y la investigación, convocó al foro "El Impacto que los Estímulos a la Producción Académica han causado en los Centros de Educación y Investigaciones", que se realizó en la sede del Sindicato de Investigadores Académicos de la Universidad Autónoma de Chapingo el 21 de abril de 1999.

El uso de bonos en el académico, en un ambiente de plena libertad, entre sindicalistas de varias partes del país. Así el SUPAUAQ presentó dos ponencias, donde se discutieron tópicos que interesan a los académicos de manera fundamental y que afectan y determinan su salario hasta en un 60 por ciento. Es necesario destacar que son todas aquellas percepciones económicas que no forman parte del salario del trabajador académico, como estímulos a la docencia e investigación, o ingresos por pertenecer al Sistema Nacional de Fomento Científico, entre otros.

Es una preocupación latente de muchos sindicatos de académicos, recuperar una justa relación salario-productor, que en el caso de los estímulos en un mecanismo que no genere competitividad sino que el trabajo en equipo, los estímulos califican al trabajador aislado de su entorno académico y laboral, condición natural de una verdadera actualización.

Los trabajadores universitarios hemos perdido poder adquisitivo, al recibir los estímulos perdemos certidumbre en nuestra relación salarial, porque nos asegura que se somete esta otra parte de la percepción que no es salario, así se pierde la estabilidad en la remuneración.

La calidad académica es el producto de un compromiso emocional y una relación trabajo-salario que mejora la estabilidad laboral, los estímulos condicionan ciertos parámetros que pueden ver reducida la justa económica a partir entre los académicos.

El trabajo es esencialmente académico, como lograr la mejor calidad de trabajo, su valoración implica un mayor y más adecuado pago a una tradición de calificación entre académicos e investigadores.



Perspectivas de las prácticas neoliberales en la educación*

Raúl Antonio López Martínez

Sociólogo de la Universidad Veracruzana. Egresado de la Maestría de Análisis Político de la U.A.Q. Maestro de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En la coyuntura presente, todos los esfuerzos de reflexión en torno a la viabilidad de la universidad pública, que pasan por el eje de la reforma universitaria, hay que ubicarlos dentro del marco donde se suceden los procesos de modernización, de la globalización y de la competitividad internacional, procesos ubicados a partir de la década de los ochenta hasta nuestros días, y procesos que llevan el sello ideológico-político neoliberal.

La hipótesis que deseo compartir con ustedes, plantea que el sistema político y de dominación mexicano es eminentemente autoritario. Esta tesis tiene implicaciones muy importantes que sirven al examen de la situación de las universidades públicas.¹

Recordemos que democracia y desarrollo fundamentaron el discurso renovado de las clases dominantes, no sólo en México sino en América Latina, a partir de los años cincuenta. Así, las nociones de orden y progreso fueron sustituidas por las categorías de democracia y desarrollo. De ese modo la propuesta modernizadora trasladó el problema a una concepción del cambio social que dependía de la predisposición psicológica de los sujetos para socializarse en los valores universalistas del desarrollo político y económico, así como en los valores de la producción del conocimiento y el desarrollo tecnológico.²

En los últimos 16 años en nuestro país, se ha implementado la violencia democrática que se institucionaliza como proyecto de Estado donde los valores del mercado se pretenden presentar como socialmente válidos para legitimar el nuevo poder político autoritario.

* Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Trinacional México-Estados Unidos-Canadá, *En defensa de la Educación Pública*.

En resumen, el desarrollo de una cultura ciudadana democrática no resulta ser compatible con un sistema político de violencia democratizada, donde las libertades individuales y colectivas no suponen un reconocimiento de su utilización por parte de los sujetos sociales. Además, por si fuera poco, sujetos sociales llamados a ser ciudadanos se les niega el derecho a serlos a platear el uso alternativo del poder o se les obliga a renunciar a su condición en beneficio de una mayor racionalidad en el orden económico. Así, perdida la ciudadanía política, se la redefine en el mercado. El mercado es el punto de referencia de la nueva cultura autoritaria en México y en América Latina.

En los años ochenta y noventa en nuestro país hemos presenciado el cambio de paradigma educativo público. Es decir, la educación cambió de signo y la enseñanza dejó de realizarse sobre valores culturales tendientes a crear ciudadanos participantes políticamente y con un sentido de responsabilidad social. Se han ido imponiendo criterios de un individualismo autoritario, una libertad de oportunidades, una aceptación de la libre competencia, egoísmo enriquecedor y de la desigualdad social y el progreso.

En ese sentido, la cultura moderna es ahora pensada desde un lenguaje unificado y racional de

50 Educación

acuerdo con fines del mercado. Hoy el mercado contiene en forma absoluta todas las opciones de participación ciudadana. Así, la pobreza extrema, la miseria se tornan opciones democráticas de participación social en el mercado.³

En este momento cabe hacer mención de algunos de los efectos de las prácticas neoliberales impuestas a la población mexicana en los últimos 16 años. Con base en datos del Banco Mundial, en el escenario actual, el 15 por ciento de los 96 millones de mexicanos sobrevive con un dólar por día, y 40 por ciento percibe dos dólares diarios. En otros términos, entre 1989 y 1998, el número de mexicanos y mexicanas pobres y en pobreza extrema aumentaron de 40 a 57 millones.

En el rubro del desempeño de los salarios mínimos y los salarios profesionales, son indicativos del grave deterioro del poder adquisitivo de la población trabajadora. En un estudio del Senado de la República, en los últimos cuatro años —lo cual es una constante en la anterior y presente década— el salario continúa deteriorándose por el incremento constante de los productos de consumo básico. Y en los cuatro recientes perdió casi la tercera parte de su poder adquisitivo.

La capacidad de compra del salario mínimo general disminuyó 29.3 por ciento con respecto a septiembre de 1994.

Después de hacer una revisión somera sobre el contexto actual de la crisis económica, política social, en nuestro país, cabe hacer la pregunta: ¿en

los últimos 16 años, qué ha estado pasando en el sistema nacional educativo público?

Para responder a tal pregunta, digo que las políticas públicas del Estado mexicano están orienta-

das hacia un proceso de desconstrucción-construcción del sistema nacional educativo. Proceso que trata de refuncionalizar la enseñanza media superior y superior de acuerdo a los requerimientos de la globalización del mercado mundial capitalista. Y esta refuncionalización tiene un acento autoritario, unilateral, no recíproco. El ausente en la toma de decisiones es el sujeto colectivo de la academia, el sujeto colectivo docente-investigador-creador de las ideas y del conocimiento. Los maestros hemos participado como los invitados de piedra del festín de la modernidad y de la postmodernidad de los ochenta y noventa.

En los últimos 16 años se implantaron mecanismos de evaluación en las universidades públicas, que tienen como telón de fondo el manejo discrecional del presupuesto federal a las instituciones de educación superior. Existe un gran consenso entre la comunidad académica en el sentido de que los mecanismos de evaluación más que mejorar la calidad de las universidades públicas, se han convertido en la práctica en una forma de disminuir la planta de académicos y, sobre todo, han funcionado como mecanismos de sustitución de pago de salarios acordes con las condiciones económicas del país, mediante la adopción de esquemas de estímulo económico condicionado



Fotografía: Rafael Jaramillo