

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL ADVENIMIENTO DE LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.
CONFIGURACIÓN DISCURSIVA Y EFECTOS POLÍTICOS DE LAS
PROPUESTAS DE CAMBIO DE TRES ORGANIZACIONES
INTERNACIONALES Y DOS ACTORES NACIONALES EN LA TRANSICIÓN
DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Ernesto Treviño Ronzón
Maestro en Educación

Directora de tesis

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos
Doctora en Filosofía Política

Noviembre, 2010

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330 Apartado Postal
86-355, México, D.F. Tel: 54 83 28 00, Fax: 56 03 39 57

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del CONACYT.

La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento.
Configuración discursiva y efectos políticos de las propuestas de cambio de tres
organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al
siglo XXI

Resumen

En este documento se analiza el valor que se asigna a la sociedad del conocimiento en el horizonte de la política para la transformación de la ES en México en un marco de internacionalidad. Para esto, desde una perspectiva de análisis político de discurso, se estudian propuestas de la OCDE, el BM y la UNESCO; de la Secretaría de Educación Pública, y de la ANUIES, vertidos en textos producidos a partir de la década de 1980.

En la exposición se muestra cómo la sociedad del conocimiento funciona en una operación política de proyección mítico-imaginaria acerca del presente y del futuro de la educación superior. En tal operación, buscando suplementar los “problemas” educativos, se construyen espacios de representación vía la incorporación de elementos procedentes de discursos sobre el desarrollo económico, científico y tecnológico; y donde instancias internacionales y nacionales se equivalen, en su diferencia, frente a la ambigua, promisoría y amenazante sociedad del conocimiento para formular políticas que concreten mejores y más competitivas instituciones y sociedades. También, se muestra cómo la educación superior, la tecnología y el conocimiento emergen como instrumentos del desarrollo y bienes de mercado, lo que prefigura el diseño de sociedades en franca disputa por el conocimiento. Esto permite proponer una discusión post-fundacional sobre el conocimiento para cuestionar ciertas políticas de cambio y para desedimentar las imágenes sociales que ofrecen. La exposición se organiza en cinco capítulos y una sección de cierre.

Higher Education and the Advent of the Knowledge Society.
Discursive Configuration and Political Effects of the Reform Initiatives of Three
International Organizations and Two National Actors in the Transition between the XX
and the XXI Centuries

Abstract

This dissertation holds a discussion on the value assigned to the notion of *Knowledge Society* in the political horizon concerning the transformation of Higher Education in Mexico, in a context of international deliberations. For this, the document offers an analysis of the change discourse of the OECD, the WB and the UNESCO from the international context; and of the Secretary of Education and ANUIES from the Mexican one, condensed in documents produced since the decade of the 1980s. The research was conducted from a discourse political analysis perspective.

The research thesis is that the *Knowledge Society* functions in a political operation of mythic-imaginary projection about the present and the future of Higher Education. In this operation, spaces of representation are constructed through the articulation of elements coming from discourses about economic, scientific and technological development; international organizations and national agencies come around the ambiguous, promising and menacing *Knowledge Society* to design policies to create competitive institutions and societies. Here, Higher Education, technology and knowledge emerge as tools for the development and as products in a market environment, announcing the coming of societies in dispute for knowledge. This allows proposing a post-foundational discussion about knowledge in order to question certain change policies; to de-sediment its assumptions and the social images they offer. The dissertation is organized into five chapters and a closing section.

Agradecimientos

La culminación de esta investigación fue posible gracias al apoyo de muchas personas. De entre ellas, inicio agradeciendo a mi directora de tesis, Rosa Nidia Buenfil Burgos, quien me proporcionó condiciones de libertad intelectual para seguir mis intereses de formación y de conocimiento a la luz de sugerencias y observaciones siempre edificantes. Varias de las ideas que configuran este documento son impensables fuera del marco de su atinada dirección, de su lectura y escucha rigurosas, y de su generosidad intelectual y personal; mil gracias.

Mi Comité de Seguimiento estuvo integrado por académicos ampliamente reconocidos. Josefina Granja y Diego Lizarazo me acompañaron desde el inicio del proceso, sus lecturas atentas me llevaron a explorar y precisar elementos clave del estudio. Alma Maldonado y Armando Alcántara brindaron miradas especializadas del campo de la educación superior, lo que me permitió incorporar varios ajustes al manuscrito final. Les extiendo mi agradecimiento por su compromiso académico.

Quiero agradecer al Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV por recibirme como estudiante. Agradezco el apoyo de Susana Quintanilla, Ruth Paradise y Sylvie Didou, coordinadoras del Departamento en diferentes momentos; y a Irma Fuenlabrada, quien canalizó un apoyo financiero para respaldar mi estancia de investigación en EUA. Gracias a Rosa María Martínez y a Gloria Guzmán por su trabajo diligente.

Mi agradecimiento va también para Thomas Popkewitz de la Universidad de Wisconsin-Madison, por recibirme bajo su tutoría. Mi trabajo se benefició del suyo, de su cordialidad y de su generosidad. Extiendo el agradecimiento a la *School of Education* y a los integrantes del *Wednesday Group* de la misma UW-M.

Muchas gracias a mis colegas del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Dolores Ávalos, José Carbajal, Ofelia Cruz, Dulce Cabrera, Reinalda Soriano, Laura Echavarría, Arcelia López, Zaira Navarrete, Octavio Juárez, Pilar Padierna, César Hernández, Irving Loyola, Daniel Saur, Juliana Enrico, Olga Maya, Eleazar Correa, Sebastián Plá, Beatriz Ramírez, Itzel López, Leonor González, Magda Morales, Rosario Mariñez, Mónica García y Rosi Galván. De cerca o a la distancia, constituyen un espacio fundamental en mi formación académica y personal.

Quiero agradecer a la siguiente lista de colegas cuyo apoyo ha incidido en mi trabajo: Verónica Cruz, Fabio Fuentes, Edna Miranda, Alexis López, Alberto Espejo, Marcela González, Rigoberto Morales, Oswaldo Antonio, Silvano Soto, Consuelo Niembro, Marianela Hernández, así como a Silvia Fuentes y a los integrantes del seminario PEDAIPA de la UPN-Ajusco.

Finalmente, agradezco el apoyo de mi madre, mi padre, mis dos hermanos y mi hermana. A Gabriela, por su respaldo incondicional a lo largo de todas mis idas y vueltas. Y gracias también a Leonel, Antonio, Alexander y Leonardo, mis cuatro sobrinos, sonrientes sin causa y rebeldes por gusto, de diferentes tamaños y colores, que nacieron y han crecido mientras desarrollaba la investigación, y han sido inspiradores permanentes de mis ganas de seguir pensando.

Índice	Página
Lista de cuadros, tablas y esquemas	8
Introducción	10
1. Educación superior y las nominaciones de los cambios	11
2. Sobre la pregunta general de investigación y algunos detalles del estudio.....	12
3. Sobre la tesis de trabajo.....	14
4. Sobre la naturaleza y organización del texto	17
Capítulo 1. El vínculo educación superior - sociedad del conocimiento como objeto de estudio	20
Presentación del capítulo	20
1. Hacia un posicionamiento onto-epistemológico.....	21
2. Análisis político de discurso, la lógica del bricoleur	26
2.1 El andamiaje teórico del APD.....	28
2.2 El análisis político de discurso en el proceso de investigación.....	30
3. Construcción del dispositivo de observación analítica	33
3.1 Conceptos para dialogar con el objeto de estudio.....	35
3.1.1 Una postura genealógica y deconstructiva	35
3.1.2 Significantes vacíos y operaciones de proyección mítico-imaginaria.....	36
3.1.3 Entre lo político y la gubernamentalidad.....	41
a. Lo político, la política y las políticas.....	42
b. Gubernamentalidad: regulación social y gobierno a la distancia.....	45
3.2 Sobre el emplazamiento y las decisiones de orden metodológico.....	48
3.2.1 Selección y tratamiento del referente empírico	49
4. Cierre del capítulo	54
Capítulo 2. Emergencia y diseminación de utopías tecno-científicas para la sociedad y la educación.....	55
Presentación del capítulo	55
1. Tres narrativas sobre la sociedad, la tecnología y el conocimiento	57
1.1 Sociedad post-industrial: trabajo sin cuerpos.....	59
1.2 Sociedad de la información: máquinas que hablan con máquinas	69
1.2.1 Líneas de reflexión desde lo tecnológico informacional	70
1.2.2 Información y las tareas de gobernación	81
1.3 Sociedad del conocimiento: saber sin cuerpos	84
2. Educación superior y sociedad del conocimiento en el debate académico.....	96
2.1 En el contexto internacional de habla inglesa	98
2.2 En el contexto internacional latinoamericano	104
2.3 En el contexto nacional.....	109
3. Nociones que se intersectan, superponen y dispersan.....	117
4. Cierre del capítulo	121
Capítulo 3. Transformaciones a la educación superior en la mirada de tres organizaciones internacionales	123
Presentación del capítulo	123
a. Organizaciones de carácter internacional y la ES	125
1. Primera superficie discursiva: la perspectiva de la OCDE	129
1.1 Condiciones de producción del discurso educativo de la OCDE	129
1.2 La ES en la mirada de la OCDE: líneas de regulación.....	132

1.2.1 Primera línea: teorías para pensar el vínculo conocimiento-economía	132
1.2.2 Segunda línea: capital humano y el re-trazado de la ES	139
1.2.3 Tercera línea: recolocación del Estado y el binomio cliente-consumidor	144
a. Nuevos roles de la investigación.....	148
b. TIC: virtualización, promesas, problemas.....	152
c. Re-territorialización: internacionalización-regionalización.....	157
1.3 Innovación, mercados y educación.....	163
2. Segunda superficie discursiva: la perspectiva del Banco Mundial.....	165
2.1 Condiciones de producción del discurso educativo del BM.....	166
2.2 Crecimiento económico y ES, primera generación de políticas de cambio	169
2.2.1 El lenguaje de la crisis y las políticas de reforma: riesgos e incentivos	170
2.2.2 Un mundo de reformas: flexibilidad, privatización, calidad y eficiencia.....	173
a. Políticas coherentes, de largo alcance.....	176
2.3 Peligros y promesas, segunda generación de políticas de cambio	182
2.3.1 Ambigüedad y ajustes en el lenguaje del cambio	183
2.3.2 Nominación desde el locus de la economía del conocimiento.....	190
a. Reformulación de la tercera misión y ajustes a la docencia	191
b. Políticas institucionales para la gobernación.....	193
2.4 “...y también para la mejora social”	195
3. Tercera superficie discursiva: la perspectiva de la UNESCO	197
3.1 Sobre las tareas de la UNESCO.....	198
3.2 Vínculos entre ciencia, tecnología y desarrollo humano	199
3.2.1 El uso de las TIC en la ruta de la transformación	201
3.2.2 Calidad, sociedad de la información y políticas para el cambio.....	204
3.3 Las promesas del conocimiento: tesoros, utopías y tensiones	207
3.3.1 De lo tradicional a lo virtual	213
3.3.2 Sociedades del conocimiento a partir de la sociedad de la información	221
3.4 Una visión menos economicista del conocimiento.....	228
4. Futuros de la educación superior en el texto internacional.....	230
4.1 Situando diferencias.....	231
4.2 Situando equivalencias.....	233
5. Cierre del capítulo.....	236
Capítulo 4. La transformación de la educación superior en la perspectiva de dos instancias nacionales. Aspiraciones locales en flujos globales	238
Presentación del capítulo.....	238
1. Prioridades del Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública.....	240
1.1 Cómo se ha entendido la sociedad del conocimiento desde la SEP	242
1.1.1 Tecnología y conocimiento para el desarrollo en tiempo de crisis	242
1.1.2 Cambio, innovación y riesgo	250
1.2 Líneas de política para la transformación	266
1.2.1 Viejas políticas, otros términos: modernidad, gobernación... ..	267
1.2.2 Políticas emergentes para la transformación	273
a. Diversificación.....	277
b. Flexibilización	278
c. Hacia la virtualización	279
1.3 Transición de prioridades	283
2. Las recomendaciones de la ANUIES	284
2.1 El papel de la ANUIES como instancia política.....	285
2.2 ES para la sociedad del conocimiento según la ANUIES	286
2.2.1 Trayectoria del discurso de cambio: crisis, desarrollo, modernización.....	287

2.2.2 Puntos de inflexión y muda de lenguajes	293
a. Transformación para el siglo XXI: flexibilidad, eficiencia, conocimiento	293
b. El acento en la innovación.....	298
c. La política educativa también debería ser incluyente.....	300
2.3 Alineamientos y distinciones en las propuestas de cambio	303
3. Transformación articulada por significantes vacíos	308
3.1 Efectos de equivalencia en el plano de la significación	308
3.2 Efectos de equivalencia en el plano de las propuestas de cambio.....	310
4. Cierre del capítulo	313
Capítulo 5. Educación superior y la emergencia de las sociedades en disputa por el conocimiento	315
Presentación del capítulo	315
1. Sociedad del conocimiento: operaciones de proyección mítico-imaginaria.....	317
2. Entre las sociedades y las economías del conocimiento	322
2.1 En el espejo de la economía de mercado y el liberalismo democrático.....	324
2.2 Emergencia de las máquinas de conocimiento: la triple hélix.....	327
2.2.1 Brechas y abyección.....	330
3. Bio-Políticas del conocimiento: objetos brillosos, cosmopolitismo y buen sentido .	333
3.1 Conocimiento acerca del conocimiento: cómo producir objetos brillosos	334
3.2 Gestos cosmopolitas: resolver problemas y aprender a lo largo de la vida	336
3.3 Efectos de re-territorialización: listing, benchmarking y otros	339
4. Una discusión filosófico-política del conocimiento desde la ES	343
4.1 Persistencias del conocimiento en clave de racionalidad instrumental.....	344
4.2 Intentos por desnaturalizar la textura instrumental.....	349
4.3 Contra el efecto de olvido: la pregunta por el conocimiento en la textualidad tecnológica	353
4.4 Sociedad del conocimiento y saberes locales ¿de camino al metarrelato?	362
5. A manera de cierre.....	364
Elementos de cierre para proyectar la conversación	367
1. Sobre los aprendizajes a partir de la pregunta de investigación	367
1.1 Sobre la procedencia de la discursividad de la sociedad del conocimiento.....	368
1.2 Sobre la mirada de las instancias internacionales.....	370
1.3 Sobre la mirada de las instancias nacionales.....	371
1.4 Sobre las implicaciones multi-territoriales de la sociedad del conocimiento	373
2. Sobre la tesis general producto de la investigación	373
3. Reflexión sobre el proceso de investigación.....	376
4. Líneas de indagación que se vislumbran.....	378
Lista de referencias	379
1. Libros, artículos, capítulos en libros, ponencias y conferencias	379
2. Documentos del referente.....	391

Lista de siglas y abreviaciones

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
OMC	Organización Mundial de Comercio
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IES	Instituciones de Educación Superior
EA	Economía del Aprendizaje
EC	Economía del Conocimiento
ES	Educación Superior
OI	Organizaciones Internacionales
SC	Sociedad del Conocimiento
SECI	Sociedades y Economías basadas en el Conocimiento y la Información
SI	Sociedad de la Información
SPI	Sociedad Post-Industrial
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

Lista de cuadros, tablas y esquemas

Capítulo 1

Gráfico 1 Dispositivo teórico-metodológico de la investigación, p.47.

Tabla 1 Número de referencias de las nociones SPI, SI, SC en Google, p.58.

Capítulo 2

Esquema C2.A Elementos que se articulan en la SC, p. 95.

Capítulo 3

Cuadro C3.A Resumen de los tipos de organizaciones internacionales, p. 127.

Cuadro C3.B Recomendaciones de políticas del BM, p. 175.

Cuadro C3.C Primera ola de objetivos y estrategias para la reforma, p. 176.

Cuadro C3.D Áreas de asistencia del BM en la mejora de la tarea docente, p. 181.

Cuadro C3.E Reformas para el financiamiento y la administración de la ES, p. 182.

Cuadro C3.F Efectos de las TIC en la ES, p. 214.

Gráfico 2 Distribución de los apoyos del BM entre 1999 y 2009, p. 168.

Capítulo 4

Esquema C4.1 Características y roles de la ES en la sociedad según la SEP, p. 257.

Esquema C4.2 Formas de uso de las SECI en el discurso de transformación, p. 264.

Esquema C4.3 Elementos articulados por el PROMEP, p.272.

Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un tesoro intacto y secreto. No había problema personal o mundial cuya elocuente solución no existiera: en algún hexágono. El universo estaba justificado, el universo bruscamente usurpó las dimensiones ilimitadas de la esperanza. En aquel tiempo se habló mucho de las Vindicaciones: libros de apología y de profecía, que para siempre vindicaban los actos de cada hombre del universo y guardaban arcanos prodigiosos para su porvenir.

Jorge Luis Borges, *La Biblioteca de Babel*, 38

Introducción

Hace varios años entré en contacto con la noción *sociedad del conocimiento*; fue en el marco de mi formación en un programa de especialización en investigación educativa. En aquel momento, la idea evocada resultaba interesante y atractiva: pensar en una sociedad organizada no por el poder o el dinero, sino por el conocimiento. Desde entonces, la encontré con frecuencia en ponencias, artículos y en documentos de política, hasta que, durante la investigación que derivó en mi tesis de maestría, me percaté de que no era una noción entre otras, sino que estaba ocupando un lugar central en más de un contexto.

Esta exposición es resultado de una investigación que arrancó de aquel interés primigenio, pues aquí se analiza la forma en que la sociedad del conocimiento se ha venido articulando en la emergencia de un horizonte de transformación de la educación superior en México y el mundo. Pero, como se verá, el estudio no sólo se nutre de mi interés en la noción, sino también de mi inquietud por saber cómo se piensan y se proponen procesos de cambio, sociales y educativos, a partir del desarrollo científico y tecnológico de finales del siglo XX e inicios del XXI.

Anteriormente he abordado este interés desde distintos ángulos, desde distintos emplazamientos teóricos y metodológicos. Para encauzar esta inquietud en el contexto de mi investigación doctoral, construí un objeto de análisis donde hago converger dos ejes analíticos: uno que apunta al horizonte de la política educativa y otro que apunta al horizonte de la discursividad de la sociedad del conocimiento, que condensa discusiones sobre las transformaciones científicas y tecnológicas contemporáneas.

En México, como ocurre en otros países, la educación superior (ES) se mantiene como una de las instituciones sociales más relevantes, pues en ella se invisten principios apreciados por buena parte de las sociedades modernas, como la producción, preservación y difusión del saber y la cultura, su capacidad de proveer explicaciones sobre nosotros mismos, de analizar críticamente y de proponer soluciones a los retos que cada generación enfrenta, de ser espacio de formación de mejores ciudadanos, de proveer mecanismos de movilidad social, de amparar la consecución de ideales como la democracia, la libertad, la igualdad social, entre otros. Desde su emergencia, en la figura de escuelas, colegios de altos estudios o universidades, la ES ha estado sometida a procesos de cambio, resultado tanto de su dinámica interna como de las transformaciones sociales más amplias. Pero me parece

que en los últimos veinte años las modificaciones y los discursos de cambio han sido particularmente intensos.

Entre los cambios a que me refiero están la reconfiguración geopolítica de carácter mundial ocurrida desde finales de la década de los ochenta; la emergencia y socialización de diferentes desarrollos tecnológicos que han modificado en pocos años la forma en que millones de personas trabajan, se comunican, experimentan y construyen sus espacios; la emergencia de nuevos campos de conocimiento; la agudización de efectos asociados al cambio climático global; nuevos movimientos sociales y culturales, y los procesos de liberalización mercantil y financiera.

1. Educación superior y las nominaciones de los cambios

Algunas de estas transformaciones han sido nominadas a través de significantes de amplia circulación: globalización, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, entre otros. Los dos últimos, objetos de mi particular interés, condensan apreciaciones de muy distinto tipo y calado sobre el rol que el conocimiento y las tecnologías electrónicas de información y comunicación (TIC) juegan en la creación de condiciones para la producción, el intercambio y el uso del saber. A manera de ejemplo, en las sociedades basadas en el uso intensivo de información, tecnología y conocimiento, gracias a la disponibilidad de la informática o la microelectrónica aplicadas a la biología, la química, la agricultura, la ingeniería o la medicina, campos de estudio que antes permanecían probables, ahora se han consolidado e incluso han soportado otros nuevos. Éste es el caso respecto a la emergencia de sectores económicos y escenarios culturales.

Lo anterior es relevante para este trabajo dado que, en este marco, la ES ha sido objeto de un proceso de “revisión” a escala global y ha sido postulada, desde distintos frentes, como el motor de la *sociedad del conocimiento*.¹ Esto ha conducido a la emergencia de un particular tipo de textualidad donde se propone de forma recurrente cómo se deben enfrentar los cambios, y esto, a su vez, ha reavivado el debate sobre las funciones y responsabilidades de la ES, sobre su concepción y sentidos, sobre cómo y qué se enseña, cómo y qué se investiga, cómo se preserva y

¹ Dice Nico Stehr que la sociedad del conocimiento “puede ser entendida como una forma o estado de organización social en que el conocimiento científico, técnico, experto, especializado —aunque ya no sólo éste— emerge como el principal insumo para el desarrollo social, económico, y cultural, lo cual supone sujetos y estructuras adecuados para interactuar con él” (Stehr, 1994: 17).

difunde la cultura, cómo se sostiene su funcionamiento, cómo se asegura su relevancia y pertinencia social.

Ahora bien, los frentes desde donde esta revisión ha sido impulsada son múltiples, entre ellos podemos identificar a los responsables del gobierno en diferentes países, organizaciones internacionales de distinta orientación, académicos especializados en temas de ES de diferentes partes del mundo —aunque no sólo los especializados en estas temáticas—, organizaciones civiles, entre otros. Los resultados de este proceso son también diversos: van desde el impulso al debate mismo hasta iniciativas específicas de cambio que cruzan los planos internacional, nacional y local. Es en este horizonte general de discusión, y de manera especial en los terrenos que bordan las fronteras de los contextos internacional y nacional, donde esta investigación ha visto emerger sus rasgos específicos.

2. Sobre la pregunta general de investigación y algunos detalles del estudio

En este marco, la investigación arrancó con muchas preguntas. De inicio me interesaba saber, por ejemplo, qué elementos conceptuales se mostraban en los debates recientes sobre la ES en un contexto de rápido cambio social, científico y tecnológico. También me interesaba saber a partir de qué referentes específicos se identificaban y postulaban las problemáticas y las estrategias de cambio, y qué políticas se habrían impulsado en México para que la ES respondiera a las transformaciones sociales.

A partir de este interés, conforme la investigación avanzaba, al tiempo que se afinaba la perspectiva teórico-metodológica y se hacían recorridos iniciales al *corpus*, el análisis se fue centrando en los elementos discursivos que circulan por diferentes contextos, se anudan y permiten la emergencia de posicionamientos políticos. Sin abandonar aquel interés, pero ya ubicado en una perspectiva de análisis político de discurso, de la que hablo adelante, centré la investigación en la pregunta por el *valor* que se asigna a la noción *sociedad del conocimiento* en el horizonte discursivo de la política para la transformación de la ES en México en un marco de internacionalidad.

Conviene adelantar que la pregunta por el *valor* es estratégica porque es la base de diversos movimientos analíticos, permite indagar cómo se entiende un *objeto*, cómo se relaciona con otros objetos, qué función juega en un contexto determinado, qué implicaciones y consecuencias derivan de su presencia. Desde una perspectiva de

análisis político de discurso, el *valor* de la sociedad del conocimiento es precisamente un constructo y abordarlo implica indagar su historicidad, la multiplicidad de vectores que lo cruzan y a partir de los cuales se delinea su emergencia y su trayectoria (de dónde vienen los elementos puestos en juego, cómo se han construido, por qué espacios han circulado, cómo es su apropiación en un contexto específico). La pregunta por el valor permite, en su elucidación, nuevas interpretaciones y preguntas sobre el objeto mismo (esto se detalla en términos conceptuales y operacionales en el punto 3.1.2 del capítulo primero).

Como se puede ver, la pregunta de investigación se ha instalado en la identificación de dos contextos de producción discursiva: el internacional y el nacional, pues la discursividad de la sociedad del conocimiento se produce entre ambos, al tiempo que los debates sobre la ES han tendido a ser de tono global-local. Los contextos no se piensan separados sino en interrelación, en constante reterritorialización, y siempre en movimiento. En cuanto al contexto internacional, decidí centrar el análisis en los planteamientos de tres instancias específicas con roles protagónicos en temas de educación: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dentro del contexto nacional opté por acotar el trabajo a la revisión de los planteamientos vertidos en los proyectos presentados por el Gobierno Federal, en particular, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instancia con alta capacidad de influencia en este ámbito. El periodo de revisión base es el comprendido entre los años 1988 y 2007, rico en materia de generación de políticas de transformación educativa y de procesos de cambio social de gran escala. Sin embargo, como explico en el capítulo uno, esta demarcación temporal y otros detalles metodológicos tuvieron que ser ajustados a medida que se reconocía el terreno de trabajo y se desarrollaba la interpretación.

Como toda investigación, en ésta se cuenta con un cúmulo de preguntas por contestar, pero todas derivan de la pregunta general de trabajo. Así, en la pregunta por *el valor que se asigna a la sociedad del conocimiento en la construcción del discurso de transformación de la educación superior*, hay cuestionamientos intermedios como los siguientes:

- ¿Cuál es la procedencia de la noción sociedad del conocimiento y cómo se instala en el horizonte discursivo de la discusión especializada y política sobre la educación superior?
- ¿Cómo en el discurso político del BM, la OCDE y la UNESCO se da la circulación y apropiación de la sociedad del conocimiento para recomendar transformaciones a la educación superior?
- ¿Cómo se dan esos procesos de circulación y apropiación en el discurso político de la SEP y de la ANUIES? ¿Qué relación guarda esto con lo ocurrido en el contexto internacional?
- ¿En qué formas son estos elementos puestos en juego? ¿En qué tipo de argumentaciones emergen? El uso de estos significantes, ¿a qué tipo de propuestas políticas da paso?
- ¿Qué implicaciones sociales, educativas, políticas, culturales y teóricas es posible trazar a partir de las formas de significación y de su detención en las iniciativas de cambio?

Mientras que la pregunta de investigación tuvo la función de nominar y disparar mis intereses de conocimiento, las preguntas derivadas me sirvieron como recursos de recorte y organización. Así, estas preguntas no son formulaciones separadas, guardan relación de implicación mutua y son respondidas a lo largo de la exposición; como se podrá ver, se corresponden con cada uno de los capítulos analíticos del documento. Sin embargo, las respuestas a ellas no acaban en los apartados individuales sino que se van tejiendo a lo largo de la discusión, pues sirven para la construcción de una respuesta a la pregunta base.

3. Sobre la tesis de trabajo

La investigación ha devenido en múltiples hallazgos. Siguiendo una tradición académica que suscribo, formularé los más importantes bajo la figura de tesis de trabajo; ésta resulta de tesis parciales o afirmaciones producto de los hallazgos, y de las respuestas a la pregunta general y a las preguntas intermedias. Estas ideas se desarrollan y argumentan a lo largo de los capítulos que integran la exposición; sin embargo, me interesa adelantar una parte de ellas aquí de forma que el lector tenga acceso al marco general de discusión.

Como resultado de un ejercicio de lectura montado en gestos deconstructivo genealógicos, la investigación ha dejado ver que la noción sociedad del conocimiento tiene un rol articulador en el campo de las políticas de transformación de la ES. En este significante se han acoplado saberes de distintos campos de conocimiento y acción que viajan hacia el ámbito educativo desde la década de los años cincuenta, aunque su presencia más marcada va de la década de los noventa hasta hoy. En su circulación por distintas configuraciones, la sociedad del conocimiento ha desencadenado procesos de significación asimétricos de forma tal que hay diversas maneras de entenderla y de ponerla en juego en las discusiones académicas y políticas. A su vez, se ha visto superpuesta con otras nociones como sociedad post-industrial, economía del conocimiento, sociedad de la información.

Distintas organizaciones internacionales comenzaron a hacer uso de estas nociones al inicio de la década de los años noventa. En México, los primeros rastros de uso sistemático emergen hacia el final de la misma década. Al ubicar la forma en que la sociedad del conocimiento es empleada en diversos textos relacionados con la ES, es posible encontrar acepciones muy acotadas, vinculadas con procesos tecnológicos, cognitivos, culturales, comerciales, pero también hay acepciones más amplias, y entonces emerge como significante que incluye aspectos de orden político, social, educativo, entre otros.

En diversos textos, la sociedad del conocimiento es el nombre, más de una forma de organización de los intercambios y efectos económicos a partir de ciertos tipos de conocimiento, que de un arreglo social amplio; pese a ello, es empleada para proponer alternativas, identificar oportunidades, construir estados ideales y no ideales de la ES. Esto tiene implicaciones claras para las políticas de transformación a nivel global y nacional pues el conocimiento emerge como insumo para el desarrollo y la educación como espacio de producción de ese insumo junto con sus potenciales usuarios y consumidores. Pero al ser significante en juego, en disputa, esta condición es extensiva a las discusiones y propuestas que se sostienen en torno a ella.

La sociedad del conocimiento es un significante que se muestra y se mueve en ambigüedad, así es empleado para identificar riesgos, problemas o limitaciones en la forma en que la ES contemporánea funciona. Es por ello que la tesis base de este documento es que la sociedad del conocimiento es un significante que se constituye dinámicamente en forma de una proyección mítico-imaginaria acerca del presente y futuro de la sociedad y de la ES tanto en México como en el mundo.

Es decir, el advenimiento de la sociedad basada en el conocimiento está en el centro de una operación de proyección mítico-imaginaria de naturaleza hegemónica en la construcción de políticas de transformación. Es una operación que tiende a producir espacios de representación vía la articulación contingente de elementos disponibles en los discursos contemporáneos sobre la ciencia, la tecnología, la información y el conocimiento, a fin de suplementar algunas problemáticas en el campo de la educación superior y en las sociedades en extenso.

La capacidad de articulación se muestra en la forma en que organizaciones internacionales, instancias nacionales y algunos especialistas convergen, en su diferencia, alrededor de este significante, lo que se reitera tanto en las concepciones como en las propuestas de cambio: educación transnacional, mercantilización de servicios educativos, orientación de la educación a las demandas del desarrollo, reterritorialización del conocimiento, mayor calidad y, también, mejores ciudadanos, mayor competitividad, más eficiencia, mejores democracias.

Derivado de esto, en la exposición se abundará en las formas de entender el conocimiento y en cómo la ES ha permitido la emergencia de distintas posiciones conceptuales y, con ellas, iniciativas políticas acerca de los estudiantes, los académicos, las instituciones y las relaciones de éstas con el mundo productivo. Estos fenómenos son llamados, sobre todo en el quinto capítulo, la emergencia de las máquinas y los mercados de conocimiento, los gestos cosmopolitas, los efectos de reterritorialización masiva y los procesos de bio-politización. Estos nombres son importados de diferentes zonas de discusión filosófica con el propósito de pensar algunos efectos culturales y políticos que requieren atención en tanto anuncian la emergencia de nuevos procesos de inclusión y exclusión basados en el conocimiento.

Lo anterior me lleva a plantear también la pertinencia de lanzar una discusión filosófico-política post-fundacional sobre el conocimiento, desde el horizonte de la educación superior. Tal discusión resulta necesaria por cuanto es puerta de entrada para desedimentar, para reactivar la pregunta sobre el sentido del conocimiento, el cual, después de la investigación y con base en la evidencia recabada, parece haberse reducido a un problema de producción, colocación, relevancia y aplicación, que en los términos más coloquiales podríamos llamar como de orden utilitario e instrumental.

Junto a este alineamiento, se defiende la necesidad de hacer extraños estos sentidos y tendencias políticas; se cuestionan términos y supuestos y, por tanto, se suscribe la importancia de reactivar el carácter agonístico del conocimiento, pues esto

permitirá introducir formas no utilitarias de pensar la educación, la ciencia y la tecnología, y formas post-empiristas de pensar la política educativa.

4. Sobre la naturaleza y organización del texto

En términos de organización, este documento está compuesto de esta introducción, cinco capítulos y un apartado de cierre. En el capítulo uno presento detalles de orden teórico y procedimental de la investigación; es importante puesto que el emplazamiento, el lenguaje y la escritura que gobiernan este documento no son “convencionales”; en él explico, además, mi forma de encarar el uso de la teoría y mi postura ante los actos de conocimiento.

El capítulo dos contiene dos elementos clave, primeramente, un análisis sobre la procedencia de las nociones *sociedad post-industrial*, *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento*, que se develaron relevantes en el proceso de la investigación. En el análisis hablo de los usuarios iniciales de estas nociones y, en particular, de cómo en su emergencia y trayectoria se tejieron relaciones conceptuales entre el desarrollo científico y tecnológico, la sociedad y la educación superior. Junto a esto, en un segundo momento muestro un análisis de cómo parte de la producción académica especializada en educación superior se ha venido apropiando de estas nociones. Conviene precisar que la revisión de la literatura que guía esta investigación se presenta en dos modalidades: una parte emerge a lo largo del texto, conforme se considera necesaria su referencia; otra parte se ha concentrado en esa segunda sección del capítulo dos. Este capítulo funciona, pues, como una contextualización histórico-temática de cara al análisis que desarrollo en los siguientes apartados del documento.

En el capítulo tres se procede al análisis detallado del *corpus* correspondiente al contexto internacional, mientras que en el cuatro se hace lo correspondiente al del contexto nacional. Ambos capítulos son extensos, en algún punto documentalistas, y, sin duda, la forma en que los he escrito refleja mi interés por adentrarme con cierto nivel de profundidad en los procesos discursivos objeto de mi discusión.

El capítulo cinco es un espacio de reflexión y discusión a partir de los hallazgos expuestos en los capítulos previos. Ahí, me detengo a problematizar algunos de los elementos, gestos y efectos de orden político, cultural y filosófico que, según mi análisis, estructuran buena parte de los discursos sobre la transformación de la

educación superior y la sociedad del conocimiento. Finalmente, el apartado de cierre contiene una mirada a la tesis, a la pregunta general y a algunos de los aprendizajes más significativos resultados del estudio. He incluido también allí, una muy breve consideración sobre el proceso de investigación y sobre las líneas de indagación que se prefiguran a partir de este proceso de reflexión académica.

Conviene adelantar que esta exposición ofrece una lectura poco común en el campo de las investigaciones sobre la educación superior contemporánea, pues se orienta a estudiar los elementos que se ponen en juego en la producción discursiva de la realidad; es una lectura donde se hace hincapié en la complejización, división, articulación y reorganización del objeto de estudio, en los momentos de ruptura, de instauración, en los encadenamientos y la movilidad. Esta manera de enfocar la investigación implica una cierta forma de escribir; en el documento se muestra una pluralidad en el estilo de la redacción, en ocasiones puntual y ordenado, en otras, documentalista, en otras, más distendido y, a veces reiterativo. Esto es así porque el documento ha sido escrito en diversos momentos durante un periodo de tres años. No he terminado la redacción como la inicié, partes de lo que escribí al inicio me resultan ahora un tanto extrañas, pero esto lo veo como una expresión de los no lineales eventos de aprendizaje y formación.

5. Para entrar a la discusión

Espero que algunas de las ideas a socializar sean provocadoras, incómodas para el lector. Creo que ésta es mi mayor preocupación. En esta tesis no van de por medio sólo mis aprendizajes o el prestigio de la institución que me ha dado cobijo y de las personas que tan comprometidamente me han acompañado durante este tiempo. Sino también la convicción personal de poner en la mesa de discusión académica, en los mejores términos posibles, los lenguajes que informan la transformación de una de las instituciones más importantes de las sociedades contemporáneas.

Aunque en el transcurso de la exposición trato de mantener una postura analítica, me es imposible no señalar, aquí y allá, algunas inconformidades con lo encontrado, por ejemplo, con la excesiva fuerza con que temas como *la eficiencia* o *la empleabilidad* han ocupado la discusión sobre la ES. No es que no crea que el debate sobre la empleabilidad sea relevante: lo que me pregunto es hasta qué punto las formas de racionalización que privilegian estas metas renuncian activa o pasivamente

a otras, como a la posibilidad de fomentar en las actuales y futuras generaciones la capacidad de examinar los supuestos que soportan sus acciones, metas y lenguajes. Me pregunto, también, hasta qué punto orientar la ES a la formación de *trabajadores del conocimiento*, tema que aparecerá con relativa insistencia, nos llevaría a renunciar a la formación de personas, organizaciones y sociedades que, antes de preguntarse cómo subir al desarrollo basado en el conocimiento, en la versión que se promueve desde polos muy específicos, puedan examinar si esa forma de desarrollo es pertinente o, en su caso, imaginar otras.

En un contexto político, social y económico como el que he venido observando, una gran innovación radicaría, para mí, no en crear el invento más revolucionario, en decodificar el último genoma, en diseñar el currículum más competitivo, sino en generar desde la ES una conversación para que, a partir del conocimiento disponible, se pueda modificar el curso de pensamientos, acciones, categorías y supuestos que direccionan los sistemas de razón que, en el caso de varios especialistas y políticos, nos han llevado a pensar, por ejemplo, que el mejor camino para la ES es su comercialización. Si después de cuatrocientos años de ES y un tanto más de “pensamiento moderno” las mejores ideas a las que podemos llegar como generación ponen al centro la comercialización de la educación y el conocimiento, y no somos capaces de ponerlas en duda sistemáticamente, entonces me parece que nuestra actuación es pobre e irresponsable en términos civilizatorios.

La evidencia encontrada en este trayecto de investigación me permite afirmar que las imágenes sociales que emergen del desarrollo exponencial del conocimiento, la ciencia y la tecnología —las sociedades del conocimiento—, en tanto atadas a algunas de las más añejas visiones del mundo, no son ni serán necesariamente *democráticas, solidarias, racionales*. O tal vez lo sean pero en sentidos que son preocupantes en términos de su reduccionismo social y educativo. En todo caso, me parece que lo que está emergiendo son sociedades en disputa por el conocimiento. No considero que haya algo intrínsecamente malo o bueno en la disputa; sin embargo, son sus términos los que debemos elucidar. Este tipo de inquietudes rondan mi exposición. De paso, cabe señalar que es el tipo de conversación que me importa en particular porque de alguna manera permite desnaturalizar ciertos términos que guían nuestra propia existencia y esto debería tener consecuencias educativas, sociales y políticas.

Capítulo 1. El vínculo educación superior - sociedad del conocimiento como objeto de estudio

Naming alone is never enough to create. If we have a complaint about Nietzsche, it is that even he is still a philosopher, too attentive to what we say, attending too little to what we do. Naming occurs in sites, particular places, and at particular times. For a name to begin to do its creative work, it needs authority. One needs usage within institutions. Naming does its work only as a social history works itself out. Probably Nietzsche thought all that was too obvious to need saying. Objects come into being. We have a technical word in philosophy for the study of being: 'ontology'.

Ian Hacking, *Making up people*, 8

Presentación del capítulo

Los procesos de transformación de la ES han sido analizados desde diversos emplazamientos teóricos y disciplinarios. El recorrido realizado sobre el estado de conocimiento —sobre el que se vuelve en diferentes partes de esta tesis— ha permitido conocer estudios hechos desde enfoques organizacionales, administrativos, curriculares, económico-financieros, entre otros. Frente a eso, y sin dejar de reconocer la riqueza de aquellas aportaciones, esta investigación ha sido conducida desde una perspectiva teórica que pregunta por los procesos de construcción y negociación de significados, por la emergencia de espacios imaginarios, por los procesos de ordenación política y por las operaciones y principios de regulación social. Desde esta mirada reflexiono acerca de los vínculos, las tensiones y la diversidad de relaciones que configuran los espacios sociales, y que, en tanto intereses de conocimiento, son difíciles de abordar desde otros enfoques analíticos.

Dada la naturaleza de esta investigación considero necesario dedicar unos párrafos para hablar de la forma en que he conducido el trabajo. Tal ejercicio inicia con la tarea de explicitar el lugar desde el que se mira, pregunta y afirma el proceso mismo de conocimiento. El propósito de este capítulo es, entonces, dar a conocer el proceso general de investigación que soporta este documento de tesis. Aquí se describe lo que

en términos más amplios podemos denominar como la construcción del objeto de estudio, que desde esta mirada es un juego permanente entre las preguntas de investigación, el dispositivo teórico metodológico y el *corpus* de investigación. También detallo los insumos y las decisiones de orden teórico y metodológico que fui tomando en el trayecto del estudio con el propósito de encauzar las preguntas.

Este capítulo se organiza como sigue: inicio explicitando mi postura frente al objeto de estudio, para ello hablo de la forma en que entiendo la realidad y la construcción de conocimiento sobre ella. Posteriormente, hablo del *Análisis Político de Discurso*, lugar teórico desde donde he conducido la investigación. En tercer lugar describo la mirada analítica, es decir, la apropiación y organización de los insumos teórico-metodológicos que componen el dispositivo de análisis. De inmediato enuncio el grupo de conceptos y jirones de conceptos que circulan por este documento y enlazan los elementos de mi exposición. Para cerrar el capítulo hablo de los recaudos metodológicos, particularmente de la integración del *corpus* de la investigación y del procedimiento de lectura.

1. Hacia un posicionamiento onto-epistemológico

Siguiendo en buena medida las argumentaciones planteadas por pensadores como Bourdieu (2002) y Kuhn (2000), en el estudio he partido del supuesto de que la producción de conocimiento sobre lo social implica y presupone el despliegue de un conjunto de ideas, categorías y habituaciones que ordenan la mirada del investigador. Hay distintas formas de nombrar estos elementos según el dominio de saber; en mi caso, quedan inscritos bajo la idea general del posicionamiento onto-epistemológico o el emplazamiento desde donde el investigador entiende eso que en lenguaje cotidiano llamamos realidad y la construcción de conocimiento acerca de ella. Tal posicionamiento implica el cruce de cuando menos dos vectores que se requieren el uno al otro.

El primer vector sería el ontológico; en éste, la investigación suscribe una postura post-fundacional, la cual “agrupa” un conjunto de dudas o resistencias sistemáticas frente a perspectivas que afirman la existencia de basamentos o naturalezas inamovibles, puras, últimas, en el mundo social, y que caracterizan una parte importante del así llamado pensamiento moderno occidental. Frente a esto,

desde una perspectiva post-fundacional, los fundamentos aparecen más bien como construcciones históricas, mientras que el ser de las cosas tiene precisamente un carácter histórico, relacional y abierto.

Este carácter histórico viene de la afirmación de que el ser es una construcción que emerge en un horizonte espaciotemporal en movimiento donde se entrecruzan ejes de orden ético, político, cultural, lingüístico, entre otros; es una construcción en un estado de relaciones de diferente tipo que marcan su existencialidad. En continuidad con esto, es posible afirmar el carácter relacional del ser en tanto se construye en correlación con otras cosas en el mundo, con las cuales se complementa, articula o antagoniza. Esto permite decir que no hay seres puros en tanto, al mirar en la historicidad del ser, es posible encontrar rastros de otros seres a través de las marcas del lenguaje, los valores, los elementos incluidos y excluidos en su constitución. Amarrado a este carácter histórico y relacional es posible afirmar también que el ser es una construcción abierta, pues las relaciones, los argumentos, los conceptos comportan aberturas debido a las cuales les es imposible agotar el campo de construcción de la realidad. El ser es un *estar siendo* que, siguiendo la lectura que del pensamiento de Heidegger hace Derrida (1989a y c), podemos definir como un constante *diferir*, una producción ontológica permanente.

En la base de estas afirmaciones está el trabajo de pensadores como Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger, quienes desde diferentes lugares *destruyeron* — en el sentido de desarmar— muchos de los supuestos y acepciones que desde Descartes a Hegel han ordenado la forma de explicar el mundo. Entre las ideas ícono de esta deconstrucción están afirmaciones como la de Nietzsche (2007/1887) acerca de que *no existen los hechos en sí*, sino agrupaciones sometidas a la interpretación, interpretaciones que luchan las unas con las otras; las de Heidegger (2000/1927), en cuanto a la distinción entre *existencia* y *existencialidad* o entre *existencia* y *ser*; la de Wittgenstein, sobre la configuración social como una pluralidad de *juegos de lenguaje* (1988) que escapan a una cartografía última, o las de Rorty, para quien, frente al carácter *contingente* del lenguaje y otras instancias, las declaraciones o enunciados de verdad sólo pueden adquirir el status de *descripciones metafóricas* o de construcciones que nos ayudan a mantener la *conversación* —mantener la reflexión—, pero que no pueden llevar a descubrir una verdad que estaba ahí, esperando a que alguien la desenterrase (1996, 54: 311).

Múltiples consecuencias se pueden extraer de estas afirmaciones en diferentes

órdenes. Una de ellas es que las reglas, fundamentos, relaciones y estructuras que ordenan y regulan el mundo social, aparecen como construcciones históricas, abiertas y sujetas a la tensión. Así, desde una perspectiva post-fundamento no se afirma *strictu sensu* la falta de basamentos en el mundo social sino su status ontológico ¿cómo podríamos hablar de cualquier cosa como el lenguaje o el conocimiento mismo si no hubiera ciertas reglas, líneas o elementos de ordenación o regulación?

Desde esta perspectiva, los principios de ordenación aparecen inestables puesto que no tienen como base más que la contingencia misma. La contingencia puede ser nominada con diferentes significantes: es un accidente, una falta, una ruptura, pero no es, en todo caso, un “indeseable”. Es rasgo constitutivo en toda idea de realidad, sociedad o conocimiento por cuanto muestra el límite mismo de toda estructuración y porque sin este *imposible-irrepresentable* no habría movimiento, no habría más qué investigar, qué saber, qué acuerdo nuevo tomar. Volveré sobre este concepto más adelante.

Entre las consecuencias de una postura post-fundacional concernientes a las tareas de construcción de conocimiento tenemos que las explicaciones — interpretaciones, afirmaciones, problematizaciones— que ofrecemos sobre lo social son válidas, verosímiles, durante un tiempo, a la mirada de una comunidad que así lo considera y de un conjunto de reglas que así lo corroboran. Por tanto, sería un romanticismo ingenuo declarar tener la verdad última sobre un hecho: toda afirmación de conocimiento puede ser contestable. Otra consecuencia, es que las respuestas a las preguntas de saber requerirían hasta cierto punto la historización de los criterios y de los referentes, al tiempo que las causas últimas o únicas son cada vez menos confiables como argumentos plausibles para dilucidar el ser de un problema u objeto de conocimiento. Una tercera consecuencia es la expansión del horizonte de discusión epistemológica para construir nuevos objetos de conocimiento, para la formulación de nuevas preguntas de saber, para producir nuevas descripciones, nuevos conjuntos de respuestas posibles, para reactivar una y otra vez los debates ontológicos, epistemológicos y políticos acerca de la realidad y el conocimiento mismos.²

En esta línea, atendiendo ahora al vector *epistemológico*, el pensamiento de Foucault es una referencia obligada. De él conocemos tesis según las cuales la

² Aquí, la siguiente afirmación de Rorty es ilustrativa: “si tenemos una concepción heideggeriana de la filosofía, consideraremos que el intento de convertir la naturaleza del sujeto que conoce en fuente de verdades necesarias es uno de los intentos descaminados de recurrir a una cuestión “técnica” y determinada en vez de la apertura a lo desconocido que fue la tentación inicial que nos indujo a pensar” (Rorty, 2001: 18).

construcción de conocimiento implica una cierta *voluntad de saber* y la emergencia de *juegos de verdad* (Foucault, 1991 y 2002). El conocimiento supone formas de interés, cargas políticas y éticas; implica luchas que se establecen a través de diferentes mecanismos y conjuntos de reglas para la producción de la verdad. Ésta requiere estructuras de saber que son objetivadas como verdaderas, y estrategias y técnicas de poder que las legitiman. Cruzando los planos del conocimiento están las relaciones (culturales, económicas) que se juegan en la sociedad y que tensan las afirmaciones de saber; éste emerge, pues, en una amplia red de significaciones y disputas.

Desde diferentes dominios de saber, como la antropología vía la investigación etnográfica, o la filosofía vía la *fenomenología* y la *hermenéutica*, varios movimientos teóricos han replanteado los términos de las preguntas acerca del conocimiento.³ Las posturas epistemológicas no positivistas han recuperado, por ejemplo, las preguntas por el *significado* o los *sentidos* que las personas atribuyen a los hechos y relaciones en que participan (las motivaciones, las convenciones, los acuerdos, las relaciones de poder). Con esto se declinan los intentos por situarse en terrenos metavalorativos, de neutralidad frente a las tareas de saber, de pensar en conocimientos que develen la verdad tras las apariencias o de postular saberes universalmente válidos. Frente a esto se afirma el carácter histórico y contextual del saber y se pone en duda la posibilidad de situarse más allá del campo de las interpretaciones.

Dos cosas quiero puntualizar aquí: una es la preocupación regular en estas formas de comprender el conocimiento por conservar ciertos criterios de validez científica, con lo que valores como rigurosidad o consistencia metodológica mantienen centralidad en la búsqueda del respaldo social a la tarea de hacer ciencia social. La otra se deriva de un develamiento —en el sentido de problematización— de los rasgos socio-políticos de la producción de conocimientos científicos, donde el movimiento hacia perspectivas *interpretativas* y *crítico-interpretativas* se acompaña de un creciente reconocimiento de que las tareas de investigación están gobernadas también por los intereses del investigador y las tensiones, las negociaciones, los acuerdos, las convenciones, los criterios de validación, vigentes en su contexto de enunciación.⁴

³ En este orden, también son referentes base las problematizaciones emprendidas por Feyerabend (2000), Kuhn (2000), Bachelard (2004), entre otros, quienes han trastocado varios presupuestos positivistas como la posibilidad de producir saberes o enunciados científicos últimos, predictivos, neutrales, universalmente válidos, y que han abierto la puerta para que, en el campo de las ciencias sociales se desarrollen estudios que no buscan la proclamación de leyes universales, sino la construcción de interpretaciones y explicaciones plausibles, basadas en diversos recursos teóricos y metodológicos.

⁴ Esta postura no carece de ataques o descalificaciones. Una de las más férreas es sostenida por pensadores como Sokal y Bricmont (1997) y Bunge (2002), ambos instalados en lo que ellos mismos

Vuelvo desde aquí a las razones que me llevan a explicitar este emplazamiento. Si como investigador se suscriben estas posturas, es ineludible mostrar, cuando menos, el interés de conocimiento, los presupuestos epistemológicos desde los cuales se emite un enunciado de saber, las reglas que ordenan el trabajo de investigación, así como las consecuencias de tipo social y ético implicadas en todo saber que se quiera científico.

Lo anterior se relaciona con las particularidades de mi objeto de estudio, con la forma en que he conducido la investigación y con la lógica que subyace a la organización de esta exposición. Ha sido claro para mí que el objeto de estudio sólo puede mirarse como un ensamble de partes móviles, relacionadas, sostenidas y tensadas por recursos teóricos y metodológicos abiertos, construidos en el proceso mismo de hacer la investigación, los cuales, además, han estado permanentemente negociados por mis intereses de conocimiento, por las comunidades académicas en que me inscribo, por mi insistencia en situarme como un observador desconfiado y crítico, pero a la vez partícipe de las transformaciones sociales contemporáneas y específicamente de las transformaciones de la ES.

Por tanto, es una postura asumida que mis argumentaciones de saber sólo pueden ser vistas precisamente como descripciones metafóricas (en el sentido de Rorty), o connotaciones —en el sentido de Barthes (2001)— que se alinean en el armado de un texto. Este armado no es en sí mismo, es más bien una invención, un constructo que se teje en el texto más amplio de mis preocupaciones educativas, sociales, epistemológicas y políticas. Como lo señalé páginas arriba, en el *objeto* de esta investigación se hace entrecruzar las iniciativas de *transformación de la educación superior* con la emergencia de ciertos discursos sobre lo tecnológico-científico y la emergencia de las sociedades basadas en el uso de conocimiento.

Todo esto es mirado a través de una forma específica de análisis político, pues me interesa responder preguntas ligadas con procedencias y circulación de significaciones, con la identificación de problemáticas y con la construcción de

definen como posturas empírico-realistas. El primero critica lo que a su mirada es un *relativismo epistemológico* fomentado en las ciencias sociales y duras por el uso laxo de teorías físicas y matemáticas, y el sociologismo de pensadores que van de Thomas Kuhn a Jacques Lacan y Julia Kristeva. El segundo señala que los trabajos de Kuhn, Feyerabend, Foucault, entre otros, son una contrarrevolución, anticientificista y anti-realista, ya que el sociologismo-constructivismo-relativismo de estos autores no hace posible diferenciar entre ciencia y superstición, ni entre pensamiento crítico y mágico, objetivo y subjetivo. Ambos autores han recibido respuestas desde diversos frentes. Una ha sido el señalamiento de que el cientificismo y el realismo implican ya un emplazamiento sociológico, por lo que pensar en un metalenguaje científico fuera del juego de valores es ya una postura valorativa (Rorty, 2001).

propuestas de cambio. Este constructo se enmarca en una preocupación educativa, epistemológica y política sobre la instauración hegemónica global tejida localmente de discursos sobre la ES. Discursos que son altamente interpelatorios y se cargan al mismo tiempo de ingenuidad, tecnologicismo y economicismo sobre la educación, el conocimiento y los actores sociales. Un estudio de este tipo sería muy difícil de emprender desde, por ejemplo, una perspectiva de tipo positivista o funcionalista, pues los conocimientos que pretendo generar no pueden tener el status de afirmaciones infalibles o incontestables. Por el contrario, propongo un conocimiento que permita contribuir a la construcción de un debate amplio sobre el objeto de estudio.

Ya en este terreno ¿cómo guiar la investigación? Me ha parecido que el trabajo podría emprenderse desde una mirada que, suscribiendo una perspectiva post-fundacional, permitiera tener la suficiente movilidad y apertura para incorporar recursos analíticos de diferente procedencia respetando los valores de rigurosidad y sistematicidad que suscribo. Estas posibilidades las encontré en la propuesta del *análisis político de discurso*. Dada sus particularidades dedico algunas páginas para hablar de ella y de la forma en que la he recuperado en la investigación.

2. Análisis político de discurso, la lógica del *bricoleur*

El *Análisis Político de Discurso* o APD, puede ser entendido como una *perspectiva* o una *estrategia de investigación* (Buenfil, 2007a) en el campo de las ciencias sociales que se propone abordar los problemas contemporáneos desde una propuesta teórica que echa mano de diferentes *recursos* provenientes de distintos dominios de conocimiento, colocando en el centro de sus presupuestos el carácter abierto de las configuraciones sociales. Esta perspectiva se desarrolla a partir del proyecto teórico-político de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe denominado originalmente en inglés como *Discourse Theory and Political Analysis*. Dicho proyecto tuvo sus inicios en la Universidad de Essex, Inglaterra, en el marco del programa *Ideology and Discourse Analysis*, que a lo largo de casi tres décadas ha convocado a estudiantes posgraduados y especialistas de todas partes del mundo.⁵ En América Latina y México, el APD ha sido impulsado desde los inicios de los años noventa por especialistas como Rosa Nidia Buenfil y Adriana Puiggros a través de la organización

⁵ Especialmente de Dinamarca, Sudáfrica, Suecia, Alemania, Grecia, Japón, China, Estados Unidos, Yugoslavia, Turquía, Argentina, Brasil y México.

de grupos académicos interesados en problematizar diferentes dimensiones de la educación y de otras áreas del conocimiento.⁶

La propuesta teórica de Laclau y Mouffe surge en el campo de la teoría política, como respuesta ante el *impasse* al que había llegado la teoría marxista a mediados de los años setenta, después del productivo trabajo que hasta finales de los sesenta habían sostenido pensadores como Gramsci, Althusser y la misma escuela de Fráncfort (2004: 8-9). Esta suerte de *punto muerto* se miraba en, por ejemplo, la incapacidad del pensamiento marxista de enfrentar desde sus categorías vigentes los complejos y crecientes cambios del capitalismo,⁷ al tiempo que otros paradigmas de ciencia social de base conductista y racionalista se mostraban simplistas o reduccionistas (Howarth, Norval y Stavrakakis, 2000); esto es, se mostraban limitados para proveer nuevas herramientas de discusión para los cambios que se estaban gestando en el marco de la crisis del *socialismo real*, la expansión del capitalismo de mercado y la presencia de nuevos contextos sociales, culturales y tecnológicos de alcance mundial.

Ante este escenario, Laclau y Mouffe asumieron la tarea de *desedimentar* y *reactivar*⁸ un conjunto de categorías dentro del pensamiento marxista a la luz de nuevos elementos teóricos con el propósito de relanzar un proyecto socialista que ellos denominan de *democracia radical*. Su emplazamiento teórico anuda elementos del pensamiento de Wittgenstein, Heidegger, Derrida, Foucault, Lacan, Gramsci y Althusser. Este dispositivo teórico fue desplegado para deconstruir el pensamiento marxista y lanzar un debate político en pro de un proyecto que afirma, en el nivel teórico, el carácter contingente y discursivo de toda configuración social, y en el nivel político, la posibilidad de incorporar nuevos movimientos sociales en la lucha democrática como los anti-raciales, de género, culturales, además de los frentes vinculados con la “lucha de clases” y contra las desigualdades relacionadas con el

⁶ Esto incluye la formación de estudiantes de postgrado en los niveles de maestría y doctorado, el desarrollo de diferentes proyectos de investigación, la organización de eventos académicos y la publicación de un amplio número de trabajos que reúnen debates y reflexiones sobre lo educativo, así como sobre su *diálogo* con otras perspectivas de pensamiento. Una descripción detallada del desarrollo del APD en México se pueden encontrar en Buenfil (2007a y 2007b).

⁷ Según los autores, esta situación dio lugar a dos tipos de actitud, o bien negar los cambios y retraerse en la ortodoxia del pensamiento marxista, o bien adicionar análisis descriptivos de las nuevas tendencias que eran simplemente yuxtapuestos a un *corpus* teórico que se mantenía sin cambios sustanciales.

⁸ Ambas categorías son recuperadas desde el pensamiento de Husserl. *Desedimentar/reactivar* alude a mostrar la contingencia originaria de una categoría que ha sido *sedimentada* como efecto de su uso (Laclau y Mouffe, 2004: 8) y ponerla en juego en una nueva estructura discursiva mostrando su potencialidad.

capitalismo. De ello se desprende la relevancia de comprender lo político como una componente central de cualquier ontología social.

2.1 El andamiaje teórico del APD

En cuanto al APD en la mirada de la investigación, puedo decir que los estudios del discurso se inauguran a principios del siglo XX con los trabajos de Ferdinand de Saussure, quien, aunque no aborda el *discurso* en sentido estricto, sienta las bases para su desarrollo gracias a ciertas aportaciones conceptuales vertidas en nociones como signo lingüístico, significante y significado, significación, entre otras.⁹

A diferencia de las primeras corrientes, basadas en estudios de carácter gramatical o lexicológico, los análisis de discurso contemporáneos recuperan elementos de disciplinas diversas que han permitido ampliar sus ámbitos de estudio. En este marco, la analítica de discurso en la propuesta de Laclau y Mouffe es un intento post-fundacional¹⁰ por explicar lo social y sus procesos de constitución, como la política, la historia, los sujetos sociales y, según los desarrollos tenidos particularmente en América Latina, también lo educativo. Si en algún momento el nombre *análisis de discurso* sugería estudios centrados en lo lingüístico, en la perspectiva desarrollada por los autores mencionados esto se amplía gracias a las bases filosóficas y a las perspectivas teóricas, políticas y metodológicas de que echan mano.

Discurso es entendido en este contexto como una totalidad relacional de secuencias significantes que se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierta. Dicha totalidad incluye dentro de sí aspectos lingüísticos —escritura, habla, lectura— como aspectos extralingüísticos —objetos, gestos, actos en sentido amplio—. Comprende, por tanto, todo aquello capaz de desencadenar o inducir relaciones de significación. Según Laclau y Mouffe lo social es constitutivamente significativo; por ello, el *discurso* no pertenece a regiones específicas de lo social; las relaciones económicas, políticas, culturales, sexuales, educativas son relaciones *discursivas*

⁹ Saussure perfiló una teoría más amplia que la lingüística que se encargaría de estudiar los sistemas de *significación social* y la denominó *semiología*. Sin embargo, fue gracias a los aportes de pensadores como Benveniste, Jakobson, y posteriormente Kristeva, Barthes y Derrida, que estos primeros esfuerzos de la llamada escuela *estructuralista* se desarrollaron con mayor amplitud. Desde otros frentes, éstos han sido enriquecidos a partir del trabajo de pensadores como Bajtín, Eco, entre otros.

¹⁰ En últimas décadas se han observado esfuerzos por hacer converger perspectivas filosóficas postanalíticas con estudios lingüísticos post-estructuralistas, y con corrientes sociopolíticas de corte crítico. En esta línea, según Maingueneau (1980: 8), el análisis de discurso se ubica en el punto de contacto entre la reflexión lingüística y otras ciencias humanas, lo que le dota de alta complejidad, y lo hace prometedor.

(2004: 149-151). Esta noción de discurso en su complejidad y en su potencia está precedida y complementada por una serie de lógicas de pensamiento concretadas en conceptos tan importantes como articulación, sobredeterminación, antagonismo y hegemonía que iré recuperando en el desarrollo de esta tesis a medida que la exposición así lo requiera.

Hablaré un poco de las bases teóricas de la perspectiva por cuanto interesan para apuntalar la lógica de construcción del objeto de estudio. Esta analítica se distancia de teorías que ofrecen explicaciones últimas sobre la construcción de la realidad; defiende una postura contraria a ideas acerca de *identidades puras o acabadas*, de la *sociedad como una organización funcional* (parecidas a las desplegadas desde el estructural-funcionalismo), del *sujeto como ser racional que a través de su capacidad reflexivo-contemplativa puede alcanzar claridad valoral, política, ética* (parecido al proyecto de la filosofía racional de base *hegeliana*), de la *razón* como principio de conducta u organización humana (que domina parte del proyecto filosófico que va de Descartes a Kant), del *signo* como representación unívoca y acreditada del pensamiento (estructuralismo), de la *economía* —el capital y el mercado— como *principios rectores o determinantes de la estructura social* (capitalismo, socialismo ortodoxo), o de la *comunicación* como un recurso donde es posible el entendimiento pleno a partir del esclarecimiento de una ética y racionalidad comunicativas (discusión presente en los proyectos filosóficos del “primer Wittgenstein” y de Habermas).

En su integración conceptual, esta analítica ha incorporado ideas que permiten hacer lecturas del espacio social potencialmente complejas. En este sentido, el APD funciona como un *bricoleur*. Esta metáfora es heredada desde Lévi-Strauss pasando por Derrida (1989c) y Foucault (1992); alude a la posibilidad recuperar diferentes herramientas de indagación, análisis y reflexión para emplearlas según se van necesitando aunque no hubieran sido pensadas para esos fines. Esta metáfora da cuenta de la imposibilidad de contar con recursos, estrategias o métodos universalmente aplicables; de poder prever y controlar todo en un proceso de investigación como si de una obra de ingeniería se tratase. También ilustra las posibilidades, los retos, las libertades, los recursos que el investigador puede potenciar en el proceso de conocimiento.

En esta línea, según Buenfil (1993), el APD es en sentido amplio un lenguaje impuro que se nutre de reflexiones y herramientas de intelección que vienen de la

filosofía del segundo Wittgenstein¹¹ y de Heidegger,¹² del post-estructuralismo de Barthes y la *deconstrucción* de Derrida,¹³ de la filosofía pragmatista de Rorty,¹⁴ la aproximación genealógica de Foucault,¹⁵ del psicoanálisis de Lacan,¹⁶ y de la propuesta teórico-política postmarxista de Laclau y Mouffe que se desarrolla sobre trabajos de Gramsci y Althusser. El resultado de esta articulación es la constitución de una *caja de herramientas* de un *proyecto de investigación* (Torfing, 1994: 31) que gracias a su pluralidad y apertura permite construir diferentes objetos de estudio, proveyendo recursos para un enriquecimiento epistemológico de las ciencias sociales.

Ahora bien, la apertura teórica está mediada por el ejercicio de lo que podríamos llamar vigilancia epistemológica y la compatibilización de categorías y paradigmas. Así, cuando en el APD se apuesta por hacer converger una noción, categoría o lógica de pensamiento con otras que vienen desde paradigmas diferentes, lo que se requiere es un ejercicio por el cual el investigador desmonta y desedimenta las categorías para ilustrar su posible articulación. Es aquí donde se exige consistencia conceptual, pues el ejercicio requiere situar la procedencia de aquello que se quiere recuperar, mirar en sus relaciones e identificar e ilustrar su potencialidad y pertinencia.

2.2 El análisis político de discurso en el proceso de investigación

Haré algunas precisiones iniciales acerca de las lógicas, conceptos y categorías que ofrece el APD y la forma de emplearlas en el proceso investigativo. De entrada, vale

¹¹ Aquí, varios conceptos son recuperados del trabajo de Wittgenstein. Uno de ellos es el de *juego de lenguaje*, que desde una perspectiva *no esencialista* ilustra cómo el lenguaje adquiere significado a partir de su uso. La expresión pone de relieve que hablar del lenguaje es hablar de una *forma de vida* sujeta a reglas y estrategias: “pero, ¿cuántos tipos de proposiciones hay? (...) hay innumerables tipos: innumerables maneras diferentes de utilizar lo que llamamos “signos”, “palabras”, “proposiciones”. Esta multiplicidad no es una cosa fija, dada de una vez para siempre, sino que surgen nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje —podríamos decir—, y otros envejecen y caen en el olvido” (1988: 11-12).

¹² La relación *ser y tiempo*, y la figura *ser ahí* de Heidegger muestran que no hay esencia última en las cosas, sino que su *ser* es resultado de procesos históricos.

¹³ De acuerdo con Buenfil (1993), con la lingüística post-estructuralista se comparte el proceso de disolución de las esencias (*signo, discurso, sujeto*); la creciente importancia del significante y la imposibilidad de cierre de todo sistema —lógica de indecidibilidad de las estructuras—, el carácter constitutivo de la *exterioridad* y la presencia de la ambigüedad en el discurso. El post-estructuralismo ha ayudado a socavar ideas sedimentadas, como la primacía del habla sobre la escritura (Derrida), aportando figuras como la *connotación* (Barthes) para estudiar sistemas semiológicos: escritura, moda, cine, arte.

¹⁴ Rorty profundiza en el carácter contingente de los valores y los universales. De él mismo y de Wittgenstein se recupera la lógica del carácter pragmático del lenguaje, el conocimiento y la acción ético-política (Buenfil, 2007a).

¹⁵ De Foucault y también de Nietzsche, se recupera la idea de pensar la historia como proceso marcado por rupturas generadas por la tensión entre lo *necesario* y lo *contingente*.

¹⁶ Del psicoanálisis se hace una recuperación básicamente conceptual y no clínica. Así, de Freud se retoman nociones como *sobredeterminación, sedimentación* y *re-envío simbólico*. De Lacan, la noción de *identidad* y su lógica de constitución bajo los registros de *lo imaginario, lo real* y *lo simbólico*.

señalar que si bien recupero la propuesta teórica base, no intento hacer una copia exacta o una “aplicación” de ella; esto sería ontológicamente imposible (Cfr. Saur, 2008). Más bien he intentado hacer una recuperación metafórica de cara a mis intereses y la especificidad del objeto. Así, la perspectiva regula esta investigación desde la elucidación de los tres registros básicos de la investigación —onto-epistemológico, conceptual y metodológico—, hasta el proceso de interpretación y escritura.¹⁷

En el registro onto-epistemológico de la investigación, en convergencia con lo escrito en el punto uno de este capítulo, han sido centrales nociones como sobredeterminación y discurso, en tanto permiten pensar en términos de relaciones y ofrecen terrenos epistemológicos adecuados sobre los cuales ir levantando el objeto. Previamente hice alusión a la noción de discurso como una configuración significativa de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Esta configuración supone prácticas articulatorias temporales entre diferentes elementos, susceptibles de ser trastocadas debido al carácter móvil de las estructuras sociales o significantes.

Para robustecer esta lógica es útil la noción de *sobredeterminación*. Ésta alude a un tipo de fusión que apunta a la ausencia de esencias o fijaciones totales en lo social. Muestra el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad, donde, más allá de una totalización o separación esencialista entre objetos, hay presencia de unas cosas en otras que impide fijar su identidad (Laclau y Mouffe, 2004: 133-137). *Sobredeterminación* en este contexto refiere a la imposibilidad de pensar en identidades puras, suturadas, fijas, o de pensar en términos de causalidad simple, pues desde esta lógica lo social emerge como un complejo *discursivo* siempre en movilidad donde se generan y regeneran permanentemente relaciones, vínculos, identidades. *Sobredeterminación* no alude entonces sólo a la aglomeración de causas, sino a la apertura, al reenvío simbólico de elementos entre distintos espacios discursivos.

Ambas categorías permiten pensar las políticas de transformación de la ES en términos de una configuración discursiva abierta que implica la construcción de espacios donde actores, eventos, factores y estructuras económicas, sociales,

¹⁷ La perspectiva aporta elementos productivos para encarar los retos de hacer investigación en los actuales entornos sociales y permite la construcción de conocimientos distantes de la lógica de causalidad simple. Esto implica aceptar que el saber construido es contingente, que no se puede dar cuenta en última *instancia* de la realidad que se analiza, que es una interpretación entre otras posibles. Desde esta postura se asume que el investigador mira, pregunta, responde desde alguna parte —valores, convicciones—; por él cruza la matriz institucional, teórica, cultural y esto es motivo de auto-observación por parte del investigador.

culturales, políticas, educativas, tecnológicas, científicas participan de manera dinámica y asimétrica con presencia de unos elementos en otros. Es una complejidad que ayuda a pensar en algo más que en causas simples o unidireccionales. Siguiendo esta lógica, dentro de toda configuración es posible rastrear el desplazamiento, la circulación, el contrapunteo de elementos y rasgos entre un espacio discursivo y otro; el establecimiento de vínculos, de relaciones de articulación o antagónicas y de prácticas hegemónicas.

Éstas últimas son categorías de análisis teórico que es posible usar situados en un terreno allanado por lógicas como discurso y sobredeterminación. La relevancia de estas nociones para el análisis se puede apreciar en los capítulos 3 y 4, donde se muestra cómo, por ejemplo, ciertos conocimientos sobre economía y procesos administrativos se sobredeterminan con desarrollos tecnológicos; esto a su vez resulta en efectos de condensación y desplazamiento de cargas significantes (disciplinaria, geográfica y cronológicamente) hacia el campo de la ES que esto permiten la emergencia de nuevos ideales de desarrollo social y educativo.

Situado ahora en el *registro teórico-conceptual* de la investigación, la noción de *discurso* es útil pues permite recuperar la noción de *política*, y otros conceptos implicados en las nociones de *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento*, y es plataforma de lanzamiento de nociones estratégicas como *significante vacío*, *mito* y *proyección imaginaria*, que anudan la tesis central de este documento (estos conceptos son elaborados en el apartado 3.1).

Tanto las lógicas de discursividad como de sobredeterminación permiten incorporar en el *registro metodológico* elementos de diversas procedencias para encarar el proceso de indagación, acopio y organización de información, así como de análisis y argumentación de los hallazgos. Por ejemplo, a partir de la propuesta de investigación genealógica en la perspectiva de Foucault (1992). Sobre los detalles de este tercer registro vuelvo más adelante en este mismo capítulo (sub-apartado 3.3).

Esta es la forma en que el APD me ha servido en este proceso de investigación: como un terreno de discusión general y como una *caja de herramientas* que proporciona recursos específicos y permite la recuperación de otras estrategias teórico-metodológicas en su momento necesarias en el proceso investigativo. Hablaré ahora de cómo esto se plasma en la mirada analítica que ha guiado esta investigación.

3. Construcción del dispositivo de observación analítica

Es un procedimiento cuasi-normalizado en el ámbito de la investigación académica que el conjunto de insumos teóricos y metodológicos que sustentan un trabajo se agrupan bajo nombres como marco teórico, marco metodológico, metodología, etc. En el caso de esta investigación se cuenta con los primeros más no necesariamente con los segundos, pues la metáfora del *marco* y la noción de *metodología* me parecen hasta cierto punto limitantes debido a algunas de las formas de pensamiento y acción en que han derivado en buena parte de las ciencias sociales. En esta investigación me he movido más en términos de insumos, criterios, decisiones y procedimientos que de “reglas” o “marcos” de implementación teórica o metodológica. Hablaré brevemente de esto y de la forma en que decidí poner en uso los recursos que informan mi perspectiva de análisis.

En cuanto a lo *teórico*, es una postura personal que tales *recursos* se expliciten ahí donde hacen falta, de tal forma que no queden distantes del análisis. Pero también es importante reconocer que hay textos en que se requiere poner por delante ciertas coordenadas que ayuden al lector a moverse por la exposición; ésta es la lógica que he adoptado a lo largo de este capítulo al emplear la teoría. En cuanto a lo *metodológico*, es para mí, ante todo, un conjunto de principios y decisiones de organización mental y procedimental que se parece más a un hacer artesanal que a una prescripción técnica estandarizada; por ello, para mí sugiere un proceso de hacer y rehacer permanente suscribiendo valores como la sistematicidad.

El *dispositivo teórico-metodológico* cumple una tarea organizadora. La noción de dispositivo de Foucault (1991) alude a una forma de ordenación, empalme o articulación de elementos que se usa para ver, escuchar, racionalizar, subjetivar, que supone el despliegue de un conjunto de saberes y de una cierta matriz técnica. En esta investigación, la noción de dispositivo alude a la construcción o andamiaje teórico-metodológico a través del cual se construye y emplaza el objeto de estudio y supone la articulación de los tres registros tratados arriba en este capítulo.

El concepto de valor como lo uso aquí se ancla en el trabajo conceptual de Ferdinand de Saussure (1945/1916), para quien la *asociación entre un significante y su significado* no es suficiente para comprender el funcionamiento de los sistemas de significación sino que, además, se requiere considerar la *relación de los signos con otros signos* (llama a esto relaciones de diferenciación y de solidaridad entre signos).

La *lengua* como un sistema de diferencias está limitado para proveernos la comprensión de las relaciones de significación; los signos se actualizan en el contexto de uso, en el habla.¹⁸ La relación de un signo con otros signos y sus implicaciones para la significación es lo que se llama *valor*. En el plano *metodológico* implica ver cómo una voz se asocia con un contenido para formar un signo, y cómo este signo opera en relación con otros signos.

Pero junto a esto hay otras implicaciones de orden ontológico, epistemológico, y en la investigación me muevo por ellas constantemente. Aquí, me interesa reiterar que, para mí, la pregunta sobre el *valor* es una pregunta para construir una forma de explicar el *ser de la cosa en el mundo*; esto es, permite indagar en la existencialidad del objeto —físico, conceptual, lingüístico, estético—. Mirado desde el punto de vista de esta investigación, el valor es un constructo discursivo; dar cuenta de él requiere buscar en su historicidad, en los lazos que establece, en la multiplicidad de vectores que lo cruzan, que lo tensan, que le dan forma; implica preguntar por las *marcas* que deja o en su caso comporta, por el juego de la textualidad en que emerge, por su dispersión y fijación. En el caso del objeto con que trabajo, se sabe que no es “nuevo”, asistimos a discursividades con historia, nos incorporamos al flujo más no a su instauración. Encontrar una respuesta a la pregunta por el *valor* demanda una historización de los elementos del objeto, no para construir una narración monumental, sino interpretaciones genealógicas.

No he partido del supuesto de que presenciamos el despliegue de una historia uniforme de las *epistemes* o la *techne* que da como resultado la llegada a la era de la revolución tecnológica o a la era del conocimiento; ni de la idea de que asistimos a la inauguración de las discusiones sobre la transformación de la ES; parto, en cambio, del supuesto de que estos terrenos tienen historia marcada por tensiones, por la construcción y la destrucción, por la presencia de la contingencia en la necesidad y sobre esto intento construir un ejercicio analítico.

En la base del dispositivo tenemos la perspectiva discursiva post-fundamento ya expuesta; sobre ella, se despliegan recursos de tipo conceptual y procedimental que, en ocasiones, por la forma en se encadenan, dan paso a lógicas de intelección, conceptos, partes de conceptos, procedimientos e insinuaciones de procedimientos,

¹⁸ “la idea de valor [...] nos muestra cuán ilusorio es considerar un término sencillamente como la unión de cierto sonido con cierto concepto. Definirlo así sería aislarlo del sistema de que forma parte [...] hay que partir de la totalidad solidaria para obtener por análisis los elementos que encierra” (Saussure, 1945: 137).

gestos, lógicas y decisiones que, en su apertura y movilidad, forman el dispositivo de observación analítica.

3.1 Conceptos para dialogar con el objeto de estudio

El uso de la teoría en esta investigación no proporciona marcos, sino una multiplicidad de figuras evocativas para la reflexión. Me gusta pensarla como líquidos viscosos que circulan por las partes del objeto de estudio formando capas que facilitan el deslizamiento de superficies. No me interesa aplicar conceptos, como aplicando examen a la realidad. Los conceptos los uso para pensar y explicar, y en algunos casos para trazar implicaciones. Por ello, algunos aparecen y luego son silenciados; otros persisten a lo largo del texto. Quiero destacar tres figuras estratégicas para mi exposición, una alude a la pretensión de leer genealógica y deconstructivamente; la segunda, a las operaciones de *proyección mítico-imaginaria*; la tercera implica la distinción ontológica entre *lo político, la política y las políticas*. Juntas, éstas y otras herramientas conceptuales forman el marco figurativo para sustentar la tesis de la transformación de la educación superior frente a la irrupción de las sociedades basadas en el conocimiento como una operación de *proyección mítico-imaginaria* vehiculizada a través de olas de transformación política.

3.1.1 Una postura genealógica y deconstructiva

Estudiar las formaciones discursivas que me propongo implica varias operaciones. Primero, la de estudiar la construcción y en su caso la negociación de significados en y entre discursos. Este proceso requiere estudiar la *procedencia* y *emergencia* —en el sentido de la perspectiva genealógica de Foucault (1992)— de los elementos que participan en una relación discursiva; esto es: en qué marco de fuerzas emergen, que continuidades, rupturas o virajes es posible atribuirles.

Además, conlleva mirar la circulación y desplazamiento de esas significaciones entre discursos. Esto puede ser estudiado en términos de lo que Derrida llamó la *diseminación* y *proliferación* de sentidos. Para Derrida (1975) la diseminación es un juego de significados que surgen en una especie de presente ilusorio, con un futuro y pasado implícitos que se dan *simultáneamente*; supone, hasta cierto punto, la *proliferación*, la multiplicidad, pero no es sólo multiplicidad de significados, sino la

imposibilidad de totalizar la significación en sí misma, pues es una proliferación que excede el campo de significación. La diseminación remite así al juego de la textualidad, a las relaciones entre textos que impiden a un significante arraigarse en cualquier significado particular de una vez para siempre. La idea de diseminación es empleada por Derrida para “enfaticar la fuerza de la multiplicación y la dispersión, o de la *différance*” (1993: 2); esto es, es una lógica que apunta hacia la *creación de espacio* debido al permanente diferir o aplazar de la totalización del significado, del *ser*. A través de este diferir en el tiempo, se produce espacio, pues se amplía el horizonte de creación de significados.

Siguiendo esta línea podemos estudiar la *apropiación* de esas significaciones en diferentes discursos. La apropiación en este ejercicio implica operaciones como la *resignificación* y la *iterabilidad*. *Resignificación* equivale a dotar de significado en un nuevo contexto discursivo e implica la modificación del significado; la *iterabilidad* es el proceso de significar algo que ha sido, agregando o quitando algo, un proceso donde algo es lo que era en otro discurso y otra cosa (Derrida, 1989a).

En la organización de estas tres figuras que son a la vez momentos de análisis —construcción, circulación, apropiación— los procesos de significación aparecen como un juego de estructuración—desestructuración permanente, suponen el vaciamiento de significado unívoco, la fijación temporal del sentido, el reenvío y la movilidad de las significaciones por distintas superficies discursivas que impide hablar de una significación última. A nivel de las operaciones analíticas, esto implica hacer cortes documentados y referenciados para proponer una lectura sobre cómo se han dado las relaciones de significado en y entre *estructuras discursivas*. Por ello, esta ordenación es una propuesta arbitraria, pues el procedimiento de lectura se podría desarrollar siguiendo otro orden, comenzando en cualquier parte; sin embargo, yo no he comenzado en cualquier parte, he iniciado en la lectura de las significaciones más teóricas para moverme desde ahí a las político-educativas; he comenzado por las internacionales y luego he pasado a las nacionales, y en esto se juega el posicionamiento del investigador.

3.1.2 Significantes vacíos y operaciones de proyección mítico-imaginaria

Voy a detenerme a explorar tres figuras de análisis compatibles con una postura genealógica y deconstructiva: la lógica del *significante vacío* en su relación con la

construcción de *espacios míticos*, y la emergencia de *imaginarios sociales*. Aquí, bajo la marca de lo que en esta parte del mundo llamamos post-estructuralismo, y al abrigo del giro retórico, los estudios sobre la discursividad social han adquirido centralidad para dar cuenta de la construcción de diferentes procesos sociales (Laclau, 2006); nos habilitan con diferentes recursos para el estudio de la construcción de los significados, de los procesos que dicha construcción presupone y a su vez moviliza. Las investigaciones post-estructuralistas han mostrado, entre otras cosas, que la *significación*, el proceso por el cual se dota de sentido a las cosas es abierto y contextual, que la significación es una forma de estructurar el mundo imposible de absolutizar. Los significados no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que adquieren su *valor* dependiendo del lugar que ocupan en un sistema o contexto más amplio que establece los parámetros de su significación. Ese contexto más amplio de relaciones es lo que he llamado *discurso*.

Desde una perspectiva de APD, la construcción de significaciones es un proceso de ontología social que implica dotar de cualidades a las cosas en el mundo, decir algo de su ser y, como he señalado, esto tiene implicaciones en los planos onto-epistemológico, social, ético, político. La noción de *significante vacío* emerge en este horizonte de análisis como una herramienta de intelección para estudiar la emergencia y operación de elementos privilegiados con capacidad de articular diferentes configuraciones discursivas. Permite estudiar la construcción y circulación de significaciones entre discursos, echando mano de la lógica de *proliferación y diseminación del sentido*, en los términos que lo expuse páginas arriba.

Siguiendo a Derrida (1975), dije que la *diseminación* es un juego de significados que enfatiza la fuerza de la multiplicación y la dispersión y no puede ser totalizada o reunida en sí misma. Esta multiplicidad no es meramente polisemia, pues ésta es una multiplicidad de significados, un tipo de ambigüedad que pertenece al campo de la semántica y que se determina dentro del horizonte de un cierto agrupamiento. La diseminación inscribe la imposibilidad de reducir un texto como tal a sus efectos de sentido, de contenido, de tesis o de tema (Derrida, 1975: 13);¹⁹ mientras presupone la multiplicidad de sentidos, remite al juego de la textualidad, el cual impide a un significante clausurarse en torno a un significado; apunta a la apertura, la expulsión y el espaciamiento de los elementos significantes. Además, la diseminación habita el juego

¹⁹ Desde el punto de vista del significado, la simiente es primero dispersada. La inseminación "primera" es diseminación. Se trate del "lenguaje" o de inseminación "real", cada término es un germen, cada germen es un término. El término engendra dividiéndose, proliferando (Derrida, 1975: 453-454).

de la *différance*, del diferir en el tiempo y el espacio que pospone permanentemente la posibilidad de totalización de la significación.

En la propuesta de Laclau, un *significante vacío* es un recurso teórico enmarcado en su teoría de la *hegemonía* e implica la extensión al campo de la ciencia política de un conjunto de reflexiones emanadas de la lingüística post-estructuralista, el psicoanálisis lacaniano, entre otras fuentes teóricas. Primeramente, hegemonía es un término empleado para definir, entre otras cosas, un tipo de relación política (Laclau y Mouffe, 2004), y sus condiciones de posibilidad son la presencia de fuerzas *antagónicas* y la inestabilidad de las fronteras que las separan. La *hegemonía* tiene lugar cuando un particular asume la función de encarnar una plenitud ausente, cuando un elemento específico es capaz de articular a otros elementos y estabiliza temporalmente un campo de diferencias. Los significantes vacíos son los encargados de asumir este rol de articular, de hegemonizar un campo discursivo.

La noción de *significante vacío* intenta dar cuenta de una serie de operaciones básicas en el ámbito de la política. En tanto categoría teórica, da cuenta de ciertos efectos del proceso de construcción de significados, entre ellos: 1) la cualidad que tienen ciertos significantes privilegiados para circular por diferentes configuraciones discursivas; 2) la imposibilidad de que un significado esencial pueda ser atribuido a un significante de una vez para siempre, y 3) la capacidad de dicho significante, producto de su circulación, diseminación/dispersión y vaciamiento de articular diferentes configuraciones discursivas.

Vaciamiento no implica que un término no tenga significado o que no pueda ser “definido”. La “definición” es posible y estabiliza parcialmente la configuración del signo, sin embargo, ninguna definición puede abarcar la productividad del significante. Así, lo que se vacía es la posibilidad de que un solo significado pueda ser ajustado a ese significante de una vez para siempre. Debido a estas cualidades un significante puede articular de forma asimétrica, diferencial y temporal diferentes discursos.

Un rasgo fundamental del significante vacío como categoría de discusión teórico-política es su rol en tanto significante de una falta. La condición de posibilidad del significante vacío es la condición misma de una falta constitutiva en la estructura de lo social. Es porque lo social no está suturado, porque experimenta constantes rupturas y reacomodos, por lo que es posible la emergencia de elementos articulatorios que establecen procesos de estabilización. Es porque en una organización social hay condiciones de incompletud que significantes como “orden”, “democracia”, “cambio”,

“competitividad”, “flexibilidad”, “economía de mercado”, “sociedad del conocimiento”, pueden ordenar, en un momento particular, dominios políticos, académicos, culturales, en las escalas más diversas.

Por ejemplo, sociedad del conocimiento es un significante con larga trayectoria que circula por diferentes disciplinas y campos de reflexión y acción política (educación, economía, teorías organizacionales, política), aparece en la discursividad de organizaciones internacionales (OI), instancias nacionales y especialistas. En ellas vemos formas diferenciadas de entender dicha noción, pero en esta ambigüedad, a través de ella, se describen y diferencian estados de organización social deseables e indeseables y sobre esta base se articulan iniciativas de diferente orden para transformar la ES.

La noción de significante vacío está vinculada con la noción de mito. Ésta tiene presencia marcada en la teoría social occidental y ha incluido desde reflexiones más bien “mágicas” hasta elaboraciones teóricas fuertemente argumentadas en la antropología de la cultura. A partir de los trabajos de Lévi-Strauss y Freud se ha dado una articulación de la idea de mito con la construcción de registros de significación, en particular en la vinculación del lenguaje con la creación de espacios de representación/identificación. Hacia la última parte del siglo XX podemos establecer líneas teóricas sobre el mito que anudan a pensadores que van de Levi-Strauss a Barthes (1999) o Baudrillard (1991) en el tránsito de una perspectiva estructuralista a una post-estructuralista.

En un momento teórico más reciente, la noción de mito que me interesa lo define como registro de lectura del espacio social. La discusión sobre la emergencia de un *mito* —o *espacio mítico*—, como me atrae, anuda elementos teóricos del pensamiento de Derrida, de Lacan y de las críticas de Heidegger y Nietzsche al pensamiento mágico. En este entrecruzamiento, para Laclau (1993), un *mito* no es una mentira, ni una operación vacua, es un registro de lectura de la realidad social: es un espacio de representación que no guarda relación de continuidad con la objetividad estructural dominante y su punto de emergencia es una *dislocación* en las estructuras sociales.

El mito emerge cuando una estructura se disloca e inicia el intento por suturar el espacio fracturado a través de la constitución de un nuevo espacio de representación. Su eficacia es hegemónica en el sentido definido páginas arriba: organizar el espacio social de manera temporal a través de la articulación de elementos diferentes. El

contenido del mito es básicamente metafórico, su literalidad puede estar nutrida de diferentes fuentes que no necesariamente aparecerán como lógicas o compatibles. Ante la plenitud que la realidad presente es incapaz otorgar, el mito surge en formas dialécticas entre ausencias (falta, dislocación, problema) y presencias (estados ideales, plenitud no alcanzada pero añorada) (Laclau, 1993: 77-79). Los mitos pueden ser frágiles, de corta vida, pero si persisten y se expanden pueden proporcionar respuestas a cada vez más demandas, cubrir mayores territorios, funcionar como una superficie para la inscripción de aspiraciones diversas y relativamente más duraderas; entonces, adquieren el status de imaginarios sociales (Howarth, Norval and Stavrakakys, 2000: 15-16).

Los *imaginarios* pueden ser entendidos como modos de representación de la forma misma de la plenitud ubicados más allá de la precariedad y las dislocaciones del mundo de los objetos; en términos de Laclau “es porque solamente hay objetos “fallidos” que la forma misma de la objetividad debe emanciparse de toda entidad concreta y asumir el carácter de un horizonte de plenitud” (1993: 80-81). La noción de imaginario como la pienso aquí es conceptualmente equivalente a la noción de imaginario de Lacan (1985) y Žižek (1992; 1994), quienes distinguen tres registros en la construcción de la identidad psíquica: lo real, lo imaginario y lo simbólico. A manera de síntesis podemos entender lo simbólico como el mundo del lenguaje, de las instituciones —el mundo de todos los días—; lo *imaginario* como el mundo de las imágenes, de los horizontes —las aspiraciones—; lo real, tiene por su parte, el status de una amenaza al orden simbólico y no es representable *a priori*. Los registros tienen una relación intrínseca, cambios en uno implican cambios en los otros. En este sentido, el imaginario ayuda a suplementar las insatisfacciones del orden simbólico. La construcción de las identidades en el orden simbólico es amenazada por lo real, irrepresentable *a priori* pero que nombramos aquí como la contingencia o el accidente. Lo real amenaza al orden simbólico y al orden imaginario; por ello, es principio de activación. Alimentándose de material simbólico, en rejuogo con lo real, en el imaginario se procesan las amenazas y se elaboran materiales de reconciliación para lidiar con la precariedad del presente y construir una visión promisoría.

Encadenadas, las nociones de significante vacío, mito e imaginario permiten reflexionar sobre la forma en que en el campo discursivo de la ES han circulado elementos como la SC y las TIC, alusivos a los procesos de transformación científica y tecnológica. Su utilidad radica en que permiten reflexionar sobre los procesos a través

de los cuales en algunos campos discursivos se producen y hacen circular elementos significantes con cualidades que los hacen privilegiados para ser articulados en otros, sin ser necesariamente los mismos, otorgando cierto nivel de fijación y estabilidad a los flujos de significación de la ES.

El tránsito vía el cual los significantes circulan, aglutinan y permiten la emergencia de espacios míticos y la expansión de imaginarios sociales, tienen un nombre específico en esta exposición, lo denominaré como una operación de proyección mítico-imaginaria. En otra parte, he hablado de la proyección como “una posibilidad que se revela en el ahí; cuando un individuo, o un grupo organizan su vida en torno a un ideario, o cúmulo de intenciones en un proyecto individual o colectivo surcado por aquellas características del terreno social que ya describí: la relacionalidad, la precariedad, la apertura, constitutivas de lo social” (Treviño, 2007: 70).

La proyección es una operación que supone la necesidad de actuar sobre la realidad y construirla; asimismo, es una operación técnica y política; guarda relación directa con la idea de proyecto, una formulación de inclusión y exclusión que se carga de racionalidad, de aspiración y de imaginación. Lo anterior permite pensar en la proyección como una operación anclada en el flujo de la significación.

3.1.3 Entre lo político y la gubernamentalidad

Queda por explorar la forma en que la significación se formaliza y, en su caso, se objetiva. Éste es el terreno de lo político. La política educativa, en tanto objeto de reflexión en el horizonte de las discusiones sobre la ES en México tiene larga tradición y observa una creciente relevancia en el ámbito de la investigación académica. Esto se ha visto favorecido durante los últimos años por diferentes factores: por un lado, en este sector se ha experimentado cierta apertura en las estructuras de gobierno para una participación más activa por parte de algunos actores educativos (académicos, representantes institucionales) en el ámbito de las discusiones y definiciones políticas para el sector. Por otro lado, se ha observado también un incremento en la literatura especializada sobre esta materia, donde, además de mayores niveles de profundización teórica, se observa la incorporación de aportaciones que desde ámbitos como la teoría organizacional, la teoría política y el psicoanálisis han venido expandiendo las discusiones sobre lo que se conoce como política educativa.

Además, la política ha venido emergiendo como un objeto de reflexión que ya no sólo es dominio de los expertos en temas de “política y gobierno”, los enfoques de política pública (Aguilar, 2003), culturales (Stein, 2004) o etnográficos (Sutton and Levinson, 2001) han aportado nuevos recursos para estudiar los procesos de diseño, implementación y resultados de política.

Lo anterior se ha visto alentado porque en el nivel de los actores educativos y sociales se ha observado creciente participación, hay presión de diversos grupos de interés, y esto ha llevado a especialistas, organizaciones de profesionales, organizaciones no gubernamentales y, en algunos casos también a estudiantes, a tener mayor presencia en las decisiones que orientan al sector. La política es un aspecto de crucial interés social y, en particular, para los investigadores, es superficie para el examen de procesos de institucionalización, regulación y funcionamiento societal, de lucha por el espacio, por el reconocimiento: es un lugar para mirar tramos específicos de la formación de identidades políticas, sociales y educativas. Desde la perspectiva de esta investigación, resulta estratégica una distinción entre algunos planos de lo que comúnmente se conoce como política; en este caso, haré la distinción conceptual entre lo político, la política y las políticas para reflexionar sobre los procesos de constitución del espacio social y establecer criterios de análisis.

a. Lo político, la política y las políticas

Lo *político* es una categoría teórica pensada aquí desde una perspectiva post-fundacional que apunta no a las prácticas específicas de gobierno sino a las operaciones y relaciones que anteceden a esas prácticas específicas; sirve para preguntar por las bases sobre las que éstas se instituyen. Siguiendo a Laclau (2005), entenderé *lo político* como aquel momento de institución/desinstitución de lo social; el momento en que, a través de decisiones contingentes, lo social emerge y se estabiliza vía procesos articulatorios, o se rompe y reactiva debido a la perturbación o interrupción provocadas por algún evento no calculado dentro de una cierta estructura o sistema. Lo político es una categoría que permite preguntar por las bases sobre las que se instituyen o rompen las prácticas sociales (Laclau y Mouffe, 2004). Un supuesto ontológico básico para pensar en términos de lo político es que la sociedad es una construcción imposible en el sentido de ser plena o suturada de una vez para siempre,

pues está marcada por la contingencia.²⁰ Pero la contingencia, en tanto límite de la estructuración de lo social no se puede representar directamente, pues de ella sólo podemos conocer "sus efectos".

En esta lógica, lo político puede ser bien señalado como un concepto indicador formal que no muestra, *strictu sensu*, una especificidad, sino la falta de ella (Marchart, 2009: 28-30). Con la idea de lo político se muestra un doble movimiento: por un lado, la debilidad, insuficiencia o imposibilidad de contar con fundamentos infalibles sobre los cuales construir la sociedad —el lenguaje o la educación—, y por otro, la búsqueda constante de su institución, pues aunque sean "imposibles", esos "objetos" son una "necesidad". Las sociedades pretenden moverse hacia la democracia y la justicia; el lenguaje pretende llevarnos a la comunicación; el conocimiento, a la auto-comprensión y la civilización, pero son formaciones incompletas marcadas por la asimetría de las emisiones y las recepciones. La ES, el conocimiento, las TIC, son "promesas" que emergen "necesidades", pero resultan falibles, conllevan imprecisión, caducidad, distanciamiento y nuevos problemas; estos "problemas" *no son en sí mismos* sino resultados de la red discursiva en que se inscriben los objetos; con todo, requerimos de la ES, del conocimiento, de las TIC. La noción de *lo político* permite pensar en estos procesos de negociación de estructuras contingentes que sostienen el mundo.

La atención que la filosofía política contemporánea otorga a lo político²¹ ha permitido sostener también que *la política y las políticas* no son lo mismo, que no están delimitadas al derecho de un agente o figura, y que no son necesariamente el resultado de decisiones, cálculos racionales o acciones técnicas planeadas o negociadas; por ellas circulan diferencias que no son posibles de borrar en última instancia. En este sentido, dado que no habría fundamento último para su edificación, lo que tendríamos es una pluralidad de "intereses" que luchan por instituir lo social a través de mecanismos y de articulaciones contingentes que se edifican sobre una base móvil. Éste es el terreno de lo que voy a entender como *la política*, el encuentro,

²⁰ El papel de la *contingencia* en la constitución de eso que llamamos realidad ha sido teorizado en diferentes corrientes de pensamiento. En el psicoanálisis lacaniano aparece bajo la forma de lo real o la falta que cruza todo intento por suturar un espacio de representación y que difiere permanentemente —en el sentido de Heidegger— la totalización de las identidades y las estructuras, lo que dificulta la constitución de fundamentos últimos. Aquí la recupero desde una perspectiva post-fundacional que cuestiona la posibilidad de fundamentos inamovibles pero que reconoce la necesidad de la edificación de fundamentos contingentes (Marchart, 2009).

²¹ Además de Laclau, la distinción entre lo político y la política está presente en pensadores contemporáneos como Arditi (2007), Rancière (2007) entre otros que, de alguna forma, comparten la preocupación clásica de Carl Schmitt (2006/1927) acerca de la necesidad de identificar la autonomía de lo político frente a la política como esfera, práctica y forma de acción social.

superposición, ensamble de prácticas e instituciones que buscan y se disputan las formas para establecer algún tipo de orden, donde la sociedad emergerá como la búsqueda de un fundamento último, mientras el máximo que puede lograrse será un fundamento móvil.

La política emerge en diferentes lugares y espacios, en diferentes escalas. En ella vemos chocar y moverse distintos sistemas de valores, de razón, de subjetivación; diversos intereses y matrices culturales, múltiples y disímiles fuerzas: de *arriba*, de *abajo*, de *izquierda*, de *centro* y de *derecha*, con trayectorias largas y recientes. Es en el terreno de la política donde se intenta definir el sentido del arreglo social y donde se simboliza, se nombra e intenta procesar la irrupción de la *negatividad*, o lo político. Aunque la política implique la participación y producción de sujetos y agentes, la entiendo aquí como algo más que la figura, tarea o nombre específico —un partido, un parlamentario, un ministerio, una institución, un líder sindical—; antes que eso, es el lugar de la lucha por los sentidos, por los espacios, por la distribución del poder y es extensiva e inherente a toda idea de sociedad.

Las políticas serán entendidas aquí como las formas y prácticas —de gobierno, liderazgo, dirección— desarrolladas en espacios caracterizados por el encuentro y la lucha de intereses diferenciales que intentan organizar y gestionar las pretensiones de la política y que se distinguen por el nivel de especificidad en la identificación de su objeto, y las formas de abordarlo; por ello incluyen múltiples estrategias de interpelación que desde distintos planos se despliegan hacia individuos y grupos para que ocupen una posición o asuman un contenido.

En tanto formulaciones, las políticas se desprenden de diferentes marcos, se producen desde distintos espacios y por ello dan cuenta de formas específicas de entender la realidad. Es aquí donde, por ejemplo, las distinciones entre políticas públicas, políticas de gobierno y políticas de estado emergen como dominio de saber especializado y relevante para dilucidar el rol de la política y las políticas. Esta distinción, sin embargo, no es abordada directamente en esta tesis —sobre ello vuelvo en el capítulo cuatro—.

Es importante evitar considerar esta triple diferenciación como un corte tajante. Lo político circula por la política y las políticas; y esta presentación sólo sirve para precisar sus territorios de despliegue. Por ello, conviene insistir en que la política y las políticas signadas, por lo político, pueden ser miradas como la objetivación de los sistemas de razón, subjetivación y gobierno.

También conviene tener presente que, en función del interés de análisis, el juego política-políticas se puede estudiar pensando a las últimas como dispositivos que intentan estabilizar el flujo de diferencias regulando, subvirtiendo y creando relaciones y espacios de representación, identificando, por ejemplo, sus contenidos de saber, sus postulados éticos, culturales o científicos. Otra forma es identificar el papel de las políticas como dispositivos que proponen lenguajes y coordenadas para la regulación social, para la gobernación de individuos, grupos, instituciones (Foucault, 2006). Además, mirando precisamente en sus implicaciones para los sujetos, las políticas pueden pensarse como sistemas de subjetivación que incluyen estrategias de atracción, convencimiento, interpelación, y que pueden operar explícitamente o no. De nuevo, esto invita a estudiar la multiplicidad de mecanismos desplegados en un horizonte discursivo.

b. Gubernamentalidad: regulación social y gobierno a la distancia

La distinción entre lo político, la política y las políticas permite explicitar un supuesto base del dispositivo de investigación: las políticas funcionan como herramientas para la regulación social que implican operaciones de apropiación y resignificación permanente de contenidos donde el poder se produce y circula más en forma de redes y principios de acción que de actos de dominación esgrimidos desde algún centro estratégico —*poder soberano*— sin resistencias. Foucault introdujo un enfoque específico para hablar de esta forma de ejercicio del poder en los actos de gobierno y lo denominó gubernamentalidad, una forma de regulación social que supone mecanismos de resistencia, tensión y relanzamiento complejos y móviles.

La política como forma de ejercicio del poder para la regulación permite hablar más que de políticas impositivas, de políticas como redes y matrices de significación y acción que se recrean en cada contexto de actuación; como conjuntos de operaciones que, conforme las sociedades y las prácticas de gobierno se transforman, se muestran como agrupaciones de reglas menos duras, más blandas. Las políticas blandas (*soft-policies*) emergen y se vuelven comunes aquí, pues son formas de incorporación a los flujos de cambios y de regulación social que se distinguen por su carácter “no coercitivo” al construirse vía lenguajes y mecanismos para reforzar principios. A través de diversos marcos figurativos los sujetos se ven invitados a suscribir las propuestas

de acción que generalmente se revisten de diversas promesas, reconocimientos, incentivos o recompensas.

En convergencia con las políticas blandas están las técnicas de gobernación a la distancia (*governing at a distance*) (Miller y Rose, 2008), es decir, la red de mecanismos reglamentarios que permiten a los sujetos seguir, suscribir, apropiarse, recrear parámetros, principios o valores que circulan por diversos frentes y emergen como deseables, como la disciplina, la transparencia o la innovación. El gobierno a la distancia es posible, particularmente en sociedades altamente estructuradas, debido a la sofisticación del conocimiento disponible en disciplinas como la administración y la gestión gubernamental, y a la consolidación y diferenciación organizacional vía leyes, reglamentos y estructuras de auto-observación que devienen valores apreciados.

Así, desde una lógica de gubernamentalidad, las políticas pueden ser analizadas también siguiendo las operaciones de auto-regulación (*self-policing*) a través de las cuales los actores responden o no a los actos de gobernación y sus mecanismos de interpelación. Auto-regulación no es respuesta “automática”, sino apropiación mediada por las operaciones de recepción, actualización, resignificación de los mensajes; ocurre en el espacio tensado de la decisión. La autorregulación, en tanto lugar de encuentro de fuerzas, reglas, ofertas, mediaciones y re-significaciones es un lugar privilegiado para observar si y cómo, los sujetos ejercitan el autogobierno.

La distinción entre lo político, la política y las políticas permite tender lazos entre planos y territorios, por ejemplo, permite identificar dónde y cómo se construye un diagnóstico del entorno de la ES, dónde y cómo esto implica un retrazado de su ser, cómo esto se objetiva en la construcción de un horizonte político de cambio y encarna en las iniciativas de política para el cambio. Quiero subrayar que esta distinción no debe ser entendida como un modelo analítico cerrado a la transición lógica de sus elementos, ya que lo político está inscrito en la política y las políticas. Cambios en las últimas presuponen y modifican la forma en que lo político es simbolizado y esto tiene un rearrreglo para la política, estamos, en términos derrideanos, en el terreno del juego de los elementos: racionalidad, poder, negociación, deseos, incentivos, significaciones, principios, aspiraciones, móviles y desiguales.

Los elementos expuestos en este apartado forman un marco general de observación a través del cual construí el objeto de esta investigación. Ahora bien, no me propuse el análisis de políticas en cuanto cursos de acción; no hago análisis de políticas, sino el análisis de una *textura* particular, de la configuración de discursos de

cambio empleando las nociones de lo político, la política y las políticas como recursos para estudiar las operaciones de significación que se encarnan en visiones de mundo y mecanismos para la construcción y regulación del presente y futuro de la ES.

Para cerrar esta parte quiero volver sobre mi afirmación de que estos recursos teóricos se pueden mirar como líquidos viscosos que permiten la interacción de las partes del objeto de estudio. Creo que la complejidad de las transformaciones contemporáneas requiere conceptos dinámicos que permitan comprender cómo los discursos sobre la transformación de la ES han tratado de lidiar con la dislocación de las estructuras vigentes. Los eventos de cambio en materia de tecnología, conocimiento, economía, política, son momentos de lo político que implican procesos de disolución-instauración de estructuras, relaciones e identidades, que propician la emergencia de nuevos elementos discursivos, nuevos conceptos, explicaciones y teorías como la SC que, si bien en algunos casos no son tan novedosos, al ser puestos en juego se cargan de otros rasgos y alientan nuevos procesos de significación, estructuración y disputa.

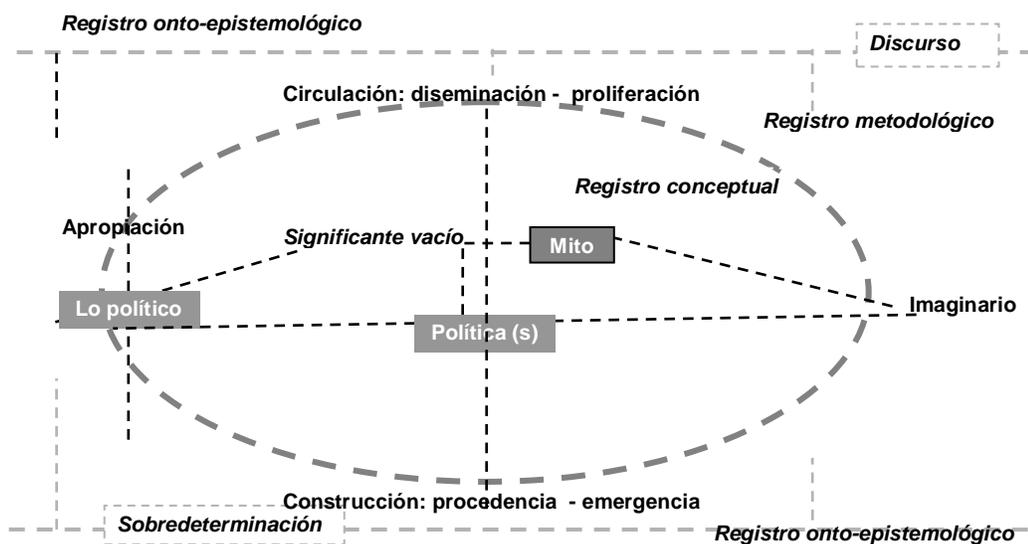


Gráfico 1 Dispositivo teórico-metodológico de la investigación.
Elaborado por Ernesto Treviño.

Así, los recursos conceptuales aquí mostrados deben permitir una comprensión más dinámica de la apertura del campo social y de la particularidad de los elementos en circulación, de su diseminación (dispersión y circulación), de cómo se amplían las condiciones de posibilidad para la emergencia de procesos de articulación hegemónica —el rol que he asignado al significante vacío, de cómo se da la generación de espacios

míticos y de imaginarios sociales, de cómo esto es vehiculado vía las políticas que intentan dar orden pero que no escapan a la ambigüedad del juego de la discursividad.

El conjunto de recursos conceptuales expuestos hasta aquí puede ser representado en el gráfico G1.1. El uso de líneas puntadas y de una línea ovalada tiene el propósito de acentuar el carácter móvil de los procesos que cada uno de ellos implica y de su uso en esta investigación.

3.2 Sobre el emplazamiento y las decisiones de orden metodológico

Como ya dije, lo metodológico, aquí, más que aludir a un sistema acabado de técnicas y procedimientos, adquiere la forma de un agrupamiento de criterios y decisiones guiado por las preguntas, por los objetivos generales de la investigación y por los retos que ha planteado la integración misma del referente empírico. Dado que la investigación suscribe una postura discursiva, el tipo de estudio puede ser ubicado con sus claras particularidades como adyacente con la tradición hermenéutico-interpretativa, según la división convencional de paradigmas de investigación en las ciencias sociales. De acuerdo con autores como Popkewitz (1988) y Habermas (1990), la investigación hecha desde esta perspectiva se preocupa por la forma en que se construyen, negocian o intercambian significados. No es de su interés *predecir* o *controlar* sino ofrecer interpretaciones desde un punto de vista contextual: pregunta por los significados, las simbolizaciones, las regularidades y las rupturas, los hilos que amarran un espacio-tiempo y aquellos que han sido borrados u olvidados a fin de proponer una construcción a partir de la cual desarrollar interpretaciones.²²

La interpretación que se ofrece no intenta ni postular un conocimiento que desvele la “verdad”, así como tampoco es una interpretación “neutral”. Es una interpretación que ofrece un saber contextualizado: no se aspiraba a investigar la “realidad” sobre la transformación de la educación superior en México en el contexto de la sociedad del conocimiento, sino proponer una lectura problematizadora a partir de un conjunto de herramientas expresamente construidas siguiendo tal aspiración.

²² La investigación desarrollada desde un paradigma de tipo empírico analítico busca predecir y controlar el *objeto*. Incluye distintos tipos de estudios donde las variables generalmente se determinan *a priori*, la metodología adquiere el status de la “investigación misma”, y las hipótesis deben ser sometidas a verificación (lógica, matemática, estadística). Por otro lado, la investigación desde el llamado paradigma crítico pretende “transformar la realidad”, y sobre este ejercicio, construir conocimiento que puede o no ser generalizable. En el campo de la investigación educativa esto ha tomado la forma de la llamada investigación acción-participante, entre otras (Popkewitz, 1988: 66-75).

De cara a la investigación, una demarcación rígida de estos elementos podría dotarla de un estilo donde los supuestos y las preguntas pre-determinan lo que se habrá de encontrar, haciéndola así un mero ejercicio de corroboración. Frente a esto no hay receta preventiva, cuando más, un haz de actitudes y distintos tipos de vigilancia que permiten poner en suspenso tanto las ideas y afirmaciones que clausuran la productividad de la interpretación, como la orientación de los elementos clave de la investigación: preguntas, supuestos, estrategias de acopio y procesamiento de información, el *corpus*. Lo que está de por medio aquí es la posibilidad de encontrar algún equilibrio que permita el amarre de criterios investigativos y la apertura a lo no esperado.²³

El estudio desarrollado es de tipo documental con orientación cualitativa. Me he centrado en la búsqueda y análisis de documentos de política que explícitamente tratan el tema de la transformación de la ES, en México y en un contexto de internacionalidad, a la luz de la emergencia de la SC. La lógica de búsqueda de los materiales fue guiada, en un momento, por mi conocimiento previo del campo; en otro, por las preguntas de investigación y en uno más por ejercicios de reconocimiento de fuentes no consideradas durante el diseño del proyecto. Esto aporta al estudio un aire de trabajo exploratorio que se enmarca en la lógica de investigación genealógica que en unos momentos es más estratégica y, en otros, más exhaustiva.

3.2.1 Selección y tratamiento del referente empírico

Debido a mi interés de conocimiento y al tipo de preguntas formuladas decidí organizar la búsqueda y el tratamiento del referente a partir de dos contextos de lectura, uno nacional y otro internacional, en el periodo que va de mediados de la década de 1980 al año 2007. Esto obedece a que el tema de las políticas para la transformación de la ES se ha venido dirimiendo, en buena medida, en términos de discusiones globales-locales en este periodo. En el caso de México, una parte de las agendas, propuestas y debates están precedidos por asesorías, estudios o intercambios mediados por el desarrollo de foros internacionales y el trabajo con diversas agencias.

²³ En los estudios exploratorios se sondea, se recorre y se marca el terreno donde se construirá el objeto de estudio (Arnal, 1994). La exploración permite construir referentes nutridos de los conocimientos del investigador, de entrevistas, de observaciones directas y de literatura especializada. Al inicio del estudio, con base en mi experiencia, había preseleccionado algunos. Posteriormente, a través de la revisión de la literatura especializada y de los primeros recorridos por el *corpus* fui integrando el resto del referente.

La decisión de fijar la revisión en el periodo señalado obedece a que es aquí cuando el avance científico y tecnológico informacional encontró un lugar central en la discusión sobre el desarrollo y la ES. Si bien en las dos décadas previas ya existían discusiones respecto a la relación *transformación socio-tecnológica - educación superior*, es hasta la década de 1980 que encuentran espacio protagónico en la discusión global y local. Ahora bien, a fin de tener una perspectiva más completa del objeto de estudio, con frecuencia tuve que ir antes o después del periodo marcado. Esto es explícito en algunos apartados de los capítulos 2, 3 y 4, donde presento referencias con arcos temporales que van hasta la década de 1960 o hasta el 2010. Esto me permite construir algunas relaciones que, si bien no profundizo, son útiles para el juego de la interpretación.

Para integrar el referente documental del contexto internacional revisé la producción de organizaciones con capacidad de establecer agendas de discusión política, introducir recomendaciones, impulsar o financiar proyectos gracias su carácter y estructura. Éste es el caso de la UNESCO, la OCDE, el BM, la CEPAL, la OEA, entre otros. Después de una primera exploración decidí centrar el análisis en documentos producidos por el BM, la OCDE y la UNESCO. Leí numerosos textos, pero la discusión en este documento de tesis se basa primordialmente en 32 del BM, 25 de la OCDE y 32 de la UNESCO; durante la exposición hago eventuales referencias a otros pero no profundizo en ellos.

Quiero introducir algunas aclaraciones sobre la selección de los documentos internacionales, que también incumben a la selección de los nacionales. Los textos que sometí al análisis son de diversa naturaleza: informes globales y por país, documentos de posición, orientaciones de política, documentos de discusión, declaraciones resultado de conferencias, informes de investigación y evaluación. Algunos de los documentos son presentados por comités especiales o por investigadores invitados, otros son resultados de debates internos puntuales. Algunos documentos reflejan el interés específico de una organización, otros sólo de un grupo en su interior; algunos proceden de investigaciones de largo alcance y otros de eventos “cuasi-accidentales”.

En la selección documental tomé esta suerte de *complejidad* como parte constitutiva de las OI y, por tanto, como una característica de la producción objeto de mi análisis. En este sentido, la pluralidad en los documentos seleccionados es deliberada, pues me interesaba estudiar la diseminación de la discursividad de la SC por superficies textuales de diversa naturaleza, en este caso, por las no uniformes

superficies discursivas de las OI. Para entender cómo se configura una textualidad específica, puede ser tan útil en la interpretación un *documento de trabajo*, como un documento firmado por un director general y, para esto, la jerarquía institucional, si bien importante, no es determinante.²⁴

Reconozco que la diversidad de documentos acota la posibilidad de atribuir una postura a un organismo como “totalidad”, sin embargo, no cancela el hecho de que un tema es parte de su agenda —“total” o “parcial”. Dado que me interesa estudiar la configuración de una discursividad particular, me ha sido suficiente que el documento objeto de análisis sea suscrito por las OI al prestar sus logos, direcciones y nombres, pues doy por hecho que esta suscripción está validada por los mecanismos institucionalizados que preceden a la publicación —y que probablemente no están fuera de los efectos de tensión o inconsistencia. También es importante señalar que algunos de los documentos analizados son producidos en circunstancias que implican la interacción de más de una instancia, por ejemplo, entre representantes del BM y de la UNESCO, o de la SEP y la OCDE. En estos casos, adscribo la procedencia del material en función de la visibilidad de los créditos, o de la información que al respecto se proporciona. Cuando su condición de producción es relevante para la interpretación, introduzco una nota breve al pie de página.

En cuanto al contexto nacional, he seleccionado las fuentes siguiendo principios que llevaron a recuperar documentos producidos en instancias responsables o habilitadas legalmente para proponer e instrumentar políticas para la ES, y después, en aquellas instancias que, aunque no están “habilitadas” por la reglamentación vigente para tales tareas, participan de forma activa en su discusión. Dentro de las del primer tipo, he tomado como criterio base los lineamientos marcados por la Ley de Planeación de la Administración Pública Federal, la cual establece que el Poder Ejecutivo debe formular y poner en práctica un Plan Nacional de Desarrollo (PND) y derivado de él, los diversos programas sectoriales. El programa sectorial de educación es elaborado por la SEP y contiene objetivos estratégicos, políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas por lograr en el periodo correspondiente de gobierno. El programa sectorial es de observancia obligatoria para todos los que laboran en la administración pública federal y las instituciones desconcentradas del Gobierno Federal. Además, constituye el marco general (conceptual y político) que orienta el trabajo de gobiernos

²⁴ Reconozco que hay diferentes tipos de documentos, algunos con más “peso político” que otros, que es relevante considerarlos en su contexto y que hay diferentes formas de clasificarlos y analizarlos. En algunos estudios esta distinción es crucial, en mi caso no lo es tanto por el tipo de análisis que desarrollo.

estatales, de organismos descentralizados y desconcentrados, y de las instituciones públicas y particulares de educación superior.²⁵ Los documentos recuperados en esta revisión son planes nacionales de desarrollo, planes sectoriales de educación, documentos del CONACYT²⁶ y una selección de textos que dejan ver líneas de acción derivadas de los documentos más amplios, como los de PROMEP; constituyen un total de quince documentos.

Ahora bien, en los últimos veinte años, la orientación de la transformación de la ES en México se ha venido construyendo entre las propuestas del Gobierno Federal y la participación de otras instancias. Éstas incluyen a las IES, pero también a organizaciones que si bien no necesariamente están habilitadas para establecer o en su caso instrumentar políticas, sí colocan temas en la agenda de discusión nacional; éstas últimas constituyeron el *segundo* foco de revisión; incluyen a la ANUIES, los Consejos de Acreditación y Planeación de la Educación Superior y el Consejo Coordinador Empresarial.

Después de un recorrido por textos producidos por estas instancias, decidí centrar el análisis en documentos publicados por la ANUIES. Los catorce documentos seleccionados son textos estratégicos o de posicionamiento político, reportes de estudios, discursos y actas de asambleas. Como se notará, los escritos del contexto nacional son menos numerosos, sin embargo, por su relevancia, han requerido un análisis más detallado; es decir, su número no va contra su importancia.

El referente seleccionado proporciona material para responder a las preguntas de investigación sobre la procedencia de la noción sociedad del conocimiento, sobre cómo emerge en el contexto de tres OI, cómo se da su resignificación en México, y sobre las propuestas que resultan de su presencia. Esto permite reflexionar sobre las implicaciones sociales, educativas, políticas y culturales de estas formas de significación y de su postulación en iniciativas de cambio.

Una vez seleccionado, el referente documental fue sometido a un proceso de lectura que, en función del tipo de documento, ha requerido tareas como:

²⁵ El carácter directivo del programa nacional queda acotado por diferentes flancos, como el llamado Pacto Federal, que al estatuir los lazos de colaboración entre el gobierno central y los estatales permite a estos últimos establecer directivas que no necesariamente se alineen con las del primero; el carácter autónomo de la mayoría de las IES públicas; el movimiento constante en los marcos que regulan áreas específicas de la educación superior privada; la disponibilidad de recursos financieros, y más.

²⁶ El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología es un organismo descentralizado del Estado. Según el artículo 2 de su estatuto, su principal función es la de desempeñarse como entidad asesora del Ejecutivo Federal y Especializada para articular las políticas públicas del Gobierno Federal y promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la innovación, el desarrollo y la modernización tecnológica del país en coordinación con las Instituciones de Educación Superior, entre otras organizaciones.

- la ubicación de los tiempos y lugares en que los diferentes documentos fueron presentados;
- los antecedentes contextuales para su presentación;
- las condiciones contextuales y los involucrados en su producción;
- el análisis de la forma en que tales documentos fueron estructurados;
- las argumentaciones, las adjetivaciones, las construcciones retóricas, y
- la identificación de los posicionamientos y supuestos en ellos desplegados.

El detalle de estos procedimientos es visible sólo en algunos momentos de esta exposición. Un momento clave de la construcción y análisis del *corpus* emerge en el ejercicio del análisis intertextual, en el sentido derrideano anunciado arriba, cuando se comienzan a establecer relaciones entre los textos a medida que se emprende el proceso de lectura a fin de identificar la circulación y el desplazamiento de elementos significantes. Aquí, aunque pensé en establecer un procedimiento ordenador general, el ir y venir entre un momento en el tiempo, entre un espacio de enunciación y otro, ha sido uno de los períodos más formativos del proceso de investigación.

Aunque de inicio pensaba agotar el análisis del referente del plano internacional para construir categorías y, de ahí, partir al análisis del referente de orden nacional, el proceso de lectura me hizo moverme entre uno y otro para reflexionar sobre la especificidad de los lazos que es posible construir entre ellos. Esto me parece productivo porque leer es hasta cierto punto, un proceso de tejer y destejer, ubicar la multiplicidad de líneas significantes, seguirlas hasta donde es posible, en su cruce con otras, ubicar las prioritarias, soltar el resto.

Quiero señalar también que en la lectura no partí del supuesto de que es el contexto internacional el que determina al contexto nacional o viceversa; ni de que el contexto nacional es totalmente inmune o indiferente a lo que ocurre en el internacional. Partí, más bien, como ya lo he dicho, de una lógica de sobredeterminación donde ciertas cosas del contexto global se desplazan hacia contextos locales y a la inversa; de la idea de que no hay propuestas, problemas, debates o intereses puramente locales o puramente globales, de que asistimos a la constitución de propuestas que son subvertidas a medida que son puestas en juego (Buenfil, 2009). En este caso, decidí poner atención principal en el contexto nacional desplegando una lectura a la luz de los cambios de alcance internacional, en una

lógica que podríamos llamar de *anexactitud* en el sentido planteado por Deleuze y Guattari (2009) sobre la que volveré después, y que, en breve, habla de lo geoméricamente y necesariamente inexacto y nómada de las fronteras.

En este punto conviene reiterar el papel que juega la revisión de la literatura especializada sobre temas de transformación de la ES y SC. En esta investigación éstos no son elementos referenciales accesorios, el decir de algunos especialistas emerge constantemente en lo que las OI e instancias nacionales incorporan en sus discusiones. Aquí es donde una lectura en términos de *procedencia* y *emergencia*, y de *diseminación* y *dispersión* de significaciones es un recurso que facilita el movimiento por las superficies textuales, pues insinúan operaciones de interpretación dinámicas.

Con todo, mientras más me adentro en el pensamiento de Foucault y Derrida más me resisto a nombrar mi trabajo como los suyos. No me gusta pensar que los estoy imitando y tampoco que sigo su “método”, porque es una de las posturas contra la que advertieron una y otra vez. Me distancio de la idea a veces romántica, a veces pretenciosa, a veces ingenua, de decir que hago una deconstrucción o una genealogía. Genealogía y deconstrucción no son para mí principios de aplicación, sino el nombre de una intención y postura frente a la tarea del pensamiento.

4. Cierre del capítulo

El propósito del capítulo era ofrecer las coordenadas generales de la investigación: el posicionamiento onto-epistemológico, los recursos de orden conceptual, el conjunto de decisiones que llevaron a la integración y análisis del *corpus* de investigación. Todos estos elementos sustentan el trabajo para responder a las preguntas de investigación. El ejercicio de interpretación que sigue se propone ilustrar cómo he tratado de contestarlas y de sustentar la tesis presentada en la introducción. La agenda que queda por delante ya ha sido esbozada.

Si concedemos viabilidad a la afirmación de Hacking (2002) de que cada estilo de razonamiento introduce un nuevo dominio de objetos de estudio y nuevos debates acerca de lo que es pensable o impensable, entonces, lo que presento en esta exposición puede ser entendido como el tipo de razonamiento que puede ser introducido en una época en la cual ciertas cosas en el mundo han ocupado tal lugar que requieren ser pensadas como extrañas bajo un gesto de incomodidad, insatisfacción y curiosidad.

Capítulo 2. Emergencia y diseminación de utopías tecno-científicas para la sociedad y la educación

This book, which was originally conceived as a response to the bloody mystification of a new planetary order, therefore had to reckon with problems [...] which the author had not, in the beginning, foreseen. In the course of the undertaking, however, it became clear that one cannot, in such an area, accept as a guarantee any of the notions that the social sciences (from jurisprudence to anthropology) thought they had defined or presupposed as evident, and that many of these notions demanded -- in the urgency of catastrophe -- to be revised without reserve

Giorgio Agamben, *Homo Sacer. Sovereign Power and Bare Life*, 11

Presentación del capítulo

En el proceso de identificar cómo la noción *sociedad del conocimiento* se ha colocado en el horizonte de transformación de la ES, encontré que la noción misma debía ser examinada en su particularidad, pues la forma en que aparecía en el *corpus* de investigación, sus formas de uso, sugerían una creciente dispersión que me hacía muy difícil continuar trabajando con el núcleo de atención del estudio sin antes detenerme en lo que podríamos llamar un ejercicio de historización. El examen develó que la noción mostraba una apertura significativa tal que la documentación tuvo que ser escalada a una reflexión que terminó por ocupar un lugar central en el ensamble de la indagación y en el conjunto de esta exposición.

Con base en una revisión documental que arranca en los años sesenta, el análisis me permitió conocer que la SC se inscribe en un amplio flujo de reflexiones y debates acerca de las sociedades contemporáneas, que se aglomeran y se mueven a través de juegos de nominación. Estos dan como resultado la proliferación y contraposición de categorías como *sociedad de la información*, *sociedad post-industrial*, *sociedad global*, *sociedad del aprendizaje*. Dichos juegos son crisoles de transposiciones, relevos e intercambios de planos “de análisis” y “de realidad”, y hasta cierto punto, de diversos sistemas de razón que durante varias décadas han ofrecido

narrativas específicas acerca del presente y futuro de la educación, la ciencia, la sociedad y la economía.

Los productores y usuarios de estas categorías, echando mano de conocimientos que provienen de diversas áreas del saber, tratan de crear marcos explicativos para organizar la realidad que observan, para imaginar posibles efectos y rutas de acción. Las consecuencias de esto para la forma en que se piensa la ES no son menores, pues las teorizaciones sobre las transformaciones sociales a partir del desarrollo de la ciencia y la tecnología colocan en el centro de sus planteamientos al *conocimiento* —primero al científico y recientemente al de otros tipos— y, con ello, otorgan un lugar clave a la instancia formalmente encargada de producirlo y socializarlo, la educación, y en particular, la ES.

Para dar cuenta de las implicaciones de esto desarrollé una revisión en dos frentes específicos. El primero fue el de la “literatura especializada” en temas de cambio social, donde revisé textos en los que pude observar cómo la producción de nociones como *sociedad del conocimiento* es resultado del entrecruzamiento de conocimientos sobre diversas áreas de la realidad categorizadas por teorías sociales, culturales, informacionales, educativas, entre otras. Sobre esta base, el segundo frente de análisis fue la producción especializada en torno a la ES. Aquí, la tarea consistió en identificar cómo las nociones aparecen en el trabajo de algunos especialistas de México y el extranjero. Esto inició con la integración del estado de conocimiento sobre el objeto de estudio, pero derivó en un trabajo más específico, pues mientras avanzaba me percaté del uso insistente de estas nociones en el lenguaje de varios académicos. Por tanto, no pude eludir el reto de considerar sus puntos de vista como un aspecto básico del estudio.

En este capítulo desarrollo una exposición sobre la emergencia y circulación de tres nociones clave para el pensamiento social y educativo contemporáneo que se develaron insistentes durante el estudio: *sociedad post-industrial*, *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento*. Mi propósito es mostrar dónde y cómo emergen, algunos de sus rasgos centrales, y trazar una línea que permita situar su papel como significantes nodales en las discusiones especializadas sobre la ES.

Como adelanto a la discusión diré que además de la dispersión significativa ya señalada, este ejercicio me permitió identificar que las reflexiones sobre la ES en las “sociedades por venir” se entretajan con otras sobre los estilos de vida, los sujetos sociales, el acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología. Con base en el

ejercicio de análisis es posible afirmar que las tres nociones se vienen tejiendo desde hace más de cuatro décadas, que han tenido momentos de insinuación, momentos de intensidad y momentos de silenciamiento. Aparecen vinculadas entre sí por la preocupación que acosa a sus productores y usuarios: ¿cómo cambian las sociedades a partir del exponencial desarrollo de la ciencia y la tecnología?

La agenda del capítulo es la siguiente. Primero analizo la trayectoria de las nociones mencionadas a partir de lo planteado por los especialistas que inauguraron el debate. Posteriormente, esbozo su presencia, apropiación y uso en segmentos específicos de la producción académica especializada en temas de ES, en el contexto internacional y nacional, de la década de los años noventa a la fecha. Cierro el capítulo con un juego de reflexiones más abstractas de cara al análisis que desarrollo en los próximos capítulos.

El capítulo se articula con el resto de la tesis al proveer un marco referencial base para ubicar dónde y cómo iniciaron los debates sobre la SC y cómo fueron apropiados por la discusión especializada. Esto puede ser útil en la lectura de los capítulos 3 y 4, en los que me centro en las propuestas de las instancias internacionales y nacionales.

Quiero señalar que el capítulo fue redactado como una primera respuesta a una incomodidad personal frente a ciertas formas de hablar de *la educación superior en la sociedad del conocimiento* que, en varios casos, no parecen reconocer que los actuales debates, si bien se configuran con elementos inéditos, se inscriben en un flujo más amplio y viejo de discusiones que requieren ser desedimentadas. Esto tiene consecuencias en las concepciones más generales y en las decisiones políticas particulares de cualquier escala. En este sentido, el capítulo también es una forma de aceptar el reto de examinar los términos que estructuran los lenguajes disponibles, donde ciertas nociones, por efecto de uso, hacen casi imposible empujar un ejercicio de conocimiento (juegan como obstáculos epistemológicos) o simplemente mantener la conversación, a menos que nos detengamos a examinarlas, aunque esto pueda dejarnos con más dudas, preguntas o incomodidades que las que teníamos al inicio.

1. Tres narrativas sobre la sociedad, la tecnología y el conocimiento

Desde inicios de la década de 1990 los involucrados en las ciencias humanas y sociales hemos observado la presencia creciente de todo tipo de planteamientos alusivos al advenimiento de la sociedad post-industrial (SPI), de la sociedad de la

información (SI) y de la sociedad del conocimiento (SC). Con estos términos se ha intentado dar cuenta de la multiplicidad de procesos de cambio resultado de diversas transformaciones sociales, científicas y tecnológicas de los últimos dos siglos que habrían acelerado su paso y magnitud después de la primera mitad del siglo XX. Aunque dichas nociones pueden parecer nuevas, tienen una trayectoria larga. Para tener una imagen inicial de su presencia en el contexto contemporáneo, una rápida mirada a la máquina de búsqueda en Internet, *Google*, arroja una síntesis interesante (Tabla 2.1): desde las más de 500 mil referencias de un término, hasta las más de 75 millones de otro, nos encontramos con elementos de amplia circulación. Así, podemos preguntar ¿de qué hablamos cuando hablamos de ellos?

Noción	Número de entradas listadas en el buscador
Sociedad post-Industrial	503,000 - <i>en español</i> 16,000,000 - <i>en inglés</i>
Sociedad de la información	13,600,000 - <i>en español</i> 80,800,000 - <i>en inglés</i>
Sociedad del conocimiento	16,700,000 - <i>en español</i> 75,700,000 - <i>en inglés</i>

Tabla 1 Número de referencias de las nociones SPI, SI y SC listadas en el buscador *Google*, <<http://www.google.com>>. Búsqueda realizada el 24 de febrero de 2010.

La proliferación en el uso de estos significantes tiene diferentes causas. Por ejemplo, la producción exponencial de conocimiento científico en frentes que van desde la biología o la medicina hasta la mecánica de materiales y su traducción en desarrollo tecnológico de rápida transferencia hacia la sociedad. El incremento de conocimiento se ha reflejado en la emergencia de nuevas carreras y ámbitos de formación, teniendo una salida particular hacia el desarrollo de tecnología de consumo, donde son altamente visibles los inventos de base electrónica e informática.

Los desarrollos de base científico tecnológica con que convivimos han tenido tal incursión que es difícil pensar la realización de muchas de nuestras actividades cotidianas al margen de ellos; por ejemplo, el acceso a información, el entretenimiento, la comunicación interpersonal, la creación e intercambio de productos, bienes servicios —tangibles o intangibles—, la medicina, la investigación científica, la educación. De manera que, después de la segunda guerra mundial, las sociedades se han venido poblando por objetos cuya complejidad y estructura es también correlato de la

emergencia de formas específicas de construcción y habitación de los espacios sociales.

La incursión científico-tecnológica juega también como organizador de diferentes frentes de abstracción de la realidad, de las relaciones, de los tiempos: no sólo usamos la ciencia y la tecnología en la organización de nuestra existencia, muchos de nosotros también hablamos de ella y la ponemos en el centro de nuestras reflexiones, análisis y prospectivas. Asistimos a la diseminación por el tejido social de un conjunto de significantes, teorías, modelos conceptuales que desde campos del saber como la economía, la comunicación, la sociología, la administración, y desde diferentes frentes de acción social como el mercado, la política, la investigación científica, han sistematizado estos cambios científico-tecnológicos y a partir de ellos han postulado el advenimiento de sociedades post-industriales, cognitivas o informacionales donde la tecnología, la información y el conocimiento emergen como los principales insumos de transformación.

Esta producción discursiva juega cuando menos dos roles, por un lado, ofrece explicaciones sobre experiencias existenciales específicas, sobre “el estado que guarda el mundo”; por otro, nutre los marcos a partir de los cuales se delinear y toman decisiones en terrenos como el gobierno, la economía, la educación, la ciencia y la cultura.

1.1 Sociedad post-industrial: trabajo sin cuerpos

La noción *sociedad post-industrial* es una de las que mayor presencia ha tenido en las reflexiones académicas y políticas desde su puesta en circulación en los años sesenta y en buena medida encuadra otras nociones, pues, como veremos, aunque emerge casi al mismo tiempo que *sociedad del conocimiento*, aquella fue usada con mayor insistencia. Entre sus principales desarrolladores se encuentran el canadiense-norteamericano John Kenneth Galbraith, el francés Alain Touraine y el norteamericano Daniel Bell, cuyos trabajos —publicados con pocos años de diferencia entre sí—, se propusieron dilucidar y prever los efectos que para la organización de las sociedades, en principio las occidentales, tendría el cambio en los paradigmas hasta entonces dominantes en materia de producción, distribución y consumo de bienes y servicios. Pero aunque el punto de arranque en el análisis de los autores se ubicaba en la esfera económica, sus reflexiones incluían otras dimensiones.

Veamos brevemente el marco contextual que alentaba su reflexión. Desde mediados del siglo XVIII y hacia inicios del siglo XX, las sociedades económica y tecnológicamente más complejas, primordialmente en Europa y en algunas regiones de América y Asia, organizaban cada vez más sus actividades productivas en torno al sector secundario de la economía, o sector de transformación. Si bien el sector primario, que comprende las tareas de producción de materias primas (agricultura, pesca, ganadería) seguía siendo importante, dichas actividades comenzaron a ser mediadas por procesos de transformación basados en conocimientos, instrumentos y prácticas estandarizadas y guiadas por saberes, tecnologías y procedimientos replicados; comenzaron a industrializarse.

En consecuencia, la industria se colocó en el centro de la actividad económica; así la figura general de la “fábrica industrial” junto con todos los elementos que le daban vida (organización, cadenas de mando y autoridad, empleados, patrones, sindicatos, dueños), funcionaron por décadas en los grandes y medianos centros urbanos como un referente clave de organización social, económica y política.²⁷ La expansión industrial se superpone con otros procesos de largo alcance en el mismo periodo: el crecimiento de la población y su concentración en centros urbanos, el desarrollo del sector de servicios sociales, los procesos de reestratificación social, entre otros. Coincide también con la incipiente y discreta expansión del sector educación, en particular en las zonas urbanas, así como con el desarrollo poco visible de los sectores científico y tecnológico, concentrados en espacios universitarios y centros de investigación, si bien en algunas áreas como la química y la física los conocimientos circulaban relativamente rápido hacia la industria metalúrgica, la farmacéutica y el sector militar.

La primera mitad del siglo XX dio paso a una serie de procesos de modificación de este arreglo. Dos eventos bélicos operaron como referentes claves, pues entre las dos guerras mundiales se aceleran los procesos de desarrollo científico y de diseño y expansión tecnológica que al final de la segunda guerra tendrían diversas consecuencias para las sociedades del hemisferio norte. En países como Estados Unidos de América (EUA), Canadá, Japón²⁸ y otros no arrasados en su infraestructura

²⁷ Conviene señalar que, aunque la noción de fábrica es ícono de la época industrial, su presencia data de hace más de dos mil años. Aunque, lo que en las antiguas Atenas, Florencia o Roma se conocía como fábrica, hoy lo nombraríamos como “taller”.

²⁸ El caso de Japón es paradigmático: pese a que parte de su industria fue devastada durante la segunda guerra, siete años después de terminado el conflicto estaba prácticamente en pie. Sus sistemas educativos, de manufactura y financiero experimentaron crecimiento sin trabas hasta la mitad de los años

por los conflictos armados, gran parte del conocimiento y la tecnología desarrollada durante el periodo entre guerras comenzó a circular con rapidez hacia la sociedad en forma de productos y servicios masivos; la infraestructura construida en ese periodo: carreteras, puertos, redes telefónicas, radiales, de TV, así como almacenes, fábricas, laboratorios, talleres, y los conocimientos sobre alimentos, medicina, materiales, telecomunicaciones, biología, teorías organizacionales, entre otros, se hicieron disponibles para diversos campos de actividad.

Además de eso, el papel que tuvieron la ciencia y la tecnología en el curso y desenlace de ambas guerras impulsó la creación y consolidación de centros de investigación y educación. Por ejemplo, en EUA se implementó la política de ofrecer ES a tantos hombres como fuera posible a su regreso de la guerra (*Servicemen's Readjustment Act*, 1944). Se esperaba que se incorporaran de inmediato a la actividad económica del país, en particular en sectores como el comercio, la nueva industria y el sector tecnológico, que emergían como ámbitos promisorios favorecidos por la posición dominante de EUA.

En este periodo, la ES se consolida como “fuerza de desarrollo” y como una promesa de mejores condiciones de vida para las clases medias y bajas. La tesis de la educación como un recurso para curar las heridas dejadas por la guerra se articula con la promesa de “movilidad social”, familiar para nosotros. En los quince años que siguen al final de la guerra, la actividad comercial se intensifica a nivel global. Nuevos tipos de comercios, de empresas y de empleados comienzan a emerger. En estos lugares ahora también laboran personas que ya no se parecen mucho a los trabajadores de las fábricas de finales del siglo XIX e inicios del XX. Cada vez más, se ven, empleados que se sientan detrás de un escritorio, que trabajan con papeles, que leen y escriben informes, que trabajan con cifras, imágenes, símbolos; algunos diseñan proyectos, prototipos, campañas publicitarias, analizan flujos de información, contabilizan, administran, realizan prospectivas, etc. Estos trabajadores no son necesariamente inéditos, pero su proporción aumenta y su lugar en la configuración de diversos segmentos sociales, en los llamados mercados laborales, y su papel en la economía comienza a ser marcado. Los nuevos trabajadores tienen más años de educación, muchos de ellos desempeñan funciones que no implican trabajo físico, sino actividades de tipo “intelectual”.

Es en este periodo cuando se socializa la distinción entre el trabajo hecho *con y sin cuerpo*, es decir, donde se identifica el tipo de trabajo intelectual como un auténtico recurso económico que no implica el uso de la fuerza corporal para su concreción. Esto coincide con rearrreglos en los estilos de vida en sociedades como la norteamericana y la europeo-occidental. Un punto clave en este rubro es la generalización de los medios de comunicación y entretenimiento como la televisión y el cine, la emergencia de la cultura de masas y formas modelo de ciudadanía, de trabajo, de educación, de estilos de vida. A inicios de los años sesenta las tendencias en materia de escolarización y de empleabilidad comienzan a ser objeto de reflexiones sistemáticas. Lo es también el proceso de tecnologización, de desarrollo empresarial y sus interrelaciones con otros sectores. En este periodo de fuertes ajustes emerge la noción de sociedad post-industrial.

Uno de los primeros en analizar este conjunto de cambios fue John Kenneth Galbraith quien dedica la última parte de su extensa obra a estas preocupaciones. Pese a que Galbraith fue visto por mucho tiempo como un pensador conservador con ideas burguesas sobre la economía, sus análisis identificaron la magnitud de las transformaciones de los últimos años resultado de la incursión de la ciencia y la tecnología en el tejido social; estudió y previó el cambio en la composición de la industria norteamericana debido a la cantidad de conocimiento y tecnología que se estaba derramando en esos años:

The innovations and alterations in economic life in the last seventy years, and more especially since the beginning of World War II, have, by any calculations, been great. The most visible has been the applications of increasingly intricate and sophisticated technology to the production of things (1968: 13).

Galbraith reconoce la complejidad de los cambios que estaban ocurriendo, pues aunque sus intereses son económicos, apunta la conveniencia de observar más allá de esta esfera. Dada su trayectoria como asesor y funcionario de gobierno, se preocupa por el diseño de un *nuevo estado industrial* que alentara precisamente el desarrollo y uso de esos nuevos desarrollos científicos y tecnológicos. En este reconocimiento, las referencias a la ES son constantes, pues para el autor ésta es clave en la producción y socialización del conocimiento (a través de la investigación y de la formación). Así, relaciona el aumento de personas ingresando a la ES —con la preocupación por ser ilustrados—, y el decreciente número de agremiados a los sindicatos, lo que tuvo importantes efectos en el diseño del sector laboral, sector social y el sector político.

[...] there has been a large expansion in enrolment for higher education together with a somewhat more modest increase in the means for providing it. This has been attributed to a new and penetrating concern for popular enlightenment. As with the fall in union membership, it has deeper roots. [...] The changes or most of them have been much discussed. But to view them in isolation from each other, the usual practice, is greatly to minimize their effect (Galbraith, 1968: 16).

La de Galbraith es una de las primeras reflexiones sistemáticas sobre el papel de la ES en los cambios del momento. Esto lo llevó a examinar aspectos como el gobierno de las IES, la formación de profesionales y su vínculo con el ya entonces demandante sector industrial. Es interesante que en esa época y bajo las presiones que ya en ese entonces se ceñían sobre la ES, Galbraith señala que la autoridad sobre lo que se enseña e investiga debe pertenecer a la universidad por encima de las necesidades del sector industrial, lo que muestra su postura en un debate hasta hoy presente.

The proper course of action is clear. The college and university community must retain paramount authority for the education it provides and for the research it undertakes. The needs of the industrial system must always be secondary to the cultivation of general understanding and perception (Galbraith, 1968: 379).

En esta misma época, al otro lado del mundo, Alain Touraine elabora una serie de reflexiones que abordan el mismo tipo de cambios; propiamente, es quien pone en uso la noción de sociedad post-industrial.²⁹ De entrada, Touraine habla de una SPI en formación, y luego la pluraliza, como anticipando o dejando ver que su formulación es aún dubitativa, como tratando de desmarcarse de una idea totalizante de sociedad. Según él:

A new type of society is now being formed. These new societies can be labelled post-industrial to stress how different they are from the industrial societies that preceded them, although -in both capitalist and socialist nations- they retain some characteristics of the earlier societies (Touraine, 1971: 3).

Touraine hace referencias constantes a los análisis de Galbraith, pero centra su atención en el aspecto socio-cultural de los cambios y se interesa en el actor, sus interacciones, negociaciones, influencias.³⁰ Este proceso es analizado a través de la noción de alienación, la cual Touraine encuentra más útil frente a la entonces dominante noción de explotación, pues “permite observar factores más allá del aspecto

²⁹ Hay posturas diversas sobre la propiedad de la noción *sociedad post-industrial*, básicamente se organizan entre quienes la otorgan a Daniel Bell y quienes la otorgan a Alain Touraine.

³⁰ “My analysis will then focus on the intentional and statements of the actors, on their interaction, exchanges, negotiations, and mutual influences – in brief, on social interplay” (Touraine, 1971: 4).

económico” (1971: 8). Para Touraine, la característica central de la época contemporánea es que las decisiones y luchas económicas no tienen ni la autonomía ni la importancia central que tenían en épocas previas, y según su análisis, esto es paradójico porque el tipo de sociedad en que vivimos está más que nunca marcada por el desarrollo económico; sin embargo, la participación política, movimientos geográficos y otros cambios hacen imposible mantener de manera exclusiva los mecanismos económicos como el motivo único de los cambios (Touraine, 1971: 5). En este sentido, es necesario observar las transformaciones como resultado de amplios procesos que se interrelacionan y se soportan entre sí. El crecimiento tiene como principal aliciente el conocimiento y la capacidad de emplearlo con creatividad en diversas áreas (Touraine, 1971: 6).

[...] an increasing number of intellectual activities more and more directly influence the production system. Economic growth no longer relies simply on the accumulation of capital and the utilization of a force of manual labour concentrated on industrial plants. Increasingly, it depends on technical progress, research, management methods, and the capacity to foresee and to organize (Touraine, 1971: 97).

Touraine coloca entonces al conocimiento y al desarrollo científico y tecnológico en el centro de grandes cambios que influyen en la composición de las clases y de los conflictos sociales mismos. Para él, la forma en que los avances se enlazan con la expansión de las formas de vida occidentales implica la supremacía de una serie de valores y aspiraciones capitalistas que pueden ser entendidos como de alienación. Según el autor, un hombre está alienado cuando su única relación con las orientaciones sociales y culturales de su sociedad son las otorgadas por la clase dominante en compatibilidad con su propia circunstancia de dominio (Touraine, 1971: 9). La SPI tendría este efecto: funcionar como amplio marco de alienación cuyo rasgo más empobrecedor sería la masificación de la mercancía, de los valores, del consumo, de la cultura. La cara de la SPI que preocupa a Touraine es el conjunto de cambios en las clases sociales, en la organización social, en la relación entre agentes.³¹

En este marco, algo que para Touraine no es posible erradicar es el *conflicto*. Uno de los terrenos para analizar esto es la ES, pues, según el autor, mientras el conocimiento científico no jugó un papel esencial en el desarrollo económico, el rol de la universidad fue primordialmente el de cuidar y mantener la cultura y el orden social

³¹ El autor piensa en la emergencia de nuevas clases sociales, como los tecnoburócratas, y el obscurecimiento de otras, como los sindicatos. Y en cambios en los procesos de relación, alienación, cambios culturales, emergencia del consumo de masas, de productos de masas, entre otros fenómenos.

(Touraine, 1971: 12), pero una vez cruzada esta línea, la ES está llamada a jugar nuevos roles y se encuentra sometida a diferentes presiones y tensiones. De esto hablo en un momento, antes quiero volver la mirada al trabajo de Daniel Bell.

En 1973, Bell publica *El advenimiento de la Sociedad Post-industrial*, parte de una serie de investigaciones sobre los cambios sociales, económicos y tecnológicos de la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de su exposición, tomando como base los reajustes mercantiles, teóricos, políticos y científicos de la época, Bell se propone analizar y prever los cambios que se experimentarán hacia la última parte del siglo XX e inicio del siglo XXI en las sociedades científica y tecnológicamente más desarrolladas. Su tesis es que observaremos la emergencia de una SPI, donde los cambios en la estructura social variarán en función de la configuración política y cultural (Bell, 1973: X). Sus puntos de referencia son EUA, Inglaterra, Alemania, Francia y Japón.

Bell detalla las características económicas, técnicas y culturales centrales del paso de una sociedad basada en producción de bienes y uso de materias duras, a otra caracterizada en la producción y la circulación de servicios, donde el conocimiento es el principal insumo de trabajo (1973: 40). Dos precisiones son necesarias sobre el trabajo de Bell. Primero: su análisis, en tanto ejercicio teórico basado en datos de la época, indica que el advenimiento de la SPI no reemplaza la existencia de otros arreglos sociales, varias sociedades permanecen hasta la época en que él escribe como sociedades industriales o preindustriales y es probable que así continúen por varias décadas (Bell, 1973: 49-50); así bien, es de esperar una combinación de las mismas. Segundo: aunque la noción de SPI tiende a equivalerse con la idea de *cambio hacia el sector servicios de la economía*, sus implicaciones van más allá de las operaciones de intercambio, pues la noción trata con los ajustes en la estructura social, con la forma en que la economía se transforma, el sistema ocupacional se rearma, y con las nuevas relaciones entre teoría y empirismo, particularmente entre ciencia y tecnología (Bell, 1973: 13). Esto lo podemos observar en las cinco dimensiones o componentes del concepto detallados por el autor:

1. Sector económico: el cambio de una economía de producción de bienes a una economía de producción de servicios.
2. Distribución ocupacional: la preeminencia de la clase profesional y de la clase técnica.
3. Principio axial: la centralidad del conocimiento teórico como la fuente de innovación y de formulación de políticas para la sociedad.
4. Orientación hacia el futuro: el control de la tecnología y el cálculo tecnológico.

5. Toma de decisiones: la creación de una nueva tecnología intelectual (Bell, 1973: 14).

Estas características apuntan a procesos sociales y culturales observados primordialmente desde los registros económico y científico. Los cambios que estas dimensiones describen anuncian consecuencias para la estructuración de la sociedad, para los individuos y para las formas de relación que establecen entre ellos. Los cambios implican la emergencia de nuevas y masivas estructuras de servicios, patrones de consumo, reglas de intercambio y de interacción y la modificación en la composición de las llamadas clases sociales (Bell, 1973: 127).³²

En cuanto al conocimiento, Bell insiste en la relevancia del conocimiento teórico como fuente de innovación, y como los autores previamente citados, le otorga centralidad en el desarrollo de la tecnología y en la creciente necesidad de especialización. El conocimiento habría dejado de ser solamente parte de un principio de desarrollo cultural individual, de ilustración: en forma de educación, representa un medio de movilidad social, en forma de ciencia es insumo para el desarrollo de la tecnología, la industria y la economía. Aunque para Bell el conocimiento es en principio “conjuntos de juicios”, tiene múltiples propiedades de entre las cuales destaca su dinamismo y su capacidad de agregar valor a las cosas más allá de sus propiedades físicas. A mediados del siglo XX, el conocimiento disponible crece, se especializa, se transfiere, se aplica a grandes velocidades (Bell, 1973: 263-264). En este escenario la ES es clave: su función se ubica en el centro de diversas decisiones.³³

A Bell le interesa la forma en que se organizará la educación una vez que los campos de especialización continúen desarrollándose y el conocimiento generado continúe en expansión. Tomadas como segmento del sector terciario de la economía — el autor la analiza como objeto económico—, la educación, la investigación y el desarrollo de la tecnología están en la categoría de mayor crecimiento, y por ello, son estratégicas para las SPI; de ahí la importancia de decidir sobre el financiamiento, la

³² Por ejemplo, nuevas y masivas formas de transporte en y entre centros urbanos, grandes centros de almacenamiento; creación, ubicación y conexión entre diversos centros financieros, de salud, educativos, de negocios, de consumo cultural; generación de cantidades crecientes de información.

³³ El autor dedica un amplio capítulo a discutir los cambios en los patrones de producción, clasificación, almacenamiento y diseminación del conocimiento; identifica cambios paradigmáticos y tecnológicos clave como la producción del libro, la aparición de la educación por correspondencia, la creación de universidades privadas y públicas. Uno de los puntos de ruptura en el terreno de documentación del conocimiento en las sociedades modernas se da en 1788, cuando los redactores de la Enciclopedia Británica se percatan que no pueden dar cuenta del conocimiento disponible e inician con un proceso de especialización que caracterizará la formación y desarrollo de las universidades (Bell, 1973: 174).

evaluación y la relevancia del conocimiento, la transferencia de la tecnología, la identificación de líneas de innovación y de transformación.³⁴

En 1999, el autor vuelve sobre su libro y escribe un prólogo donde lo analiza a la luz de los cambios ocasionados por la emergencia de las economías basadas en información y conocimiento. Ahí afirma que, aunque la generación de conocimiento y su transmisión a través del lenguaje ha sido característica de toda sociedad, es en las contemporáneas, las post-industriales, donde se reformula el vínculo entre ciencia y tecnología y se cuenta con una teorización autoreflexiva al respecto en forma de teorías o centros de investigación que observan y crean una forma de autoconciencia sobre este fenómeno (Bell, 1999/1973: XIV). Argumenta sobre la necesidad de generar *a knowledge theory of value*, que sustituya a una teoría del valor del trabajo, a través de la cual se pueda medir el tamaño del impacto, la relevancia y las consecuencias del conocimiento en la sociedad.

Como señalaba al inicio de este apartado, me interesé en explorar la noción de SPI porque es central en los últimos años y porque en ella la ES tiene un lugar clave. Como lo podemos notar en los tres autores citados, si bien se comparte el diagnóstico sobre los procesos de transformación, las formas de encarar la reflexión son diferentes. Para Galbraith, la transformación social y la ES se encaran como un tema de política y de gobierno. Lo que a él parece preocuparle es cómo diagnosticar y desarrollar políticas que permitan lograr el desarrollo de la ES para una sociedad y un Estado industrial que no son los de inicios del siglo XX. La tarea enfrenta como reto los conflictos entre la academia, el mundo de los negocios y la nueva industria, lo que se ha agravado debido al papel de las IES como fuente principal de innovación en los EUA.³⁵ Aquí es clave el papel del gobierno como gestor y organizador de condiciones para una interacción que devenga en buenos resultados para la nación, pero las formas de interacción no son generalizables pues los participantes no son homogéneos.

³⁴ "If we group the services as personal (retail, stores, laundries, garages, beauty shops); business (banking and finance, real estate, insurance); transportation, communication and utilities; and health and education, research and government; then it's the last category which is decisive for post-industrial society. And this is the category that represents the expansion of a new intelligentsia -in the universities, research organizations, professions, and government" (Bell, 1973:15).

³⁵ "suspicion and dislike, leading recurrently to minor conflict between the business and academic communities, was until recent times an established feature of the American academic scene. This conflict was aggravated by the role of the college and universities as a principal source of social innovation in the United States [...] Some ideas for social change come from unattached reformers and the bureaucracy. But their most important source for many years has been the academic community" (Bell, 1968: 295).

The question remains as to how closely the educational and scientific estate, which owes its modern expansion and eminence to the requirements of the industrial system, will identify itself with the goal of the latter. No generalization is possible, for the educational and scientific estate is not homogeneous (Bell, 1968: 301).

Touraine enfoca esta discusión desde otro lugar; su análisis gira en torno a los cambios en las estructuras y los sujetos sociales. Aquí, la universidad es un espacio para el desarrollo de ideas que alimentan la SPI y para la emergencia de nuevos conflictos y nuevas luchas. Esto es así porque la política ha entrado hasta la universidad, hasta la labor de formación y de investigación que se desarrolla en ella, pero no puede dominar todo lo que en ella ocurre; junto con la investigación habita la rebelión.

Politics has made its way into the university because knowledge is a production factor. But the real reason lies even deeper. The university brings together the processes of research and the rebellion of the young (Touraine, 1971: 12).

Para él, la universidad ha entrado en una nueva fase de su existencia que se desprende de su nuevo rol y que hace simplemente imposible que permanezca fuera del debate abierto de los conflictos de relevancia universal que se hacen presentes en ella, y para la cual es arena ideal (Touraine, 1971: 13-14). Además ofrece una crítica clave a la luz de las discusiones dominantes en su país, señala que quienes piensan que la principal preocupación de la universidad en tanto formadora de profesionales debería ser qué trabajo podrán desempeñar los estudiantes al finalizar sus estudios, están en lo correcto. Sin embargo, con frecuencia lo único que la universidad hace es precisamente eso, entrenar funcionarios y especialistas que no pueden examinar críticamente la sociedad que los emplea (Touraine, 1971: 13). Aquí se marca una diferencia entre el pensador francés y sus colegas de época, para quienes la capacidad de autocrítica se entiende como capacidad técnica de transformación social.

En el caso de Bell, el tema del conocimiento es clave en su reflexión acerca del advenimiento de la SPI porque conlleva cambios de gran escala en las concepciones y las estructuras económicas y culturales. Como Galbraith y Touraine, Bell señala que uno de los grandes conflictos y retos para la ES es que juega un papel clave en ambos tipos de estructura, particularmente en la económica, con lo que diversas formas de conflicto son latentes, pero imposibles de prever con precisión.

En los tres casos revisados aquí, la rejilla de análisis que se construye alrededor del significativo SPI incluye componentes relacionados con: transformaciones económicas —laborales, mercantiles, financieras—, el conocimiento, el cambio

tecnológico, la educación, el gobierno, la cultura, y en los tres está presente el tema del conflicto o de la diferenciación de intereses. Esta rejilla funcionó como juego de coordenadas para examinar los vínculos entre la ES y las transformaciones científico-tecnológicas contemporáneas. Algunas se mantienen vigentes en las revisiones que identifican un vínculo indisoluble entre ES y desarrollo.

Las discusiones sobre la SPI tuvieron y tienen otros representantes que aquí no he convocado. Principios, supuestos y consecuencias de estas teorizaciones siguen siendo objeto de reflexión en diferentes ámbitos de la academia interesados en temas económicos, sociales, culturales, tecnológicos y educativos.³⁶ Los que he presentado aquí pueden ser considerados como representantes clásicos de un pensamiento que se proponía analizar el futuro y para hacerlo volvió la mirada sobre los cambios que parecían anunciar la casi inevitable transformación social. Esta transformación nunca tuvo el status de una utopía, pero durante los años setenta varios de los elementos puestos en la mesa por aquellos especialistas encontraron otra modulación con la emergencia de teorías sobre la así llamada *era informacional*.

1.2 Sociedad de la información: máquinas que hablan con máquinas

La noción de sociedad de la información (SI) ocupa un lugar central entre las categorías que organizan las reflexiones sobre las sociedades contemporáneas. En parte, por ello la podemos denominar como un significante vacío en los términos descritos en el capítulo uno. Para explicar su rol en el horizonte de la ES hubo que analizar su emergencia, su procedencia y su relación con otras nociones que ocupan el mismo campo semántico. Aquí, mi objetivo es situar el espacio en que irrumpe, sus características y el contenido del que se carga mientras circula y hegemoniza diferentes superficies discursivas. Como en el apartado previo, mostraré cómo se construyen los vínculos entre SI y ES. Dada la dispersión del tema, la organización de la exposición no puede ser más que arbitraria.

Una primera demarcación es posible entre la presencia de la noción *sociedad de la información* y entre las características o rasgos de realidad que con ella se pretende explicar. Este engarce puede parecer esencialista; sin embargo, me parece pertinente pues recuperando las reflexiones de Hacking (2002), podemos pensar que

³⁶ Rose (1991), Nelson (1995), Livingstone (1996), Kumar (2005), entre otros, continúan abordando la noción.

la nominación exitosa se corresponde con algo en el mundo que le otorga fuerza y coherencia. En este sentido, por SI se entiende una forma de arreglo social en el cual la producción, transmisión y uso de la información es fundamental para las actividades centrales de la sociedad. Aunque se tiende a hacer una asociación entre la SI y la emergencia de las TIC de finales de la década de 1980, aquélla emerge relativamente antes. Si seguimos una línea diacrónica, la noción tiene referentes en Masuda (1980) al inicio de los años ochenta, Toffler (1970) y Bell (1973) durante los setenta, y McLuhan (1962) durante los años sesenta. Por otro lado, las nociones *sociedad de la información*, *sociedad informacional*, *economía de la información* o *economía basada en la información*, aunque en ocasiones se usan como sinónimos, son distintas, sin embargo, se implican.

1.2.1 Líneas de reflexión desde lo tecnológico informacional

Si nos propusiéramos identificar un trabajo seminal en esta línea, tendríamos sin duda que marcar el de Fritz Machlup (1962), desarrollado en la transición de las décadas de 1950 y 1960. Me detendré brevemente aquí porque sus planteamientos son útiles para identificar líneas de comprensión de la tecnología, la información y el conocimiento que son influyentes hasta hoy. Machlup fue un economista originario de Viena emigrado a EUA en los tiempos de la segunda guerra mundial. Su trabajo más conocido se titula *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (1962) en el cual desarrolla una teoría acerca de la importancia de la información y el conocimiento para el futuro de EUA. Su exposición ofrece un marco teórico, estadísticamente documentado desde el campo de la economía, del papel que el conocimiento estaba y continuaría teniendo en el desarrollo de la industria, el gobierno y la economía de los EUA.

Aunque la principal preocupación del autor gira alrededor del conocimiento, al que dedica siete de los diez capítulos de la obra, su trabajo es ubicado como aquel que hace un primer uso de la noción *sociedad de la información*. Además, usa el concepto *the knowledge industries*, ampliamente desarrollado en su libro y que en 1996 va a recuperar Michael Gibbons. Machlup analiza las características del crecimiento tecnológico de la época y, a través de la categoría de *conocimiento* explora cómo ciertos medios de información como los libros, el periódico, las revistas, las fotografías, el teléfono y el telégrafo sirven para transportar el saber. En uno de sus capítulos

analiza la radio, la televisión y lo que denomina las *information machines* o todo aquello que permite la generación, tratamiento y transmisión de información. Aquí incluye desde aparatos de medición como termómetros hasta las ya entonces existentes máquinas eléctricas y computadoras (Machlup, 1962: 295-298), y analiza cómo se están usando y cómo se pueden usar *máquinas de información* en las tareas de gobierno, educación e investigación. Entre sus preocupaciones destacan: qué tipo de conocimiento se produce con y circula por estas máquinas, quién lo usa, cuál es su valor en términos de riqueza.³⁷

Conviene señalar el tono tentativo de sus previsiones, que será modificado por académicos que recuperan su trabajo, como Bell o Masuda, de quien hablo adelante. La mayor insistencia del autor, que se alinea con lo que otros teóricos estaban examinando en áreas, es la relevancia de concebir la *información* como un *bien*, un *recurso* y un *medio estratégico* de la empresa (1962: 30-42). Lo que para algunos es simple información, para otros es *información en forma de conocimiento*, y en esta diferenciación aparecen las *industrias productoras de conocimiento*:

Almost every industry produces some information. Most firms must inform prospective customers what they have to offer, at what prices....All these pieces of information are integral parts of the business in which the firms are engaged, and no one will suggest that these "information services" be listed among the firms products, and that the firms be listed as members of knowledge-producing industries (Machlup, 1962: 323).

Esta preocupación acompañó al autor durante varios años y se verá reflejada en artículos y libros que escribió posteriormente acerca del papel de la información.³⁸ El impacto que las teorías de la información tuvieron entre 1948 y 1970 marcó su trabajo que se reflejó en documentos como *Information through the printed word. The dissemination of scholarly, scientific and intellectual knowledge* (1978) y *The study of information. Interdisciplinary Messages* (1970), que constituyen una primera base de reflexión sobre la relevancia de la información en las transformaciones sociales.³⁹

³⁷ Otro aspecto de su atención es el desarrollo y consecuencia de las computadoras y la comunicación entre equipos: *machine talking to machine* (comunicación de máquina a máquina), la idea de redes automatizadas gracias a la telefonía, los transmisores, las centrales computacionales (Machlup, 1962: 315). Él llama a esto *servicios de información* (1962: 323), otro de los muchos términos que heredará a sus posteriores lectores.

³⁸ En otra parte afirma: "the expenditures in R&D have for many good years been brought together in carefully designed statistical surveys and are considered significant data on an important branch of knowledge-production. The precedent may guide us in our treatment of some other cases where information is developed and transmitted by firms primarily set to produce other things" (Machlup, 1962: 324).

³⁹ En 1948 Claude Shannon escribió un documento llamado *A mathematical theory of communication*, y en 1963 junto con Warren Weaver el libro *The Mathematical Theory of Communication*. Ambos documentos

A lo largo de la exposición de Machlup hay referencias a la educación, siempre insertando acotaciones y apartados completos para discutir y proponer cambios en aspectos como *los patrones de formación* y la *producción y uso de conocimiento en las escuelas* —desde la primaria hasta la ES (1962: 77-90), desde la educación pública hasta la educación religiosa (1962: 64) y militar (1962: 68)—. La ES ocupa lugar central en la discusión a través de temas como el *financiamiento, la organización y la reforma* (1962: 77). Por su texto vemos circular nociones que aparecerán cuarenta años después en la voz de OI, la Secretaría de Educación Pública de México y varios especialistas: *productividad* (1962: 107), *eficiencia* (1962: 121-123), *innovación, investigación y desarrollo* (1962: 145), *tasa de retorno* (1962: 112), *inversión mejorada* (1962: 362), y otras.

Estos términos constituyen una red semántica que soporta un sistema de comprensión del mundo en transformación tecnológica. El sistema articula desarrollo científico y tecnológico (conocimiento (educación)-información) con desarrollo económico (riqueza). Y a su vez, esta primera articulación va a circular durante varias décadas en la forma de un marco de comprensión primero sobre estos procesos de cambio.

De forma casi simultánea a la publicación de Machlup los cambios científicos y tecnológicos son objeto de atención de otros académicos norteamericanos, desarrolladores de una perspectiva amplia de la SI. Drucker (1961) reflexionó sobre la magnitud del cambio tecnológico y planteó preguntas sobre lo poco que se sabe de las razones que empujan el cambio, pero sugirió que éstas deberían buscarse no en la tecnología misma, sino en el ambiente que la crea. Con esto afirma las dimensiones social, cultural y cognitiva en las reflexiones de la época. McLuhan explora los cambios desde el punto de vista de sus periodizaciones y de algunas de las condiciones que los hicieron posibles. En sus primeros textos se detiene en las implicaciones antropológicas y lingüísticas (McLuhan, 1962), mientras que en trabajos posteriores aborda los procesos de interacción, consumo, identidades, guerra, disputa por los mensajes y los medios de comunicación —libro, teléfono, TV, radio—; nociones como *aldeas globales* describen, en parte, estos intereses (McLuhan, 1968).

tuvieron efectos en diferentes áreas del saber —en las teorías de la comunicación, la lingüística, la biología, la física. Para el caso de las teorías de la administración, las matemáticas y la economía, la naciente *teoría de la información* proveyó de una herramienta de racionalización básica para el cálculo económico, y para la ingeniería informática, uno de los principales soportes teóricos.

En una lógica cercana encontramos el trabajo de Toffler (1970), quien propone un análisis equivalente al de Bell con algunos entrecruzamientos con el de McLuhan. Toffler emplea la metáfora de las *tres olas* para denominar lo que Bell denomina sociedades pre-industriales, industriales y post-industriales. La *tercera ola* de Toffler (1980) implica la revolución digital y se manifiesta en forma de una *revolución post-industrial*. *El shock del futuro* es una obra en la que reflexiona sobre las consecuencias de una revolución digital basada en la tecnología informática y de las comunicaciones. En Toffler vemos cómo se cruzan categorías y planos de análisis, cómo se otorgan nombres diferentes a procesos equivalentes, se agregan preocupaciones e intereses y se expande el terreno de reflexión.

Hacia el final de los años setenta Bell publica *The social framework of the information society* (1979). Este artículo aporta ideas acerca del desarrollo tecnológico y sus consecuencias para la economía, la cultura y la política. Con esto, el diálogo académico comienza a entablar relaciones entre las dos nociones que me ocupan hasta ahora, la SPI y la sociedad de la información.

Una de las elaboraciones más completas sobre la SI fue desarrollada por Yoneji Masuda en el contexto japonés. Masuda, fundador y presidente del Instituto para la Informatización de la Sociedad, detalla una iniciativa política y una visión de futuro para la consecución de una sociedad informatizada.⁴⁰ Esta idea se ve alentada por el desarrollo tecnológico e informático en el Japón de inicios de la década de 1970: la telefonía, la televisión satelital y por cable y las conexiones informáticas ya ocupaban un lugar privilegiado en la vida productiva y social. Desde mi perspectiva, Masuda es el primero que asigna a la noción un contenido con características específicas de orden político, económico, social y tecnológico, y un status de utopía social, marcada por la tecnología y la información:

Man is now standing at the threshold of a period of innovation in a new societal technology base on the combination of computer and communication technology. This is a new type of societal technology. Its substance is information, which is invisible [...] Mankind is now entering a period of transformation from an industrial society to an information society, and my aim in this book is to attempt a prediction of its character and structure (Masuda, 1981: Vii).

⁴⁰ En 1972, Masuda presentó el “Plan para la sociedad de la información”, que describe el uso de TIC en varios frentes de la sociedad japonesa, desde la automatización de información gubernamental hasta la prestación de servicios; desde la educación hasta la capacitación. Una parte del proyecto fue empleada por el gobierno en sectores como salud, medio ambiente y desarrollo humano (Masuda, 1981: 10-12).

Es casi imposible dejar de leer estos planteamientos en clave filosófica, pues cuando dice que la esencia de la sociedad es la información y que ésta es invisible, la metafísica susurra por sus expresiones. Creo que tenemos enfrente una extraña textura: una utopía tecnológica objeto de predicción donde la entidad que sostiene su vida es intangible, es la información. En Masuda vemos el intento por demarcar realidades quirúrgicamente a través de conceptos. Para él, la noción SI es más precisa que el *vago término sociedad postindustrial*, pues describe en términos concretos las características de dicha organización futura.⁴¹ Sin embargo, en su exposición, la toma de distancia en más de una ocasión termina siendo un intercambio entre los términos, indicando con esto que reconoce los paralelismos entre ellos y los procesos que describen (1981: 29).

Masuda sostiene que las innovaciones en el sistema tecnológico social se convierten en el eje de las transformaciones sociales más amplias: el desarrollo de innovaciones que se agrupan para constituir un sistema tecnológico complejo, la diseminación de este sistema por la sociedad y la emergencia de nuevos tipos de productividad con impactos diversos, se vuelven tradicionales en la sociedad misma. Éste fue el caso del paso de la sociedad basada en caza, a sociedades basadas en agricultura y en la industria, y también “a la postindustrial o sociedad basada en información” (Masuda, 1981: Vii). Y afirma que el hecho de que la sociedad se base en información y no en productos físicos implica un gran cambio en los valores humanos, en las tendencias de pensamiento y en las estructuras políticas y económicas, y que esto “requiere construir un paradigma que, libre de conceptos tradicionales, permita ofrecer una imagen de esta sociedad de la información” (1981: Viii).

Entonces, la SI es usada para establecer un corte entre lo tradicional y lo nuevo-futuro, pretendiendo limpiar la mesa de viejos términos para generar nuevas conceptualizaciones del presente mirando al futuro. Para ello, afirma que el papel de la computadora es más importante que las máquinas tradicionales pues lleva a la completa objetivación de la información. La objetivación inició con la escritura, se continuó a través de la imprenta, pero se consolidó con la revolución de la informática y las comunicaciones que suponen un mayor distanciamiento o separación entre el

⁴¹ “The information society will be a new type of human society, completely different from the present industrial society. Unlike the vague term “post-industrial society”, the term “information society” as used here will describe in concrete terms the characteristics and the structure of this future society” (Masuda, 1981: 29).

sujeto y la información.⁴² Esto tendería a liberar a los sujetos a la creatividad y la innovación, en la SI la creatividad cognitiva de los individuos se desarrollará a todo lo largo de la sociedad (1981: 147).

Sobre esta base, Masuda detalla las características de su utopía y las compara con las de la sociedad industrial. Algunas de las más relevantes son: girará alrededor de la computadora (no del motor); ésta amplificará la capacidad mental de la sociedad (no el trabajo físico); sus productos serán la información, la tecnología y el conocimiento (no los bienes y servicios tradicionales); su mercado será las fronteras del conocimiento (no el consumidor final, ni los países del tercer mundo); su principio socioeconómico será el de la ley de las metas (no de los precios o el equilibrio de la oferta y la demanda); frente a la empresa como sujeto socioeconómico, surgirán las comunidades voluntarias informacionales; será liderada por industrias intelectuales (no por la fábrica moderna); se organizará como democracia participativa (no parlamentaria); habrá movimientos ciudadanos (en lugar de huelgas y movimientos laborales); los mayores riesgos serán el miedo al futuro, el terror y la invasión de la privacidad (no el desempleo, la guerra o el fascismo); su estado más avanzado será la creación masiva de conocimiento (no el consumo masivo) (Masuda, 1981: 30).

Masuda dedica la mitad de su libro a elaborar estos aspectos, centrando su atención en el desarrollo de la tecnología, su socialización y su implementación en segmentos específicos de la ciencia, el gobierno y la economía (1981: 39-40). Su concepto de *Global Information Utilities* se corresponde básicamente con lo que hoy conocemos como Internet (1981: 39-40) y es la base que hará posible la SI. Además del intento por cubrir diferentes áreas del mundo social con su teoría, dos ideas del autor llaman mi atención de forma particular. En una afirma que mientras en la sociedad industrial el estado más desarrollado es el *estado de consumo*, en la SI sería el de la *creación masiva de conocimiento*, donde la computarización hará posible “que cada persona cree conocimiento y avance en el auto-desarrollo” (1981: 33). Esto abona al debate conceptual, todavía en curso, entre si lo central para el desarrollo es *la información o el conocimiento*. En la otra idea afirma que, mientras el espíritu de la SPI ha sido el de la liberación —respeto a los derechos humanos, énfasis en la dignidad, el espíritu fraterno—, en la SI “será el espíritu del globalismo, una simbiosis en la que el

⁴² Por primera vez, según él, las máquinas pueden generar información por sí mismas, compartirla y enviarla a distancia sin que el hombre esté ahí, en cada paso del proceso. Los descubrimientos sobre el ADN y las ciencias de la cognición soportan el desarrollo de un mundo de información virtual (1981: 50-51).

hombre y la naturaleza pueden vivir juntos en armonía; en términos éticos esto implica una estricta autodisciplina y contribución social” (1981: 33).

Lo que veo en los planteamientos de Masuda es la recreación, con ciertos matices, de algunos valores modernos occidentales, de algunos valores de oriente y el intento de hacerlos caber en una racionalización del futuro marcado por las virtudes de la tecnología. Valores modernos son la puesta en el centro del conocimiento como eje de un estado avanzado de desarrollo social y la confianza en el papel productivo de la tecnología; valores occidentales son la autodisciplina y el autodesarrollo, que van a la par con la contribución social y las formas de conducta racional; estos tratan de hacer compatibles los principios de simbiosis y de globalismo —no de globalización—. Los dos últimos, y la fórmula en general, resultan hasta cierto punto novedosos para el momento, pero una vez que son pasados por el eje de la racionalidad moderna son procesados en forma de técnicas para la gestión social. Esto lo vemos en las salidas económicas y técnicas que Masuda ofrece y que apuntan a un estado de alta estructuración gubernamental, económica y tecnológica. Esto se muestra con más claridad si consideramos que para Masuda, esta *computopía*, que verá la luz en los primeros años del siglo XXI (1981: 155-156), de no realizarse en los términos que él describe (articulada por la innovación y la libertad), puede derivar en un estado más controlador, en una sociedad controlada y en una época terrible y prohibitiva (1981: 152). Como sabemos, el *riesgo* asociado al desarrollo de la razón, la ciencia, la tecnología y el gobierno es un rasgo occidental moderno que acompañan a toda idea de progreso. Conviene señalar finalmente que Masuda hace poco énfasis en la dimensión educativa formal. No hay señalamientos puntuales a temas como *reforma educativa* o al papel de las IES en el desarrollo científico y tecnológico. A todas luces, su preocupación es el desarrollo y socialización de los recursos tecnológicos e informacionales para la autohabilitación de los individuos.

En la segunda parte de los años setenta, en Francia, Simon Nora y Alain Minc presentan un documento mundialmente conocido y polémico que describe con precisión el desarrollo tecnológico de las siguientes décadas. El documento *L'informatisation de la société* (1978), traducido al inglés como *The computerization of society* (1980), estaba dirigido al presidente francés Valery Giscard d'Estaing; pretendía informar cómo la tecnología informática iba a cambiar la economía, la cultura y la sociedad francesas. Ahí vemos la noción de SI y la emergencia de un término que nos será muy familiar, *telemática*. Los autores sentencian que las sociedades del mundo

estarán irremediablemente conectadas, que las nociones de espacio y tiempo serán radicalmente transformadas por las telecomunicaciones, y por ello habrá procesos de globalización de la cultura y de las relaciones. El carácter polémico del informe se relaciona con el tono amenazante con que inicia:

If France does not respond effectively to the serious new challenges she faces, her internal tensions will deprive her of the ability to control her fate... The increasing computerization of society is a key issue in this crisis and could either worsen it or help to solve it (Nora y Minc, 1980: 1).

Respuesta efectiva, tensiones internas, control del destino son expresiones dramáticas con gran peso retórico en una reflexión sobre el cambio tecnológico. Los autores señalan que la telemática cambia el estado de la soberanía (Nora y Minc, 1980: 6), pero al mismo tiempo que “una de las promesas es que la computarización significa informatización, información significa cultura, y cultura significa emancipación y democracia” (Nora y Minc, 1980: 10). Entonces, hay riesgos y hay salidas, un argumento de medios-fines se construye como un argumento de salvación; la salida, la promesa, se objetiva en las virtudes mismas de la información.

Esto lleva a los autores a bosquejar escenarios y evaluar su plausibilidad. Según su análisis, las visiones del mundo donde la economía, la política, la educación se conjugan para crear un espacio de realización social equilibrado es imposible, pues la información genera inestabilidad. Así, una de las conclusiones de su informe es que la planeación, la estabilidad y la colocación de centros inmóviles en una sociedad informatizada es difícil de lograr (Nora y Minc, 1980: 140). La sociedad de la información no será una de centros fijos, tampoco una sin conflictos. El texto inaugura al paso los análisis de los riesgos de la sociedad de la información.⁴³

La última parte de los años setenta vio emerger tensiones y disputas teóricas y político-tecnológicas alrededor del mundo, pues la tecnología y la información ya eran un asunto de agenda política global. Cuando Masuda y Nora y Minc presentaban sus trabajos, ven la luz textos como el informe *Un solo mundo. Voces múltiples* (1980), también conocido como el *Informe MacBride*, producto de un estudio patrocinado por la UNESCO y liderado por Sean MacBride, Premio Nobel de la Paz de origen irlandés. El documento habla de diversas desigualdades en materia de comunicaciones, privacidad, acceso a tecnología e información. A partir del Informe MacBride, la

⁴³ Lo que sería imposible es lo siguiente: “in an ideal world of fully informed “wise men,” organization would coincide with spontaneity: a perfect market society, in which education and information would make each person conscious of the collective constraints, and a fully planned society, in which the center would receive from each unit at the base correct messages” (Nora y Minc, 1980: 136).

UNESCO presenta la idea de un *Nuevo orden mundial informativo y comunicativo* (NOMIC).

El informe recomendaba, entre otras cosas, respetar el derecho de los pueblos del mundo a participar en los flujos de información internacionales, respetar los derechos de los ciudadanos de acceder a las fuentes de información y de participar activamente en el proceso de comunicación. Esto conlleva el acceso a tecnología y al conocimiento que la soporta. En el documento se anticipaban las consecuencias de un desarrollo tecnológico desequilibrado. El NOMIC suscribía estas líneas, pero literalmente desapareció cuando EUA y Gran Bretaña se retiraron de la UNESCO al ver comprometidos intereses políticos y económicos relacionados con el uso de TIC, de información y de comunicación.⁴⁴

Para cerrar este recorrido haré referencia al trabajo de Manuel Castells. En *La era de la información* (1996), Castells analiza algunos de los cambios más importantes de la segunda parte del siglo XX, tomando como lente de análisis los cambios de orden tecnológico y científico. En particular, se interesa en el papel que las TIC juegan en la reconfiguración de la economía, las relaciones sociales, la cultura y las identidades. El autor establece una distinción analítica entre las nociones *sociedad de la información* y *sociedad informacional*, con implicaciones similares para la economía de la información y la economía informacional. La noción sociedad de la información describe el papel de ésta última en la sociedad. La información puede ser entendida como *comunicación del conocimiento*, y ésta ha sido fundamental en todas las sociedades. Frente a esto, la noción *sociedad informacional* indica una cualidad específica en la organización social: la generación, el procesamiento y la transmisión de la información devienen fuentes fundamentales de productividad y poder debido a las condiciones que en este período histórico ofrecen las tecnologías de información y comunicación (Castells, 1996: 47).⁴⁵

Castells cita y toma distancia de varios teóricos que habían intentado dar cuenta de los cambios sociales resultados de la revolución tecnológica. Por ejemplo, señala que la *Galaxia* de McLuhan era y sigue siendo un mundo de comunicación en sentido único, no de interacción; por tanto, resultó insuficiente para “expresar la cultura de la era de la información” (1996: 347). Igual que lo hacen Bell, Touraine, Machlup y

⁴⁴ En 2009, durante una conferencia impartida en la Universidad de Wisconsin-Madison, Abdul Waheed Khan, Director Asistente General para comunicación e información de la UNESCO señaló que esta postura de EUA y Gran Bretaña significó en su momento y hasta la fecha uno de los mayores obstáculos para lograr acuerdos globales en esta materia. Inglaterra regresó a la UNESCO en 1997 y EUA en 2003.

⁴⁵ Castells usa datos provenientes del campo de las telecomunicaciones, las finanzas internacionales, los mercados laborales, entre otras fuentes. Revisa los patrones de operación, los cambios en los centros financieros y la forma en que funcionan gracias a las telecomunicaciones.

Masuda, Castells caracteriza su noción tomando como referente de diferenciación a la sociedad industrial, si en el modo de producción industrial la principal fuente de productividad es la introducción de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso, bajo el modo informacional la fuente de la productividad está en la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. El sello del modo de desarrollo informacional está en la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad, en la permanente interacción de las fuentes del conocimiento y la tecnología, y en su aplicación para mejorar la generación de saber (1996: 42-43).

Esta distinción arroja una serie de problemas para la forma en que Castells entiende los conceptos de información y conocimiento. De hecho, él mismo reconoce que la noción de conocimiento de Bell (1973) como *una serie de afirmaciones organizadas de hechos o ideas que presentan un juicio razonado o un resultado experimental que se transmite a los demás mediante algún medio de comunicación en alguna forma sistemática*, es útil frente a definiciones como la de Machlup que es demasiado amplia (véase Machlup, 1962: 15). En cuanto a la noción de información, el mismo Machlup la define como la comunicación del conocimiento. A los ojos de Castells esto es demasiado amplio por lo que adopta la definición de información propuesta por Porat (1977: 2): *la información son los datos que se han organizado y comunicado* (Castells, 1996: 43).

Nociones como *era de la información* y *sociedad red* también circulan por este texto. La primera es muy genérica; describe un corte histórico ambiguo poco útil para el análisis. Con la segunda es insistente: según Castells, lo que domina a nuestra generación y a las generaciones que vienen es precisamente *la lógica de la red*: los equipos tecnológicos, las agrupaciones sociales y culturales, los individuos articulados, más que como comunidades o bloques, funcionan como redes. Entonces, es inviable pensar la Internet o la sociedad como una sola unidad, por el contrario, habría que verla como múltiples redes que se entrecruzan, conectan y desconectan en distintos puntos. Las redes pueden agrupar equipos, individuos, países, corporaciones, ciudades, tendencias.

El trabajo de Castells ha sido motivo de diferentes revisiones y debates. Bell (1999/1973) pone en duda sus distinciones conceptuales. Mattelart (2007) y Sfez (2005) ven en él la defensa de una utopía que fetichiza la tecnología, que relativiza y, al mismo tiempo, idolatra el capitalismo que se habría beneficiado abiertamente del

desarrollo tecnológico.⁴⁶ Al inicio de esta década, Castells señaló que se debería abandonar la noción de SI debido a su falta de especificidad y por inducir a la confusión: *we should abandon the notion of 'Information Society', which I have myself used sometimes, as unspecific and misleading*. Considera que lo que es nuevo en nuestra era no es el uso de la información sino el conjunto de tecnologías de que se disponen para su producción y uso (2000: 10). La tecnología no es causa de la transformación pero sí su medio indispensable y esto marca una novedad histórica. Las redes informacionales constituyen la base para los nuevos procesos de transformación social y como tal requieren ser analizados. De ahí, su insistencia en emplear nociones como sociedad informacional y sociedad red. Pero en trabajos posteriores (Castells y Himanen, 2003) observamos una cierta retirada de la noción sociedad informacional y un uso más activo de la noción SI; con todo lo problemática que resulta, ésta parece un recurso conversacional casi ineludible.

La educación, en la perspectiva de Castells, no es objeto de mayor atención, pero en los espacios que le dedica encontramos un tratamiento circunscrito a la transformación económica. Habla de la ES y las universidades como uno de los varios servicios que enfrentarán transformación como consecuencia de la revolución tecnológica. En *Las tecnópolis del mundo*, Castells y Hall (1994) describen algunos de los roles que las universidades han jugado en el desarrollo de una *tecnópolis*, una ciudad científica y tecnológicamente desarrollada orientada a la innovación. Por los lazos que se construyen entre centros de docencia e investigación, gracias a las redes informáticas que facilitan la circulación de conocimiento e información, las tecnópolis fomentan el desarrollo económico de manera acelerada, más que ningún otro polo de desarrollo.⁴⁷

Según estos autores, las universidades pueden jugar tres papeles en el desarrollo de una tecnópolis: generar nuevo conocimiento —las universidades orientadas a la investigación son para la economía informacional lo que las minas de carbón fueron para la economía industrial (1994: 322); la formación de “la mano de obra representada en los científicos, ingenieros y técnicos, que será la que aporte el

⁴⁶ Los autores se refieren a planteamientos donde Castells señala que según la primera ley de Kranzberg "La tecnología no es buena, ni mala, ni tampoco neutral", o que "los nuevos medios no se alejan de las culturas tradicionales, sino que las absorben" (Castells, 1996: 403); y también, al papel que otorga a la tecnología como el motor de la economía global (Castells, 1996: 38-40).

⁴⁷ Silicon Valley (San Francisco, California) o el corredor multimedia en Malasia son ejemplos de ciudades o segmentos de ciudades tecnificadas donde el conocimiento generado por la investigación y el contacto con las industrias/empresas generan procesos de sinergia que alientan la innovación de que habla Castells.

ingrediente clave para el crecimiento de centros industriales tecnológicamente avanzados” (1994: 323), y actuar “directamente como empresas, apoyando el proceso de escisión de sus investigadores en una red de empresas industriales y de nuevos negocios” (1994: 323). En esta mirada, la ES debe promover servicios, producir y ofrecer materia prima: ideas, conocimiento, innovaciones, y está fuertemente incorporada en un diseño de una sociedad basada en la producción y comunicación de conocimiento, un tipo de educación incorporada en el mercado de conocimientos. Esta forma encarar el papel de la ES se ha popularizado desde la segunda parte de los años ochenta.

1.2.2 Información y las tareas de gobernación

Hasta aquí he puesto atención en imágenes de la SI ancladas en cambios tecnológicos, pero hay otra faceta que conviene situar, pues se relaciona con el eje epistemológico y político de esta investigación: se trata de la información como elemento clave en las tareas de gobernación de la sociedad. Este tramo de la exposición es más reflexivo y hasta cierto punto, rizomático.

Aunque en primera instancia la SI, según la he presentado, está fuertemente ligada al desarrollo de tecnologías que permiten la comunicación en tiempo real o la transmisión y almacenamiento de datos a altas velocidades, un examen detallado permite afirmar, siguiendo por ejemplo a Mattelart (2007), que las condiciones para hablar de una sociedad basada en información emergen cuando ésta es necesaria para las tareas centrales de la sociedad misma. Y una de las tareas que en las sociedades contemporáneas requiere información es el acto de gobernar, donde toda decisión sobre políticas de seguridad, de salud, de alimentación requiere de información. Conforme las sociedades modernas crecieron y se constituyeron como ciudades emergió la necesidad de la información para el acto de gobierno. La creación de censos poblacionales fue una de las tecnologías que lo permitieron.

A una problematización parecida pero por vías diferentes había llegado mucho antes Foucault (1978) al examinar cómo después del siglo XVI se desarrolla el arte de la gobernación a través de la tarea de la economía. En ello, la información es clave pues permite literalmente *construir* poblaciones, clasificarlas, escalarlas, compararlas y tomar decisiones sobre ellas. En otras palabras, permite construir y desplegar toda una matriz de razonamiento para el acto de gobernar: diseñar ciudades, planear servicios,

identificar necesidades de alimentación, calcular costos e inversiones en agua, hospitales, escuelas.

Esta tarea se vio alentada con el movimiento intelectual de la Ilustración que, a su vez, tecnicizó el ancestral oficio de la documentación, otra tecnología que sostiene el arte de la gobernación. Para generar y contabilizar información se requiere de un sistema intelectual, en esto convergen los cambios en las concepciones en las tareas de gobierno con conocimientos cuasi-especializados y las personas que los ejercen. Si bien las matemáticas han estado a mano desde hace milenios, es hasta que herramientas científicas como la estadística (siglo XVII) hacen posible el recuento y la clasificación en el sentido contemporáneo, como una tarea organizada, sistemática basada en criterios, normas y constantes. En la misma medida, la generación de información requiere una forma de codificación susceptible de ser generalizada. Este papel lo ha venido jugando el sistema binario de 1/0, base de la programación informática digital. Códigos binarios han existido desde antes de la era cristiana, pero fueron organizados y desarrollados como sistema por el filósofo alemán Wilhelm von Leibniz (siglo XVII). El sistema binario, la documentación científica y las teorías de la administración se fueron tecnicizando y especializando a lo largo de los últimos siglos de forma que, sin ser un sistema orgánico, proveyeron recursos para el desarrollo de las tareas informacionales.

Además, conviene considerar aquí la emergencia de una base conceptual de aplicación tecnológica para la compilación, tratamiento y diseminación de la información. Las tecnologías de información son antiguas y numerosas, y no son sólo los sofisticados sistemas informáticos que podemos ver y manipular hoy día; tampoco se reducen a *máquinas* o artefactos; son también los sistemas de razonamiento que soportan los artefactos, las máquinas arcaicas y nuevas, físicas y conceptuales.⁴⁸

⁴⁸ Una tecnología que nos marca es la escritura, junto con ella se desarrollaron soportes como el papiro y el papel que también son cambios tecnológicos. El papel, la mecánica de movimientos y los conocimientos sobre tintas y cerámicas, muchos heredados de las antiguas culturas romana y china, confluyeron en la imprenta y el libro del siglo XV. Esto transformó la lectura y la escritura como tarea cultural, y la forma de pensar, representar y compartir las representaciones sobre el mundo; dio paso a nuevos segmentos de la economía y provocó toda una reorganización social, si bien lenta. La tecnología que se condensa en el libro se convirtió en un bien susceptible de ser masificado bajo reglas y criterios vinculados con principios de propiedad y moralidad, entre otros. Después, el libro se convirtió en un bien público, no por su cualidad tecnológica a la cual nos adaptamos y ya no admiramos, sino por la información que contiene. Otra tecnología clave antecedente de una *sociedad de la información* es la hoja de registro, usada desde hace milenios. Su principio tecnológico hoy parece simple pero su base racional es clave: condensa informaciones que pueden ser organizadas como datos de diferente orden y que pueden ser acumuladas e indexadas siguiendo diversos principios; es una forma de producir el mundo.

Como resultado de los cambios que en los últimos dos siglos se han observado en el campo de la electricidad, la electrónica, la informática, la física, las ciencias de los materiales, de la cognición, tanto en sus vertientes de ciencia básica como aplicada, los sistemas de obtención, procesamiento y diseminación de información son sumamente sofisticados. Conforme la biología y las ciencias genómicas continúen ofreciendo conocimientos para áreas como la nanotecnología, la ingeniería de materiales o de comunicación inalámbrica, el desarrollo tecnológico seguirá proveyendo los recursos para hacer más dúctil la tarea de la manipulación de la información.

Desde una perspectiva política podemos prever que con cada nuevo campo de desarrollo las tareas y las disputas por la gobernación tenderán a expandirse, pues ya no sólo se gobiernan poblaciones, sino las extensiones simbólicas de las mismas. Informaciones y conocimientos, cifras y códigos (ADN, perfiles, diagnósticos) que no podemos observar o tocar directamente, se pueden y al parecer se deben contabilizar y regular. Algunas condiciones para la SI han formado parte de la humanidad desde hace mucho tiempo, pero fue con posterioridad al siglo XVI y llegando a un particular arreglo en los últimos dos siglos que ha desembocado en el desarrollo científico y tecnológico de la última parte del siglo XX, que se articulan con la transformación de los fundamentos de desarrollo político, y con su reflejo en la tarea de gobernación como arte y como técnica.

Las condiciones para que una noción y el mundo que dibuja emerjan no se detienen en el desarrollo de la tecnología, sino que implican la articulación de ciertos ideales y aspiraciones en la sociedad misma. Olas de cambio en las epistemes, en los sistemas tecnológicos, en los sistemas de razón, en los sistemas de gobernación, permiten la nominación de una *sociedad basada en información*. Aunque coincido parcialmente con Castells en que la información siempre ha sido usada como forma de actuación, y en que lo nuevo son los dispositivos tecnológicos y la lógica de la red, esta explicación tiene que ampliarse para considerar el conflicto, la diferencia, el deseo como referentes clave en los análisis. Esto es clave pues me parece que las explicaciones de lo tecnológico como eje y motivo de cambios sólo puede ser tal en tanto podamos identificar y problematizar, por ejemplo, lo político dentro de lo tecnológico, los procesos de fisura y reorganización de los supuestos, los principios, los horizontes, las identidades, los procesos de inclusión y exclusión. Las observaciones sobre la SI como atada a las tareas de gobernación sirven como

recordatorio para ello. Las tecnologías y las informaciones implican *formas de disputa* por la concepción y la regulación de la vida de los sujetos, de las poblaciones, de los territorios y ahora también de los datos, de los contenidos, de los conocimientos que objetivan y subjetivan a esos sujetos.

Esto es relevante porque me parece que en un contexto de SI, las principales fuentes de información no están dentro del estado o los aparatos de gobierno. Las informaciones, aquí cambio al plural, la producen cada día más individuos, corporaciones, universidades, hospitales, centros de investigación; se producen por computadoras, se almacenan en espacios virtuales, circulan. No hay estado nacional con la fuerza y la capacidad tecnológica para someter a revisión y penalización estas informaciones. ¿Quién y cómo gobierna esto? Los cambios contemporáneos recuerdan el tamaño de los retos de orden político pues en la SI la disputa por la regulación social se expande.

De hecho, estos elementos comienzan a constituir un espacio de reflexión un poco más abierto. Al día de hoy los debates sobre la SI todavía aparecen dominados por enfoques tecnologicistas y economicistas; autores como Masuda han proliferado, Atkinson (1996) y Winograd y Buffa (1996) afirman el carácter benéfico de la SI y abogan por centrarnos en la parte específica de la economía de la información como la forma más viable de hacer avanzar la sociedad. También tienen fuerza las ideas de Castells sobre los beneficios de largo plazo en la transformación económica asociada al paradigma informacional, tanto en el plano económico como en el efecto liberador de la red.

Pero frente a ellos hay otros que insisten en preguntar por las consecuencias y salidas al concepto mismo (Webster, 2002); hay los que construyen análisis sobre los individuos, sus identidades, sus formas de habitar el mundo a través del *locus* tecnológico (Soukup, 2009), lo que aporta mayores elementos para la discusión. Todo esto puede ser entendido como la reconfiguración de un campo de disputa por un significante central en los últimos años, con una larga historia que lo hace mucho más que un término de moda.

1.3 Sociedad del conocimiento: saber sin cuerpos

La noción *sociedad del conocimiento* pareciera ser nueva, tal vez porque cuando aparece en documentos de política educativa o en documentos académicos se la presenta como el futuro o la etapa por venir en el desarrollo de la sociedad. Sin

embargo, esta noción es probablemente la más vieja de las tres aquí exploradas. Aunque en documentos de discusión académica (Romero, 2008) los primeros usos de esta noción son atribuidos generalmente a Peter Drucker (1969), si seguimos la ruta de la sociología del conocimiento podemos encontrar referencias o menciones previas.

Creo que las más viejas las tenemos, por ejemplo, en los mediados de los siglos XVII y XVIII, cuando se forman las sociedades científicas europeas, en particular en la Gran Bretaña (con la Royal Scientific Society en 1660), y norteamericanas en EUA (con la Scientific Society, fundada por Benjamin Franklin en 1727), y cuando el espíritu de conocimiento de la época llevó a la conjugación de agrupaciones de geógrafos, biólogos, matemáticos, astrónomos y físicos que se miraban a sí mismos como sociedades civiles, científicas o espirituales comprometidas con el conocimiento.

Ahora bien, la forma de pensamiento que asocia conocimiento con desarrollo, familiar para nosotros, tiene una trayectoria que podemos trazar con precisión cuando menos desde el final de la década de 1930 en el contexto norteamericano. En aquel periodo, Hayek presentó un texto denominado *Knowledge and Economy* (1937/1936), en el cual ya hablaba de los vínculos entre educación y desarrollo económico, poniendo atención especial en aspectos como el bienestar social derivado de la disposición de saber no especulativo. Después, el mismo Hayek publicó *The use of knowledge in society* (1945), donde analiza los mecanismos vía los cuales el conocimiento sistematizado se usa en diferentes ámbitos, en particular, en los económicamente productivos.

Como señalé en la sección anterior, es muy difícil atribuir a uno u otro autor el uso primero de una noción como ésta, incluso su fecha exacta de emergencia, en particular porque al día de hoy tiene diferentes aristas cuyo desarrollo y atención se han desplegado de forma asimétrica y asíncrona. La noción de SC se ha venido cargando de ideas que proceden de las teorías sobre la sociedad de la información, sobre el desarrollo tecnológico, de las teorías de la gestión y la administración organizacional, de las ciencias de la cognición, de la sociología del conocimiento, de la economía —incluidas las finanzas internacionales y el empleo—, de la educación. Frente a esta complejidad y a la amplia bibliografía en torno al tema, voy a proceder en este análisis como lo hice en los apartados anteriores, ubicando en primera instancia a los desarrolladores clave de esta noción, la forma en que identifican el papel de la educación en la SC.

Me parece pertinente iniciar el análisis con Machlup, quien, si bien no hizo uso de la noción, aportó elementos analíticos para su eventual popularización en la transición de la década de 1950 a 1960. Dado que ya abordé una parte de su trabajo, sólo agregaré que su investigación contiene una de las más completas y amplias conceptualizaciones del conocimiento de la época. El autor distingue entre conocimiento de orden político, de orden académico, de orden teórico, de orden práctico; entre el conocimiento que usa un trabajador manual, el que usa un abogado, el que usa un científico; entre conocimiento como condición o posibilidad de saber y conocimiento como contenido (Machlup, 1962: 21-29). De hecho, recupera la división del conocimiento propuesta por Max Scheler para conectarla con el campo de la economía, idea vigente en las teorizaciones más recientes. Machlup desarrolla también la noción de *industrias y ocupaciones productoras de conocimiento* y enlaza esto con la transformación social, ocupacional y económica de EUA (1962:44-48). Considera, como lo harán sucesores suyos, que es hacia *la circulación y posicionamiento del conocimiento como un bien central en forma de mercados e industrias de saber, hacia donde la sociedad norteamericana evolucionará*, esto aparece en el corazón de las teorizaciones sobre las actuales economías basadas en el conocimiento. Aunque no es un “futurólogo”, en su mirada de *economista estudioso del conocimiento* apoyado en datos (1962:3), considera claro el efecto reorganizador del conocimiento en el tejido social.

En cuanto al papel de la ES, el autor le otorga un lugar central en la economía al ser el sector productor de conocimiento. Además de dedicar dos de los capítulos más importantes de su obra más conocida a este tema (Machlup, 1962), en *Education and economic growth* (1970), obra posterior, muestra cómo la formación de una base científica y tecnológica ha transformado la concepción de las tareas económicas centrales de las sociedades noroccidentales. En cuanto a su postura, no hay ambigüedad, para él, la educación, en particular la ES, es un sector de industria y al mismo tiempo un sector de servicios entre otros de la economía y, como tal, merece ser observado y planificado.

A mediados de la década de los años sesenta, Robert E. Lane (1966) hace uso de la noción *Knowledgeable Society* para referirse específicamente al *conocimiento científico* como factor de transformación de la sociedad. Una SC, en su perspectiva, es una en la que sus miembros:

- a) indagan en las bases de sus creencias sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad;

- b) son guiados por estándares de verificación de verdad;
- c) siguen reglas científicas para sus indagaciones lo que les otorga una amplia cantidad de conocimientos;
- d) colectan, organizan e interpretan su conocimiento en un esfuerzo constante para extraer mayor significado de él para sus propósitos, y
- e) emplean este conocimiento para iluminar y tal vez modificar sus valores y metas, así como para lograrlas (Lane, 1966: 650).

A esto, Lane agrega: “justo como las sociedades democráticas encuentran fundamentación en la economía, la sociedad del conocimiento tiene sus raíces en la epistemología y la lógica de la investigación”.⁴⁹ Es interesante cómo Lane coloca al conocimiento en lugar de la economía como fundamento de la sociedad, lo que nos habla del supuesto y objetivo que organizan su análisis: la búsqueda de una base racional científica para la sociedad. En Lane observamos la convicción de que el conocimiento científico sería el eje para la gobernación de la conducta, la organización y la vida de las sociedades. Años después, Nico Stehr (1994) señalará que la postura de Lane refleja hasta cierto punto el optimismo que en los sesenta caracterizaba a varios académicos sobre la posibilidad de que el sentido común fuera reemplazado por el razonamiento científico, como murmurando una vieja aspiración de la influencia de la mente deliberativa sobre las primitivas fuerza y debilidad del cuerpo humano y social.

Otro usuario de esta noción fue el ya citado Daniel Bell, quien en 1968 publica un ensayo titulado *The measurement of Knowledge and technology*. Ahí señala que la sociedad post-industrial es una SC en dos sentidos. Primero, porque las fuentes de innovación se derivan crecientemente de la investigación y el desarrollo (y hay una nueva relación entre la ciencia y la tecnología debido a la centralidad del conocimiento técnico). En un segundo sentido, el “peso” de la sociedad —medido a través del Producto Nacional Bruto y el empleo— está cada vez más en el campo del conocimiento (Bell, 1968: 198).⁵⁰ Posteriormente usa el mismo concepto y argumento en *La sociedad post-industrial* (1973), donde señala que la noción de sociedad post-industrial puede ser también reemplazada por la noción de sociedad del conocimiento (Bell, 1991/1973: 249).⁵¹

⁴⁹ “Just as the democratic society has a foundation in economics, so the knowledge society has roots in epistemology and the logic of inquiry” (Lane, 1966:650).

⁵⁰ “sources of innovation are increasingly derivate from research and development (and more directly, there is a new relation between science and technology, because of the centrality of technical knowledge); and second, the “weight” of the society –measured by a larger proportion of the Gross National Product and a larger share of employment– is increasingly in the knowledge field” (Bell, 1968: 198).

⁵¹ Dice Bell: “La sociedad post-industrial, como resulta evidente, es una sociedad del conocimiento en un doble sentido: primero, las fuentes de innovación derivan cada vez más de la investigación y del desarrollo

El trabajo de Bell sobre el conocimiento es clave en la historia de las teorías sobre las transformaciones sociales en Norteamérica. Como lo señalé páginas arriba, propone desarrollar *a knowledge theory of value* que sustituya a una teoría del *valor del trabajo*. Esto implica, desde el punto de vista de la economía, observar el conocimiento *como un bien, como una mercancía y como un producto*, que no se agota, y que encuentra su mayor valor una vez que es puesto en circulación en forma de innovaciones, las cuales a su vez tienen consecuencias para la sociedad en sentido amplio. Con Bell —así como con Masuda, nos hemos situado de lleno en un territorio discursivo donde el conocimiento se desprende y aleja un tanto de reflexiones de orden epistemológico para anclarse en discusiones de orden económico, social y político.

En una línea parecida se sitúa el trabajo de Peter Drucker. Drucker fue un profesor de origen alemán emigrado a EUA a mediados de la década de 1940, especialista en temas de administración, organización, corporación y autoridad. Se interesó en observar cómo grandes organizaciones funcionaban y se transformaban. En *La era de la discontinuidad* (1969) habla sobre la función central del conocimiento en la sociedad, la economía y la acción social. Para Drucker uno de los mayores responsables de las *discontinuidades*, es decir, de *cambios en el curso de la sociedad*,⁵² es la tecnología y en el transcurso de la primera mitad del siglo XX habría evidencias de ello. Pero, por encima de la tecnología, el mayor responsable de los cambios es el conocimiento y aquí su postura se alinea con lo revisado hasta este momento: “But the most important change is Knowledge. Knowledge, during the last few decades, has become the central capital, the cost center, and the crucial resource of the economy” (Drucker: 1969: XI).

Otra característica de este proceso es el movimiento de las secuencias y planos que organizaban las nociones tradicionales de conocimiento. Lo que era un objeto de observación, un fin en sí mismo, es ahora un objeto que sirve para algo más; las fuentes de conocimiento ya no sólo se ubican en los laboratorios; a la vez, el conocimiento se puede codificar y comunicar como información; por efecto de las formas de uso y del desarrollo tecnológico, lo que era conocimiento deviene información, lo que era información deviene tecnología y ésta deviene conocimiento (Drucker, 1969: 352). Como resultado, el conocimiento es la energía de las sociedades

(y de modo más directo, se produce una nueva relación entre la ciencia y la tecnología en razón del carácter central del conocimiento teórico); segundo, la carga de la sociedad —que se mide por una mayor proporción del Producto Nacional Bruto y una mayor tasa de empleo— reside cada vez más en el campo del conocimiento” (Bell, 1991/1973: 249).

⁵² Las discontinuidades son cambios recientes que modelan un futuro cercano (Drucker, 1969: iX).

modernas, modifica patrones, conductas, a la economía y al trabajo mismo. Esto permite afirmar que en las sociedades contemporáneas el conocimiento no puede ser entendido en los términos del sentido común, sino que debe entenderse en su potencialidad, en aquello que posibilita.

Así, la cuarta parte de *La era de la discontinuidad* está dedicada a *The Knowledge Society*. Con base en información presentada por diversos autores durante la década de 1960, incluido Machlup, Drucker delinea las características de la SC, específicamente en las siguientes dimensiones: *la economía del conocimiento, el trabajo y el trabajador del conocimiento, el nuevo aprendizaje y la nueva enseñanza — orientados a las reformas educativas— y las políticas del conocimiento —orientadas a delinear el tipo de instrumentos requeridos para fomentar la investigación y la innovación*. Sería en estos registros donde habría que observar las combinaciones y discontinuidades acarreadas por la tecnología, el conocimiento y sus cambios de *status*.

El trabajo de Drucker muestra una ambigüedad que es contemporánea, pues cuando introduce la noción de economía del conocimiento, en ocasiones habla de ella como un sector dentro de la sociedad del conocimiento, y en ocasiones como equivalente a ella. Además, según párrafos como el siguiente, el conocimiento en un contexto económico no es parte del desarrollo intelectual, no es parte de la sociedad en sentido amplio, sino parte del desarrollo de la historia de la tecnología: lo que otorga lugar central al conocimiento es su papel como *herramienta*, su *aplicación* y, por tanto, los efectos resultantes de su uso.

Knowledge as “normally conceived by the intellectual is something very different from knowledge in the context of knowledge economy of “knowledge work”... Knowledge, like electricity or money, is a form of energy that exists only when doing work. The emergency of the knowledge economy is not, in other words, part of an “intellectual history” as it is normally conceived. It is part of the “history of technology”, which recounts how man puts tools to work (Drucker, 1969: 269).⁵³

⁵³ Aunque Bell rechaza realizar previsiones y no elabora detalladamente sus nociones, sí analiza transformaciones en varios campos del saber y de la industria de la época, como las telecomunicaciones, la fabricación del acero y la agricultura. Alinea estos cambios con el surgimiento de la bioquímica, nuevas áreas de la medicina y la farmacéutica, el desarrollo de grandes firmas y las industrias de la información; prevé que la computadora y los sistemas de información serán los mayores cambios del final del siglo (Bell, 1966: 24-25); expone cómo el conocimiento en el campo de las organizaciones transformará la imagen del emprendedor y el empresario (1966: 43) y conecta esto con un cambio en los patrones poblacionales, la construcción de las megalópolis y los cambios en materia de educación, servicios, cultura y gobierno (Bell, 1969:36-37).

En cuanto a la educación, pese a su reticencia a señalar tendencias o a promover agendas, Drucker adopta una “postura de control” sobre ella. Una parte importante de su estudio detalla tendencias ocupacionales en EUA, el papel que la educación juega como administrador de posibilidades y como responsable o no del desarrollo de las naciones en la sociedad del conocimiento. Por ello señala:

Education has become too important to be left to educators. Education has become too powerful to go unchallenged, for schooling increasingly controls access to careers, opportunities, and advancement. For all these reasons education must become a public issue in all advanced countries – and perhaps even more in the developing countries where the costs of education have become a major barrier to economic and social development (Drucker, 1969: 313).

Para Drucker, en un contexto de SC se requiere hacer de la educación un asunto en el que no sólo educadores o gobernantes tengan opinión. Según él, el costo de la educación se volvió una barrera en varios países, y esto debería revisarse junto con la forma en que se entregan títulos, se organizan los procesos de escolaridad y los contenidos de enseñanza. Para Drucker resulta casi imposible seguir sosteniendo que la educación termina en la escuela, o la presencia de disciplinas o corrientes de pensamiento que claman tener la verdad última sobre la naturaleza de las cosas. Por esta razón, respalda la idea de una *educación continuada* entre la empresa y el sector educación, que re-emerge durante los noventas y que sigue presente en las agendas de transformación de la ES, como lo veremos en el capítulo siguiente.

A lo largo de su obra —que se extiende hasta 2005—, Drucker sostiene que los cambios hechos en la sociedad, la ciencia o la educación, no pueden garantizar nada, pues los planos se mueven constantemente. Por ello, flexibilidad e innovación son los términos que mejor describen a la base y al trabajador del conocimiento en la SC: *The knowledge base for the knowledge society has to be flexible, capable of accepting the new and different, receptive to innovation* (1969: 362). Esto lo llevó a indagar en el cambio de status del conocimiento. Para ello, delinea tres etapas: la *revolución industrial*, la *revolución de la productividad* y la actual etapa de *revolución de la administración*. En la última, el conocimiento es *especializado*, no *generalista*, es recurso personal y recurso económico clave: es una herramienta para obtener resultados sociales y económicos, más importante que los factores tradicionales de producción como la tierra, el trabajo y el capital.

The change in the meaning of knowledge that began 250 years ago has transformed society and economy. Formal knowledge is seen as both the

key personal resource and the key economic resource. Knowledge is the only meaningful resource today. The traditional "factors of production" land (i.e. natural resources), labor, and capital have not disappeared, but they have become secondary. They can be obtained, and obtained easily [...] knowledge in this new meaning is knowledge as a utility, knowledge as the means to obtain social and economic results. These developments, whether desirable or not, are responses to an irreversible change: Knowledge is now being applied to knowledge. This is the third and perhaps the ultimate step in the transformation of knowledge (Drucker, 1993: 12).

Subyaciendo a las tres fases en el cambio del conocimiento está el cambio en el significado del conocimiento mismo. Nos hemos movido de *conocimiento* a *conocimientos* cada vez más complejos; estos permiten hablar de personas de conocimiento más que de personas educadas cuyo sentido está atado en una idea ilustrada del saber (Drucker, 1993: 14). Como lo veremos con Stehr más abajo, un aspecto clave en este proceso es la observación del conocimiento sobre sí mismo, lo que llamo más adelante la generación de *conocimiento acerca del conocimiento*. Al tiempo que el saber se genera, crecen los estudios sobre cómo se transforma, se produce y aplica, y esto sostiene lo que Drucker llama la revolución de la administración del conocimiento. Ésta ha sido rápida, comenzó al terminar la segunda guerra mundial y estalló al inicio de los noventa con la revolución de las TIC.

Supplying knowledge to find out how existing knowledge can best be applied to produce results is, in effect, what we mean by management. But knowledge is now also being applied systematically and purposefully to define what new knowledge is needed, whether it is feasible, and what has to be done to make knowledge effective. It is being applied, in other words, to systematic innovation. This third change in the dynamics of knowledge can be called the Management Revolution (Drucker, 1993: 12-13).

Esto tiene consecuencias para los individuos y la relación educación-conocimiento: antes, las personas educadas sabían de mucho; escribían, comprendían pero no sabían suficiente como para crear algo. Hoy, el conocimiento, sería en sí mismo información efectiva en una acción orientada a resultados (Drucker, 1993: 15), el *conocimiento es información que cambia algo o a alguien* al ser la base para una *acción más efectiva* (1989: 242). El adjetivo *efectividad* se coloca como rasgo del conocimiento. A mediados de los años noventa, Drucker señaló que le parecería prematuro (y presuntuoso) llamarnos una sociedad del conocimiento. Al parecer, hasta ese momento lo que se tendría era una economía del conocimiento de orientación *post-capitalista* (1993). Hacia el final de su trabajo pensaba en la SC como un proyecto

amplio, con diferentes escalas que no se detienen en la economía, aunque al parecer, ahí arranca.

Para cerrar este recorrido me detendré en el trabajo de Nico Stehr, académico de origen alemán radicado en Canadá con una amplia producción en la temática. Una particularidad del trabajo de Stehr es que llega a la noción de sociedad del conocimiento por el campo de la sociología del conocimiento, a través de preguntas sobre cómo se produce, socializa, intercambia y transforma el conocimiento en términos de tradiciones, paradigmas y condiciones sociopolíticas, epistemológicas y disciplinarias. Comparte con los autores hasta aquí revisados el interés por la economía como terreno principal para observar esta transformación.⁵⁴

Stehr afirma que la sociedad contemporánea puede ser entendida como una *sociedad del conocimiento* a partir de la penetración que el conocimiento científico y tecnológico tiene en todas sus esferas (1994: 9). El peso que otorga a la ciencia lo diferencia de otros pensadores; al mismo tiempo, sostiene que la SC señala primero y sobre todo una transformación radical en la estructura de la economía, que pasa de ser dirigida y gobernada por insumos materiales a ser determinada en sus procesos productivos y distributivos por recursos simbólicos o entradas basadas en el conocimiento, situación observable en los drásticos cambios en el volumen, naturaleza y organización del trabajo (1994: Xi).

Stehr define conocimiento como una *capacidad para la acción social*, mirado así, adquiere el status de un fenómeno universal o una constante antropológica. Esta noción, según el autor, permite clarificar las multifacéticas consecuencias del conocimiento para la acción (1994: 95). La definición del conocimiento como capacidad para la acción ayudaría a precisar que la materialización e implementación del conocimiento dependen o están integradas en el contexto de condiciones sociales e intelectuales específicas (1994: 96). Stehr continúa otorgando centralidad al conocimiento científico, y señala que éste, según su avance en el mundo de la vida y en la producción económica, puede ser descrito así:

- como el desplazamiento —pero no eliminación— de otros tipos de conocimientos por el conocimiento mismo a través de figuras como los expertos, consejeros e instituciones encargadas de la entrega y desarrollo del conocimiento especializado;
- como la colocación de la ciencia como una fuerza productiva inmediata;

⁵⁴ "The development of knowledge societies is closely connected to basic transformations in the structure of economic activities" (Stehr, 1994: X). Esto se observa también en el cambio de los procesos específicos de la economía y en la forma de explicarlos. Hemos pasado de la economía material en el siglo XIX a una economía monetaria con Keynes y ahora a un modelo de una economía simbólica (Stehr, 1994: 10).

- como la diferenciación de nuevas formas de acción política;
- como el desarrollo de un nuevo sector, el sector de producción del conocimiento;
- como un cambio en las estructuras de poder;
- como la emergencia del conocimiento como base para la inequidad y solidaridad social;
- como la tendencia a basar la autoridad en la especialización;
- como el cambio en la naturaleza del conflicto social, yendo de luchas por la distribución del ingreso y la división de las propiedades, a las demandas y conflictos sobre necesidades humanas generalizadas (Stehr, 1994: 11).

Al igual que Masuda, Stehr ofrece una radiografía de los efectos expansivos del cambio en el status del conocimiento. En sus planteamientos se pueden identificar aspectos de orden social, cultural, político y económico; cambios en las jerarquías, posibles nuevas formas de inequidad, en las formas en que se despliega el poder y ejerce la autoridad. Pero Stehr reitera que el mayor cambio en la producción del conocimiento científico está en su expansión y en la función que juega en la sociedad sin la eliminación de las funciones que jugaba previamente (Stehr, 1994: 100). Por esto, la ciencia contemporánea produce conocimientos que pueden ser organizados en tres tipos generales:

- conocimiento significativo*, generado por la mayoría de las ciencias y disciplinas humanas, cuya función social primaria afecta principalmente la conciencia social de los miembros de la sociedad.
- conocimiento productivo*, producido por la mayoría de las ciencias naturales y puede ser convertido en formas de apropiación directa de los fenómenos naturales
- conocimiento para la acción*, el cual sería el más reciente tipo de conocimiento; en tanto fuerza productiva inmediata, puede ser considerado como conocimiento para la acción porque es una forma directa de acción social. Es la capacidad para la acción y esto incluye la capacidad de generar más y nuevo conocimiento (Stehr, 1994: 100).

El recorte que propone Stehr deja ver un paralelismo con el pensamiento de Drucker en cuanto a que en las sociedades contemporáneas el conocimiento que emerge se caracteriza por ser una fuerza productiva inmediata, por estar orientado a la acción y por alentar nuevos tipos de conocimiento; sin embargo, Stehr propone generar nuevas clasificaciones para los nuevos tipos de conocimiento.

En cuanto a la dimensión social y política del conocimiento, Stehr señala que, en contra de los señalamientos de algunas perspectivas deterministas, el conocimiento tiene un efecto políticamente disruptivo, pues aunque es común pensar que otorga poder o control sobre otros, sobre la naturaleza, sobre la sociedad, el poder —en el sentido institucionalizado— no siempre se ve favorecido por la existencia del

conocimiento; éste, a medida que se hace disponible, que circula, “socava el orden vigente” (Stehr, 1994: X). Aquí viene un matiz en su planteamiento, pues afirma que la transformación social derivada del papel del conocimiento lleva a que, en el caso de los individuos, los intereses centrales de la vida se alejen de los aspectos puramente económicos o de los aspectos del conflicto social; lo que se esperaría son luchas generalizadas por dominar las agendas políticas en las sociedades del conocimiento (Stehr, 1994: Xi). Las *sociedades del conocimiento* —también escritas en plural de cuando en cuando por el autor— lograrían abrir la acción social a la transformación y a la preocupación por las ideas y artefactos que emanan de la ciencia y la tecnología (Stehr, 1994: 4).

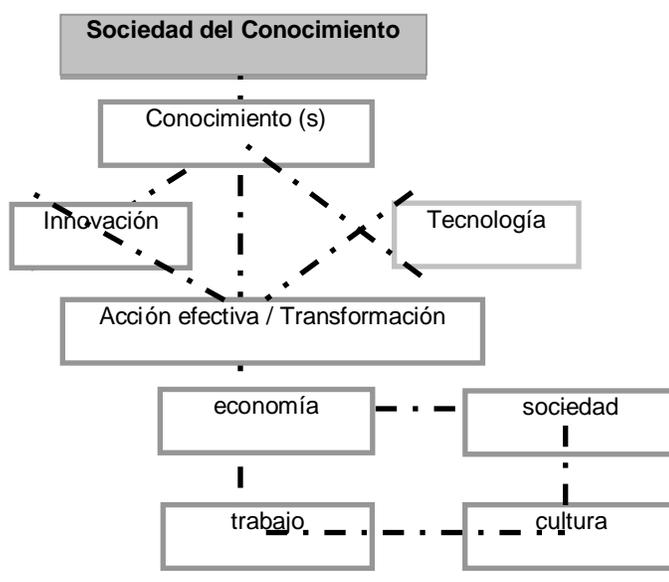
La SC, posibilitada por el desarrollo y socialización del conocimiento científico y por nuevos tipos y formas de uso del mismo, cambiaría tanto los términos como el status de los debates centrales de la sociedad, pues los viejos conflictos habrían desaparecido o sido reemplazados por otros de diferente naturaleza ¿Cuál o cómo sería ésta? Al parecer, ya no serían debates sobre riqueza y pobreza, sino sobre la gestión del conocimiento en la mejora de la sociedad; sin embargo, esto último sólo es una hipótesis porque la forma en que Stehr desarrolla sus argumentos no permite saber si considera seriamente la posibilidad de que en la SC la lucha por los bienes sociales y su distribución se habrían superado para encontrarnos en una sociedad donde el problema no sería de generación y distribución, sino de gestión del conocimiento y, por tanto, de sus posibilidades y beneficios. Éste parecería ser el caso porque, al ser el conocimiento el insumo central de la sociedad y un recurso siempre disponible, la fuente de riqueza sería inagotable, por ello, el problema no sería de generación, sino de correcta colocación. Lo que sí podemos saber es que su reflexión está centrada en el desarrollo de los sectores productivos, en particular en aquellas regiones donde éstos se han complejizado en forma de paradigmas, tradiciones institucionales y lazos activos entre la investigación y el mundo empresarial y productivo en general, como en EUA y partes de Europa y Asia.

En la perspectiva de Stehr, como en la de Drucker, la educación institucionalizada recibe atención secundaria. De hecho, el sector educativo sólo es mencionado en referencias generales al trabajo de los científicos en los centros de investigación, y en particular a su trabajo como distribuidores o proveedores de insumos y condiciones de innovación y desarrollo. Para ambos autores el conocimiento en la SC tiene como principales canales de generación/distribución los centros de

investigación y los centros de innovación como las empresas basadas en conocimiento; las instituciones educativas forman parte del circuito general pero no necesariamente central de la SC; en este sentido, la SC no implica un proyecto social amplio.

Más tarde Stehr señala que nociones como sociedad post-industrial, postmoderna, de la información, del riesgo, son acotadas, imprecisas y confusas (2002: X-XI y 64). Propone entonces una concepción de la SC que implica desmarcarse de nociones esencialistas, como la que iguala conocimiento a ciencia o lo trata como “caja negra”, para desarrollar las teorías, conceptos e indicadores que permitan comprender la “economía del conocimiento” (2002: XIII y 188).

Desde el trabajo de Masuda en la década de los años cincuenta hasta el de Stehr durante los años noventa, el conocimiento se va colocando como un objeto de teorización más allá de la epistemología debido a su capacidad de transformación social efectiva: el conocimiento científico se transforma, transforma la sociedad, y sus efectos son más visibles debido a que ha encontrado canales privilegiados para su objetivación en la tecnología, en los circuitos de invención-innovación con efectos claros en el sector económico.



Esquema C2.A Elementos que se articulan en la noción sociedad del conocimiento.
Elaborado por Ernesto Treviño.

Por ello es plausible decir que, aunque en los autores aquí revisados las teorizaciones sobre el advenimiento de la SC hay componentes conceptuales que reconocen efectos sociales, culturales y políticos de las transformaciones del saber,

están dominadas por preocupaciones de orden tecnológico, económico y científico, matizadas por una tímida línea de reflexión epistemológica que recorre el trabajo de Lane y re-emerge con Stehr, y por una administrativo-organizativa que acompaña a Drucker desde los sesenta hasta esta primera década del siglo XXI. Esto permite afirmar que, en estos especialistas, la discusión sobre la SC es menos sobre la tecnología y más con el del conocimiento, en particular el científico, aunque, como mostré, los cambios están propiciando nuevas clasificaciones del saber. El significativo sociedad del conocimiento ha venido ganando lugar en el campo de la política y sociología educativas, de forma que el *tecno-econo-cimiento* se ha conjugado con otros sentidos que se deben considerar. Algunos elementos aquí expuestos están representados en el gráfico C.2.1

2. Educación superior y sociedad del conocimiento en el debate académico

En esta sección del capítulo voy a mostrar cómo en una parte de la producción académica especializada en ES se ha venido dando la apropiación de los conceptos y debates hasta aquí estudiados sobre SPI, SI y SC, para reflexionar y discutir sobre la transformación de la ES. Como señalé en la introducción y en el inicio de este capítulo, este apartado resulta de la revisión de la literatura relacionada con mi objeto de estudio. Aunque en diferentes momentos de mi exposición hago referencia al trabajo de especialistas en educación, aquí voy a revisar únicamente textos que hacen uso de la SC o, en su caso, de la SI o la SPI para hablar de la transformación de la ES.

Esto es relevante para mi discusión porque, mientras muestro el uso que algunos especialistas hacen de estos significantes, ofrezco un marco de referencia para estudiar la discusión en el contexto de las OI y de las instancias nacionales en los siguientes capítulos. Aunque no es mi propósito, la evidencia recabada me permite sostener que la forma en que en esos contextos se habla del vínculo SC-ES, viene informada fuertemente por la configuración del debate especializado.⁵⁵

Las reflexiones sobre el advenimiento de la SC tienen presencia creciente en el campo de producción académica nacional e internacional desde cuando menos la

⁵⁵ Reconozco que también puede ocurrir el caso contrario, que las recomendaciones de los OI propicien debates en el mundo académico. Aquí, conviene tener presente que algunos de los especialistas en ES y SC participan tanto en los espacios de discusión académica como en los de decisión política y esto, en algún punto, hace difícil saber dónde inició una discusión.

década de 1990.⁵⁶ Los textos que abordan estos asuntos no provienen sólo del campo de la educación (docencia, didáctica, formación, investigación), sino también de interesados en procesos de cambio cultural, desarrollo de la ciencia y la tecnología, administración y gestión de organizaciones, desarrollo económico, entre otros. Los trabajos con que me encontré muestran diversidad de posiciones y de formas de apropiación.

Ahora bien, dado el tamaño de la producción académica he tenido que hacer un recorte que tiene su grado de arbitrariedad. Para mi revisión aquí, decidí concentrarme sólo en algunos textos que directamente inician o en su caso centran su discusión en el vínculo ES-SC. Por ello, dejé fuera de mi comentario detallado artículos y libros leídos del contexto internacional y nacional sobre temas como economía y mercado de la ES (Clark, 1998 y 2000; Jongbloed, 2003; Slaughther y Roadhes, 2004; Palfreyman, 2004; Ibarra, 2007; Helgesen, 2008), innovación y cambio (Lueddek, 1999; Clark, 2002 y 2003; D'Ambrosio y Ehrenberg, 2007), procesos de evaluación (Kent, 1997; Ibarra y Porter, 2007), procesos de internacionalización (Schapper y Mayson, 2004; De Vita, 2007; Clifford, 2009), uso de TIC (Aviram y Talmi, 2005; Journell, 2007; Gillard, Bailey y Nolan, 2008), entre otros.

Mi selección, además, se basa en la intención de dialogar con los textos con cierto nivel de detalle. Así, en lugar de presentar una larga compilación de autores y fechas, elegí recuperar trabajos puntuales de algunos especialistas para establecer un mínimo nivel de análisis de su razonamiento, algo que me parece muy importante en el debate académico. Los textos recuperados fueron escritos entre 1990 y 2008 y provienen de diferentes contextos: de conferencias, libros, artículos en revistas científicas. Esto permite una mirada más o menos diversificada de cómo el discurso académico ha entrado en este debate.

Para mostrar la presencia del tema en varios contextos académicos, hablo de la postura de algunos especialistas en el contexto anglosajón, donde la temática es prolífica, de algunos en el contexto latinoamericano y de algunos en el contexto mexicano. Dada la forma en que varios de los autores emplean los términos SPI, SI y SC, voy a usar el acrónimo SECI cuando en los planteamientos se haga un trato

⁵⁶ Desde hace varios años en algunas instituciones educativas se han formalizado líneas de investigación y centros especializados en estos temas, como el *Center for Learning and Life Chances in Knowledge Societies* de la Universidad de Londres, el *Program on Science, Technology and Society* en la Universidad de Harvard, o el *Department of Information Studies* en la Universidad de California en Los Ángeles.

indistinto de ellos; inicio con textos del plano internacional y desde ahí me muevo al plano nacional.

2.1 En el contexto internacional de habla inglesa

En diferentes artículos, desde mediados de los años noventa, Martín Carnoy, situado en el contexto norteamericano, aborda el tema de la educación desde la perspectiva de su planeación y organización de cara al futuro. Los temas que organizan su análisis son la *globalización*, y las *economías y sociedades basadas en la información y el conocimiento* (Carnoy, 1999; Carnoy y Rhoten 2002), que aparecen en sus textos sin una jerarquía particular. Carnoy sostiene que la transformación de la educación debe ser una respuesta a las tendencias del entorno, a los cambios en el status del conocimiento. Según él, la globalización está basada en la información y en la innovación y, éstas, a su vez, en el conocimiento, que soporta los grandes movimientos de capital (1999: 14). El conocimiento es el elemento clave en la discusión, pero la educación parecería mostrar pocas respuestas a estos efectos. La comparación internacional y la evaluación estandarizada son esfuerzos que desde su punto de vista se podrían impulsar para elevar la fiscalización educativa al medir la producción y uso de conocimiento y para apoyar el trabajo de docentes y administrativos. Para Carnoy, lo que está de por medio en la definición de la educación a nivel global es la calidad (1999: 16).

Según Carnoy, el cambio en la noción de conocimiento implica un cambio en la forma en que se comprende y organiza la educación (1999: 17), pues ésta forma parte de un circuito de conocimientos que no terminan en la escuela. Siguiendo los planteamientos de Castells sobre la emergencia de la *sociedad red*, afirma que la reconceptualización del espacio, el tiempo y la educación está relacionada con la socialización de las redes de información, esto afecta la forma de pensar y tomar decisiones tanto de estudiantes como de empresarios; por ejemplo, la figura del intermediario tiende a desaparecer pues se puede trabajar directamente con la información que se necesita; y la figura vanguardista del profesor como facilitador o mediador también está en riesgo (1999: 19). Según el autor, la incapacidad de muchos Estados nacionales para generar equidad converge con la globalización, que marginaliza a grupos no preparados para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento (1999: 20). Las nuevas TIC excluyen a muchos trabajadores como otras

tecnologías lo hicieron en el pasado lo que afecta las tendencias educacionales en el corto plazo.⁵⁷

Carnoy identifica tendencias de transformación paradójicas. Por ejemplo, en un entorno de globalización que demanda competitividad, muchos gobiernos han adoptado políticas de refinanciamiento, dejando que el sector privado imparta educación y reduciendo inversiones. Esto tiene efectos contrarios para varios sectores poblacionales; por ello, los gobiernos no tienen más remedio que seguir invirtiendo en educación (1999: 82).⁵⁸ Los planteamientos de Carnoy consideran el cambio tecnológico/económico como principio de transformación de la educación, dando al conocimiento el status de *commodity* que requiere del despliegue de racionalidades administrativas, empresariales y económicas para guiar el diseño de la ES.

Por su parte, Burton-Jones (2003), desde el contexto australiano y británico, analiza los cambios en los patrones de producción y uso del conocimiento en las economías alrededor del mundo. Su análisis reconoce la precisión de las predicciones de Daniel Bell sobre la llegada de la “economía post-industrial”. Según Burton-Jones, el que graduados de universidad ganen más que los no graduados, o el que Microsoft, empresa intelectual, valga tres veces más que General Motors son pruebas de ello, de cómo, en palabras de Drucker, las sociedades convergen hacia el capitalismo basado en el conocimiento (Burton-Jones, 2003: 143).

El autor recupera las previsiones de diversos teóricos para contrastarlas con datos recientes y sobre esa base despliega un análisis de los cambios contemporáneos que agrupa bajo el concepto de *capitalismo del conocimiento* —una variante de la *economía del conocimiento*— y lo emplea para diseccionar aspectos técnicos de la capitalización del conocimiento. Burton-Jones explora las implicaciones de estos cambios para las empresas (2003: 151), y señala que las universidades pueden ofrecer cierto nivel de conocimientos, pero que no parece viable que las instituciones tradicionales puedan proporcionar el tipo de conocimiento tácito o específico que requieren las empresas contemporáneas. Hace referencia entonces a los modelos de “universidades empresariales”, donde una empresa enseña a sus propios empleados sus procesos y conocimientos echando mano de los desarrollos

⁵⁷ Afirma que la globalización y las nuevas tecnologías requieren del conocimiento, que los nuevos mercados laborales están basados en la información y la flexibilidad, que son individualizantes, que separan a los trabajadores de sus comunidades tradicionales, y que estos factores deben orientar las estrategias educativas (Carnoy, 1999: 29).

⁵⁸ Esto significa, para el autor, mayor inversión en tecnología, cambios en los programas educativos, en la formación de los maestros, entre otras medidas que permitan la participación en los mercados internacionales (Carnoy, 1999, 89-93).

tecnológicos (la MacUniversidad es el nombre genérico) (2003: 153). Pero dado que las empresas necesitan apoyos externos, la universidad puede *acortar su distancia con el mundo empresarial*, proveyendo asesoría, cursos y otros apoyos (2003: 157). Este esquema, según el autor, es el que mejor puede asegurar la relevancia de la ES en un contexto de alta demanda de conocimiento específico.

Este trabajo me parece uno de los ejemplos más claros de una línea de pensamiento consolidada en el campo de la investigación sobre ES. Una línea con numerosos trabajos que se abocan a proponer formas en que las IES pueden apoyar el desarrollo de las empresas en el contexto de las llamadas sociedades y economías basadas en conocimiento con el propósito de “mantenerse vigentes”, de “seguir siendo relevantes” frente al flujo de cambios que parece haberlas rebasado al punto de mostrarlas casi obsoletas.

Para Lambert (2005), desde el contexto británico, los grandes retos de la universidad son guiados tanto por el gobierno como por la economía. Esto es consecuencia de tendencias como la masificación, que implica que las universidades tengan injerencia en más vidas que antes y, con ello, se han vuelto más visibles y poderosas regional y nacionalmente. Su visibilidad las habría hecho difíciles de administrar. Aquí surge la tendencia que otorga creciente importancia política a la vaga idea de “Economía del conocimiento”, como él decide llamarla. Según esta visión, en un mundo globalizado, los países necesitan mover sus productos y servicios hacia arriba en una cadena de valor y, para hacerlo, necesitan invertir más y más en el capital cultural de sus ciudadanos (Lambert, 2005: 2). Trabajos como el de Haimson y Bellotti (2001) sobre el aprendizaje en los espacios de trabajo, el de Carnevale y Desrochers (2001), ambos desde Norteamérica, sobre certificaciones educativas en la economía del conocimiento, y el de Robins y Webster (2002), desde Gran Bretaña, sobre el mercado, la información y la universidad virtual, son sólo algunos de los muchos en la línea de pensamiento que se propone vincular transformación de la ES con las demandas de los contextos productivos.

Ahora bien, frente a estos modelos de reflexión hay otras posturas. Hedge y Hayward (2004), también en el contexto británico, abordan la ES desde el papel que en la universidad juegan el así llamado *aprendizaje electrónico* y la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de la vida. Los autores aceptan que habitamos una *era de información* y una *era de conocimiento* en la que los límites de todo, desde el arte hasta la filosofía, la literatura o la economía han sido modificados. Ante esto, las

universidades tradicionales, creadoras y guardianas del conocimiento, no podrían confiar en un sólo modelo de entrega del mismo. El conocimiento se habría convertido en algo así como un cuerpo sin órganos en el sentido de Deleuze y Guattari (1974) —a quienes yo mismo recupero en otra parte de mi exposición—, es decir, amorfo, fácilmente dispersado y distribuido, y esto obliga a las universidades a evaluar su posición y su rol. Según los autores, se requiere un escrutinio del papel y forma del conocimiento para cualquier discusión del rol de la universidad (2004: 131). Los autores se distancian de una respuesta automática y abogan por un análisis de los cambios.

En un artículo que estudia directamente las consecuencias de la noción de sociedad del conocimiento para la ES, Delanty (2001) señala que implícita en la noción de SC hay varias *presuposiciones ideológicas* que comportan contradicciones y problemas para el futuro de la ES. Varias de éstas se relacionan directamente con el neoliberalismo y la política de tercera vía (2001: 73). El neoliberalismo, específicamente, tuvo un impacto en la aparición de la llamada MacUniversity, donde las ideologías de eficiencia y control a través de la rendición de cuentas condujeron a una reestructuración de la ES en muchos países, en particular en el mundo de habla inglesa (2001: 75). Entre las políticas que se pueden observar como resultado de la continuación de un pensamiento neoliberal en la SC se tiene que el gobierno británico quiere una cobertura del 50 por ciento en ES para el año 2010. Pero esta meta se conduce con estrategias neoliberales: las universidades se ven forzadas a incrementar su trabajo con menos recursos, a reducir costos, a crear tablas y controles de calidad, todas estrategias que las obligan a combatir entre sí mismas (2001: 78). Una revisión cercana revela que, por ejemplo, lo que se conoce como aprendizaje a lo largo de la vida está empujado por una ideología neoliberal y de tercera vía que apoya la flexibilidad laboral que no implica compromisos sociales, políticos o laborales de largo plazo (2001: 78). Así, el impacto de las *nuevas ideologías de la sociedad del conocimiento* puede ser visto como la llegada de nuevas relaciones entre la ES, el estado y el mercado marcadas por contradicciones entre conocimiento y opinión, docencia e investigación, ciencia y tecnología (Delanty, 2001: 80).

Kenway, Bullen y Roob (2004) señalan que las políticas de la *economía del conocimiento* hacen de la ciencia y de los investigadores universitarios tecnocientíficos con subjetividad acotada que combina una racionalidad científica con una sensibilidad instrumental y oportunista (2004: 334). Tal científico dejaría de lado cualquier

pretensión de autonomía intelectual y tampoco consideraría la ciencia como un bien público, sino como una mercancía. Los sistemas de innovación como los propuestos desde mediados de los años noventa por instancias como la OCDE tenderían a promover que los investigadores se modifiquen bajo el riesgo de ser académicamente redundantes (2004: 335). También hay una tendencia en instancias como el BM para proponer a los gobiernos de países en desarrollo la estimulación de la inversión privada en la educación para mejorar la economía en general y la de la universidad; ésta última sería una suerte de proveedor de mano de obra flexible, creativa, innovadora, características también necesarias en los mercados educativos desregulados (2004: 337).

Para Kenway, Bullen y Roob, mientras el tecnocientífico es guiado por la mano escondida de la tecnología, el emprendedor es guiado por la visible mano del mercado. A diferencia de Gibbons *et al* (1994), para estos autores el problema no radica en que el conocimiento generado y distribuido en los sistemas de innovación esté en los contextos de aplicación, sino en que los contextos de aplicación, en la economía del conocimiento, siempre se reducen al ámbito comercial (2004: 341). Así, el acoplamiento entre universidad y mundo empresarial implica retos como la circulación del conocimiento, que pone en riesgo la forma de clasificar la relevancia de la investigación, pues crea la duda básica de si entre la instrumentalidad y la comercialización se fomentará la abstracción, o de si, la idea del “conocimiento que importa” estará limitada a sus posibles aplicaciones (2004: 342).

La proliferación de computadoras, información, tecnología y multimedia es el punto de arranque para las reflexiones que sobre alfabetizaciones múltiples desarrolla Kellner (2004) en EUA. Esta proliferación tecnológica ha cambiado dramáticamente la forma en que las personas se comunican e invierten su tiempo de trabajo y descanso. Según Kellner, estos cambios, al ser denominados como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información* —usa los dos términos indistintamente—, adscriben a la educación un rol importante en todos los aspectos de la vida y plantean grandes retos, en particular, a los educadores (2004: 9). Éstos deberán repensar sus fundamentos para desplegar las tecnologías en maneras creativas y para reestructurar los procesos educativos constructiva y progresivamente. Kellner sostiene que se requiere pensar en una alfabetización mediática, computacional, multimodal y multisemiótica que permita a los profesores interactuar con los retos de una sociedad en constante cambio: nuevas reglas y métodos en la producción y distribución de contenidos, nuevas tecnologías

disponibles en las aulas, el problema del plagio y los derechos de autor, la transposición cultural (2004: 16-24).

Desde el contexto norteamericano, Altbach (2006a) emplea los términos sociedad basada en el conocimiento y economía del conocimiento como referentes para analizar tendencias de política para la ES en el contexto internacional. El autor pone atención particular en cómo las OI tratan a la ES. Según el autor, las universidades están en el centro de las economías basadas en conocimiento (2006a: 3), y eso las hace de gran valor. Uno de sus ejemplos para el análisis es la presencia del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) de la OMC. En este Acuerdo se piensa a la ES como *una mercancía de negociación en el mercado internacional*. Ésta es una forma de revolución, sin duda, pues la educación ya no es vista como un cúmulo de habilidades, actitudes o valores requeridos para la ciudadanía o para la participación efectiva en la sociedad moderna, sino como una mercancía para ser comprada por un consumidor para construir un set de habilidades a usar en el mercado de trabajo. La educación deviene un producto que será comprado y vendido por corporaciones internacionales e instituciones académicas que se han transconfigurado en corporaciones multinacionales. La “commodificación” de la educación, su conversión en mercancía —en *commodity*—, conlleva grandes cambios para la forma en que se conciben la escolaridad, la universidad, la propiedad y la transmisión del conocimiento, y de hecho, el rol de la ciudadanía (Altbach, 2006a: 33). Según el autor, se requieren argumentos para impedir que aquellos con menos poder se vean forzados a participar en un mercado desigual que les robaría a las instituciones y sistemas educativos el derecho de tomar decisiones acerca del currículo y estándares de calidad (Altbach, 2006a: 38). En otra parte de su análisis, el autor identifica una tendencia paradójica en países como Rusia, China, Egipto y Singapur: hay menos libertad académica. Y esto es paradójico porque en una “sociedad del conocimiento” la libertad resulta clave para incrementar la creatividad y la innovación (2006: 161-164). Pero lo más interesante es que las barreras para incrementar el control proliferan en otras regiones, aunque sea empleando mecanismos más sutiles.

Collins y Rhoads (2008), también desde el contexto estadounidense, analizan las iniciativas de transformación respaldadas por el BM en diferentes partes del mundo; toman como casos de ejemplo Uganda y Tailandia. Según los autores, la forma en que el BM respalda la ES en esos países revela una visión alineada con una perspectiva neoliberal y con el dominio creciente del conocimiento científico y tecnológico; por

ejemplo, la incubación de campos académicos orientados al mercado y a la generación de ingresos propios es una tendencia dominante en las universidades del mundo respaldada por el BM. Esto daría paso a un capitalismo académico o lo que, siguiendo a Foucault, se puede denominar como el régimen capitalista del conocimiento: un conjunto de normas y prácticas donde las universidades y los científicos compiten fuertemente entre sí por fondos para investigación, empujados por una *economía basada en el conocimiento* en plena expansión (2008: 33-34). Como consecuencia, las áreas que generan ingresos hacen que otras pierdan relevancia para la vida académica y que sus miembros comiencen a parecer ciudadanos de segunda o tercera clase según el modelo neoliberal de universidad. Collins y Rhoads sostienen que la noción de conocimiento del BM como *capacidad de construcción humana* se basa en un régimen capitalista que domina en países occidentales como EUA y que debería ser combatida por modelos educativos basados en el bien público (2008: 39).

De este lado del análisis académico, la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la economía del conocimiento, aparecen como construcciones objeto de sospecha y crítica, en términos de sus rasgos y de sus implicaciones para la ES. Los especialistas aquí citados usan un término u otro, con cierta ambigüedad, para identificar riesgos y tendencias poco alentadoras para la ES, para la sociedad, para los individuos. Al igual que los autores revisados en primera instancia, aquí también se hace mención de los cambios en los patrones de producción y uso de conocimiento, de los cambios tecnológicos y económicos, de la forma en que éstos son recuperados por OI y por gobiernos nacionales para empujar agendas de cambio. Las posturas revisadas aquí dejan ver cómo se organizan las posturas en el contexto internacional en la mirada de los académicos. Estas son diversas, algunas abiertamente encontradas.

2.2 En el contexto internacional latinoamericano

Las formas de uso de estas nociones en el contexto latinoamericano son semejantes con las expuestas arriba, pero sin duda hay variaciones. Aquí, los especialistas tratan de hacer coincidir el desarrollo económico con la mejora de las IES y de la sociedad en general. A mediados de los noventa, Tünnerman (1996) señalaba que frente a la duda expresada por instancias como el gobierno, los organismos internacionales o el sector empresarial, acerca de si la universidad podría proveer la mano de obra necesaria para

la transformación social, había varias tendencias innovadoras que respondían positivamente a los cambios en las estructuras laborales resultado de los cambios económicos, científicos y tecnológicos. Algunas de estas tendencias eran: reorganización y flexibilización de las estructuras académicas, fomento de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, concepción integral del currículum, coexistencia de diferentes tipos de universidades, planeación universitaria, intercambio y cooperación internacional, integración regional y subregional, mejor relación con los sectores productivos y de servicio (1996: 5-7).

Tiempo después el mismo Tünnerman vuelve sobre el tema de la *pertinencia* de la ES para señalar que cuando el tema se aborda, la tendencia es reducirlo a la respuesta de la ES a las demandas de la economía o del sector productivo, pero aunque estas demandas se deben atender, la pertinencia debe analizarse desde una perspectiva más amplia, considerando los desafíos y demandas que impone la sociedad en su conjunto. Para el autor, la pertinencia tiene que ver con el “deber ser” de las universidades, con una imagen deseable ligada a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que están insertas y a los retos del nuevo contexto mundial (2006: 1). La preocupación por la pertinencia de la ES en la sociedad contemporánea, caracterizada como “sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente” —Tünnerman usa los tres términos—, obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a “reinventarlas”, si fuese necesario” (2006: 1). Señala en este momento que una de las mayores transformaciones de la ES se dirige hacia el cambio de los métodos pedagógicos, pues en la práctica docente reside el *quid* de la transformación universitaria.

Lo que el profesor hace en el aula es el verdadero termómetro de los procesos de renovación, que tanto necesitamos. En última instancia, toda universidad se refleja en su currículum y en lo que sucede en sus aulas y laboratorios, pues ahí es donde debe hacerse realidad el discurso de la transformación. Estoy convencido, que si no emprendemos una profunda revolución pedagógica en la educación superior latinoamericana, si no redefinimos los Modelos Educativos de nuestras instituciones, no seremos capaces de formar a los universitarios que este continente necesita para enfrentar los riesgos y amenazas de la globalización neoliberal y de la desigualdad científico-tecnológica que nos reserva, si no nos decidimos a asumir el cambio en los paradigmas pedagógicos (Tünnerman, 2006: 29-30).

En Tünnerman vemos: 1) una ambigüedad en el uso de nociones como “sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente”; 2) la afirmación de la

necesidad del cambio; 3) la función de la docencia como clave de la urgente transformación de la educación superior (currículum, práctica docente); 4) la necesidad de realizar cambios como una forma de enfrentar los riesgos y las amenazas de la globalización neoliberal y la desigualdad científico-tecnológica, y 5) una evocación a un “deber ser”, por encima de las urgencias económicas. Este *deber ser*, por el modo en que se presenta, resulta un tanto etéreo y cercano a un lugar común que, sin embargo, tiene gran peso en la definición que el autor hace del rol de la ES.

Brunner es otro especialista latinoamericano con publicaciones regulares en el campo de la ES. A inicios de la década señalaba que la globalización, la revolución tecnológica y la creciente importancia del conocimiento en todas las esferas de la vida amenazan con ampliar la brecha que existe entre las naciones. El autor analiza el estado de la ES, en particular de la universidad, en tanto “institución llamada a impulsar la inteligencia que las sociedades precisan para insertarse exitosamente en la arena global” (2000: 2-3). La conclusión a la que llega Brunner es que en América Latina “deberíamos aspirar a integrarnos en la economía basada en el conocimiento”; en este sentido, se requiere de un ajuste en la orientación de la ES que permita la incorporación a un escenario que, en su perspectiva, es deseable, ideal:

[...] sabemos que la cantidad no ha servido, sin embargo, para aumentar en medida proporcional la calidad de nuestros talentos, requeridos para abordar la globalización, participar en la revolución científico-tecnológica e integrarnos a una economía basada en el uso cada vez más intenso del conocimiento. Vamos todavía en “el furgón de cola” de la modernidad, como una vez dijera Carlos Fuentes (Brunner, 2000: 4).

Cambios para lograr el ingreso a la *economía basada en conocimiento*, no elaborada o analizada por el autor, se presentan como el vehículo para los países de América Latina que no han visto materializadas las promesas de viajar en los carros más cómodos del tren de la modernidad.

Por su lado, Rama (2004) aborda la transformación de la ES desde la perspectiva de la virtualidad. El autor hace uso de todas las nociones aquí analizadas y de varias otras. De acuerdo con su análisis, la educación, en tanto implica una transferencia de conocimientos e información ordenada en función de objetivos y métodos de aprendizaje, depende fuertemente de las tecnologías de comunicación. Estas tecnologías estarían permitiendo la conformación de un nuevo paradigma educativo al incorporar la virtualidad, al promover el paso del rol del profesor al del tutor, al permitir un aumento en la cobertura, una mayor calidad y menores costos

unitarios por estudiante (2004: 7). En su perspectiva, la transformación de las industrias culturales sienta las bases de la *sociedad de la información* y del cambio de la “fábrica educativa” a la educación descentralizada de una *sociedad de acceso*. Este nuevo paradigma implicaría el pasaje de una educación presencial-artesanal a una virtual, pasando del aula a la red (2004: 7-8). Adoptando la metáfora de las olas de Toffler, Rama señala que aún estamos en la fase de transición entre dos olas que desembocarán en la formación de los mercados educativos (Rama, 2004: 8).⁵⁹ Siguiendo los planteamientos de la OMC, señala que es posible identificar la aparición de nuevas modalidades de educación transfronteriza, concepto que se va haciendo más insistente y que implica:

- Suministros transfronterizos provenientes que van de un país a otro (cursos a distancia o virtuales);
- consumo en el extranjero de un servicio educativo;
- presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto;
- presencia de personas físicas en otros países (Rama, 2004: 8-9).

De estas modalidades, la educación virtual es una verdadera novedad que resulta de las nuevas TIC, de la creación de los sistemas de acceso en red, y marca la evolución de los propios procesos educativos (Rama, 2004: 9). Para Rama, las nuevas tecnologías están obligando a introducir cambios en el modelo pedagógico presencial dominante de tipo catedrático que no siempre ayuda a generar nuevos conocimientos y que tampoco sirve para apropiarse de la totalidad de los conocimientos existentes que además se tornan rápidamente obsoletos. Aboga entonces por incorporar los nuevos desarrollos tecnológicos —simuladores, entornos virtuales, estrategias de educación en línea— ya que, en principio, parecen imposibles de eludir (Rama, 2004: 22-23).

En estas afirmaciones de Rama observamos un tipo de argumentación ampliamente diseminada entre muchos de los interesados en el campo de la ES; en ella se emplean diversas nociones como *sociedad de la información* o *sociedad de acceso* para adjetivar los cambios como irreversibles; se atribuye a las TIC una autoridad propia, que acepta supuestos como el de que los *conocimientos se están tornando rápidamente obsoletos* o que el modelo vigente de formación no sirve para *apropiarse la totalidad de los conocimientos existentes* y que por eso, se debe cambiar. Es una postura que, mientras inicia esgrimiendo una visión estática y casi bancaria de

⁵⁹ Señala: dos olas, una sociedad industrial y una sociedad de la información, donde los nuevos desafíos se presentan como oportunidades y no como amenazas, pero más temprano que tarde desembarcarán en las playas del continente una nueva oleada de instituciones educativas basadas en los nuevos paradigmas pedagógicos que competirán en todos los mercados mundiales por alumnos y tutores (Rama, 2004: 8).

la educación, defiende el que las IES se instalen en la dinámica de los mercados mundiales, y que parte de supuestos como el del carácter infalible de la tecnología.

Tedesco (2000) es otro especialista que recupera la noción de *sociedad del conocimiento* para hablar de la transformación de la ES. Haciendo referencia al trabajo de Castells y otros, señala que “la denominación de la sociedad actual como “sociedad del conocimiento”, o “sociedad de la información”, ha ganado muchos adeptos entre los autores que se dedican a los análisis prospectivos” —Tedesco usa los dos conceptos de forma intercambiable— (Tedesco, 2000: 5). Entre las propuestas conceptuales derivadas de dichos análisis estarían nociones como *aprendizaje a lo largo de la vida* o *aprender a aprender*, que conducen a la modificación de la estructura institucional de los sistemas educativos pues la SC da cuenta de uno de los cambios más evidentes de la época contemporánea. Para él, cuando dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo el ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos adquiere nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales (Tedesco, 2005: 9).

Siguiendo los planteamientos de la UNESCO (1996), Tedesco suscribe la importancia que adquiere la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto a lo diferente, de solidaridad y de resolución de los conflictos en las prácticas educativas (Tedesco, 2003: 6). En este sentido, piensa en la escuela como un espacio abierto a las demandas sociales, lo que no significa reproducir en ella las experiencias que existen fuera, ni acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales, pues puede y debe, responder a la compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que existen en la sociedad (*ídem*). La de Tedesco es una forma de hablar de la educación en la *sociedad del conocimiento* o *la información* que no examina en detalle los supuestos que fundamentan los cambios sociales de que habla, pero que trata de hacer compatibles las promesas y retos de los cambios contextuales con la necesidad de modificar patrones y tendencias dominantes en la educación de América Latina.

Finalmente, Waldman y Gurovich (2005) señalan que las IES deben satisfacer los nuevos mandatos de la sociedad que las sustenta, como son: la formación de recursos humanos de alto nivel, la competencia entre sí y con instituciones nacionales

y extranjeras por recursos económicos limitados, y alcanzar con éxito las exigencias de calidad y eficiencia que impone la “sociedad del conocimiento (2005: 14). Según los autores, la SC, impone exigencias de calidad y eficiencia, pero también se caracteriza por ser más abierta y competitiva, por estar envuelta en redes globales de comunicación, por dar cabida a nuevas formas de trabajo que ponen en tela de juicio el modelo tradicional y el papel de la universidad e, incluso, sus formas de operación vigentes (2005: 14). En estas circunstancias la ES debería ajustar su modelo de funcionamiento para asegurar su pertinencia y relevancia sociales.

En estos autores, la noción SC es usada con amplitud semántica; es el tipo de análisis en el que el significante sirve para leer el territorio en un sentido afirmativo, para incluir en él muchos procesos de cambio pero sin someter al examen crítico los elementos que lo estructuran. La idea de SC que se despliega incluye procesos sociales de diversa escala, como la globalización económica, la revolución tecnológico-científica, los cambios políticos en escala global, entre otros. Se afirma que:

Como el conocimiento carece ya de fronteras, las funciones de la educación superior están sufriendo una modificación sustantiva; la globalización tiende a homogeneizar los patrones organizativos y la estructura académica de las universidades, para generar una mayor calidad educativa, orientada a competir en un mercado mundial cada vez más flexible, en términos de producción de bienes y servicios y de fuentes laborales. La regionalización y la formación de mercados comunes crean la necesidad de acuerdos sobre movilidad laboral, reconocimiento de grados y títulos, homogeneización de programas académicos (Waldman y Gurovich, 2005: 6-7).

Aunque la noción de SC adolece aquí de precisión, no carece en absoluto de peso en la exposición de los autores. Tiene el status de una verdad evidente que marca un imperativo; el advenimiento de la SC da paso a imaginarios de mejora educativa: calidad, flexibilidad, movilidad.

2.3 En el contexto nacional

Durante la década de 1990 los planteamientos sobre la transformación de la ES en México tenían presencia marcada de nociones como globalización, y referencias constantes a las TIC. En esa época, algunos académicos comenzaron a estudiar el modo en que las condiciones de transformación social empujaron procesos de cambio en educación. Por ejemplo, Didriksson (1992), aunque no emplea las nociones que aquí rastreo, sí estudia los procesos asociados a ellas, específicamente los relacionados con la transformación económica derivada del desarrollo de la ciencia y la

tecnología. Su énfasis está en los cambios que el vínculo empresa-universidad conlleva para pensar lo que él denomina *la universidad del futuro*. Para él, los aspectos que definirán la ES girarán en torno al valor del conocimiento y su vinculación con el crecimiento económico y la productividad. De acuerdo con la evidencia que se expone, el eje sobre el que se debate la ES es el de la transferencia de conocimientos y tecnología por parte de las IES a la sociedad y la economía (1992: 198).⁶⁰ La base de la transferencia depende en mucho de una fuerte composición de fuerza de trabajo especializada y de una educación sistemática en ciertos sectores de la población (Didriksson, 1992: 202). El autor señala:

La transformación de la educación superior y su empuje al futuro, como institución económica y de servicios, sucede a partir de un conjunto de impactos externos. Son las empresas las que buscan la relación con la universidad y las instituciones de educación superior, estructurando un nuevo proceso, como el que se ha podido observar en algunos casos nacionales, de carácter simbiótico (Didriksson, 1992: 259).

Una postura parecida se observa en el trabajo de Lazcano (1999), para quien la *sociedad de la información o del conocimiento* —según su propia expresión— provee un nuevo contexto educativo para las universidades:

[...] es indudable que en la nueva era de la sociedad de la información o del conocimiento se desarrolla un nuevo paradigma educativo. Vemos venir un fuerte desarrollo de la formación no presencial (desde los puestos de trabajo y desde el hogar), lo cual representa un reto para las universidades, y quizás (¿por qué no?) una amenaza, que de hecho obliga a rediseñar las formas de enseñanza en uso en todos los niveles, y que en forma lateral se convierte en un factor de competitividad entre las universidades (Lazcano, 1999: 4).

El nuevo paradigma que tienen ante sí las universidades ha sido generado por la industria de la información, así como por “las exigencias del nuevo ambiente de los negocios, y por profundas transformaciones en la economía producto de la globalización” (1999: 4). Para Lazcano, esto trae consecuencias en muchos niveles, por ejemplo, desde el punto de vista de la metodología de las prácticas educativas, el cambio se sitúa en el desplazamiento del foco de atención de la enseñanza al aprendizaje, en el replanteamiento de los roles que se dan en cualquier proceso formativo o educativo, así como en la reinención de los recursos didácticos que

⁶⁰ Según el autor, se calcula que durante la década de 1980 EUA perdió liderazgo en siete de las diez tecnologías más importantes en el rubro de materiales electrónicos, mientras que los japoneses tomaron la delantera usando el conocimiento y los procesos desarrollados en los laboratorios norteamericanos (1992: 202). Esto arrojaría como aprendizaje que la capacidad de poner en circulación conocimientos e innovaciones conduce a la productividad del saber y de ahí la importancia de asegurar los canales de transferencia.

favorezcan este enfoque. Desde el punto de vista institucional significa que las universidades han de convertirse en organizaciones que aprenden, por tanto, adquieren la capacidad de adaptación a una realidad en continuo cambio. A las bibliotecas les corresponde saber qué hay en las redes, seleccionar lo útil de lo que no lo es, o saber para quién es útil; analizar la calidad de lo existente y organizarlo en forma comprensible para ponerlo a disposición de estudiantes, profesores y directivos (Lazcano, 1999: 5), entre muchas otras derivaciones. El trabajo de Lazcano da cuenta de la intención de identificar con especificidad los efectos que las SECI acarrearán para las diversas tareas de las IES.

Especialistas como Didou (2000; 2005) analizan la SC en relación directa con procesos como la internacionalización de la ES. Para la autora, la llegada de la SC es una realidad presente y futura que presupone varios procesos y tiene diversas aristas: se relaciona directamente con temas como globalización económica, movilidad y circulación de programas y sujetos educativos a través de las fronteras regionales políticas y disciplinares, así como con el surgimiento de nuevos proveedores de servicios educativos además del Estado. Las consecuencias de esta diversidad de factores se intensifican con el acelerado cambio social, científico y tecnológico, y con diversas tensiones de orden social en diferentes regiones del mundo que, en muchos casos, tienden a generar diversos tipos de brechas. Según la autora, esto alimenta “las reflexiones sobre la educación como bien público o bien público global, sobre la equidad en las oportunidades y sobre las responsabilidades de las universidades e instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento” (2005: 42).

En 2006, Didriksson vuelve sobre la transformación de la ES. Afirma que el debate sobre las formas para alcanzar un nuevo desarrollo sustentado en *la información, en los aprendizajes y en los conocimientos* no puede desvincularse de los cambios que ocurren en las esferas institucionales de la educación, de la ciencia, de la tecnología y de la cultura. Para él, “el estudio del reposicionamiento de la universidad en el contexto de una sociedad del conocimiento y de una nueva economía ha dado un giro de calidad en el actual periodo de ingreso a un nuevo siglo” (Didriksson, 2006: 16). Este enfoque se habría sustentado en aquellos que permiten visualizar una reconfiguración basada en un tipo distinto de organización de la docencia y la investigación, enfoques posibles gracias al trabajo de Christopher Freeman, Giovanni Dosi, Manuel Castells, entre otros.

Didriksson recupera el análisis que en 1994 presentara Gibbons sobre la diferencia entre el Modo 1 (estructurado por áreas de saber y por barreras institucionales) y el Modo 2 (interdisciplinar, abierto y horizontal) de producción de conocimiento. Según Didriksson, la universidad en el Modo 2, el que se avecina, ingresa en un proceso de desinstitucionalización para abrirse hacia la sociedad de forma completa e integrada. Esta opción presagia, para él, un futuro más armonioso para la sociedad y la universidad misma, pues la universidad ocupa, desde su propia identidad como institución social y de producción de conocimientos un papel central; fortaleciendo sus propias tareas y funciones pero en un contexto nuevo que la convertiría en sitio decisivo para la solución de tensiones y contradicciones (2006: 24). El autor señala que el debate sobre la relación entre la universidad, la producción de conocimientos y la conformación de una nueva economía se ha dado primero en otras regiones del mundo (2006: 26), donde habría conducido a nuevos esquemas, mientras que en América Latina las posibilidades de una transformación para conformar un sector poderoso de conocimientos son muy escasas, a no ser que ocurra en casos específicos y en nichos reducidos (2006: 27).

Didriksson suscribe parte del documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) de la CEPAL, donde se señala que factores como las universidades desvinculadas del aparato productivo, con participación ínfima dentro del contexto internacional de ciencia y tecnología, han provocado una radical separación entre el sistema de formación de recursos humanos y las necesidades del desarrollo, “al punto de volverlo casi impermeable a las inquietudes y desafíos que nacen del nuevo contexto socioeconómico y del debate internacional sobre el destino de la educación” (CEPAL, 1992: 76-77, en Didriksson, 2006: 37). Didriksson señala que ahora se debe pensar en una nueva función sustantiva más para las IES,

[...] la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en particular hacia los actores sociales y económicos reales cuyo papel se relaciona directamente con el uso y la explotación del conocimiento, la cual depende de la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, para adaptar el conocimiento producido y transmitido para su uso social y económico (Didriksson, 2006: 42).

Para Didriksson, esto tiene que ver con las perspectivas de responsabilidad social que tienen las IES, con las normas y procedimientos para la realización de patentes y para el registro de la propiedad intelectual, con las relaciones de estas instituciones con las empresas, con el Estado, y con el espectro más amplio de la cooperación internacional

y la participación en las redes internacionales del conocimiento (2006: 43). En su opinión, la universidad innovadora debe comprometerse a resolver problemas concretos. Para él, la calidad del proceso educativo se mediría por la utilidad social de los conocimientos producidos y distribuidos por la institución, que estaría dedicada a la formación de trabajadores del conocimiento con un compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable (Didriksson, 2006: 44-45).

Didriksson se apropia de términos examinados a lo largo de la primera parte de este capítulo y que aparecen en la voz del BM y la OCDE. El diagnóstico y la imagen que propone de universidad se basan en una orientación tecnológica y económica de la *sociedad del conocimiento*: una instancia innovadora que aporta respuestas a “problemas concretos”, centrada en la “transferencia de conocimientos” y en la producción de “trabajadores del conocimiento”. Aquí me resulta interesante, por un lado, cómo la propuesta de vincular a las IES con la industria invoca la *responsabilidad social de la universidad*, como si la idea de responsabilidad estuviera determinado por la industria; por otro, cómo se trata de hacer caber en la propuesta nociones como democracia, paz y desarrollo sustentable, tratando de “equilibrar” una visión de la SC y de la ES que en primera instancia parece *técnico-económica*.

Los análisis orientados a examinar el papel de la ES en un contexto de cambio económico se han incrementado. Cervantes (2006) examina las estrategias que diferentes países y sectores de la sociedad han desplegado para incorporarse en los nuevos escenarios globales. Para ello, trata de delinear las características de la SC, de la SI, de la economía de la información y del conocimiento, pero termina plegándose a una idea de sociedad del conocimiento como economía del conocimiento. Con todo, señala que estos cambios, en tanto irreversibles, demandan estrategias locales y globales para individuos y sociedades (2006: 25-27). Suscribe así los análisis de la OCDE (2006: 91) y otras instancias sobre la necesidad de desarrollar acciones de transformación en la ES, en particular en lo relacionado con educar y entrenar a la fuerza de trabajo de investigación para la economía basada en el conocimiento, y en cuanto a la producción de conocimiento para ser insertado en cadenas de valor y procesos de innovación, declinando la tarea de construir una mejor sociedad.⁶¹ Así, sin

⁶¹ Señala que en las nuevas condiciones, la función de la investigación en las universidades, como instituciones de producción de conocimiento, es insertarse en el proceso de innovación o en las “cadenas de valor”, respondiendo más a las “señales del mercado” que a una aspiración social o colectiva de ampliar los límites del conocimiento. La función de educar también está cada vez más sujeta a una

someter a examen estas "necesidades del mercado", que el mismo Cervantes pone entre comillas, se exploran y suscriben análisis que propugnan por nuevos financiamientos para la investigación en la ES, que hablan de los nuevos criterios de colaboración entre industria y la ES, y la emergencia de industrias y comunidades del conocimiento en el sentido económico y comercial (Cervantes, 2006: 96-99).

En otro plano de discusión, en una obra colectiva, Carrión y otros académicos (2007) exploran los cambios que se requerirían para incorporar a la escuela, a los ciudadanos y a la sociedad, en la sociedad del conocimiento; lo hacen tratando de observar las prácticas académicas e institucionales concretas que tendrían que desplegarse. Los autores suscriben los análisis de la UNESCO (2005) sobre las posibilidades y retos de construir una sociedad de la información centrada en la persona, inclusiva y orientada al desarrollo de los pueblos; sobre la convicción de que la educación, la información, el conocimiento y la comunicación son la clave del progreso humano y el bienestar (2007: 13). Los autores hacen un recorrido por las bases teóricas y conceptuales desde las cuales se puede afrontar la educación para la SC. Desde su perspectiva, es posible recuperar rasgos de distintas teorías del aprendizaje (2007: 34-39) y pensar desde ahí en sus posibles aplicaciones para el diseño instruccional, en el desarrollo de materiales como los objetos de aprendizaje y en las perspectivas que esto abre para la evaluación de la educación (2007: 43-46).

En la misma obra, Fernández evalúa la necesidad de explorar la educación en ciudadanía para la SC desde una perspectiva sociocultural y multimodal, lo que implica pensar en la modificación de las prácticas y de la organización escolar así como en la incorporación de nuevos contenidos, por ejemplo, con orientación genérica y a la vez internacional (2007: 60-69). La obra asume como un reto el desarrollo de una pedagogía para la SC que incluya aspectos de innovación pedagógica (que aquí es igual al uso de nuevas metodologías, materiales, de TIC), cambios en la formación y desarrollo magisterial, nuevas líneas de investigación y de evaluación educativas, así como de gestión y de desarrollo de infraestructura (2007:157-165). En su propuesta se aboga por la incorporación de iniciativas y *valores* que circulan por textos de organismos internacionales: creación de redes de investigación, procesos de innovación, flexibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, manejo de distintos tipos de información, educación para la resolución de problemas, entre otros

respuesta a las "necesidades del mercado" que a la construcción de una "mejor" sociedad (Cervantes, 2006: 96).

(2007: 157). Se suscribe, entonces, lo que yo llamaría una perspectiva más académica y social de la SC:

[...] la construcción de una sociedad del conocimiento como una sociedad con capacidad para generar, apropiar, y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio (Fernández en Carrión 2007: 88-89).

Valenti aborda la transformación de la ES por el lado de la calidad, una exigencia propia de la globalización y de la SC, dos formas de realidad distintas: “las presiones de la globalización y la sociedad del conocimiento han hecho cada vez más patentes las necesidades para mejorar la calidad de la educación superior y del conocimiento que genera, transmite y difunde” (2007a: 2). Esto sería así porque la ES es un espacio estratégico para garantizar competitividad, desarrollo y bienestar en un mundo en el que el principal motor de desarrollo es la aplicación e innovación de conocimiento y, además, porque la población de jóvenes constituye el principal “bono demográfico” para el desarrollo del país (2007a: 2). Ella propone construir un enfoque integral de la relación equidad con calidad para conformar estrategias de actuación que serían instauradas de manera sistemática por la política educativa en los procesos de gestión institucional. Según la autora, el binomio equidad-calidad debe pensarse de manera integral desde la perspectiva de la evaluación, la rendición de cuentas y la corresponsabilidad social garantizando condiciones como: 1) educabilidad, que supone que la política y las IES, de manera articulada, permitan que los alumnos cuenten con las condiciones sociales para acceder, permanecer y lograr niveles adecuados de aprendizaje, y 2) empleabilidad, para que los alumnos dominen las competencias para enfrentar las demandas de empleo y desarrollo profesional dominados por los patrones de la globalización, la SC y la innovación permanente (2007a: 4-5).⁶²

La SC ha ganado lugar en eventos académicos como congresos y seminarios internacionales. A manera de ejemplo en 2007 se desarrolló en México el Primor Coloquio Nacional “Aportaciones de la Innovación Educativa a la Sociedad del Conocimiento”. Los organizadores asumieron como tarea propiciar la reflexión y el análisis de experiencias innovadoras en diferentes IES del país. El evento fue organizado por la ANUIES e incluyó dos conferencias magistrales, una de Héléne Lamicq, presidenta de la Asociación de Universidades de la Región de Ile de France.

⁶² Esta forma de encarar la relación ES-SC se continúa por la autora en otro texto —escrito con Avaro (2008). Ahí exploran las rutas de transformación profundizando en ideas como *innovación, redes y vinculación* entre empresa, industria e IES.

Según ella, los modelos educativos sufren cambios demandados por el mercado de trabajo, que requiere trabajadores de alto rendimiento; en este sentido, la ES debe crear alianzas e influencias con sectores no académicos. En Europa, esta transformación se habría dado a partir de la colaboración entre ministerios, el sector productivo, estudiantes y padres de familia, lo que “no dejó fuera las reacciones conservadoras que normalmente provenían de los propios estudiantes y sus familiares” (2007: 9).⁶³

En la otra conferencia dentro del mismo evento, Valenti habló de las *competencias cognitivas, digitales y de información* en la ES del México del siglo XXI. Según su exposición, un problema en la ES es que la tecnología avanza más rápido de lo que es posible aplicarla en el ámbito educativo; por ello, el acceso creciente a la ES debe estar acompañado de nuevas tecnologías. La ponente insistió en que el ajuste a las nuevas tendencias económicas y sociales se determina por la calidad de la educación, así como por la pertinencia de las profesiones, que deben incorporar los cambios en el desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas (Valenti, 2007b: 17).⁶⁴

Ambas ponencias muestran huellas de un lenguaje que ahora estructura una parte del discurso de transformación de la ES en el mundo académico. Un lenguaje que, desde mi punto de vista, asume los procesos de transformación tecno-económica como los que deberían guiar la transformación y que usa expresiones como: *la educación superior tiene que usar tecnología y formar expertos adaptables, o el ajuste a las nuevas tendencias económicas y sociales se determina por la calidad de la educación, así como por la pertinencia de las profesiones*. Estas tonalidades discursivas emergen de un sistema de razón que subordina el papel de la ES a una parte del mercado de mentes y conocimientos, que pone las necesidades de desarrollo primero y los beneficios sociales después, y que califica de *reacciones conservadoras* —en el sentido de retrógradas— a quienes no están de acuerdo con las modificaciones

⁶³ Europa inició procesos de integración educativa en los años noventa, algunos de ellos se concretaron en las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bologna (1999) y en la estrategia de Lisboa (2000); uno de sus propósitos era hacer de Europa una sociedad de conocimiento, proceso que no ha transitado sin críticas por sus conceptos y efectos.

⁶⁴ Señaló también que los responsables de la ES tienen que formar expertos adaptables y educados para trabajar en redes de colaboración. Un enfoque parecido, aunque con matices, se encuentra en un artículo de Ruiz, Martínez, Noguera y Valladares (2009), quienes discuten las transformaciones necesarias a la ES en *las sociedades del conocimiento* —en plural—, haciendo un acento específico en los retos que enfrenta la Universidad Nacional Autónoma de México.

que en países como Francia, Inglaterra y EUA ya se han llevado al cabo, y que se anuncian para países como México.

3. Nociones que se intersectan, superponen y dispersan

El propósito del capítulo era delinear la trayectoria general de tres nociones que, en el transcurso de mi investigación aparecían una y otra vez, iterándose con diferentes tesis y modulaciones por diferentes textos: sociedad post-industrial, sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Me proponía ofrecer respuestas a preguntas del tipo: ¿de qué hablamos cuando hablamos de la emergencia de sociedades basadas en la información o basadas en el conocimiento? ¿De dónde vienen estas nociones? ¿En qué configuraciones discursivas se han producido? ¿Cómo son apropiadas, usadas por los especialistas en materia de educación superior?

La evidencia recabada y el análisis realizado permiten afirmar que la noción de sociedad post-industrial fue socializada en los años sesenta en Europa y EUA, y sigue teniendo referencias hasta el día de hoy, si bien decrecientes. Sociedad de la información fue socializada en los años setenta y sigue siendo objeto de análisis y disputa. Mientras que sociedad del conocimiento fue socializada casi al mismo tiempo que la primera, aunque tiene antecedentes desde 1930 en el trabajo de Hayek. Aunque las nociones comenzaron a circular en los periodos señalados, el estudio deja ver que los elementos conceptuales que aglutinan aparecen con luminosidad en los análisis especializados desde el final de la Segunda Guerra. Ejemplo de esto es el trabajo de Machlup gestado entre la década de 1950 y 1960, el cual, aunque no usa estas categorías, resulta seminal para el trabajo de Bell, Masuda, Drucker y otros. Y si aceptamos los planteamientos de Mattelart y Foucault, las condiciones intelectuales y existenciales para esta configuración conceptual se habrían venido gestando desde mucho antes en las sociedades europeas, con la emergencia de la gubernamentalidad como forma de regulación social que requería conocimientos sofisticados como base para la obtención y organización de información sobre las poblaciones.

Vinculado con esto, otro aspecto que se alcanza a identificar en la emergencia y diseminación de estas nociones, aunque no ha sido objeto de análisis directo aquí, es la creación de explicaciones que combinan conocimientos de diferente procedencia y los cuales puedo organizar por disciplinas: economía, sociología, estadística, matemáticas, teorías de la administración y organización, teorías de la información y,

recientemente, teorías de la cognición. Esto da cuenta de un haz de conocimientos que permite lanzar nuevas ideas acerca del conocimiento como fuerza, insumo, bien, mercancía. Nuevas *olas de conocimiento acerca del conocimiento* se hacen disponibles y disparan nuevas maneras de hablar.

A través del análisis de la trayectoria de las nociones observamos cómo la complejización tecnológica acompaña procesos de transformación y diversificación económica y social que se intersectan con desarrollos conceptuales y ajustes a las epistemes vigentes. Esto alienta la proliferación de interpretaciones sobre el presente y futuro de la sociedad y la educación, y, con ello, la emergencia de *proyecciones* que si para Touraine, Galbraith o Bell eran prognosis rudimentarias, para Masuda alcanzan el status de auténticas utopías informacionales. Así, mientras la tecnología se complejiza y diversifica, mientras las teorías de la información de Shannon y la teoría de la cibernética de Wiener se encarnan en mecanismos durante los setenta, nuevas teorías sobre la sociedad emergen y con ellas, matices en las concepciones de los individuos, la sociedad, la educación, el conocimiento. Del trabajo sin cuerpos de la sociedad post-industrial a las máquinas que hablan con máquinas produciendo información por su cuenta de la sociedad de la información, se gestan formas de comprensión que complejizan las explicaciones.

Frente al desarrollo científico y tecnológico creciente, los intentos de comprensión generados durante más de cuarenta años no arrojan una teoría unificada sobre la información, el conocimiento, los individuos, la sociedad o la educación. Más bien, llegamos a un punto donde contamos con diversos pero familiares modelos de diagnóstico, explicación, clasificación y reclasificación.

El campo de significación se expande y se dispersa, pero en toda esta dispersión encontramos significantes que nombran líneas generales de aglutinación de las aspiraciones y las preocupaciones. Los significantes circulan y comienzan a mezclarse; las intenciones de precisión marcadas entre algunos de los autores revisados también se disuelven en superposiciones y ambigüedades. Nuevos significantes surgen y se cruzan; a veces viajan solos, a veces en conjunto. Ancladas en un sistema de razón de corte moderno, las primeras teorías sobre las sociedades post-industriales y luego sobre las basadas en información y en conocimiento reavivan las aspiraciones puestas en los beneficios del conocimiento científico, en sus virtudes para conducir hacia una sociedad más racional y hacia la construcción de sujetos más eficaces.

Domina así la intención de clarificar y eventualmente gobernar la producción del conocimiento y sus derivaciones a fin de encauzarlo hacia el desarrollo de la sociedad y en particular, de la economía, pues se piensa que el conocimiento en su versión científico tecnológica será vehículo ideal para un crecimiento económico más amplio, y esto sería así porque el conocimiento es dúctil e inagotable, según Drucker.

Evidentemente, esto no erradica el carácter excluyente básico de las sociedades modernas, pues el arreglo económico donde se intenta hacer caber el desarrollo basado en saber todavía presupone y requiere una distribución desigual de los recursos, sean materiales, científicos, tecnológicos o cognitivos. De ahí las advertencias hechas por Nora y Minc en los setentas, acerca de que el desarrollo tecno-informático excluirá a muchos, y de que la sociedad de la información no será una de centros fijos y tampoco una sin conflictos. Al mismo terreno apunta Stehr al señalar que el conocimiento socava el poder: yo diría que implica una lucha por el poder. De esto desprendo la necesidad de preguntar por los efectos de poder que generan los nuevos roles y formas de distribución del conocimiento en las sociedades contemporáneas desde el *locus* de la ES.

La SC emerge como aquella donde importa el conocimiento y no tanto los cuerpos; es una narración sobre cómo el conocimiento se ha colocado en el centro de los procesos de transformación social, en particular en los económicos, a partir de los tecnológicos. Se emiten así advertencias de economistas y de especialistas en la ES acerca de la premura de transformar los sistemas educativos, pues de no hacerlo, el atraso y la exclusión serían todavía peores. Es de corte moderno la voluntad de orientar la ES hacia ideales y modelos de organización que alimenten el desarrollo y uso del conocimiento en las promisorias formas tecnocientíficas de organización e innovación socioeconómica —como las tecnópolis— voluntad que ha encontrado adeptos en los ámbitos empresarial, académico y político. Si algo más nos deja saber la investigación es que desde Machlup, Galbraith y Bell, hasta Drucker, Castells o Stehr, la ES es plataforma para el desarrollo económico. Por supuesto, algunos de estos autores sitúan sus posturas en reflexiones más amplias sobre la sociedad, el individuo, el conflicto, la cultura, pero estos temas son complementarios en su análisis; sus afirmaciones sobre el desarrollo económico se expanden hacia ellos y este efecto se acentúa en los especialistas en ES.

Aunque en el contexto internacional los desarrollos recientes de estas concepciones han recibido críticas pues se las mira como la declinación de la ES a las

formas del mercado post-capitalista, en el marco latinoamericano, y en particular en México, las discusiones de los académicos están más orientadas a tratar de hacer compatibles las promesas de la SC, según los modelos conceptuales desarrollados primordialmente en EUA y partes de Europa y Asia, con las necesidades, problemas y “tradiciones” más locales.

Y si bien es posible identificar algunas preocupaciones acerca de pensar así el futuro papel de la ES, éste no es un debate instalado. En México la preocupación dominante es cómo transformar la ES para subir al tren del desarrollo regido por una economía basada en el conocimiento; domina el interés por hacer de las IES entidades *ad hoc* para el tipo de desarrollo que la economía global basada en el desarrollo científico y tecnológico instala como tendencia, y que se adjetiva como *competitiva*, de *vanguardia*, *innovadora*, *eficaz*, *globalizada*, *integrada al mercado*, que alimenta a la empresa y la industria, que construye sujetos innovadores, adaptables y competentes.

Pensando con ligereza se podría sugerir que el uso de estas nociones es un asunto secundario pues son sólo palabras que describen cosas reales, las cuales serían las que “verdaderamente importan”, como la capacidad de la ES para educar a las futuras generaciones o diseñar soluciones a los problemas de la sociedad. Pero las palabras no son sólo palabras, pues se emiten desde algún lugar y cuando circulan se acompañan y activan toda una red de elementos que adjetivan y objetivan la realidad en que se usan. En los discursos predominantes sobre la SC los términos innovación, competitividad, calidad, eficacia, entre otros tantos, forman una red de racionalización y adjetivación que funciona como una lente para observar/construir/explicar “la realidad” de las sociedades y de la ES.

Estos términos son articulados y alineados en formas que resultan efectivas para interpelar a los especialistas en educación. No son sólo palabras que ilustran el lenguaje, sino formas de concebir el mundo que, en su traducción en disposiciones políticas devienen formas de construir y regular el mundo. Para Hacking siguiendo a Foucault, y como lo diríamos desde una perspectiva de *apd*, los *nombres* no viajan solos, las formas de nombrar la sociedad están inscritas en prácticas, metáforas, instituciones, adjetivos, operaciones: *they work in an immense world of practices, institutions, authorities, connotations, stories, analogies, memories, fantasies* (2002: 9). Los términos sólo podrían parecer accesorios en una forma de razonamiento para la cual la realidad está “más allá del lenguaje” y de sus efectos de creación.

Ahora bien, esta lectura también reconoce que los elementos aquí referidos no forman un sistema unificado; por el contrario, el análisis devela su carácter abierto. Esto lo percibimos desde las explicaciones de autores como Masuda, Drucker y Castells hasta los usos que se hace de ellos en el campo académico que estudia la ES. En el caso de los primeros, las sociedades basadas en información adquieren en ocasiones el status de momentos intermedios hacia sociedades más complejas basadas en conocimiento, al tiempo que nos dicen que la SI presupone la existencia de la SC porque la información son datos que se han organizado y comunicado, pero cuya creación, organización y comunicación requiere el despliegue de conocimiento. En medio de esto, se sigue intentando delimitar el papel del conocimiento en las sociedades contemporáneas, con lo que las nociones mismas de información y conocimiento están en reacomodo.

En el caso de los usos educativos, los desajustes se observan cuando queremos compatibilizar nociones como aprendizaje a lo largo de la vida, que habla del imperativo, las posibilidades y los beneficios que tendremos en la SC para seguir educándonos de por vida, con otras como *bono demográfico* —que distingue a las poblaciones jóvenes de las viejas—, muy usada en el campo de la educación y que pone “plazos urgentes y perentorios” para que las nuevas generaciones logren su incorporación al mundo del trabajo y que deriva en decisiones como el diseño de carreras técnicas de corta duración, poniendo por delante criterios como la empleabilidad pronta de los egresados.

Como ya dije, aunque el debate por la empleabilidad es relevante, lo que me inquieta es hasta qué punto estas formas de racionalización son radicalmente diferentes de algunas ya usadas una y otra vez en el pasado. Como lo reitero en el capítulo cinco, me parece que se han construido dispositivos de racionalización que diagraman procesos de exclusión social cada más sofisticados sostenidos en la incapacidad de examinar los supuestos que los soportan. En más de una forma podemos definirnos como generaciones con nuevas y más complejas categorías reinscribiendo algunas de las más viejas prácticas de exclusión socio-bio-política.

4. Cierre del capítulo

Cierro el capítulo reiterando mi afirmación inicial: la historia que aquí se escribe no pretende sentar la última palabra acerca de estas nociones, pues los debates

continúan. Es muy difícil establecer que la noción de SC está solamente ocupada por preocupaciones de orden económico, al igual que es difícil señalar que la noción de SI sólo señala la importancia de la tecnología y los datos para las operaciones sociales. Ambas nociones presuponen actores y valores específicos, presupuestos sobre cómo se organiza y debe organizarse la sociedad. Ambas nociones presuponen una economía, una cultura, una política —bien de la información, bien del conocimiento—, inscritas en texturas más amplias. Libros y artículos se siguen presentando acerca de ellas, lo que ensancha su carga simbólica. Pero, en todo caso, lo discutido aquí permite conocer su procedencia, en qué circunstancias emergieron, cómo se han movido por territorios y temporalidades, y cómo han sido apropiados en la discusión de los especialistas en ES. Esta indagación se monta sobre un gesto genealógico-deconstructivo (Granja, 2003), para remover ciertos sedimentos, y para enrarecer términos que para más de uno parecen autoevidentes.

Capítulo 3. Transformaciones a la educación superior en la mirada de tres organizaciones internacionales

This problem is in no way behind us. Ideas do not die. Not that they survive simply as archaisms. At a given moment they may reach a scientific stage, and then lose that status or emigrate to other sciences. Their application and status, even their form and content, may change; yet they retain something essential throughout the process, across the displacement, in the distribution of a new domain. Ideas are always reusable, because they have been usable before.

Gilles Deleuze and Felix Guattari,
A thousand plateaus, 235

Presentación del capítulo

El propósito del capítulo es analizar la forma en que la discursividad de la SC emerge en la visión de la ES de tres organizaciones internacionales: la OCDE, el BM y la UNESCO. Como mencioné en el capítulo uno, la selección de estas instancias se ha basado en el reconocimiento de su papel como generadoras de discusiones, conceptualizaciones y propuestas políticas para analizar las orientaciones, formas de gobierno y de organización de la ES, al tiempo han venido haciendo un uso recurrente de la SC como parámetro para inducir sus propuestas.

En el marco de la pregunta general de investigación sobre el valor que se asigna a la SC, en este capítulo me propongo contestar el siguiente cuestionamiento básico ¿Cómo en el discurso político de la BM, la OCDE y la UNESCO se da la circulación y apropiación de la sociedad del conocimiento para recomendar transformaciones a la educación superior? Aquí se despliega el dispositivo de análisis de doble entrada anunciado en el capítulo uno: rastreando flujos de significación e identificando su detención en propuestas de cambio.

La tesis general que me propongo argumentar es la siguiente: en la superficie discursiva de los organismos internacionales la SC es significada de formas convergentes pero diferenciadas. En el caso del BM y la OCDE se acota hacia la emergencia de economías basadas en el conocimiento, en el caso de la UNESCO,

además de estos elementos, se incluyen aspectos de orden cultural, social y ético. Entre las razones de esto está el que la apropiación de las nociones ocurrió en tiempos diferentes en cada instancia, las formas de uso conllevan inconsistencia conceptual, además de que están mediadas por las orientaciones de cada OI.

Durante el tiempo que las nociones han estado disponibles han alentado la formulación de políticas de cambio orientadas a generar respuestas a las tendencias del desarrollo económico global, pero tales políticas se anudan con preocupaciones anteriores sobre el financiamiento, la pertinencia, el gobierno y la calidad de las IES. Las políticas que desde cada OI se recomiendan son disímiles pero con paralelismos. En medio de las significaciones y de las políticas derivadas, podemos identificar la emergencia de una suerte de diferenciación entre las nociones mismas de conocimiento, de gobierno y de educación. Por la forma en que se da la configuración de fuerzas y de aspiraciones, por el efecto de su uso, por su apertura, *sociedad del conocimiento* y *economía del conocimiento* aparecen como los significantes principales que sirven para articular, tensar y dar paso a diversas utopías sobre la educación de calidad, competitiva e innovadora, y sobre sociedades productivas, democráticas y desarrolladas. Esta tesis no agota la complejidad y las múltiples implicaciones políticas, sociales y culturales que circulan en los discursos de las OI, como trataré de mostrarlo.

El capítulo se organiza de la siguiente forma. En esta misma presentación hablo de la relevancia de estudiar la discursividad de las OI en el mundo contemporáneo; posteriormente, abordo los posicionamientos de cada una, deteniéndome en el análisis de sus concepciones sobre la SC y en algunas de las propuestas derivadas de esta comprensión. Debido a la forma en que realicé el análisis, con una alta dosis de documentalismo, los apartados son extensos, por ello, en algún punto incluyo una sección que funciona como un breve escalón para mirar hacia lo expuesto y dar paso al siguiente apartado. La última parte del capítulo contiene un análisis sobre los elementos que articulan y sobre los elementos que distancian las posturas de las OI.

Al empezar el estudio había trazado un mapa mental para el análisis y exposición de lo hallado en cada una de las OI, sin embargo, conforme avancé deseché la estrategia. Decidí, en cambio, que la composición del *corpus* marcara la pauta de exposición. Como resultado, el tratamiento de lo hallado en cada superficie discursiva resulta disímil, sin embargo, ahora me parece que no podría haber sido de otra forma.

a. Organizaciones de carácter internacional y la ES

Antes de entrar en el análisis conviene hacer algunas precisiones y consideraciones. En el terreno de las precisiones, quiero aclarar que en esta investigación no analizo el funcionamiento institucional, organizacional ni político de las OI, sino que me interesa la forma en que en ellas emerge una discusión específica sobre el vínculo SC-ES. Por tanto, caen fuera de los propósitos del estudio aspectos de orden técnico, de financiamiento o de política institucional y organizacional que en otros trabajos podrían ser claves para el análisis. Ahora bien, pese a que me distancio de ese tipo de análisis, me parece útil proveer información que permita contextualizar al lector. En esta lógica, apporto referentes básicos sobre ellas, tanto en este apartado, como al iniciar el análisis de la producción de cada uno.

En este sentido, ya en el terreno de las consideraciones, comienzo por señalar que las organizaciones u organismos internacionales —de cuando en cuando uso ambos términos— han ganado importancia en la escena global a partir de la segunda guerra mundial. Ésta importancia les es atribuible con base en su creciente número (UIA, 2008), en la bibliografía disponible que documenta su actividad, en particular a partir de los noventa (Maldonado, 2003), y en los señalamientos que de manera regular hacen gobiernos nacionales, como el mexicano, quienes afirman la importancia de participar en dichos organismos o reconocen el valor de sus evaluaciones o recomendaciones. La OI referente por excelencia es el sistema de la Organización de las Naciones Unidas, fundado hacia finales de 1945 con el objetivo de ser una instancia para el análisis y solución compartida de problemas de carácter global tales como la alimentación, la pobreza, la seguridad, las prácticas de gobierno y el desarrollo humano. Desde entonces, mientras el mundo comenzó a experimentar procesos de reacomodo político, social y económico, la construcción de espacios internacionales de intercambio y cooperación, intergubernamental y no gubernamental, también se intensificó.⁶⁵

Conviene plantear las siguientes ideas: no todas las OI son iguales; la relación de un país con ellas es más compleja que la asociada con la imagen según la cual las instancias globales dictan sus mandatos a un país que habría de cumplirlos al pie de la letra; las OI no son monolitos, en su interior hay corrientes y grupos que, si bien

⁶⁵ Esto se acentuó con los procesos de globalización en la transición de los años de 1980 a 1990: la existencia de varias de esas organizaciones propició la entrada de lleno en los procesos de globalización, mientras que nuevas organizaciones vieron la luz precisamente por los procesos de cambio global.

comparten varios supuestos, se pueden modificar el transcurso del tiempo. En términos de números, para el año 2006-2007 el *Yearbook of International Organizations* (UIA, 2008) listaba un total de 30,000 organizaciones internacionales: 5,000 intergubernamentales y 25,000 no gubernamentales del más diverso tipo, orientación, alcance y antigüedad (algunas con más de 150 años de vida). Por otro lado, aunque en primera instancia es fácil diferenciar entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales o, entre las orientadas a tratar asuntos comerciales y las orientadas a temas de gobierno, cultura, medio ambiente o educación, mientras miramos en su especificidad, más fácil es ver que la diferenciación temática sólo es un recorte elemental que requiere profundización.⁶⁶

Conviene reconocer que hay diversas formas de denominar, caracterizar y clasificar a las instancias internacionales. En cuanto a los nombres, una rápida mirada a la literatura disponible deja ver un uso regular de términos como organización, organismo, agencia, institución, régimen, para referirse, aparentemente, al mismo tipo de entidades. En algunos casos, estos términos obedecen a una jerarquía de clasificación, pero en otros, dejan ver básicamente una ambigüedad en el campo. Para su caracterización y clasificación, hay también multiplicidad de indicadores que consideran desde su origen —por ejemplo, si son resultado de convenciones o cumbres— hasta su infraestructura (Martin y Simmons, 2001). Otros las clasifican por sus objetivos y materias (Ness y Brechin, 1998); otros, por su membresía y por su carácter gubernamental o no gubernamental, es decir, si conllevan o no la participación directa de los gobiernos nacionales —sea de manera bilateral (entre dos países) o multilateral (generalmente más de tres países)—, de la sociedad civil, de entes comerciales, no comerciales o filantrópicos (Coicaud y Escaneen, 2001). Hay quienes las organizan por el tipo de estructuras jerárquicas que las regulan —horizontales o verticales (Ness y Brechin, 1998).

Una de las clasificaciones más conocidas es la de la *Union of International Association*, donde se emplea *international organization* —organización internacional— como la expresión general de nominación. La UIA hace una distinción base entre organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales; en las primeras incluye a

⁶⁶ Por ejemplo: desde el punto de vista de sus áreas de interés habría diferencias marcadas entre la Organización Mundial de Comercio y la Organización Mundial de la Salud, pero si miramos desde el punto de vista de su capacidad de influencia, una organización orientada a temas de salud puede tener tanta influencia o ser tan “política” como una orientada a tratar temas de comercio o educación. El análisis se puede complejizar cuando aprendemos que las recomendaciones para promover mejoras en materia de cuidado de la salud pasa por filtros como la disponibilidad y la circulación transfronteriza de medicinas, acuerdos comerciales y arancelarios y las medidas de seguridad global.

las creadas mediante la firma de un acuerdo que da lugar a ciertas obligaciones entre gobiernos, independientemente de que dicho acuerdo se llegue a publicar o no. En las segundas están las organizaciones civiles, académicas, comerciales, filantrópicas, entre otras que pueden o no incluir la participación de gobiernos en alguna escala o para alguna tarea específica. Junto a la distinción base, la UIA ofrece 15 codificaciones diferentes:

<p>A = federaciones de organizaciones internacionales B = organizaciones con miembros de todo el mundo C = organizaciones con membresía intercontinental D = organizaciones con membresía regional E = organizaciones que emanan de lugares, personas físicas u otros organismos F = organizaciones con una estructura especial, incluyendo las fundaciones y los fondos G = organizaciones nacionales con una orientación internacional H = organizaciones internacionales inactivas o disueltas J = organizaciones internacionales registradas recientemente o en proyecto K = organismos subsidiarios e internos N = organizaciones nacionales (no aparecen en esta edición) R = órdenes religiosas, hermandades e institutos laicos S = series de conferencias autónomas T = acuerdos y tratados multilaterales U = organismos actualmente inactivos no convencionales (citados pero no reseñados en esta edición).</p>

Cuadro C3.A Resumen de los tipos de organizaciones internacionales. Elaborado por Ernesto Treviño a partir de UIA (2008: 3).

En cuanto a la forma en que las OI son estudiadas, el campo ha sido abordado especialmente por los interesados en el derecho internacional. En décadas recientes su presencia en el campo de la educación ha ganado interés. En cuanto a la forma de investigarlas, los estudios dejan ver un predominio de enfoques conceptuales funcionalistas interesados en la operación de los organismos, el flujo de decisiones y sus niveles de influencia; también hay trabajos que analizan sus concepciones sobre educación, sobre sus prioridades, donde se destacan temas como financiamiento y evaluación. Además, para su análisis siguen siendo dominantes las revisiones desde la ciencia política —primordialmente desde el enfoque de las relaciones internacionales—, así como los estudios conducidos desde miradas sociológicas y organizacionales (Maldonado, 2003: 369-371).⁶⁷

⁶⁷ Aunque no es objeto de esta investigación conviene marcar una diferencia entre organismo internacional y régimen internacional. En el campo de las relaciones internacionales las teorías de los regímenes estudian cómo los gobiernos de diferentes países colaboran entre sí. Primordialmente, aunque no solamente, con la noción de *régimen* se trata de dilucidar el carácter y el nivel de obligatoriedad implicado en las interacciones. Krasner (1985) definió los regímenes como los "principios, normas, reglas y procedimientos de toma de decisión, implícitos o explícitos, en torno de los cuales convergen las

Todo lo anterior ayuda a comprender la centralidad de tales instancias en cuanto espacios de interacción donde se tratan temas de interés que pueden ser globales, regionales o sectoriales. Frente a esta complejidad, decidí centrar la atención en organizaciones a las que es posible atribuir una capacidad de influencia estratégica en el campo de la educación, que permite establecer agendas de discusión política, introducir recomendaciones, impulsar o financiar proyectos, aún sin la facultad de tomar decisiones o de “diseñar políticas”. Esto viene atado a su carácter intergubernamental, a su alcance, estructura organizativa, áreas de interés y al perfil de los agentes —políticos, grupos, especialistas— convocados por ellas. Un segundo criterio me llevó a mirar con especificidad en organizaciones con las que México tiene lazos activos vía asesorías, publicaciones e incluso sedes en el país. Un último criterio surgió del proceso mismo de revisión del estado de conocimiento, que me permitió dimensionar el peso de dichas OI como objeto de estudio por parte de la comunidad académica.⁶⁸ Este conjunto de criterios me llevó a centrar la revisión en las instancias ya citadas: la OCDE, el BM y la UNESCO. Como dije arriba, aunque no es mi interés elucidar su funcionamiento, los criterios permitieron tomar una decisión más informada de cara al análisis. Con todo, aunque me aproximé a cada organización siguiendo una lógica parecida, los resultados variaron y esto lo reflejo en la exposición.

Es importante señalar que el trabajo de estas OI en el campo específico de la ES ha sido objeto de análisis de varios especialistas en México y en el extranjero (Allende, Díaz y Gallardo, 1999; Kenway, Bullen y Robb, 2004; Altbach, 2006a; Collins y Rhoads, 2008; Malee y Maldonado, 2009). Textos como los de Kent (1996), Rodríguez (2000) y Rodríguez y Alcántara (2000) son cercanos a mi aproximación pues se interesan en analizar las posturas de las OI, al tiempo que tratan de mostrar sus parecidos y diferencias. En algún momento, estos trabajos me sirvieron de guía con las particularidades que nos distancian por la especificidad y por la temporalidad de mi análisis.

expectativas de los actores” (1985: 7). Esta definición es vigente, pero los enfoques en la materia se han multiplicado (Hasenclever, Mayer and Rittberger, 1997; Brown; 1997). Hay varios regímenes, algunos pueden corporeizarse o no, en un tratado o en una OI, como la OMC o la Convención sobre el Comercio Internacional de Especies.

⁶⁸ La producción académica sobre OI es prolífica en años recientes. En EUA, los estudios sobre los ellos es visible en instituciones como la Universidad de Harvard y el *Boston College*. En México y América Latina tiende a incrementarse a través del trabajo de académicos interesados en particular en temas de internacionalización. Al respecto puede revisarse a Maldonado (2003) y Malee y Maldonado (2009). Al mismo tiempo, conviene considerar el papel que los organismos juegan como *fábricas de ideas*, tarea que se refleja en el número de publicaciones que año con año ponen a disposición sobre diferentes temas, incluidos los educativos y que están en las bibliotecas de diversos centros educativos y de investigación.

1. Primera superficie discursiva: la perspectiva de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puede ser caracterizada como una OI de carácter multilateral e inter-gubernamental. Su antecedente directo es la Organización Europea para la Cooperación Económica (OEEC según sus siglas en inglés) formada en 1947 para administrar la ayuda ofrecida por EUA y Canadá para la reconstrucción de Europa al finalizar la guerra, en el marco del así llamado Plan Marshall. En 1961, la OEEC se convirtió en la OCDE, y su misión se orientó a lograr crecimiento económico sustentable, empleo y a elevar los niveles de vida en sus países miembros (OCDE, 2009).

1.1 Condiciones de producción del discurso educativo de la OCDE

Al inicio del siglo XXI la OCDE está constituida por la representación de 33 países que analizan e intercambian experiencias para definir lo que, en sus propios términos, denominan las “mejores prácticas” en diversas áreas, entre las que se incluyen las de orden económico, social, ambiental y de administración pública (OCDE, 2008a y 2009; SRE, 2009). La OCDE, cuyas oficinas centrales están en París, Francia,⁶⁹ funciona con base en un *Consejo*, una *Secretaría General* y diferentes *Comités* (grupos de trabajo y grupos de expertos). El consejo se compone por representantes de los países miembros y es el espacio donde se toman las decisiones y los acuerdos ejecutivos.⁷⁰ Las decisiones tomadas en este nivel son ejecutadas por el Secretariado, quien coordina las actividades y facilita el vínculo entre los países miembros. Las discusiones y revisiones en materia de política en distintas áreas de interés se desarrollan en los comités integrados por especialistas en diferentes áreas de saber, provenientes de diversos países. Al día de hoy funcionan alrededor de 200 Comités.

Desde sus orígenes y hasta la fecha, los países agrupados en la OCDE declaran compartir el compromiso de impulsar el gobierno democrático y la economía de mercado.⁷¹ En este plano, sus miembros comparten “cierto grado de

⁶⁹ Cada país tiene una oficina de representación en su territorio.

⁷⁰ El consejo se reúne una vez al año a nivel de los ministros; hay reuniones frecuentes entre los representantes permanentes acompañados de una delegación que coordinan la vinculación México-OCDE.

⁷¹ Los países miembros a la fecha son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chile, Dinamarca, Eslovenia, España, EUA, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia,

homogeneidad (*like-mindedness*) respecto a principios de política económica, de democracia plural y de respeto a los derechos humanos” (Cfr. SRE, 2009). Estos elementos constituyen puntos articuladores de la matriz de racionalización desde la cual se despliegan sus actividades.

De acuerdo con la información hecha pública por la delegación de México, la organización funciona como espacio de intercambio de ideas y experiencias, donde confluyen los funcionarios que toman decisiones sobre las políticas económicas nacionales. Ahí se socializan inquietudes y experiencias y son los propios funcionarios nacionales los que llegan a conclusiones, ofrecen recomendaciones y evalúan su cumplimiento en los comités y grupos de trabajo existentes a través del mecanismo de la “evaluación entre pares” (SRE, 2009).⁷² En este plano, la OCDE funciona como espacio de investigación donde se generan datos e información y se construyen perspectivas para la formación de políticas destinadas a la promoción del desarrollo económico: la organización trabaja como un *generador*, una incubadora o una fábrica de ideas (*think-tanks*).⁷³

Según el Artículo V de su Convención, la Organización puede: a) tomar decisiones que, salvo lo dispuesto de otra forma, serán obligatorias para todos los miembros; b) hacer recomendaciones a los miembros; c) llegar a acuerdos con sus miembros, con Estados no miembros y con organizaciones internacionales. Esto nos da las tres figuras básicas que canalizan el trabajo de la OCDE hacia sus países miembros: *decisiones obligatorias, recomendaciones y acuerdos*. Según sus estatutos, las decisiones, recomendaciones y acuerdos que se toman en la OCDE son tomados por unanimidad. El status legal de las recomendaciones para cada país varía en

Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República de Eslovaquia, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía. México se incorporó el 18 de mayo de 1994. Información tomada de <<http://www.oecd.org>> (fecha de actualización de la página: noviembre de 2010).

⁷² Según la misma fuente, la “evaluación y presión entre pares” es la principal manera de propiciar la implantación de políticas públicas específicas entre los países miembros. La evaluación consiste en un proceso de revisión sistemática de la actuación de un gobierno por otros gobiernos, con el fin de ayudarlo a mejorar y se desarrolla sobre el supuesto de una confianza mutua, no vinculada con la competencia. La *presión entre pares* es el mecanismo por el cual los países refuerzan entre sí la conveniencia de ciertas políticas. Puede manifestarse vía las *recomendaciones* formales y el diálogo informal, así como por la publicación de los resultados de los análisis, comparaciones y listados (*ranking*) de países.

⁷³ La OCDE es un centro donde fluye información sobre los países miembros: se concentran estadísticas, se da seguimiento a tendencias económicas y se elaboran trabajos de prospectiva. Las tareas de investigación, análisis, procesamiento y prospectiva son desarrolladas por equipos dedicados a diseñar planteamientos en materia de políticas públicas (OCDE, 2009). Los estudios y evaluaciones se desarrollan por grupos de expertos internos e invitados; generalmente se hacen a petición de los países con información proporcionada por los países mismos y se diseminan a través de acuerdos, iniciativas, recomendaciones y una extensa bibliografía. La información sustenta las discusiones, iniciativas o recomendaciones que son llevadas al pleno.

función de sus procedimientos constitucionales, lo que significa que ninguno está obligado a observar las recomendaciones o decisiones si no lo decide así.

Ahora bien, como lo señala el punto tres del Artículo VI, el hecho de que los acuerdos tomados en el seno de la OCDE tarden en reflejarse en leyes específicas de algún país no impide que se adopten medidas provisionales. En el caso de México, las iniciativas que suscriben recomendaciones en materia de evaluación estandarizada de conocimientos, son un ejemplo de ello:⁷⁴ el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), desde su primera aplicación en México como prueba piloto, ha inducido mecanismos parecidos. Esta iniciativa arrancó como una muestra de buena voluntad de México que ahora se ha traducido en un conjunto de políticas específicas dentro del sistema educativo nacional.⁷⁵

Vale la pena preguntar por qué para México es relevante pertenecer a la OCDE y por qué su perspectiva sobre ES requiere ser considerada. La representación de México ante el Organismo enlista varias razones, por ejemplo: señalan que pertenecer a la OCDE otorga prestigio y credibilidad ante los principales actores del desarrollo económico internacional; además, permite el acceso privilegiado a información, pues gran parte de la que se produce al interior es conocida sólo por sus miembros y tiene gran valor para el diseño y evaluación de políticas públicas; otra ventaja sería el impulso de mejores prácticas internacionales, donde el diálogo y la comparación continua con los países más desarrollados del mundo funcionaría como asesoría y aceleraría la creación de capacidades internas (*Cfr.* SRE, 2009).

La OCDE es una organización con objetivos y mecanismos explícitos que regulan la interacción entre sus miembros a partir de acuerdos y principios compartidos. México es un país que ve en su pertenencia a ella varias ventajas; la emplea como un “referente para la autorregulación”, pero además, explota el reconocimiento simbólico, puesto que la organización agrupa a los países económicamente más desarrollados y política y socialmente más estructurados; su inserción en este grupo le asegura visibilidad en el horizonte internacional y le permite investirse de cualidades y prestigios por sus vínculos.⁷⁶

⁷⁴ La prueba PISA es diseñada y administrada por la OCDE y es de aplicación voluntaria.

⁷⁵ La comprensión del funcionamiento de un organismo como la OCDE y su interacción con países como México requiere amplia información y análisis, pero no es el propósito de esta investigación. Una revisión de la historia, organización y dinámica interna de la OCDE es desarrollada por Díez de Velasco (1997).

⁷⁶ Durante la segunda presentación pública de esta investigación la Dra. Alma Maldonado señaló que la incorporación de México a la OCDE debe entenderse en el contexto de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Según Maldonado, a EUA le interesaba conformar un bloque de América del Norte al interior de la Organización. También señaló que la incorporación de México causó tensiones

1.2 La ES en la mirada de la OCDE: líneas de regulación

La educación ha sido central en los intereses de la OCDE desde su fundación pues es clave en la noción de desarrollo que desde ahí se promueve. Esto ha quedado formalizado en el Artículo II, inciso b, de la *Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos*, donde se declara que en la búsqueda de la más fuerte expansión posible de la economía, el empleo y el comercio mundial, los miembros “conviene que tanto en forma individual, como conjunta en el terreno científico y técnico, promoverán el desarrollo de sus recursos, fomentarán la investigación y favorecerán la formación profesional” (OCDE, 1960: 2).

Este artículo fue ampliado a través de la Declaración sobre Políticas Educativas Futuras en el Contexto Económico y Social de Cambio, firmada el 20 de octubre de 1978.⁷⁷ La postura contemporánea de la OCDE sobre cómo debe conducirse la ES ante el cambio tiene ejes que se consolidaron a partir de los años ochenta. Llamaré a esos ejes, *líneas de regulación de la transformación*, y voy a entrar en su análisis rastreando la presencia de la SC y las iniciativas de política que posibilita.

1.2.1 Primera línea: teorías para pensar el vínculo conocimiento-economía

Una de las líneas de regulación del discurso de la OCDE en el periodo de análisis articula una reformulación de los marcos teóricos que explican la economía y el desarrollo, la ES y el desarrollo científico y tecnológico. En ella se despliega una teorización del conocimiento que lleva a ubicarlo como un insumo base en los procesos de producción, supuesto que hace de la ES un instrumento para conducir a individuos, organizaciones y países a la SC.⁷⁸

porque nuestro país “bajaba” los indicadores de desarrollo de la organización. Agradezco estas precisiones que de alguna forma se enlazan con mi afirmación de que las OI son entidades que se configuran por grupos, cambios en las tendencias, tensiones y negociaciones. Si bien no analizo las OI en su funcionamiento como organización, sino como productoras de una textualidad específica, considero relevante tener presentes estas dinámicas al tratar de entender su lugar en el debate educativo contemporáneo.

⁷⁷ Ahí se señala: “los países miembros están ahora en un proceso de adaptación que requiere, por un lado, la reestructura de la industria y la creación de trabajos más especializados y, por otro lado, más conocimiento, capacidades intelectuales y habilidades ocupacionales superiores, y mayor inventiva y creatividad a lo largo y ancho de la población” (OCDE, 1978: 2).

⁷⁸ Para conocer las precisiones sobre la selección de los documentos analizados en este capítulo, remito al lector al apartado, 3.2.1 *Selección y tratamiento del referente empírico* del capítulo uno. Los documentos producidos por la OCDE sobre México son objeto de análisis en el capítulo cuatro.

La transición de los años ochenta a noventa, la configuración de la Unión Europea que sigue a la caída del muro de Berlín, el desarrollo de la tecnología informática y la aparición de nuevos mercados y segmentos económicos orientan parte de las preocupaciones de los especialistas de la organización. De ese periodo son informes como *New technologies in the 1990s: A socioeconomic strategy* (1988), donde se perfilan estrategias para identificar y encauzar las posibilidades de la socialización y consumo de la nueva tecnología. Este documento es seguido por otros como *Education and the Economy in a Changing Society* (1989), donde se postulan los posibles roles y nuevas demandas para la educación de cara al final e inicio del nuevo siglo. Otro es *High quality education and training for all* (1992), que junto con *The OECD jobs study: evidence and explanations* (1994a) integran un grupo de estudios sobre las implicaciones de los cambios en el empleo y en la educación media superior y superior.

A mediados de los años noventa hay un momento clave en el discurso de la OCDE, pues proliferan textos que emplean un lenguaje que se apropia de nociones como *sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, sociedad y economía de la información, tecnologías de información y comunicación*, entre otras, para orientar los estudios, las evaluaciones y las propuestas. Estos textos constituyen parte de la configuración de un discurso político educativo de transformación, compuesto y orientado por significantes que, sin ser del todo nuevos, reactivan con matices las discusiones sobre la ES de los sesenta con teorías como la de la *sociedad postindustrial*. En ese momento se publican documentos como *The knowledge based economy* (1996a), *Measuring what people know* (1996b), *Redefining tertiary education* (1998a), *University research in transition* (1998b), entre otros, que marcarán el sentido del trabajo de la Organización durante casi una década en materia de discusión de políticas para la ES.

Aquí, mi exposición se torna un tanto documentalista. En este periodo, el significante nodal en el discurso de OCDE es *economía basada en el conocimiento*, que describe el peso que el conocimiento y la información tienen en la productividad y el crecimiento económico de los países que integran la Organización.

The OECD economies are increasingly based on knowledge and information. Knowledge is now recognised as the driver of productivity and economic growth, leading to a new focus on the role of information, technology and learning in economic performance. The term “knowledge-based economy” stems from this fuller recognition of the place of knowledge and technology in modern OECD economies (OCDE, 1996a: 3).

La afirmación “el término economía basada en el conocimiento resulta del pleno reconocimiento del lugar del conocimiento y la tecnología en las economías” inaugura una etapa de reflexión y acción sobre el crecimiento. Aunque el conocimiento incorporado en el cuerpo de las personas y aplicado en la tecnología siempre han sido centrales para el crecimiento económico, es en años recientes que su importancia relativa ha sido reconocida: “los países de la OCDE dependen de la producción, distribución y uso de conocimiento como nunca antes” (OCDE, 1996a: 9).⁷⁹

La magnitud del cambio que esta noción condensa permite perfilar un marco teórico que incluye la formulación de una *nueva teoría del crecimiento* para estudiar los sistemas de innovación en desarrollo vistos vívidamente en industrias como la informática —vimos en el capítulo dos que algo parecido había sugerido Bell a inicios de los años setenta—. Pero en el mismo informe se usan también las nociones *sociedad de la información* y *economía del aprendizaje*. Se sostiene que la creciente codificación y transmisión del conocimiento vía redes de comunicación y computadoras ha llevado al surgimiento de la *sociedad de la información*; a su vez, la necesidad de los trabajadores para adquirir y adaptar habilidades subyace a la “economía del aprendizaje”. Según el argumento, ambas “realidades” acarrearán nuevos retos para los gobiernos, en particular en el ámbito de los patrones de empleo y sostén de la base de conocimiento (OCDE, 1996a: 3).⁸⁰ El empleo es afectado por la demanda de trabajadores con mayores habilidades que los hacen más “valorables”. Destaca entre ellas la *capacidad para aprender*, expresión utilizada de forma interesante en los textos, pues se habla de ella no como condición cognitiva humana, sino como disposición que requiere ser activada y cuyos efectos circulan por las organizaciones.

En este marco dinámico y tensionado, las políticas necesitarían poner acento en la actualización del capital humano a través de la promoción del acceso a un cierto rango de habilidades y a la capacidad de aprender (OCDE, 1996a: 7). La *nueva teoría del crecimiento* tiene que desafiar principios fundamentales de la economía tradicional, como el principio de escasez, lo que implica reconocer que el conocimiento incrementa las tasas de retorno de las inversiones en una lógica diferente: el conocimiento y la

⁷⁹ El texto también señala: “The OECD economies are more strongly dependent on the production, distribution and use of knowledge than ever before. Output and employment are expanding fastest in high-technology industries, such as computers, electronics and aerospace” (OCDE, 1996a: 9).

⁸⁰ “OECD analysis is increasingly directed to understanding the dynamics of the knowledge-based economy [...]. The growing codification of knowledge and its transmission through communications and computer networks has led to the emerging “information society”. The need for workers to acquire a range of skills and to continuously adapt these skills underlies the “learning economy” (OCDE, 1996a: 3).

información tienden a ser abundantes, lo escaso es la capacidad de usarlos de forma significativa (OCDE, 1996a: 11).

La teoría conduce entonces a una “nueva perspectiva sobre el conocimiento”, pues se introducen distinciones entre información y conocimiento que se conectan con la discusión esbozada en el capítulo anterior sobre el trabajo de Drucker, Stehr y otros, y que caractericé como aún en desarrollo. La OCDE participa de este planteamiento, recuperando en buena medida lo dicho por estos autores (OCDE, 2000: 29), señalando que el conocimiento es más amplio que la información y se puede dividir en *know-what*, *know-why*, *know-how* and *know-who*. Según el texto, la *información* se relaciona principalmente con el *know-what* y el *know-why*, y es “el tipo de conocimiento que puede ser vendido como mercancía o recurso económico” (OCDE, 1996a: 12).

Estos tipos de conocimiento se desarrollan en diferentes canales; mientras los dos primeros se pueden aprender leyendo libros, bases de datos o en conferencias, el *Know-how* necesita de la práctica, como cuando un maestro guía a un aprendiz (OCDE, 1966a: 12). Aquí, las TIC pueden ser vistas como una respuesta a la necesidad de manejar el *know-what* y el *know-why* de una manera más efectiva; y al mismo tiempo, la existencia de las TIC da impulso al proceso de codificar ciertos tipos de conocimiento. En este marco se señala que es el incremento en la codificación de algunos elementos del conocimiento lo que ha llevado a la era denominada como la sociedad de la información, una “sociedad donde la mayoría de los trabajadores estarán produciendo, manejando, y distribuyendo información o conocimiento codificado” (OCDE, 1996a: 13).

Ahora bien, según *The knowledge based economy*, debido a su codificación, el conocimiento está adquiriendo cada vez más las propiedades de una *mercancía* —esto nos recuerda el planteamiento de Lyotard de inicio de los años ochenta—, esto reduce su dispersión y crea puentes entre áreas de competencia. Y así como los desarrollos en la codificación del conocimiento prometen acelerar el promedio de crecimiento en las reservas de saber —con implicaciones positivas para el crecimiento económico—, también se anticipa que la acumulación de conocimiento fragmentado y obsoleto será un peso para la economía (OCDE, 1996a: 13). Según esta racionalidad, a medida que el conocimiento se inserta en el circuito más amplio de la economía puede adquirir las cualidades de otras mercancías o productos que, en “malas condiciones”, terminan por ser cargas que limitan la capacidad de los sistemas económicos. He aquí una

particularidad muy específica de nuestra era: el conocimiento “viejo” como lastre para el desarrollo.

En este periodo, desde la OCDE se delinea una serie de diferenciaciones conceptuales que resultan en un posicionamiento por demás acotado sobre la educación en la economía del conocimiento. Se señala que en la emergente sociedad de la información la alfabetización en cómputo y el acceso a las redes se vuelven más importantes que la alfabetización en sentido tradicional. Se afirma que, aunque la economía basada en el conocimiento se ve afectada por el creciente uso de TIC, ésta no es lo mismo que la sociedad de la información, pues la primera demanda de un aprendizaje continuo de información y las competencias para usarla (OCDE, 1996a: 13).⁸¹ Es entonces la economía del conocimiento la que requiere educación en competencias a lo largo de la vida para usar información.

Esta afirmación se encadena con otra: los trabajadores requerirán educación formal y la habilidad de adquirir y aplicar nuevo conocimiento teórico y analítico, pues cada vez más serán pagados por sus habilidades basadas en conocimiento tácito y codificado, lo que convierte a la educación en el centro de la EC y al aprendizaje en la herramienta de avance individual y organizacional: pero no es el aprendizaje de la educación formal, sino el *aprender haciendo* (OCDE, 1996a: 14). Una consecuencia que podemos extraer de esta afirmación es que, en la EC, el conocimiento conceptual o teórico tendría lugar en espacios más acotados para ser reemplazado por conocimiento “práctico”.

Hasta este punto he identificado el uso de nociones como economía del conocimiento, que alude a los nuevos patrones de uso de conocimiento que requieren competencias y la capacidad de aprender a aprender; esto implica una *economía del aprendizaje* (EA) (OCDE, 1996a; OCDE, 2000; OCDE 2007a, hablo de ella más abajo), que demanda nuevas habilidades en los trabajadores. También he identificado la noción de *sociedad de información*, como aquella donde los trabajadores requieren alfabetización digital para la producción, manejo y distribución de información; ésta última se entiende como conocimiento codificado —que remite al *know-what* y al *know-why*. Este marco teórico es una suerte de dispositivo a través del cual se va construyendo un diagnóstico del entorno, se producen explicaciones y la realidad que

⁸¹ “Although the knowledge-based economy is affected by the increasing use of information technologies, it is not synonymous with the information society. The knowledge-based economy is characterised by the need for continuous learning of both codified information and the competencies to use this information” (OCDE, 1996a: 13).

se analiza, y al mismo tiempo, se anuncian los ámbitos y las estrategias potenciales de acción.

Hacia la mitad del periodo de análisis, en el discurso de OCDE se apunta que el conocimiento y la información aparecen en los modelos económicos en dos contextos diferentes; uno de ellos es fundamental para economía estándar: los sistemas económicos se basan en elecciones racionales hechas por agentes individuales, por tanto, se requiere identificar cuánta y qué tipo de información tienen. En esta perspectiva la atención se pone en el proceso por el cual los datos se transforman, primero en información y después en conocimiento (OCDE, 2000: 12). En el segundo contexto, más reciente, el conocimiento funciona como una entrada (competencia) o como una salida (innovación) en el proceso de producción. Bajo ciertas circunstancias, puede ser poseído de forma privada, comprado y vendido en el mercado como un producto. Así, en la EC se trata de especificar las condiciones por las cuales el conocimiento deviene una mercancía: las recientes teorías de la *innovación* y de la *empresa basada en la competencia* proponen describir cómo se produce, media y emplea en la economía de mercado (OCDE, 2000: 13).⁸²

Al analizar el papel del gobierno en el desarrollo de políticas para la ciencia y la economía, en los documentos de OCDE se trae a colación la noción de *sociedad postindustrial* para referirse a las *economías basadas en el conocimiento* —economías en plural—: *OECD countries continue to evidence a shift from industrial to post-industrial knowledge-based economies* (OCDE, 1996a: 21). En estas economías el sistema científico contribuye con la producción de conocimiento, a su transmisión, particularmente a través de la educación y del desarrollo de recursos humanos, y a su diseminación a través de la resolución de problemas (OCDE, 1996a: 21). En este tipo de sociedad, las distinciones entre investigación básica y aplicada, y entre ciencia y tecnología se vuelven borrosas, y se pone en duda si los sistemas científicos son los únicos o principales productores de nuevo conocimiento.

Según el planteamiento, estos cuestionamientos son relevantes debido a las diferentes perspectivas sobre el rol del gobierno en el financiamiento de la producción de conocimiento (OCDE, 1996a: 21). En diferentes documentos de la OCDE se recupera el informe presentado por Gibbons *et al* (1994), para quienes la distinción entre ciencia y tecnología se vuelve borrosa en la SC, y quienes afirman que la falta de

⁸² "The other major perspective is one in which knowledge is regarded as an *asset*. Here, knowledge may appear both as an input (competence) and output (innovation) in the production process." (OCDE, 2000: 13).

una diferencia fundamental en el carácter del conocimiento científico y tecnológico puede ser resultado de la misma actividad de investigación. En este esquema, la base tradicional del sistema científico, como las universidades, no pueden verse como las que dominan la producción de conocimiento científico (OCDE, 1996a: 21-22).⁸³ Esto abre la posibilidad de incentivar centros de investigación privados y de generar sistemas de competencias certificables por más de una instancia, no sólo las IES, tanto en el terreno de la investigación como en el de la formación.

Diversos documentos de la Organización —*Technology and industrial performance OECD (1996c)*; *Science, technology and industry Outlook OECD (1996d)*; *National innovation systems OECD (1997b)*— hacen alusión a proyectos (de aplicación, de desarrollo, de formación), a países (Japón, Inglaterra, EUA) y a ejemplos de nuevas formas de producción de conocimiento y de innovación producto de la interacción entre diferentes sectores: compañías, consumidores, proveedores e instituciones de conocimiento (OCDE, 2000: 59).

Lo anterior tiene otra implicación: el cambio en el status de *bien público* que tendría el conocimiento generado por las *universidades de carácter público*. Según la OCDE, esto tiene dos caras: por un lado, es posible ver que dinero público puede beneficiar al sector privado; por otro lado, si el conocimiento generado en las IES se observa como un bien abierto al público, se desincentiva el financiamiento privado. En este sentido, debido a la forma en que el conocimiento científico puede ser apropiado, ya directa o indirectamente, es necesario modificar o rechazar la idea de que la ciencia es un bien público (OCDE, 1996a: 22). En medio de esta racionalidad persiste la duda de no saber qué tanto conocimiento podrá generarse sin el financiamiento o subsidio gubernamental. Para la OCDE, mientras esto no se esclarezca, el financiamiento público deberá mantenerse ya que las naciones que no inviertan en la producción científica pueden verse imposibilitadas para lograr avances en la EC.

Ante la pregunta de si el conocimiento es un bien privado o público, en los textos analizados se afirma que, desde la teoría económica, un bien público puede ser proveído por el estado o por una entidad privada, lo que no implica que el mercado para bienes públicos no puede existir. Se afirma también que ante la ausencia de la intervención pública, puede haber una distribución económicamente ineficiente de

⁸³ "Some argue that there is no longer a meaningful distinction between science and technology in the knowledge-based economy (Gibbons *et al*, 1994). In addition, there may no longer be a fundamental difference in the character of scientific and technological knowledge, which can be produced as joint products of the same research activity" (OCDE, 1996a: 21-22).

recursos para la producción de esos bienes. Por tanto, la participación del Estado no puede descartarse.

Así bien, desde una perspectiva de EC, el conocimiento no puede ser del todo un bien público: 1) si es público y cualquiera puede usarlo, se disminuye la ganancia o plusvalía asociada a él; 2) si es conocimiento público generado con dinero público, usuarios privados pueden generar ganancias privadas a partir de él y 3) si es público se inhibe el desarrollo de nuevos sectores privados de innovación y desarrollo económico, científico y tecnológico. En una lógica de democracia liberal basada en economía de mercado como la que soporta el proyecto económico, social y político de la OCDE, el *conocimiento*, implica el retrasado de lo público y lo privado; en una de sus vertientes, este proyecto supone que el conocimiento como aspecto de interés público, por su naturaleza y por su peso, requiere ser tratado como un bien privado en beneficio del mayor interés público. Se debe notar que aquí, en ocasiones, los planteamientos desde OCDE distinguen lo público del Estado, y ocasiones igualan lo público al Estado (OCDE, 2000: 14), lo que hace más complejo el análisis.

Pero esto es sólo la primera capa del debate: si recordamos que el conocimiento puede ser dividido en diferentes tipos de conocimiento, la pregunta que surge es: ¿se pueden tratar todos los tipos de conocimiento (*Know-what*, *Know why*..., conocimiento como *input* o como *output*) siguiendo esta racionalidad? ¿Es sólo el “conocimiento científico”? Aunque la respuesta lógica sería no, esto no está del todo claro, cuando menos en los documentos estudiados.

1.2.2 Segunda línea: capital humano y el re-trazado de la ES

Una segunda línea de regulación en el discurso de la OCDE articula las reflexiones sobre el papel de la ES en la economía basada en el conocimiento. En el periodo de estudio, en particular desde mediados de los años noventa, desde OCDE se afirma que en esta economía las capacidades para aprender nuevas habilidades y aplicarlas son claves para absorber y usar las nuevas tecnologías y todas sus posibilidades (OCDE, 1996a, 2000 y 2007a). Más aún, se señala que el aprendizaje determina el destino de los individuos, de las organizaciones y las economías. Ante la necesidad de contar con investigadores y técnicos “adecuadamente entrenados para producir y aplicar conocimiento científico y tecnológico, el sistema científico, especialmente las universidades, son centrales para educar y entrenar la fuerza de trabajo de la

economía del conocimiento” (OCDE, 1996a: 23). Por supuesto, no se habla de cualquier conocimiento, sino del que se expresa como habilidades mercables.

De cara a esta tarea, las universidades enfrentan varios problemas: recursos limitados, aumento en la demanda educativa, falta de correspondencia entre el perfil de los egresados y las demandas del mercado, falta de interés en carreras ligadas con la investigación y la ingeniería, etc. (OCDE, 1996a: 24). Aquí, la Organización señala que es necesario cambiar una las creencias básicas sobre la universidad: aquella que dice que su misión primaria es la educacional. Frente a esto, la nueva misión de la universidad es o será predominante la investigación, mientras que la educación o docencia tenderá a alinearse con las necesidades del mercado ocupacional (*ídem*). Quiero recalcar aquí el uso del término creencia (ver cita), que se contrasta con la “realidad” que imponen los límites fiscales, que llevarán a perfilar cambios en las funciones de docencia e investigación de las IES.⁸⁴

En informes como *Measuring what people know* (OECD, 1996b) se apunta que, si el aprendizaje es la principal característica del cambio social y económico, entonces la información sobre el capital humano y los sistemas de toma de decisiones, determinantes del aprendizaje, se vuelven centrales en el esfuerzo por administrar el cambio. En dicho informe se plantea la pregunta: *are we making good and efficient use of the existing stock of human resources?* La respuesta es no y, por ello, se defiende una nueva teoría del capital humano que considere la generación de información, la rendición de cuentas y la evaluación de la pertinencia y de las necesidades de educación de la fuerza laboral (OCDE, 1996b: 7).

Esto es lo que llamaría un *relanzamiento* de la noción de capital humano como respuesta conceptual y política a los cambios. En ella se hacen converger saberes de tres disciplinas: economía, contabilidad y educación (OCDE, 1996b: 8). Aquí, el capital humano es entendido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida para producir bienes, servicios o ideas en circunstancias o no de mercado. Según el texto, esta definición ayuda a enfocar el asunto en dos aspectos: en la capacidad productiva que se deriva del conocimiento y en la utilidad de mejorar los métodos para dar cuenta de la capacidad productiva del capital humano (OCDE, 1996b: 22). Se afirma que, aunque en muchos países las decisiones en materia de presupuesto para la educación obligatoria se basan en el supuesto de que los costos serán superados

⁸⁴ “Many people believe that the primary mission of the university is educational [...] As universities attempt to find ways around fiscal limitations, there may be substantial variety in the extent to which they maintain the primacy of their educational mission” (OCDE, 1996a: 24).

por los beneficios económicos y sociales, no es así en todas las modalidades ni niveles educativos, pero la economía del conocimiento contribuiría a modificar esta costumbre —lo que ya habría iniciado en varios países (OCDE, 1996b: 40).

Esto perfila la necesidad de introducir políticas que mejoren los métodos usados por individuos, compañías y gobiernos para registrar los montos y los flujos de capital humano que resultan de la inversión en el conocimiento. En esta racionalidad, la información sería clave tanto para el mercado como para el capital asociado con el préstamo y la deuda en materia de desarrollo de habilidades (OCDE, 1996b: 08).

Evidentemente, la lógica que soporta el documento es de naturaleza económica, y toma como objeto de atención la falta de certeza que caracteriza y afecta a la inversión en activos y que es co-extensiva al tema del capital humano. Según el texto mismo, la información, la rendición de cuentas y un sistema educativo eficaz, ayudan a lidiar con ello (OCDE, 1996b: 31). Vemos que en esta argumentación, se otorga a la EC un poder específico que influye en la concepción y el diseño de las políticas para la educación.

Algo más aquí, según los documentos, la teoría económica enfrenta dos obstáculos por cuanto hace a la información sobre capital humano: su condición de intangibilidad y la imposibilidad de apropiárselo. Ante a esto, la teoría del capital humano se alinea con un movimiento ya observado en varios países de la OCDE hacia un enfoque dual basado en certeza/transparencia y en el trato inter-intemporal del capital humano. Esto se apoyaría en, por ejemplo, la introducción de sistemas para definir el logro de competencias y para mejorar la vinculación entre el desarrollo social y el mercado laboral, y para responder mejor a los potenciales de los individuos y las necesidades de las compañías (OCDE, 1996b: 72).

Según el mismo análisis, harían falta implementos como un sistema nacional y universal para registrar las competencias. Este podría reducir las fragmentaciones entre los autorizados a impartir certificación y generar un modelo de adquisición neutral del saber según el cual, todos los tipos de conocimiento tengan las mismas posibilidades de ser validados (OCDE, 1996b: 82). Este “nuevo enfoque” del capital humano, se propone, a la vez, ensanchar el número de “certificadores” de conocimiento, la generación de un sistema amplio para el registro de competencias, y la equiparación de los diferentes tipos de conocimiento, lo que implica el trazado de acciones de transformación en el papel de la ES. Algunas iniciativas, como las inscritas en la estrategia de Lisboa, se han propuesto potenciar esto último mediante la

inversión en capital humano, tratando de involucrar a la ES en el enfoque de la *educación a lo largo de la vida*, lo que implica ofrecer servicios educativos a población no tradicional (OCDE, 2007b: 214).⁸⁵

Consideremos ahora una pregunta recurrente en los textos de OCDE: “¿Cuáles son los retos que se le presentan a la educación ante el cambio a la economía del aprendizaje?” (OCDE, 2000: 30). Veamos primero los términos de la pregunta:

economía del aprendizaje = realidad que viene - realidad que trae retos
educación = retada por los cambios externos a ella

La respuesta que se ofrece es que los estudiantes deben aprender haciendo en interacción con otros, aspecto crítico para el éxito económico y la cohesión social; que el entrenamiento permanente debe ser parte de su aprendizaje a lo largo de la vida; que la dimensión ética y la contribución a la formación de capital social son crecientemente importantes, y que el rápido crecimiento en la producción y mediación del conocimiento en el sector privado puede requerir de una nueva división del trabajo y de la colaboración entre la escuela y otros lugares de aprendizaje (OCDE, 2000: 30). Pero la educación como la conocemos enfrenta problemas en este entorno, pues lo que se deriva del análisis es que, “la productividad no es una idea familiar en el campo de la educación, donde no hay una tradición como la hay en la medicina, para implementar nuevas técnicas que permitan hacer la pedagogía significativamente más efectiva” (OCDE, 2000: 31).

Con el propósito de modificar esto, documentos como *Knowledge Management in the Learning Society* se auto definen como estudios enfocados en la naturaleza y desarrollo del conocimiento profesional, en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje y en las formas en que estos cambiarán en la EC (OCDE, 2000: 36). En este informe se insiste en que los cambios contemporáneos requieren nuevas formas de organizar escuelas, contenidos y métodos de enseñanza, cambios que presuponen una mayor conciencia de cómo el conocimiento es producido, mediado y usado en las escuelas (OCDE, 2000: 31). Sea afirma que en la economía del aprendizaje los

⁸⁵ En un foro organizado por la OCDE, Carnoy señaló que los educadores no se habían apropiado de la materialización económica de la educación. Según él, en la academia usualmente se ignora el enfoque material de la política educativa; en los investigadores hay poca influencia de la teoría del capital humano, del análisis del costo beneficio o de las variables materiales en las explicaciones educativas. Para Carnoy, esto se debe a un problema de disciplina y también a uno histórico y político, tanto en términos de las teorías del capital humano —surgida en el contexto de la guerra fría— como de la idea del papel de la política económica en la ES (OCDE, 2000: 152-154). Tenemos, pues, un escenario donde se piensa que las nuevas condiciones contextuales permitirán la inserción de un paradigma que a la mirada de Carnoy no ha tenido el impacto esperado debido a las condiciones de su formulación, y a la forma en que se inserta en el amplio circuito de la relación política-economía-educación.

estudiantes necesitan *aprender a aprender, a administrar su aprendizaje*, así como de nuevas formas de diseño curricular que apoyen el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2000: 37).

Desde la óptica de los documentos analizados, la universidad actual no es un sitio donde los estudiantes adquieran la flexibilidad y la creatividad para enfrentar los contextos de cambio. De ahí que se recomiende pasar de las habilidades para el estudio a las habilidades para el aprendizaje que los empleadores esperan en la SC — aquí se usa este término en lugar de *economía del conocimiento*. *Aprender a aprender* debe permitir saber cómo usar efectivamente el aprendizaje informal, importante en contextos no escolares y tradicionalmente sub-estimado (OCDE, 2000: 85). Esto nos sitúa en el campo de los tipos de conocimiento y de la certificación de competencias que comenté en apartados previos.

Según el documento, “en el contexto de la economía y la sociedad del conocimiento [aquí se usan los dos términos] cinco áreas constituyen el marco de investigación para mejorar la comprensión del conocimiento y el aprendizaje”: 1) administración del conocimiento y el aprendizaje, 2) mediciones del conocimiento y el aprendizaje, 3) políticas de innovación en educación, 4) nuevos retos para sistemas educativos, de investigación y desarrollo, y 5) una nueva agenda para las ciencias del aprendizaje (OCDE, 2000: 98-104). Cada una de ellas apunta a segmentos estratégicos de la agenda de la Organización: capital humano, generación de nuevos indicadores de medición de la producción y uso del conocimiento, investigación, nuevas formas de institucionalización, procesos de enseñanza y aprendizaje, uso de tecnología en educación e investigación e innovación en el aprendizaje.

Entre la segunda mitad de la década de los años ochenta y el inicio del nuevo siglo, en el discurso de la OCDE se construye una plataforma para dar sentido político a las transformaciones contextuales: el conocimiento aparece al centro, como soporte principal. Para esto, se formula una teoría sobre las economías basadas en conocimiento, lo que lleva a teorizar los cambios en sus patrones de producción, uso y propiedad. Las distinciones que en esta etapa se ensayan entre sociedad de la información y economía del conocimiento, dan paso a un planteamiento que reformula la clásica teoría del desarrollo humano y la presenta bajo la figura de los sistema de certificación de competencias, como una de las respuestas a las demandas de la EC. Ésta describe un amplio terreno de nuevos actores, productos y servicios; aquí, la economía del aprendizaje es una parte de la EC, y alude específicamente a los actores

e instituciones que usan el conocimiento, que requieren de habilidades para hacerlo y que echan mano de los recursos que pone a su alcance la SI.

Estos marcos conceptuales son al mismo tiempo marcos de regulación política. A través de ellos se construyen explicaciones que dan sentido al flujo de cambios contemporáneos (al flujo de significación), y lo hacen a través de la nominación y del ensamblaje de una serie de significantes que acarrearán significados, valores y aspiraciones; en este caso, priorizan la necesidad de generar información confiable acerca del entorno económico que, a su vez, permita generar información confiable sobre el capital humano disponible a fin de validarlo, certificarlo y desarrollarlo según las demandas del mercado. Esto comprende desde su ubicación en las relaciones productivas, hasta el diseño de formas específicas de racionalizar el papel de la ES.

Este ensamble de nuevos modelos de gobernanación del conocimiento y de la educación comprende, teorías para *medir* y *clasificar* los distintos tipos de conocimiento; y para objetivarlos en *cuerpos de categorización* —y en cuerpos de personas— a través de la certificación universal de competencias, las cuales operan como formas específicas de politización y bio-politización del conocimiento.

1.2.3 Tercera línea: recolocación del Estado y el binomio cliente-consumidor

La caracterización de la ES como un espacio que tenderá a dedicarse cada vez más a la investigación y a la modificación de los paradigmas de producción de conocimiento es el prelude de una serie de diferenciaciones que derivarán en iniciativas de política para orientarla hacia un esquema de funcionamiento basado en la así llamada dinámica del mercado. Ésta sería la tercera línea de regulación de la transformación de la ES. Documentos como *Redefining tertiary education* (1998a), *University research in transition* (1998b), *New Challenges for Educational Research* (OCDE, 2003), *Internationalisation and Trade in Higher Education* (OCDE, 2004), entre otros, introducen conceptos, orientaciones e iniciativas para transformar las tradicionales funciones sustantivas de la ES.

En cuanto a la primera de ellas, conocida en México como *docencia*, una de las preguntas clave es: ¿cómo debería la educación superior responder a los intereses y a las preferencias de sus clientes, los estudiantes en particular? (OCDE, 1998a: 3). Los términos y sentido de la pregunta dejan ver los supuestos y anuncian la agenda: el planteamiento se encuadra desde una visión de la educación como *servicio-objeto de*

consumo. En el análisis que se deriva de la pregunta se sostiene que la ES es muy costosa y muy importante como para que sea objeto de financiamiento, definición y de gobernación por parte de un solo grupo; entonces ¿cómo distribuir los costos? (OCDE, 1998a: 4).⁸⁶ Como ya había señalado arriba, desde el *locus* de OCDE, plantearse estas preguntas permite valorar las políticas tradicionales, que ya están siendo cuestionadas por las tendencias globales mismas (1998a: 17).

Para desarrollar el argumento del *interés del cliente-consumidor* como el principio que debe guiar la transformación, se señala que la participación en educación terciaria, además de reflejar las aspiraciones culturales, muestra el creciente interés de los adultos por un aprendizaje sistemático en niveles avanzados pues: “en la sociedad del conocimiento, la educación se vuelve una norma social” (OCDE, 1998a: 15). Aquí, la SC se utiliza para hablar del conjunto más amplio de la sociedad: se afirma que la demanda social e individual de conocimientos es una de las fuerzas más dominantes en la actualidad, con una magnitud tal que desafía las formas de organización de los sistemas educativos y de las instituciones mismas. Por tanto, la política debería considerar los intereses de estudiantes, empleadores, entre otros actores sociales y económicos interesados en los resultados de la educación terciaria. Así, se propone modificar la forma en que el gobierno participa en la ES; ahora desempeñaría un papel de coordinación o guía, pero no de control. Para esta liberación del sector se requiere modificar las formas en que se identifican y canalizan precisamente los intereses de usuarios y consumidores, incluidas las estructuras ocupacionales (OCDE, 1998a: 9-10).

Según los documentos de la OCDE, los tomadores de decisiones, administradores y líderes educativos tienen mayores responsabilidades en este escenario, pues deben superar dicotomías, las distancias de status y otras barreras que obstaculizan la toma de “decisiones inteligentes”. Se requiere aumentar los mecanismos de rendición de cuentas, la revisión de los conceptos educativos de calidad y los estándares para una era de masas (OCDE, 1998a: 10). Dado que la educación terciaria es uno de los sectores más dinámicos y complejos del sector de política educativa, con incidencias sociales y económicas (OCDE, 1998a: 13), las reformas que se proponen para los países miembros de la OCDE —ya iniciadas por

⁸⁶ Las preguntas que dan pie a los planteamientos son: “Are the new societal challenges, the advancement of knowledge, the globalisation of economic affairs, the impact and opportunities of the new technologies and the shifting demographic patterns being picked up? What promising trends, innovations and ideas give leads for possible future policies? Are procedures adequate and effective for decision-making, leadership, governance, financing and policy formation and implementation?” (OECD, 1998a: 15).

algunos desde inicios de los noventa—, incluyen: el amalgamamiento de instituciones, el establecimiento de nuevos tipos de éstas, nuevas formas y regímenes de financiamiento, nuevas formas de conducción de la política nacional y de administración institucional, nuevos grados y nuevos programas y nuevas formas de alianza entre educación e industria (OCDE, 1998a: 15).

Por ejemplo, normalmente, las instituciones deciden las rutas de formación; frente a esto, se propone que el currículum sea diseñado en colaboración con la industria, respondiendo a las “realidades estructurales y de empleo”, y que siga esquemas de formación en competencias y habilidades, que incorpore el uso de TIC en los procesos de formación e introduzca sistemas curriculares flexibles. Otras sugerencias incluyen desarrollar cursos más individualizados que faciliten el aprendizaje continuo, programas que claramente respondan a las necesidades de la sociedad de contar con *personas bien educadas*, e incrementar la *flexibilidad institucional y la creatividad fundamentada* en la identificación de las necesidades de los estudiantes (OCDE, 1998a: 31).

Para la OCDE, esto apoyaría una renovación de la educación terciaria que responda a las necesidades de los empleadores, y de las economías basadas en el conocimiento (OCDE, 1998a: 38). El sector de desarrollo que provee los ejemplos para estas iniciativas es el relacionado con las TIC. Según el documento analizado, en él se requieren actitudes innovadoras y cambios culturales en términos de autoridad y estilos de trabajo, nuevas competencias y comportamientos que suponen, a su vez, una formación que permite la adaptabilidad, la creatividad, el trabajo en equipo, en términos de lo señalado por los cuerpos de empleadores (OCDE, 1998a: 39). Aquí, entonces, las TIC se desprenden un momento de su status instrumental para emerger como formas ideales de conducta y de ser.

Desde OCDE se recomienda impulsar la transformación amplia de los sistemas de educación terciaria para dar cabida a nuevos estudiantes, incrementar la eficiencia y lograr mayores estándares en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el servicio a la comunidad. Por ejemplo: se señala que hacen falta competencias y habilidades que apoyen a los estudiantes en su ingreso y avance en su carrera; éstas pueden y deben ser especificadas en el diseño de cursos, en la enseñanza, en el aprendizaje, en las asesorías y en la acreditación (OCDE, 1998a: 47-48). Esta propuesta encarna el cambio en el status del conocimiento al que hice referencia más arriba y que ha circulado hasta el diseño de los modelos curriculares que desde la

segunda parte de los años noventa han venido proliferando en diversas IES. Junto a esto, la agenda de transformación vierte recomendaciones sobre la introducción de “modernas prácticas de administración y evaluación” (OCDE, 1998a: 47-48). La transformación se acompaña de *lógicas administrativas* que proponen eficientar recursos y procesos operativos, a fin de hacer de las instituciones fuentes transparentes de gestión y de información.

En este punto es necesaria la referencia a un asunto clave para esta exposición. Desde la OCDE se sostiene que es cuestionable que, en los sistemas democráticos, los gobiernos se otorguen a sí mismos el derecho de dirigir y determinar las carreras de los estudiantes. Según esto, una educación centrada en el cliente coloca estos intereses en una red más amplia: en lugar de las estructuras gubernamentales, deben ser los grupos de interés y sus necesidades los que operen en el centro de la política, mientras que el gobierno debe mantenerse en el círculo de las intervenciones estratégicas. Me interesa citar el texto original:

It is questionable whether governments in democracies should take upon themselves the right to direct students and determine careers. The client orientation adopted in this report argues for a different approach: one which acknowledges a great diversity of interests and motivations, which focuses policy on ways of understanding and responding to these needs and motivations, not in isolation but as part of a web of interests. Hence the argument that neither existing institutional structures, policies and procedures, nor the controls exercised by governments should be the starting point. Rather, the needs and interests of the clients, the students, and the stakeholders should frame the debate while governments hold the ring and make strategic interventions. This requires that policy-making be in a new key: flexible, open, and finely tuned to those needs and interests and centred on the student (OCDE, 1998a: 102).

Lo que guía este planteamiento es una idea básica de democracia liberal ordenada por el mercado. Desde esta perspectiva, la sociedad y la educación son el lugar de encuentro de sujetos portadores de intereses y necesidades, clientes y grupos regulados en sus interacciones por el gobierno a partir de intervenciones estratégicas objetivadas en el diseño de políticas flexibles, abiertas y, en este caso, centradas en el interés del estudiante. En esta manera de ver la educación subyace una visión sumamente reducida de la política como herramienta para la gestión de lo público atada al supuesto de la claridad de los intereses o necesidades de individuos y grupos. En esta concepción, la tarea de gobierno se circunscribe a crear estructuras y reglas que permitan tomar decisiones informadas; lo que se relaciona, a su vez, con la

clarificación del interés público, la transparencia, la rendición de cuentas y el uso adecuado de los recursos financieros, humanos y materiales.

Para el final de los años noventa, la introducción de la lógica del mercado en la ES ya había permeado en varios países. Desde la OCDE, esto se entiende como evidencia de una mayor “sensibilidad a las demandas de los estudiantes y los grupos de interés” (OCDE, 1998a: 97). Para la Organización, es aquí, donde las condiciones para la efectiva *operación del mercado* y sus *influencias están establecidas*, donde las acciones de política más promisorias se pueden encontrar (OCDE, 1998a: 98).⁸⁷

Ahora voy a detenerme en tres dominios que delinear áreas clave de transformación de la ES: la investigación, el uso de las TIC y el vínculo educación-desarrollo regional-internacionalización.

a. Nuevos roles de la investigación

La investigación es objeto de atención de la OCDE desde los años setenta (*Cfr. OCDE/DSTI, 1982, The Future of University Research*), pero en los años noventa ésta se eleva significativamente. De hecho, la transformación de la investigación ya había iniciado desde los ochenta en algunos países como Japón, EUA, Francia y Corea del Sur. En este marco se señala que la transformación de las tareas de investigación es necesaria y compleja: por un lado, dentro de las universidades, la investigación generalmente es financiada con fondos públicos y, por otro lado, en países no desarrollados, ésta tiene regularmente poca vinculación con el sector productivo. Según el diagnóstico, a finales de la década de los noventa, la investigación en la ES observa las siguientes tendencias:

- ha experimentado un decremento en el financiamiento gubernamental — tradicionalmente el 80 por ciento de la investigación es financiada por el Estado bajo el rótulo de “bien público”;
- el financiamiento se ha venido orientando hacia proyectos basados en contratos, lo que a su vez coincide con el incremento de investigación y desarrollo financiado por el sector empresarial;
- hay un aumento en la presión para que las universidades tengan mayor relevancia económica, lo que, por otro lado, se ve restringido por la rigidez de la organización disciplinar tradicional de la investigación;
- hay un bajo número de personas interesadas en hacer investigación, lo que redundará en una preocupación por la falta de investigadores adecuadamente entrenados, y

⁸⁷ “It is in these policy areas, where the conditions for the effective operation of the market and market influences are established, that the most promising directions for policy will be found” (OCDE, 1998a: 98).

- la investigación enfrenta un proceso de internacionalización facilitado por las TIC, con efectos en el incremento en el ambiente de competitividad, liderazgo y especialización (OECD, 1998b: 8).

En la transición entre siglos, la investigación realizada por las universidades representaba entre el 15 y el 35 por ciento de la investigación en las economías de la OCDE; en los países con el mayor poder científico (EUA, Japón, Alemania, Francia e Inglaterra), representa cerca del 14 por ciento y, en otros países, oscila entre el 25 y el 30 por ciento (OCDE, 1998b: 22).

Ahora bien, dado que se afirma que las universidades son esenciales para la EC, lo que se anuncia es una agenda para que en las economías de la OCDE se asegure que las universidades puedan desarrollar sus funciones a nivel local, nacional y global (OCDE, 1998b: 8). Recordemos que la EC, como se entiende desde la OCDE, tiene un alcance global con fuertes amarres locales. Así, aunque la universidad ha estado en transición desde su fundación, la actual, es probablemente única en dos aspectos: primero, el cambio se ha acelerado, y, segundo, los debates acerca del futuro de la investigación tienen lugar en el ámbito internacional (OCDE, 1998b: 69).

Para sustentar la propuesta de cambio, se introduce un argumento de tipo histórico. De acuerdo con el diagnóstico, la investigación se ha transformado desde hace mucho. Aunque la revolución científica no se originó en las universidades, esto se modificó durante la ilustración y continuó con la eventual incorporación en el *curriculum* de las dimensiones tecnológica y científica, mientras que la relación entre la investigación y el sector productivo surgió paralela al desarrollo de la revolución industrial y la revolución científica (OCDE, 1998b: 13). Durante el siglo XIX y la primera parte del XX la misión fundamental y los valores clásicos de la universidad pervivían: se vinculaban moderadamente con la economía; el conocimiento se buscaba sin consideraciones de aplicación práctica; los temas de enseñanza e investigación eran definidos en términos de disciplinas más que de soluciones a problemas prácticos o necesidades industriales y sociales. En ese momento, como hasta ahora, los académicos reclamaban el derecho a definir los contenidos de los estudios y el propósito de las instituciones, mientras que los estudiantes eran elegidos sobre bases de logro académico. La innovación y las reformas fundamentales han sido miradas con profunda sospecha y la libertad de los académicos para perseguir sus interrogantes se ha mantenido central para la idea de autonomía de la institución (OCDE, 1998b:14).

Frente a esto, la universidad moderna estaría más preparada para hacer investigación y ejercer la docencia de manera que el conocimiento se pueda aplicar a la solución de problemas sociales, económicos, políticos e industriales (OCDE, 1998b: 14). En esta racionalidad, el problema de raíz para la transformación es la rigidez estructural vigente en las instituciones, que atenta contra la creatividad y las nuevas iniciativas. Como una posible salida a estos problemas, algunos gobiernos han establecido centros de excelencia donde las universidades se enfocan en investigación vinculada con prioridades tecnológicas, lo que facilita la cooperación entre el sector público e industrial (OCDE, 1998b: 10). La Organización suscribe este curso de acción pues induce formas de innovación rápidas frente a estructuras (institucionales, físicas y culturales) que parecen difíciles de subvertir.

El enfoque de investigación basado en el mercado —*market approach*— surge para dirigir el desarrollo de la universidad moderna. En él, los estudiantes son consumidores con necesidades, y requieren habilidades susceptibles de ser vendidas —*marketable skills*— en el mercado de trabajo, un mercado de habilidades y de competencias certificadas a través de grados y diplomas. Por su parte, los proveedores de servicios educativos, como las universidades, compiten entre sí para satisfacer dichas necesidades.

Este enfoque acompaña la recomendación de hacer investigación financiada vía contratos con la industria. El gobierno y la industria aparecen concebidos aquí como consumidores con necesidades particulares de conocimiento a un precio competitivo. Para funcionar, un mercado de educación terciaria, como se denomina desde la Organización, requiere de un amplio número de proveedores y de consumidores en condición de tomar decisiones bien informadas que les permita, dado el caso, cambiar de proveedores cuando sus necesidades se modifiquen o los costos no se ajusten a sus intereses. La satisfacción del cliente —vía la oferta eficiente de graduados y de servicios de investigación— es el valor primario de este sistema (OCDE, 1998b: 15).⁸⁸

Con todo y la proliferación de este modelo, las universidades todavía desempeñan una función central en la generación de investigación básica: casi el 60 por ciento se lleva a cabo en ellas. Además, el gobierno soporta casi el 80 por ciento de la investigación básica y de la investigación para el desarrollo desde de la Segunda

⁸⁸ “Government and industry are customers with wants (particular research projects, at a competitive price, within a specified time frame), and service providers (universities among others) compete in order to satisfy them [...] Institutional competition is a marked feature of this approach” (OCDE, 1998b: 15).

Guerra Mundial (OCDE, 1998b: 22). El reto para los países sería pasar efectivamente al tipo de investigación ya descrito arriba, también conocido como el *modo dos* — según el trabajo de Gibbons, basado en la colaboración transdisciplinar que vincula al sector ES con el sector industrial-empresarial y que es común en campos como la biotecnología, la medicina, las telecomunicaciones (OCDE, 1998b: 42; 1999: 86) y que requiere un cambio en los esquemas de financiamiento.

Asimismo, se propone que la investigación se internacionalice aprovechando la disponibilidad creciente de TIC, otra tendencia iniciada desde hace algún tiempo y que se refleja en la formación de investigadores a distancia, en la forma en que algunos campos comparten información, bases de datos y hasta tecnología altamente especializada y costosa, como la usada en oceanografía o en astronomía (OCDE, 1998b: 58). Esto se enlaza con la importancia que las TIC tienen para la educación a distancia, situación que modifica varios de los patrones de formación e intercambio de información para la investigación.

Según el referente, aunque muchas de las tensiones implicadas en el cambio de la investigación trascienden a las autoridades nacionales, los gobiernos tienen un rol esencial para que las dificultades de corto plazo experimentadas por instituciones e investigadores sean minimizadas, mientras monitorea las tendencias de largo plazo que aseguren que la investigación en las universidades mantendrá una posición privilegiada aunque su carácter y estructuras evolucionen para adaptarse a la economía global basada en el conocimiento (OCDE, 1998b: 10-11).

Observamos cómo convergen, la voluntad de controlar el presente con la necesidad de planear el futuro a través del gobierno correcto. Conviene considerar aquí que las recomendaciones se emiten con base en los diagnósticos hechos en algunas áreas disciplinares y en algunos países: “ciencias duras” o ingenierías, en países del hemisferio Norte, algunos países de Europa y del sudeste de Asia. La atención prestada a las ciencias sociales y humanas es en realidad reducida. Sin embargo, cuando se habla de ellas, se dice: “las recomendaciones para otras áreas también se aplican a los investigadores en el campo social, quienes enfrentan las mismas oportunidades y retos [...] la diferencia es que sus socios son los departamentos gubernamentales responsables de política pública” (OCDE, 1998b: 71).

Así bien, las ciencias que lideran el desarrollo científico y tecnológico que soporta la EC son el modelo desde el cual las otras ciencias deberán desarrollarse. Esta postura me resulta familiar, me recuerda a la época en que las ciencias “duras”

funcionaron como “modelo” para desarrollar y validar las *Geisteswissenschaften*. Si conectamos esto con lo señalado antes, podemos decir que la investigación en ciencias sociales y humanas funge, en la SC y la EC, como mero *instrumento para la gestión y la administración*, y difícilmente para la introspección o la transformación social. Esto invita a preguntar si las “ciencias líderes” pueden proveer condiciones para algo más que la transformación científica y tecnológica.

b. TIC: virtualización, promesas, problemas

Las TIC figuran como elemento organizador principal en el horizonte discursivo objeto de mi análisis. De hecho, el discurso de transformación de la OCDE es prácticamente impensable sin ellas: sea que se hable de docencia, de habilidades, de capital humano, de investigación, de vínculos con el sector industrial/empresarial, de la educación como mercado, las TIC están en el centro de los diagnósticos y de las propuestas de cambio.

Según los documentos revisados, las TIC soportan el desarrollo de la sociedad de la información y por extensión han estimulado la emergencia de la economía del aprendizaje. En sentido amplio, debido a ciertas cualidades, como su flexibilidad, las TIC han ayudado a subvertir características base de las sociedades modernas; por ejemplo, en el plano de la interacción entre personas, las TIC han ayudado a modificar las condiciones de distancia y tiempo, aumentando la velocidad en los procesos de intercambio de información. Las TIC, “al soportar lo que algunos llaman la sociedad del conocimiento, y otros la era de las redes, forzarán un cambio radical en la organización jerárquica, una de las más prominentes características de la modernidad” (OCDE, 2000: 57).

En este planteamiento, donde por cierto encontramos otra forma de uso de la noción *sociedad del conocimiento*, ahora equiparada con la de *sociedad de las redes*, se muestran algunas de las expectativas puestas en las TIC, pero es de mi particular atención el peso que se les otorga en la subversión de la *jerarquía*, uno de los principios de mayor arraigo en el mundo académico. La forma en que las TIC aparecen en el discurso de la Organización es equiparable con la forma en que lo hacen el discurso del BM, la UNESCO, la SEP y la ANUIES, según lo veremos: son una cualidad de nuestro tiempo que representa, a la vez, una oportunidad y un riesgo.

Esto es lo que podemos llamar *narrativas de riesgo y salvación*, donde se dice que aquellos que no las empleen pueden quedar al margen de las posibilidades del

desarrollo, mientras que quienes sí lo hagan, que impulsen investigación, innovación y comercio a partir de ellas, podrán participar competitivamente en el entorno de la economía global. En este marco, entre las recomendaciones de la OCDE en materia educativa están:

- usar activamente el desarrollo tecnológico para las tareas de docencia, modernizando las formas y recursos de enseñanza y aprendizaje, diversificando los modelos de formación, desarrollando ofertas virtuales de educación, formación y capacitación;
- emplear TIC para impulsar investigación, de forma que las tecnologías apoyen la colaboración y el intercambio de información, pero al mismo tiempo fomentando tareas de investigación y desarrollo sobre TIC y otros campos de conocimiento/aplicación que se beneficien de ellas;
- emplear TIC como herramienta para diversificar las tareas de vinculación con el entorno; en particular, ofertando servicios de asesoría a distancia, desarrollando materiales y contenidos basados en tecnologías, promoviendo el desarrollo de una oferta de educación bajo el esquema de educación a lo largo de la vida, que en la mirada de la OCDE describe la educación continua para personas activas en el mercado laboral, entre otras iniciativas (OCDE, 1999, 2000, 2003, 2005a, 2007a).

Cruzando y amarrando cada una de estas recomendaciones hay otras, como la internacionalización, la transnacionalización y la comercialización de los servicios ofrecidos por las instituciones de las que hablo más adelante. Una de las propuestas que mejor condensa y objetiva la visión de la Organización es precisamente la de virtualizar la ES, esto es, transformar y crear nuevas estructuras para ofrecer servicios educativos a través de las TIC disponibles. Si en la transición entre los años ochenta y noventa el tema del uso de la telemática para apoyar procesos didácticos era central, desde mediados de los años noventa, la OCDE eleva la escala y propone el desarrollo de opciones educativas más amplias como la “universidad virtual” —o UV—, a la que caracteriza como una extensión de la universidad tradicional.

Según el referente analizado, contra todas las posibles objeciones que una visión tradicional podría oponer a la educación en línea (pérdida de valor de la autoridad educativa, de su monopolio del conocimiento), la UV sería clave en la definición del futuro de las IES, pues puede adoptar varias modalidades, se pueden virtualizar parte de las tareas, servicios y funciones de instituciones ya existentes, o crear instituciones y ofertas nuevas, virtuales desde su inicio. La virtualización es un proceso complejo que puede abarcar desde la oferta de servicios como cursos y asesorías básicas a un público específico o en su caso abierto, hasta la estructuración de espacios de investigación, facultades y *campi* virtuales, con estructuras académico

administrativas propias. Para su desarrollo, la propuesta de la OCDE parte de un enfoque empresarial basado en el mercado de los servicios educativos.

La UV requeriría que las IES actúen corporativamente y respondan a las demandas de nuevos y diversos clientes y agencias representándolos, relacionados con el desarrollo regional pero con un aire global (OCDE, 1999: 22). En este sentido, se afirma que uno de los beneficios amplios del desarrollo de las TIC y de la UV sería que las IES pueden actuar como negociadores y promotores del debate y evolución de la sociedad de la información en un nivel regional, involucrándose activamente, por ejemplo, en el establecimiento de áreas tecnológicas metropolitanas (OCDE, 1999: 47).

La UV se presenta aquí no sólo como opción educativa, sino como eje en una dinámica social más amplia para la incorporación de la tecnología en las sociedades, cercano a los términos de reflexión y análisis de Castells sobre la incorporación de las IES al desarrollo de ciudades, ciudades red y tecnópolis. Ahora bien, para el desarrollo de esta modalidad se requiere además de tecnología, estructuras administrativas, financiamiento, contenidos, materiales y estrategias de desarrollo. En este marco, conviene recordar que durante casi toda la década de los años noventa se socializó la expectativa de que las TIC causarían una revolución educativa. En el sector ES se esperaban beneficios didácticos, económicos, tecnológicos, culturales.

Pero algunos años después de iniciado el siglo, si bien varios ajustes ya se habían iniciado en las prácticas educativas regulares gracias al uso de tecnología, y si bien varias iniciativas de educación virtual ya estaban formalizadas —el *e-learning* se consolidó en algunas universidades de Norteamérica, Europa y Asia, sobre todo, como sector empresarial— (Cfr. OCDE, 2001), los resultados no correspondían a las expectativas levantadas. Después del cambio de siglo, la tecnología no había reducido sustancialmente su costo, las formas de uso no variaban mucho de las lógicas y principios de uso observados a inicios de los años ochenta y luego en los años noventa, y los actores sociales y educativos en sentido amplio no se habían apropiado seriamente de los recursos tecnológicos para la educación. Salvo Canadá, Alemania y algunos más, los países no habían logrado avances sustanciales en generación de infraestructura, reglamentaciones, contenidos o personal que lograra empujar el desarrollo y uso de TIC en la educación. México aparece muy abajo en este recuento, mostrando desarrollo básico de infraestructura, y nulo en innovación y desarrollo de cara al e-learning. Al respecto véase la *Summary table of e-learning development by country* (OCDE, 2005: 263).

Parte del retraso fue atribuido a la crisis financiera global que afectó directamente a las empresas del mundo de las telecomunicaciones y la informática —el fenómeno se conoció como la explosión de la burbuja de las empresas *dot.com*—. Sin embargo, me parece que además de la variable financiera, lo que estaba al descubierto era lo falible de los modelos conceptuales, políticos, educativos y de gestión que orientaban su uso, tanto en el mundo financiero como en otros sectores, en este caso el educativo.

Frente a esta no concreción de las promesas, en un documento denominado *E-learning in Tertiary Education* se apunta que la Organización hace suya la tarea de ayudar a responder a los nuevos desarrollos y preocupaciones en la ES, como la gobernanza y la economía de la información (OCDE, 2005), relanzando así el trabajo en esta línea de alguna forma interrumpida o desviada. Según el diagnóstico, uno de los aspectos en que no se han concretado las promesas de la introducción de TIC es en el *e-learning*. Contra lo que se anunciaba con la emergencia de la nueva economía de los años noventa, “la tecnología no desarrollaba la revolución prometida”. La forma en que se habría operado el *e-learning* “había ensombrecido, cuando menos temporalmente, las posibilidades de un acceso flexible y más amplio a la educación terciaria, la innovación pedagógica y la educación a menores costos que pareció prometer” (OCDE, 2005: 11).⁸⁹

A la vuelta del tiempo, se detectó que las TIC no se acompañaron necesariamente de planeación y criterios de sustentabilidad; varios países las adoptaron “siguiendo políticas de corto plazo para la sociedad del conocimiento o para la economía del conocimiento sin pensar en los impactos de largo plazo” (OCDE, 2003: 179). Como resultado de una falta de fomento, baja calidad en la oferta y confianza en los resultados, la inscripción en educación electrónica era baja, el *e-learning* como mercado no se consolidó (OCDE, 2005: 12), y no hay evidencias contundentes sobre las mejoras pedagógicas ni en la educación tradicional ni virtual (OCDE, 2005: 13). Las TIC tampoco parecen haber revolucionado el aprendizaje y la enseñanza (OCDE, 2005: 14; OCDE, 2007a: 21). En el caso de la educación virtual y a distancia, el desarrollo de las TIC resultó muy caro y en muchas ocasiones su complejidad seguía requiriendo tutoría cara a cara (OCDE, 2005: 17). El software y otros recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde su creación, quedaron bajo candados,

⁸⁹ “*E-learning* describe el uso de TIC para apoyar el aprendizaje en educación terciaria; alude tanto a servicios en línea como a servicios basados en el *campus* o a distancia complementadas por TIC” (OCDE, 2005: 11).

resultando costosos, levantado controversia sobre el tema de los derechos de autor (OCDE, 2007a: 3).

Contrastando con esto, el diagnóstico de la Organización señala que los ámbitos en que las TIC tuvieron impactos importantes en la vida de las IES fueron, por un lado, los servicios administrativos; por otro, en el fomento de mayor flexibilidad al haber logrado proveer mayor información y recursos a los estudiantes (OCDE, 2005: 15); por esta razón, se afirma que es posible relanzar el uso de TIC. Así, contra los malos antecedentes y siguiendo la convicción de que las TIC traen ventajas para la ES, OCDE presenta recomendaciones como las siguientes: estudiar y estimular prácticas de innovación, apoyar el desarrollo de investigación en tecnologías como los *objetos de aprendizaje*, explorar los aspectos que se construyen alrededor de la propiedad intelectual en el aprendizaje en línea (OCDE, 2005: 20; OCDE, 2007a: 21); impulsar el desarrollo y la experimentación con software y recursos educativos abiertos que sirven como incentivos para modificar barreras (OCDE, 2007a: 2-3); fomentar el desarrollo de la llamada *WEB 2.0* y la creación de contenidos *amateurs* (OCDE, 2007a: 21).

Este cambio de estrategia es una de las opciones que desde la Organización se propone para incorporar nuevos grupos de estudiantes, disminuir la distancia entre educación no formal, informal y formal y apoyar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Y esto es de particular urgencia porque la educación apoyada por las TIC parece ser el recurso estratégico para enfrentar retos como el de poblaciones envejeciendo con necesidades crecientes de educación (OCDE, 2007a: 20), que tanto preocupa a los especialistas en materia de economía y desarrollo.

Lo expuesto en este apartado muestra una historia interesante: la emergencia de una serie de procesos a través de los cuales se va construyendo una forma de discurso político de cambio con una carga simbólico-imaginaria poderosa; esto es, con una carga de lenguajes, valores, aspiraciones y metas que, desde el orden simbólico disponible, construyen un imaginario sobre una ES moderna, integrada en los procesos económicos globales. Ese imaginario era plausible en los noventa gracias a la disposición y otras promesas que acompañaron a las TIC (apertura, flexibilidad, innovación, abaratamiento de procesos), pero en el tránsito de su concreción emergió la contingencia que subvirtió la estructuración de ese imaginario. Las TIC, por crisis, malas prácticas y pobres modelos de uso —conceptuales, económicos, políticos— resultaron en una suerte de desilusión. Pero el imaginario no se extingue, persisten las aspiraciones que se muestran en el ajuste que en años recientes se hace desde la

OCDE al uso de las TIC para virtualizar las tareas de las IES. Este ajuste mantiene al centro la EC, la economía del aprendizaje y otros significantes que dan estructuralidad a la emergencia de ese imaginario. El discurso de cambio, en el último periodo, se muestra como un intento por dominar las consecuencias de las contingencias que acompañan al desarrollo científico y tecnológico y su apropiación social y educativa, que retan y posponen varios de los ideales y de las aspiraciones dibujadas hace casi dos décadas. Algo que caracteriza las propuestas más recientes es que parecen bajar el sentido de urgencia. En contraste con la prisa que se tenía al final del siglo pasado, la paciencia aparece ahora nominada como algo importante para “construir cualquier capacidad política en esta materia” (OCDE, 2005: 20).

c. Re-territorialización: internacionalización-regionalización

Bien incrustado en el discurso de transformación de la OCDE, creando efecto de sistema, tenemos el re-trazado de las fronteras geo-simbólicas, geo-institucionales y geográficas de la ES. Decía arriba que la emergencia de la SC y la EC implica modificar la forma en que la ES se relaciona con sus entornos. De entrada esto implica un doble movimiento: de apertura a la interacción internacional y de retramado de su integración en los ecosistemas regionales.

Primero la dimensión internacional. Ésta circula insistentemente en el *corpus* que soporta esta investigación; junto a las TIC, los argumentos de la OCDE son prácticamente impensables sin la idea de lo internacional: desde el mercado internacional de habilidades, conocimientos y educación, hasta el uso de las TIC, lo internacional es uno de los puntos nodales del discurso de cambio. Según los términos de la OCDE, los principales motores del cambio contemporáneo son: el desarrollo de las tecnologías y servicios perfeccionados de información, la movilidad internacional de la mano de obra, la orientación hacia la economía de mercado y la liberalización de los intercambios, el interés en la sociedad del conocimiento, el incremento en la inversión privada y el decremento de la inversión pública en educación, la importancia de la educación a lo largo de la vida y las nuevas estructuras gubernamentales (OCDE-BM, 2005: 13 y OCDE, 2007a, 18-19). Según los documentos, estos son factores de la globalización que impactan en la internacionalización de la ES.

Notemos aquí que la SC aparece subsumida a la noción de globalización (OCDE-BM, 2005: 19).⁹⁰ Esto nos deja observar el uso asistemático de la noción de SC y el papel central que la noción globalización tiene para pensar los vínculos internacionales. En otro momento se señala que es importante que a la hora en que la SC se concrete, los estudiantes adquieran una base particularmente sólida de conocimientos y de competencias (OCDE-BM, 2005: 31), pues se verán expuestos y contrastados en el entorno internacional, lo que confiere a la SC el status de arena de lucha global. Para la OCDE, la internacionalización de la ES tiene una doble consecuencia, introduce mayor colaboración y aumenta la competencia entre los países y los proveedores institucionales;⁹¹ bajo la presión de la comparación internacional, de las etiquetas y los *rankings*, las universidades se ven así mismas cada día más como actores en un mercado global (OCDE, 2007a: 18-19).

Esta matriz de iniciativas funciona como *tecnologías de clasificación* que alientan y objetivan los valores defendidos por los miembros de la Organización. Los *rankings*, junto con el *benchmarking*, instalan políticas blandas que aspiran a incorporar a los sujetos educativos en los flujos de cambio que he venido exponiendo hasta aquí. Resulta interesante, sin embargo, que estas tecnologías de clasificación, al tratar de fomentar estructuras meritocráticas, reinscriben al mismo tiempo algunos de los valores más añejos del pensamiento moderno, lo que sin duda requiere una discusión detallada; sobre esto vuelvo después en la exposición.

Ahora bien, en este marco, los países encontrarían en su anclaje regional la mejor manera de competir en la globalización; la forma adecuada de procesar su incorporación en el mercado internacional es buscando una integración en el entorno regional que permita responder a tendencias globales y demandas locales. Siguiendo el argumento de que en un contexto de democracias liberales la ES enfrenta presiones del electorado y el gobierno para que sus tareas se relacionen con objetivos económicos y sociales (OCDE, 1999: 9), la integración regional-global emerge como dimensión obligatoria en las decisiones que se tomen para modificar las tareas de la

⁹⁰ "Certains facteurs sont étroitement liés à ces flux et on peut penser qu'ils font parties intégrantes de la mondialisation. Il s'agit, entre autres, de la société du savoir, des technologies de l'information et de la communication, de l'économie de marché, de la libéralisation des échanges et des nouvelles structures de gouvernance. On peut se demander si ces facteurs sont des catalyseurs de la mondialisation ou en sont les conséquences, mais pour les besoins de la présente analyse ils sont présentés comme autant d'éléments ou de facteurs de la mondialisation qui ont impact considérable sur le secteur de l'éducation" (OCDE-BM, 2005: 19).

⁹¹ Según cifras de la Organización, entre 1988 y 2004, el número de estudiantes internacionales en países de la OCDE se elevó en un 70 por ciento, llegando a 2.3 millones (OCDE, 2007a).

ES. Documentos como *The Regional University: Issues in the Development of an Organisational Framework* (OCDE/Davies, 1997), *The Higher Education Institution as a Regional Actor* (OCDE/de GAUDEMAR, 1997), *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs* (OCDE, 1999) y *Higher Education and Regions, Globally competitive, locally engaged* (2007b), son parte de la bibliografía en esta línea, en la que se diseña “la formulación de políticas por gobiernos nacionales y regionales” (OCDE, 1999: 3).

En este marco, se plantea que, para responder a las necesidades regionales, las instituciones universitarias deben modificar su tradicional tercera función —que generalmente se asocia con el servicio a la sociedad— de forma que se inscriba tanto en la docencia como en la investigación. Esto les permitiría agenciarse nuevos tipos de recursos, desarrollar nuevas formas de liderazgo y de administración, las convertiría en espacios de generación de ideas para resolver problemas y en proveedoras de conocimientos y habilidades requeridos por los clientes regionales a que sirven: “el compromiso regional es crucial, para poder responder adecuadamente a los retos planteados por las tendencias globales en las que se forjan las actuales políticas para la educación superior” (OCDE, 1999: 10).

Se afirma que, para ser competitivos en la globalizante economía del conocimiento, los países de la OCDE necesitan invertir en sus sistemas de innovación en los niveles nacional y regional, pues mientras mueven su producción hacia segmentos de valor agregado y productos y servicios de uso intensivo de conocimiento, hay mayor necesidad de acceder a tecnologías, conocimiento y habilidades. En el proceso paralelo de globalización-localización, la ES puede ser central, pues la disponibilidad de conocimiento y habilidades es crecientemente importante (OCDE 2007b: 11).⁹²

Esto puede leerse como una forma de construir una correa de transmisión —trama discursiva— que hace circular las perspectivas y aspiraciones —formas de significación— globales a contextos regionales y locales. Por ejemplo, en la explicación de la dimensión regional de la ES, aparece con insistencia la noción de *economía del aprendizaje*, ya citada arriba (OCDE, 1999: 17-19). El concepto se presenta como la mejor forma de hacer operativa la transformación de las IES en el actual ambiente económico. Este concepto será usado regularmente desde este momento y en lo que

⁹² “In order to be competitive in the globalising knowledge economy, the OECD countries need to invest in their innovation systems at the national and regional levels [...] As key sources of knowledge and innovation, higher education institutions (HEIs) can be central to this process” (OCDE, 2007b: 11).

resta del periodo estudiado (OCDE, 2000; OCDE, 2007a; OCDE, 2007b). Se hace a partir del trabajo de Lundvall, quien lo desarrolla a partir de estudiar los así llamados sistemas nacionales de innovación.⁹³ Para este autor, dicha economía es aquella donde el éxito de los individuos, las firmas y las regiones refleja su capacidad de aprender en un contexto de cambio rápido, donde los trabajos se crean en sectores intensivos en uso del conocimiento —como la investigación y el desarrollo—, y donde los trabajos para personas sin conocimientos empeoran.

Para la Organización, el aprendizaje en una *economía del aprendizaje* se define como un proceso que privilegia la adquisición de habilidades y competencias que, a su vez, facilitan el aprendizaje del individuo de forma que pueda competir en la búsqueda de las metas individuales y las de su organización.⁹⁴ Esto conlleva un cambio contextual del significado y propósito para el individuo, afectando su conocimiento existente. Además, es el aprendizaje más importante para el éxito económico, y difiere de las definiciones del aprendizaje en teorías económicas estándar donde es sinónimo de *adquisición de información* o se trata como un fenómeno de *caja negra* cuyo resultado será reflejado en el crecimiento productivo (OCDE, 2000: 29). Dentro de una economía del aprendizaje habría *regiones de aprendizaje* que dependen de redes de conocimiento; éstas, a su vez, implican la transferencia de conocimientos y habilidades de un grupo a otro a través de alianzas, que generalmente se favorecen por relaciones interpersonales.

Entre el trabajo de Lundvall y las explicaciones complementarias de OCDE se produce una *teoría del aprendizaje en la economía del aprendizaje*. Ésta se demarca de las explicaciones previas, pues el aprendizaje está concebido aquí en términos muy cercanos a lo señalado en el capítulo anterior acerca del conocimiento en la economía del conocimiento: no es sólo *conocimiento* sino *conocimiento con potencial para transformar* que se activa a través del despliegue del *know-who* (o saber para las *redes*) y el *know-why*, que alude a la experiencia. Estos últimos tipos de conocimiento son útiles para, por ejemplo, el desarrollo regional, pues implican precisamente las relaciones interpersonales.

⁹³ “The most helpful approach to operationalising the role of HEIs in this new economic environment can be found in the concept of the learning economy which emerges from studies of national systems of innovation (Lundvall, 1992; Lundvall and Johnson, 1994)” (OCDE, 2000: 14).

⁹⁴ “In the present context, learning is defined as a process, the core of which is the acquisition of competence and skills that allow the learning individual to be more successful in reaching individual goals or those of his/her organization” (OCDE, 2000: 29).

En informes como *Knowledge management in the learning society* hay explicaciones que tratan de hacer operativos políticamente conceptos como sociedad de la información, TIC y regiones de aprendizaje. Se dice que, por ejemplo, las regiones con fuerte aprendizaje que soporta el desarrollo y uso de TIC puede apoyar el desarrollo de la SI como un mecanismo para el crecimiento. El ejemplo ideal para este tipo de desarrollo es el fenómeno de Silicon Valley, que muestra las virtudes de una EC soportada por el desarrollo de TIC y por la vinculación activa de los agentes que interactúan en ellas, con efectos para la región que la aloja y también de alcance global (OCDE, 1999: 20; OCDE, 2000: 14).⁹⁵ En esta visión, las universidades pueden ayudar a construir otras capacidades regionales; por ejemplo, participando en los medios de comunicación y en diferentes espacios sociales y culturales, sus contribuciones podrían ser directas a la base cultural y social de gobierno democrático, y en última instancia al éxito económico a través de actividades de académicos autónomos (OCDE, 1999: 21). Vemos cómo en esta última afirmación el papel de la ES se ensancha para tomar el status de ejemplo y espacio de creación cultural, por lo general ausente en las menciones de la organización.

Otras características acompañan este planteamiento sobre lo regional en la transformación de la ES; me es imposible detenerme a analizarlas en detalle pero me interesa delinear su presencia. Por ejemplo, se señala que la universidad actúa como un conducto a través del cual la investigación de naturaleza nacional e internacional es transferida a localidades específicas vía el currículum (OCDE, 1999: 21-22). Aquí, el currículum se piensa como un mecanismo para la entrega o la comunicación de tendencias y contenidos desde el plano global hasta el plano local. En términos de su imagen frente a la sociedad, se señala que las IES requerirían vender mejor sus “productos”, como los graduados; esto tiene doble efecto: por un lado, mejoraría su imagen; por otro, si fueran en parte premiadas por la provisión de graduados al empleo, incluyendo el empleo local, tendrían un incentivo para poner más esfuerzo en la promoción y en el desarrollo económico (1999: 62).⁹⁶ *Vender mejor sus productos, ser premiadas por ello, mirar en esto incentivos*, constituyen la forma elemental de una

⁹⁵ “[...] the link between the information society, ICTs and learning regions is considered to be mutual and self-reinforcing. Regions with strong learning that support the development and uptake of ICT applications may be able to develop competitive advantages and utilize the information society as a mechanism for growth, whilst the ICTs themselves are constructed through certain social networking processes and contexts to be found in particular regions (the Silicon Valley phenomena)” (OCDE, 1999: 20).

⁹⁶ “If HEIs were in part rewarded for the delivery of graduates into employment, including local employment, they would clearly have an incentive to put more effort into marketing and economic development” (OCDE 1999: 62).

mirada empresarial de la ES que, sin embargo, no comienza ni termina en la noción de empresa, sino que se teje con matrices culturales y políticas, como trataré de mostrarlo adelante.

La nueva administración de la investigación en el plano regional implica recuperar las virtudes de la transformación del modo uno al modo dos según lo descrito por Gibbons *et al* (1994), y también establecer relaciones más íntimas entre la enseñanza y la investigación (OCDE, 1999: 81 y 86). Para el cambio de política, se recomienda involucrar a la ES en los debates entre los ministros de empleo e industria —esta regularmente ausente— e involucrar activamente a los especialistas y a los empleadores, pues “la política es un problema de gestión pública con muchos vacíos que requieren ser llenados” (1999: 106); hacer que las IES figuren como actores clave en los planes regionales de desarrollo, establecer cuotas de aportación de investigación y desarrollo (OCDE, 2007b: 209-211), entre otras. Se piensa que las alianzas entre ciudades, regiones e IES, además de ser fructíferas para la provisión de mano de obra y el desarrollo económico local, contribuyen a los sistemas de gobernanza regional (OCDE, 2007b: 21).

Hacia la última parte del periodo objeto de mi análisis, desde la Organización se reitera que “en la economía del conocimiento las IES son vistas como fuentes de conocimiento e innovación y motores del crecimiento regional”. Su compromiso regional abarca varias dimensiones, de entre las cuales quiero remarcar:

- creación de conocimiento en la región a través de la investigación y su explotación vía la transferencia de tecnología (gestación de empresas, derechos de propiedad intelectual y consultoría);
- formación de capital humano y transferencia de conocimiento (localización de los procesos de aprendizaje a través del aprendizaje basado en el trabajo, empleo de los graduados en la región educación continua, desarrollo profesional y actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, y
- desarrollo cultural y comunitario contribuyendo al entorno, la cohesión social y el desarrollo sustentable del cual depende la innovación en las regiones (OCDE, 2007b: 22).

El último punto, en particular, trae a la conversación temas del desarrollo que no son solamente económicos y que recuerda que las IES pueden vincularse con el desarrollo de servicios públicos como la educación, la salud, el cuidado del medio ambiente, entre otros. Pero un análisis detallado nos deja ver que, si bien esto tiene un lugar aquí, no es central en las reflexiones sobre la transformación de la ES.

En su misión de lograr desarrollo regional, las IES necesitarían involucrarse en las necesidades locales, vender sus servicios de educación e investigación alrededor del mundo, y proveer la infraestructura de apoyo que atraiga y retenga a los mejores investigadores, maestros y líderes académicos. Al mismo tiempo, las regiones necesitan atraer inversiones locales basadas en conocimiento, apoyar a compañías locales que buscan operar en el plano global y mantener y atraer a la comunidad a las personas más creativas (OCDE, 2007b: 41). Esto forma una suerte de circuito de trabajo ideal entre las IES y el entorno en que se sitúan.

1.3 Innovación, mercados y educación

En este apartado me proponía mostrar la forma en que la OCDE habla de la transformación de la ES. El ejercicio dejó ver que en la tarea de pensar el futuro de la ES, el discurso de la OCDE aparece informado por una racionalidad tecnológica de tipo instrumental, por una racionalidad económica anclada en una perspectiva de economía de mercado y por una racionalidad política de democracia liberal. Por ello, pese a que es posible identificar referencias a la noción de sociedad del conocimiento como un proceso social amplio, es predominante la presencia de los conceptos *economía del conocimiento* y *economía del aprendizaje* para estudiar dinámicas específicas del desarrollo. *Sociedad de la información* tiene un lugar menos protagónico en su análisis y generalmente aparece vinculada al desarrollo y diseminación de las TIC. Pese a esto, en la textualidad de la OCDE es posible identificar superposiciones, desniveles, áreas de ambigüedad en el uso de los significantes.

Desde la OCDE, la ES emerge como instancia económica clave al estar específicamente orientada hacia la producción y diseminación del conocimiento. Pero la ES debe transformarse para responder a las demandas de la nueva economía, bajo el riesgo de no aprovechar las posibilidades y quedar rezagada en el desarrollo de vanguardia. Una de las formas de responder es adoptando un enfoque basado en las demandas del mercado del trabajo, de la industria y el sector empresarial. Lo anterior se concreta en varias recomendaciones de política que delinear cambios en la concepción, organización y ejecución de las funciones básicas de la ES. Aquí, organicé esto en términos de *líneas de regulación de la transformación*, puntos nodales que sostienen el discurso de transformación.

En la posición de la OCDE es posible identificar varios supuestos, por ejemplo, el de la tecnología como herramienta para el desarrollo, el del conocimiento como insumo y bien susceptible de ser medido, guardado, vendido o intercambiado y que no siempre es o debe ser público, para así incentivar la inversión en su generación. Tenemos también el supuesto político de que una ES guiada por el principio de la oferta y la demanda, propio de la economía de mercado, es el que responde mejor al interés público y al interés del ciudadano, a los consumidores y a los clientes educativos. Este principio ayuda a sostener un reajuste en el papel del gobierno, que en una sociedad de libre circulación de información y de intereses no debería tener tanto protagonismo en la definición de lo que las personas aprenden en la profesión que eligen. El enfoque que domina en los documentos analizados presupone ciudadanos y organizaciones —clientes y consumidores— que toman decisiones informadas y que al parecer se conectan con la imagen de una sociedad siempre cambiante, abierta y libre, que demanda aprender a lo largo de la vida para no quedar fuera del circuito de la productividad. Mientras que el gobierno se mantiene como coordinador, concretando uno de los principios que regula la democracia liberal, como se la entiende desde la OCDE.

Aquí, las IES no son las únicas instituciones donde se produce el conocimiento; por ello, en más de un documento hay insinuaciones y referencias sobre la sociedad basada en el conocimiento en el siguiente tono: las escuelas y otras instituciones educativas ¿pueden definir un nuevo rol para construir y servir en una sociedad basada en el conocimiento, o tal sociedad las marginará? (OCDE, 2000: 11). Estas sentencias advierten que las instituciones educativas tradicionales pueden quedar al margen de la SC, y esto debería obligarlas a cambiar. Una lectura más simple de esto podría ser: las IES pueden ser prescindibles.

El análisis también deja ver que desde la OCDE se han venido generando “nuevos marcos conceptuales” acerca de la información, del conocimiento, de la educación, del capital humano, del desarrollo, de la formación a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias; desde estos marcos se generan las propuestas para transformar la educación superior; el proyecto *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, es parte de una ambiciosa agenda en esta dirección (OCDE, 2007c).

Ahora bien, como lo señalé párrafos arriba, los ideales de la OCDE para la ES y para la sociedad no se han concretado; se declaran avances, pero se han visto postpuestos por la emergencia de contingencias. Pero, pese a que en el año dos mil se

señalaba: “no hemos alcanzado una etapa plena de economía basada en el aprendizaje, puesto que esto ocurrirá cuando sistemáticamente podamos aplicar el conocimiento al conocimiento” —en los términos planteados por Drucker y Stehr en el capítulo anterior— el ideal de su concreción no desaparece (OCDE, 2000: 12),⁹⁷ por ello, prevalece la aspiración de construir los sistemas nacionales de innovación y los mercados de conocimiento.

Si queremos construir una imagen sintética de lo analizado, el discurso de transformación de la OCDE está articulado por dos significantes *economía del conocimiento* y *economía del aprendizaje*; ambos proporcionan sistematicidad, delimitan y regulan el flujo discursivo, contienen hasta cierto punto lo que es posible decir y no decir, imaginar y no imaginar sobre la ES. Las recomendaciones de políticas aquí abordadas son momentos de articulación anclados en ambos significantes. El resto de las nociones que circulan por la red textual que es el pensamiento de la OCDE aparecen aquí y allá proporcionando referencias complementarias, pero no tienen el status de aquellos dos.

2. Segunda superficie discursiva: la perspectiva del Banco Mundial

Como anticipé al inicio de este capítulo, la decisión de analizar la producción del BM tiene diferentes razones. Por un lado, su postura en materia de transformación de la ES, si bien no parecería ser tan influyente como la de la UNESCO o la de la OCDE, es relevante tanto por la extensa bibliografía que produce, como por su papel en el campo del financiamiento de proyectos en este nivel educativo, en particular en los países en desarrollo. Por otro lado, la postura del BM en materia de educación, en particular de educación básica, ha sido objeto de múltiples debates en México, América Latina y otras partes del mundo, aunque este nivel de controversia no parece tener la misma intensidad en el campo de la ES, si bien algunos especialistas han cuestionado varias de sus políticas educativas y sociales en general (Coraggio, 1997; Krawczyk, 2002; Heyneman, 2003; Stiglitz, 2002).

Desde mi punto de vista, el BM es un referente clave en materia de educación y un análisis de sus concepciones es necesario para comprender cómo se organiza el amplio terreno de la política internacional. El itinerario para este apartado es el

⁹⁷ “we have not yet reached a stage where we can systematically apply knowledge to the production of knowledge [...] the full-scale transformation into a learning economy will have to await the systematic application of knowledge to the production of knowledge” (OCDE, 2000: 12).

siguiente: inicio situando brevemente el perfil del BM, inmediatamente después paso al análisis de los aspectos clave de su política en dos momentos de producción, uno lo denomino como el *discurso de la crisis* y el otro como el de *los riesgos y las promesas del conocimiento*.

2.1 Condiciones de producción del discurso educativo del BM

El Banco Mundial es una organización internacional perteneciente al sistema de la Organización de las Naciones Unidas. Fue concebido, junto con el Fondo Monetario Internacional en una conferencia desarrollada en 1944 en la ciudad de Bretton Woods, situada en el estado de New Hampshire, EUA. A esta conferencia asistieron representantes de cuarenta y cuatro países incluido México. El objetivo original del Banco era aglutinar y gestionar la entrega de recursos financieros aportados por EUA para apoyar la reconstrucción de la infraestructura en países afectados por la Segunda Guerra mundial, primordialmente en Europa.

Los trabajos del BM iniciaron formalmente en 1946.⁹⁸ El día de hoy, el BM se sigue definiendo como una institución orientada a la reducción de la pobreza (BM, 2010), sin embargo, ha experimentado ajustes. Hacia el final del siglo XX, el BM dejó atrás el tema de la reconstrucción para adoptar una perspectiva de apoyo al desarrollo, en particular de los países antes llamados del tercer mundo. También se ha orientado a los temas de macroeconomía, al punto que junto con la OMC y el FMI se ha posicionado como un actor clave en el fomento y conducción de los procesos de globalización. A diferencia de sus inicios, cuando se encontraba situado en Washington DC, hoy el BM tiene oficinas en varios países y cerca del 40 por ciento de su personal está fuera de EUA,⁹⁹ aunque su sede sigue estando en ese país.

El Banco desarrolla tareas que incluyen el financiamiento de proyectos, la asesoría y el desarrollo de diagnósticos y evaluaciones. Parte de su trabajo se socializa a través de bibliografía especializada con amplia circulación entre los países

⁹⁸ El primer préstamo fue a Francia en 1947. México fue uno de los primeros en solicitar dinero pero no para reconstrucción, sino para proyectos de irrigación, hidroelectricidad, construcción de autopistas, ferrocarril y mejora de puertos marítimos. Desde entonces México ha mantenido sus vínculos con el BM.

⁹⁹ En la misma línea, a lo largo de los años se ha venido organizando en cinco grandes instituciones asociadas: el *Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo*, creado en 1944, apoya a los gobiernos; la *Asociación Internacional de Fomento* que hace préstamos y donaciones a los países más pobres del mundo, establecida en 1960; el *Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones*, establecido en 1988, y que respalda inversiones de alto riesgo y/o en países en conflicto; la *Corporación Financiera Internacional* que apoya al sector privado, y la *Agencia de Garantías para la Inversión Multilateral*, creada en 1966 para fungir como una "corte internacional" especializada en disputas del tipo inversionista-Estado.

miembros. Actualmente, el BM atiende 177 áreas temáticas que son objeto de análisis, evaluación o financiamiento. Entre éstas se cuentan: educación a distancia, economía de la educación, educación para la sociedad del conocimiento, TIC y educación, educación vocacional y entrenamiento, entre otras.

Al inicio de los años noventa la ES ya es central en las preocupaciones del BM, pues se afirma que tiene una doble responsabilidad en los países en desarrollo: educar y entrenar la fuerza laboral y crear nuevo conocimiento a través de la investigación y actividades científicas (BM, 1991b: 2); con el paso de los años esta visión se mantiene, pero con diversos matices que más adelante detallo. Las razones de esta centralidad son parecidas a las esgrimidas por la OCDE: el conocimiento y las habilidades avanzadas son determinantes del crecimiento económico y de los estándares de vida a medida que los resultados del aprendizaje se transforman en bienes y servicios, mejor capacidad institucional, un sector público más efectivo, una sociedad civil más fuerte y un mejor clima de inversiones. En este marco, una educación terciaria y una investigación de *buena calidad, meritocráticas, equitativas y más eficientes* son esenciales, pues tanto los países desarrollados como en desarrollo se benefician de la *economía del conocimiento* (BM, 2010).

De este encuadre debemos identificar rápidamente cuando menos tres aspectos que van a aparecer reiteradamente a lo largo de este apartado. Primero, en el BM se privilegia la expresión *educación terciaria* (*tertiary education*, o también *post-secondary education*) frente a la noción *educación superior*. Con ella se abarca desde el bachillerato hasta el postgrado en sus diversas modalidades. La distinción implica una modificación de las concepciones tradicionales de la ES —dominadas por la imagen de la universidad humboldtiana o napoleónica—, de sus responsabilidades, orientaciones y alcances. El segundo aspecto deriva del anterior: un enfoque de la ES como bloque tiene implicaciones para la organización, gestión, gobernación y desarrollo de los sistemas educativos que se reflejan directamente en las formas en que se asignan presupuestos, se evalúan las prioridades de desarrollo, se hacen evaluaciones o se negocian préstamos. El tercer aspecto se implica en los otros dos: es el crecientemente fuerte vínculo entre educación terciaria y desarrollo económico, de cara al desarrollo en un contexto de *economía del conocimiento*; esto modifica un tanto el marco discursivo tradicional para las reformas desde la mirada del BM.

Como mostraré, éstas se organizaban alrededor de la mejora en la eficiencia en el uso de recursos financieros y las tareas de gobierno y administración; por ello, su

agenda de políticas y recomendaciones se ha anclado por años en temas presupuestales, de diseño organizacional y de gobernación (control de deudas, disciplina fiscal, contención del gasto). Pero, como se verá, esto ha tendido a matizarse.

Antes de entrar en detalle, quiero señalar que en algún punto de la investigación me preguntaba si era necesario realizar un análisis específico del discurso del BM, tradicionalmente preocupado por la educación básica, así que decidí explorar datos generales como los montos y frecuencias en los préstamos, considerando que ésta es su área principal de atención del Banco. Según información obtenida en octubre de 2010, el préstamo de recursos para el sector de la educación terciaria refleja las siguientes cifras: entre 1990 y 2009 prestó 7.64 billones de dólares norteamericanos en proyectos relacionados con la ES. Entre 1999 y 2009 prestó en promedio 319 millones de dólares por año. En ese mismo periodo, del total del dinero prestado, el 39 por ciento de los créditos del Banco ha ido a países de América Latina, el 21 por ciento a los países del este de Asia y el Pacífico, el 17 por ciento a los países de África Central, el 16 por ciento a los países del sur de Asia, el 5 por ciento a naciones del Medio Este y Norte de África y el 2 por ciento a países de Europa y Asia Central. Esta información se representa en el gráfico 2.

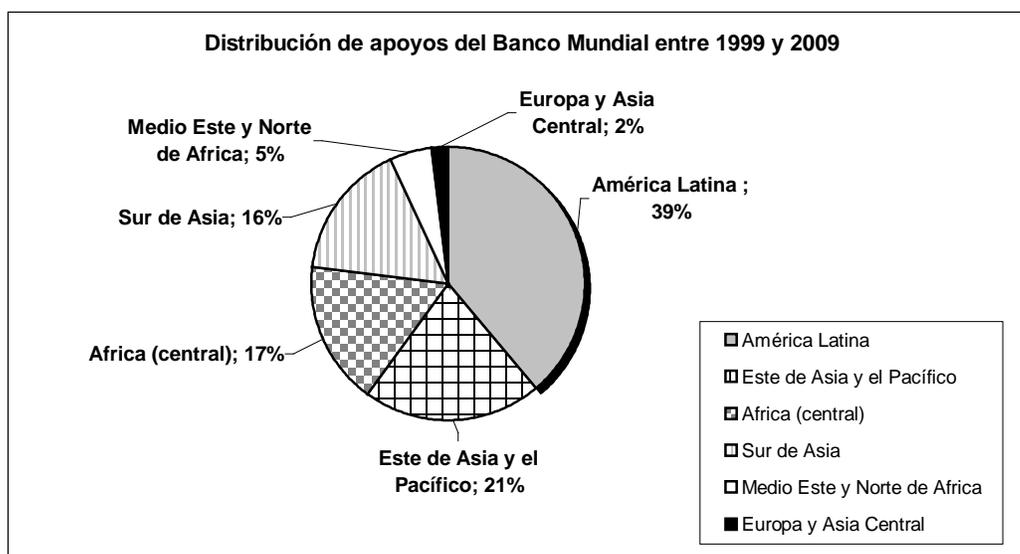


Gráfico 2 Distribución de los apoyos del BM entre 1999 y 2009. Información graficada por Ernesto Treviño a partir de la información disponible en BM (2010, <<http://bit.ly/cEz9f0>>), consultada por última ocasión el 18 de octubre de 2010.

Es relevante señalar que el estudio de la distribución de los fondos del Banco es un tema que precisa información especializada, que no es necesariamente de fácil

acceso, y que está sujeta a la contrastación y equiparación de las variables de distribución, gasto y análisis. Por ejemplo, para un estudio más detallado se puede distinguir entre educación terciaria y ES, y entre las modalidades de ésta. El resultado de estos y otros ajustes es que los porcentajes pueden variar significativamente.¹⁰⁰ Ahora bien, aunque la distribución de préstamos no es tema de esta investigación, la información permite, cuando menos, dimensionar la presencia del BM en algunas regiones del mundo. Si consideramos que un préstamo se antecede por un estudio de viabilidad, se acompaña de recomendaciones y contratos con requisito y cláusulas específicas y se cumplimenta con procesos de seguimiento y evaluación, entonces, podemos suponer que la presencia del Banco merece, cuando menos, atención.

El BM asume, desde hace varios años, como parte de sus tareas, brindar apoyo al fortalecimiento de la elaboración de políticas gubernamentales y la ejecución de reformas, y también a la planificación y la gestión financiera de las IES. A nivel nacional, esto significa: 1) establecimiento o fortalecimiento de organismos de fiscalización para analizar políticas, evaluar solicitudes de financiamiento, supervisar el desempeño de las instituciones y facilitar a los estudiantes información acerca de los resultados de las instituciones; 2) adoptar mecanismos transparentes en la asignación de presupuestos públicos para la ES; 3) prestar asistencia a los países para que establezcan o reestructuren sus sistemas de préstamos y asistencia financiera a los estudiantes. A nivel institucional, comprende proporcionar asistencia técnica e incentivos financieros para fortalecer la capacidad administrativa de las universidades y otras instituciones y su aptitud para mejorar la eficiencia (BM, 1994: 15-16).

2.2 Crecimiento económico y ES, primera generación de políticas de cambio

Uno de los primeros aprendizajes que podemos extraer a partir del análisis del referente es que los debates sobre las sociedades y economías del conocimiento ingresaron relativamente tarde en el lenguaje del Banco en comparación con el de la OCDE. Durante los años ochenta y hasta más allá de la mitad de los años noventa, el discurso del Banco sobre la educación estuvo orientado a proponer transformaciones ancladas en preocupaciones de orden financiero en el nivel de las instituciones y en

¹⁰⁰ Para un análisis detallado de la distribución de los préstamos del Banco en el rubro de ES entre 2002 y 2006, se puede consultar el trabajo de Maldonado y Cantwell (2009). Ahí, los datos que aportan los autores indican variaciones en los porcentajes mostrados en mi gráfica.

preocupaciones de desarrollo humano —entendido como fuerza laboral— en el nivel de los sujetos.

2.2.1 El lenguaje de la crisis y las políticas de reforma: riesgos e incentivos

Después de recibir críticas desde diversos frentes por la forma ineficiente en que sus fondos se habrían empleado en países en desarrollo, desde el interior de la institución se produjeron documentos a través de los cuales se afirmaba que pese a las críticas recibidas —en particular desde Norte América y Europa Occidental—, se podía afirmar que la inversión en el capital humano (iniciada en 1963), la educación y el entrenamiento benefician directamente a la sociedad en los países en desarrollo: “contar con educación de la población en un estándar razonable de calidad es uno de los pocos factores del desarrollo que ha resultado esencial” (BM, 1983: 5-6), se decía al inicio de los ochenta.

En el mismo periodo, diversos estudios del Banco delineaban líneas de reflexión política muy específica; por ejemplo, la evidencia recabada en diversas regiones servía para afirmar que la formación impartida en institutos industriales y escuelas técnicas secundarias era menos eficaz en función de los costos que la más informal impartida en las propias empresas en países como Kenya, la India e Israel, al tiempo que “los datos de América Latina indican que tal vez haya posibilidades de sustitución entre la instrucción escolar y la formación profesional formal impartida en instituciones” (BM, 1985: III). Estas reflexiones se intensificaron durante el largo periodo de crisis económicas de la época y dieron paso al diseño de políticas de reforma restrictivas del gasto que van a dominar la postura del Banco durante los siguientes diez años.

De este periodo es una larga lista de publicaciones como *Higher Education in Latin America Issues of Efficiency and Equity* (1990), *The Higher Education Crisis in Developing countries. Issues, Problems, Constraints and Reforms* (1991), *Perspectives on the Financing of Higher Education* (1991), *Funding Mechanisms for Higher Education Efficiency, and Responsiveness* (1992) *Improving the Quality of Research in Developing Country Universities* (1992), *Education with and without the State* (1995), entre otros, a los que hago referencia más abajo. En estos trabajos, los especialistas del BM emplazan sus recomendaciones apuntando a temas como eficiencia, organización, financiamiento y gobierno de las instituciones. Lo que voy a exponer

ahora es precisamente la orientación de esos temas, pues dejan ver el horizonte discursivo del BM antes de la irrupción de las discusiones sobre las sociedades basadas en conocimiento y cómo y en qué circunstancias se da su reconversión. Esta tarea nos ayuda a comprender cómo se organizan los temas educativos globales insistiendo en una línea diacrónica que tan importante es para este tipo de estudios.

Durante la última parte de los años ochenta y al inicio de los años noventa el BM se propone analizar el estado de la ES en el mundo y en particular “en América Latina, identificando problemas de eficiencia, financiamiento y equidad y ofreciendo opciones de política para maximizar las tasas de retorno a la sociedad” (BM, 1990: 1-2). De acuerdo con los diagnósticos realizados, la ES estaba en crisis: la distribución de recursos en las universidades públicas era ineficiente; la inscripción entre 1970 y 1990 fue muy alta y se acompañó de la reducción en la calidad de los servicios ofrecidos; se observaba la imposibilidad de que las IES respondieran a las necesidades del entorno debido a sus estructuras rígidas, a la falta de evaluación, de rendición de cuentas, de políticas y de incentivos para mejorar. Además, los resultados sociales y privados de la ES habían declinado con manifestaciones puntuales; por ejemplo, los niveles de desempleo de los egresados habrían subido debido a la imposibilidad de que su preparación respondiera a las necesidades del mercado laboral (BM, 1990: 48).

El tono, los diagnósticos y el estado de la economía en los países en desarrollo, permiten que la noción de *crisis* y la noción de *riesgo* aparezcan con insistencia en las producciones del BM, proporcionando el *locus* ideal para sus recomendaciones. Por ejemplo, la crisis presupuestaria se presenta como *riesgos para las sociedades en desarrollo* (BM, 1991a: 1). Según el *corpus* analizado, esto estaba siendo enfrentado de formas, ya pasivas o ya tímidas, sin grandes cambios o estrategias, lo que dejaba sin atacar el problema de la falta de empleo o sub-empleo de los graduados, el efecto de la sobrecalificación en los puestos laborales o los bajos salarios (BM, 1991a: 6-7).

Otro ejemplo de riesgo para la ES se ubica en el desarrollo tecnológico y la internacionalización de las actividades económicas. El riesgo del desarrollo tecnológico, no necesariamente “científico”, no es elaborado en este momento dentro del discurso, como vemos el *desarrollo* también se mantiene en el registro de la oportunidad:

The technological development and the increasing internationalization of industrial and commercial activities present both new opportunities and risks for developing countries (BM, 1992b: 1).

Un tercer riesgo viene desde dentro del sector educación, se ubica en el

[...] interés creciente puesto por la comunidad internacional en la educación básica, simbolizada en la Conferencia Mundial de 1990 sobre Educación para todos [que] anuncia un cambio en los recursos financieros de educación superior a básica con lo que el panorama no sería para nada promisorio (BM, 1991a: 10).

Este interés y riesgo, promovido además en diversos documentos del mismo banco, se da en un contexto en el cual los diagnósticos globales sobre la educación básica mostraban atrasos generacionales. Como resultado, las iniciativas apoyadas en eventos previos y posteriores a la Conferencia apuntaban a que, en particular en los países menos desarrollados, los presupuestos para la ES se irían acotando con consecuencias directas para el acceso y la cobertura.¹⁰¹ Junto a esto se inscribe la afirmación de que los cambios en el plano del financiamiento requieren pensar en una estrategia de reforma amplia (BM, 1992a: V), pues la crisis de los sistemas de educación superior no se detiene ahí, sino que hay problemas serios en áreas como calidad, relevancia, equidad y la misión específica de las instituciones (BM, 1992b: 1). Entonces las crisis y los riesgos se articulan en el tema del *financiamiento* que es punta de lanza de una multiplicidad de iniciativas de cambio que se van encadenando entre 1990 y 1994.

¿Cuál era el panorama? Según el referente documental, en la transición de los ochenta a noventa, en las instituciones no había incentivos para mejorar la eficiencia o el trabajo académico, los presupuestos no estaban atados a medidas de costo o calidad y por tanto no podían ser fiscalizados en este sentido. El diagnóstico lleva en un primer corte a plantear el cambio en *la gobernanza*, o el cuadro institucional para designar políticas, decisiones de política y ubicación de recursos, así como *la administración* o las formas en que los objetivos y políticas son implementados, implicando el desarrollo de sistemas de incentivos, la generación de información y el desarrollo del personal (BM, 1990: 16). Se pretende constituir un cuadro institucional, un lenguaje y un sistema de gobernanza que incentive el cambio y eleve los niveles de calidad. Incentivar en este momento es un término clave que no se elabora en los documentos pero que claramente se extrae de la teoría organizacional aplicada a la

¹⁰¹ Los especialistas de BM inducen estas afirmaciones advirtiendo que “el ambiente político de Educación Superior es altamente explosivo”, señalan que “libre acceso, educación gratuita o garantía de empleo son objetos muy sensibles que deben ser tratados con cuidado, pues aunque en países industrializados los movimientos estudiantiles radicales no causaron grandes problemas, en algunos países en desarrollo han llevado al derrocamiento de gobiernos” (BM, 1991a: 11).

política: crear condiciones que alienten cambios a través de premios, compensaciones y reconocimientos.

2.2.2 Un mundo de reformas: flexibilidad, privatización, calidad y eficiencia

Esto abre la puerta a un mundo de iniciativas de reforma, una red tan amplia como asistemática en su sistematicidad. Por ejemplo, para mejorar la eficiencia se urge a hacer un mejor uso de los recursos disponibles, incrementando el promedio de estudiantes por profesor, reduciendo el porcentaje de personal administrativo por estudiante (BM, 1990: XII), y fomentando la flexibilidad en el currículum (BM, 1990: 48). En el plano financiero, es en este momento cuando se hace la recomendación de eliminar subsidios en servicios no instruccionales, subir las cuotas e introducir préstamos y becas para mejorar el acceso de estudiantes de bajos ingresos (BM, 1990: III). Se recomienda también asignar fondos públicos de una forma más eficiente basados en principios de eficacia de costos entre universidades públicas y privadas a partir de la generación de sistemas de información y planeación construidos entre universidades y ministerios de educación (BM, 1990: 30); los gastos del personal deben asignarse para mejorar la calidad de la enseñanza, junto con el número de personal de calidad y de tiempo completo. Se recomienda reducir el costo por estudiante graduado acotando las tasas de repetición, mejorando los procesos de ingreso, y asignando becas y préstamos a estudiantes meritorios (BM, 1990: 31). De este periodo son diagnósticos donde la universidad pública es presentada como limitada frente a la privada por falta de incentivos y por una autonomía que inhibe la rendición de cuentas:

The public university, unlike the private one, also lacks strong incentives to respond to market signals regarding university graduates. University autonomy often means universities receive their funding in terms of block grants not tied to any particular university programs or activities, although there is some evidence that funding is highly correlated with enrollment levels. The public university thus need not respond to market signals in order to receive funding, and it has some incentive to accommodate enrollment growth by expanding offerings in low cost rather than high-cost fields (BM, 1990: 46).

Lo anterior va a soportar recomendaciones como las siguientes: por un lado, el ya señalado acto de reubicar recursos de la ES a otros niveles educativos como la educación básica, con el argumento de que sus efectos de mejora social son más inmediatos (BM, 1990: 48); por otro, incrementar el porcentaje de la ES privada que se

amarra con la recomendación previa de incrementar la recuperación de costos en las instituciones públicas, incrementando, por ejemplo, las cuotas cobradas a los estudiantes (BM, 1990: 83; BM, 1992b: 2). Cruzando estas propuestas está la creación de agencias y espacios de acreditación para la evaluación externa de programas e instituciones (BM, 1990: 32).

Para defender la transformación de la ES a un esquema abierto a las demandas del entorno económico se esgrimen diversos argumentos; uno de los que más llamó mi atención es el que llamaría un *argumento histórico de restitución*. Específicamente, en *Perspectives on the Financing of Higher Education* (BM, 1991b) se afirma que hasta los inicios del siglo XIX las IES eran sostenidas por dinero de los estudiantes y no del gobierno, eran dirigidas por las necesidades de los *consumidores* y por ello estaban más atentas a sus demandas. Posteriormente, vino la intervención masiva del Estado basada en la necesidad de entrenar individuos para carreras técnicas y administrativas en el servicio civil, un tipo de *entrenamiento de empleados*. Pero la industrialización y el avance técnico en curso requieren del entrenamiento de personal técnico para el creciente sector privado de la economía (BM, 1991b: 4) del cual el gobierno sabe poco. Entonces, según esto, al seguir apoyando con financiamiento sin inducir cambios estructurales, implícita o explícitamente, el Estado mismo impide a las instituciones responder a las demandas del mercado laboral y a las necesidades de los estudiantes (BM, 1991b: 148).

Este es un argumento que, usando codificaciones contemporáneas “el del cliente que requiere un servicio”, hace comparecer principios y valores “viejos y verdaderos ahora perdidos” que deberían restituirse, e ilustra una forma rara pero no ausente en la literatura del BM: la *refundación del mito extraviado* para afirmar la necesidad de transformar la ES a una que responda a las necesidades de los individuos y las demandas del mercado. Ahora bien, este argumento es pobre, por decir lo menos, porque algunas de aquellas mismas instituciones eran elitistas, respondían a intereses muy acotados, y por ello, era difícil que asumieran compromisos sociales amplios. Las IES contemporáneas han sido más que lugares de *entrenamiento*, y tienen otras y más amplias exigencias sociales y culturales.

En cuanto a la investigación y la educación de postgrado, ambas reciben atención, aunque significativamente menor en comparación con las tareas de formación y el tema del financiamiento. En ese momento ambas se identifican como claves para el desarrollo de habilidades para el trabajo de alto nivel (BM, 1990: 94),

son objeto de recomendaciones para aumentar su vigilancia, eficiencia, calidad y relevancia. Parte de estas políticas están resumidas en el cuadro C3-B, donde son insistentes términos como *reducir*, *canalizar*, *monitorear*; casi todas, medidas orientadas a la *contención*.

<p><i>Programas de postgrado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reducir el número de programas y adoptar un mínimo de estándares de trabajo (1990: 98); - canalizar recursos desde programas orientados a profesionalización hacia programas para incrementar la eficiencia de la investigación que en América Latina está muy por abajo de los estándares internacionales (BM, 1990: 99); <p style="text-align: center;"><i>Investigación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - involucrar la industria en tareas de investigación; - lograr que los investigadores trabajen en redes (BM, 1992b: II); - dar incentivos a investigadores para concentrarse en investigación productiva de alta calidad y relevancia; - introducir monitoreo de los resultados y la evaluación de costo beneficio del sistema de educación pública y permitir que esto influya en la distribución de los fondos de investigación; - identificar investigadores improductivos; - reforzar los hábitos de publicación, fomentando un sistema de revistas nacionales y apoyando la publicación internacional; - promover la internacionalización de las actividades de investigación (BM, 1992b: 32-33).

Cuadro C3.B Recomendaciones de políticas del BM al inicio de los años noventa.
Elaborado por Ernesto Treviño a partir de las referencias citadas.

En esta generación de políticas se afirma que el propósito principal de la investigación en la universidad es producir fuerza laboral entrenada, no patentes o ingresos, y que el principal obstáculo para la investigación eficiente en los países en desarrollo es la falta de incentivos, no instalaciones y equipo. Por ello, una recomendación política es asegurar que las instituciones se apeguen a su misión de entrenamiento actualizado, que “a la larga será el mejor soporte que la universidad puede dar al desarrollo de la infraestructura e industria nacional” (BM, 1992b: 31-32). Las propuestas entonces son guiadas por una visión todavía “industrial” —no tanto post-industrial— de la investigación. Otras recomendaciones de política son del tipo: 1) adecuar la calidad y eficiencia de la infraestructura científica fundamental, y 2) reforzar la calidad y eficiencia en áreas estratégicas cuidadosamente definidas, y promover la habilidad de aplicar el conocimiento y recursos humanos existentes en los procesos productivos (BM, 1992b: 7).

Aunque en diversos documentos se afirma reconocer que “cada país es diferente”, también son constantes las recomendaciones universalistas para reforzar la calidad y eficiencia de la investigación, la enseñanza y la gestión en los sistemas (BM, 1991b: 6; BM, 1992b: 31-32). La tendencia a la universalización de sus

recomendaciones es ineludible en la discursividad del BM. Un ejemplo está en la presentación de cuatro objetivos y prioridades genéricas para el diseño de estrategias específicas por país, que circulan por los documentos del momento y que he resumido en el cuadro C3-D: calidad, responsabilidad, eficiencia e igualdad de oportunidades.

<p>cuatro objetivos y prioridades generales para informar el diseño de estrategias específicas por país</p> <ul style="list-style-type: none"> • calidad; • responsabilidad —frente a las demandas sociales y económicas—; • eficiencia —debido al decremento en los presupuestos—, y • igualdad de oportunidades de ingreso (BM, 1991b: 6). 	<p>Estrategias políticas para alcanzar los objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la administración del ingreso a través de diversificación institucional (BM, 1991b: 7); - los fondos distribuidos entre las IES de forma que promuevan eficiencia y responsabilidad (BM, 1991b: 9); - empleo más eficiente de los recursos disponibles (BM, 1991b: 10; BM, 1992b: 4); - diversificar los recursos financieros (BM, 1992b: 9; BM, 1992b: 4); - mayor descentralización y autonomía para incrementar la rendición de cuentas y la innovación (BM, 1991b: 16; BM, 1992b: 4; 1992a: 54), y - principios para el financiamiento: vincular fondos con políticas de ingreso y desempeños, por ejemplo, calidad con ingreso automático es difícil de lograr. Si se desea mantener esta política se requieren opciones de menor costo: universidades a distancia o instituciones privadas (BM, 1992a: 53-54)¹⁰²
--	--

Cuadro C3.C Primera ola de objetivos y estrategias para la reforma según el BM.
Elaborado por Ernesto Treviño a partir de las referencias citadas.

a. Políticas coherentes, de largo alcance

Lo descrito arriba se va a concentrar en informes como *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1994) y *Reforming Higher Education Systems: Some Lessons to Guide Policy Implementation* (BM, 1995b). Una característica de estos documentos es que presentan evidencias de casos “exitosos” para emplearlos como vehículos que autorizan sus recomendaciones. En uno de ellos podemos leer:

La enseñanza superior reviste capital importancia para el desarrollo económico y social. Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales prestándoles servicios de asesoría y consultoría. En la mayoría de los países, las instituciones

¹⁰² Según el diagnóstico, América Latina es un “libro de texto” donde los problemas son evidentes, las políticas deseables fácilmente determinables (cuando menos desde una perspectiva económica), pero el diseño de estrategias para una implementación exitosa es en ocasiones extremadamente difícil (BM, 1990: 105).

de educación postsecundaria también desempeñan importantes funciones sociales puesto que contribuyen a plasmar la identidad nacional y sirven de foro para un debate pluralista (BM, 1995b: 1).

En este argumento se afirma la importancia económica y después social de la ES, manifestada en la cópula: *también para*. Esto, junto con la evidencia recabada por los especialistas del BM y la insistencia en la noción de crisis, forman el basamento para sustentar un paquete de políticas que aglutina las ya presentadas: el sector sufre una crisis de proporciones mundiales tanto por los problemas de financiamiento como por la calidad de la enseñanza y la investigación (BM, 1995b: 1); por ello, las reformas se presentan como diseñadas a partir de las “lecciones derivadas de la experiencia para demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior” (BM, 1995b: 4). Por ejemplo, se señala que durante muchos años los proyectos y préstamos del Banco se destinaban principalmente a instituciones y no se centraban lo suficiente en los problemas de política sectorial, por ello algunas inversiones financiadas demostraron ser insostenibles. Se afirma que la Institución tuvo más éxito en los casos en que ayudó a conformar un programa coherente de desarrollo subsectorial y apoyó la ejecución de reformas políticas e inversiones mediante una serie de operaciones crediticias, como en China (BM, 1995b: 13).¹⁰³

Las mismas *lecciones* afirman que las inversiones en ES aumentan la productividad y los ingresos de las personas, y producen importantes beneficios externos como los beneficios a largo plazo de la investigación básica, del desarrollo y la transferencia tecnológicos; sin embargo, hay pruebas de que las inversiones en el nivel terciario tienen tasas de rentabilidad social más bajas que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria, y que las inversiones en educación básica pueden también incidir más directamente en la reducción de la pobreza, puesto que tienden a mejorar la igualdad de los ingresos (BM, 2005b: 14). Esto reitera políticas para reformas de amplia envergadura entre las cuales están las que orientan la inversión gubernamental hacia la educación básica abriendo la ES a la participación privada. Esto desemboca en las siguientes cuatro orientaciones clave para la reforma:

¹⁰³ “Los tres decenios de préstamos de educación del Banco Mundial a Corea constituyen otro ejemplo de un enfoque exitoso, que comprendió el apoyo bien integrado a inversiones destinadas a establecer la infraestructura de la enseñanza e investigación científica en el país y también la capacidad industrial” (*Ídem*).

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
- proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior, y
- adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BM, 1994: 4).

En el rubro de *diferenciación de instituciones y el fomento de la oferta privada* se propone el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados como vía para satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral (BM, 1994: 5). Diferenciar implica aquí desarrollar: politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, institutos de estudios postsecundarios con ofertas de dos años de enseñanza académica o profesional y programas de enseñanza a distancia.¹⁰⁴ Estos últimos se recomiendan por sus costos más bajos, por resultar atractivos para los estudiantes y por ser más fáciles de establecer por los proveedores privados (BM, 1995b: 5) —son pertinentes por sus costos, no por su grado de innovación educativa—. En cuanto al fomento a la oferta privada de la ES, se sostiene que son más eficaces, que pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y que amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado (BM, 1994: 6).¹⁰⁵

¹⁰⁴ En *Educación con y sin el Estado* se exponen los beneficios de orientar la ES al mercado; se afirma que este enfoque alienta el desarrollo de la competencia entre instituciones públicas y privadas (BM, 1995a: 4). El ejemplo que se da es el del *acto de reforma de la educación* ejecutado en el Reino Unido que convirtió las escuelas politécnicas en corporaciones libres. Pero éste sería un paso a la mitad de los incentivos de una empresa totalmente orientada al mercado (BM, 1995a: 11). Las recomendaciones para los países en desarrollo en esta materia son: economizar el tiempo del estudiante al comprimir los cursos de cuatro a tres años; desarrollar estructuras que generen ganancias; que los pagos de colegiaturas sean superiores al 50 por ciento de los costos totales de la educación, facilitar el vínculo entre universidades y empleadores (BM, 1995a: 16).

¹⁰⁵ Se señala que Asia es el continente donde la diferenciación ha sido más amplia y más eficaz (BM, 1994: 33). Países con altos porcentajes de estudiantes matriculados en instituciones privadas son: Filipinas (86), Corea (75) y Bangladesh, Brasil, Colombia e Indonesia (60 en cada uno). “En estos países, el acceso a la enseñanza postsecundaria se ha ampliado considerablemente sin que esto represente una carga financiera insostenible para el presupuesto gubernamental” (BM, 1994: 37).

En cuanto a la *diversificación del financiamiento de las instituciones estatales y la adopción de incentivos para el desempeño*, el BM despliega estas recomendaciones para aligerar la carga fiscal y elevar la calidad del desempeño de las instituciones:

- *movilizar fondos privados* para la ES, lo que incluye fomentar el financiamiento proveniente de los ex-alumnos, la ayuda externa y los organismos crediticios, el fomento de actividades como cursos de corto plazo, investigaciones contratadas por la industria y servicios de consultoría (BM, 1994: 7; 48);
- *proporcionar apoyo a los estudiantes* calificados que no pueden seguir sus estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes; eliminar el subsidio en el pago de matrícula y cobrando servicios no relacionados con instrucción, el desarrollo de becas y de sistemas de préstamos (BM, 1994: 45). El incentivo es que, si tienen que pagar por la educación, exigirán más, se comprometerán más y las instituciones les ofrecerán mejores condiciones, y
- *mejorar la asignación y la utilización* de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones, es decir, el logro de la eficiencia interna y externa (BM, 1994: 6-7). La eficiencia interna mejoraría a través del uso adecuado y la optimización de instalaciones, personal, financiamiento, oferta educativa y tareas de investigación. La eficiencia externa se orientaría a fomentar acciones que lleven a mejorar el problema del desempleo de los estudiantes graduados y los resultados de la investigación (BM, 1994: 21-22). En ambos esquemas los apoyos, reconocimientos y prestigios figuran como incentivos para las instituciones.

La *redefinición de la función del gobierno* es una tarea implicada en las anteriores. En la racionalidad del BM, la posibilidad de concretar las reformas se relaciona con la modificación de la manera en que los gobiernos nacionales se relacionan con las instituciones y la manera en que éstas se gobiernan así mismas (BM, 1994: 61). Ya se ha planteado aquí la insistencia de que los gobiernos promuevan que las instituciones desarrollen mecanismos de financiamiento propio. Pero este planteamiento tiene otra componente: el financiamiento desde el Estado es necesario por un tiempo porque las inversiones en la ES generan beneficios importantes para el

desarrollo económico, tales como realizar investigaciones básicas y el desarrollo y la transferencia tecnológicos; además, “la forma en que funcionan los sistemas de capital desde donde se financian apoyos, dejan fuera a grupos con méritos para obtener un crédito” (BM, 1994: 61).¹⁰⁶ El Estado tiene entonces la tarea de proporcionar un *ambiente de políticas favorable para las instituciones de nivel terciario*, tanto públicas como privadas y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones a que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación (BM, 1994: 62). Esta racionalidad circula hoy día en los planteamientos sobre los beneficios del libre mercado que señalan que el éxito de los países en la globalización se ancla en su capacidad de generar un ambiente favorable para los negocios.¹⁰⁷

El éxito de la ejecución de las reformas de la ES dependería de una modalidad de gestión que haga hincapié en *un marco coherente de políticas, apoyo con incentivos e instrumentos orientados al mercado para aplicar las políticas y mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas*. Los primeros ya han sido tocados bajo diferentes rótulos, pero me interesa detenerme en el último, pues resulta que, desde la perspectiva de la OCDE, la *autonomía* ha sido uno de los obstáculos a las reformas. En el caso del discurso del BM, *autonomía* se comprende como condición *sine qua non* para el éxito de las reformas, tanto para la diversificación del financiamiento como para la utilización más eficiente de los recursos, siempre que se vincule con descentralización administrativa y mayores niveles de evaluación y fiscalización.

Las instituciones no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia sin tener control sobre sus recursos y procedimientos. Pero junto con una mayor autonomía, es necesario que las instituciones de nivel postsecundario sean responsables de su desempeño académico y administrativo. Esto requiere criterios de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos que los que la mayoría de los gobiernos disponen en la actualidad (BM, 1994: 11).

La recomendación es ejecutar “vigilancia de la calidad de la enseñanza y la investigación que llevan a cabo, la pertinencia de sus programas y la utilización de las subvenciones públicas” (BM, 1994: 72). La vigilancia es, pues, un requisito para desarrollar las tareas autónomas de gestión y administración de las IES.

¹⁰⁶ Según los documentos analizados, las imperfecciones de los mercados de capital (relacionadas con la falta de garantía para las inversiones en educación) limitan la capacidad de las personas para obtener préstamos para educación, lo que perjudica la participación en la ES de grupos meritorios, pero económicamente desfavorecidos (BM, 1994: 61).

¹⁰⁷ En otra parte se afirma: los gobiernos tienen un papel importante anticipando los requerimientos del mercado y guiando la inversión en educación. Sin embargo, su papel en la determinación de la provisión de graduados al mercado laboral debe ser limitada (BM, 1995b: 13).

- Enseñanza de idiomas extranjeros (BM, 1994: 75);
- mejorar la preparación del personal docente;
- innovar en la enseñanza, la organización y el contenido de los programas de estudio y en los métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes;
- aumentar la cantidad y calidad de los establecimientos educacionales y los recursos a fin de apoyar los planes de automejoramiento institucional;
- perfeccionar los exámenes y los procedimientos de selección;
- establecer sistemas de acreditación y evaluación del desempeño, y
- aumentar la productividad y la calidad de los estudios de postgrado y la investigación realizada por el personal, y contribuir al intercambio científico, tanto a nivel nacional como internacional (BM, 1994: 100).

Cuadro C3.D Áreas de asistencia del BM en la mejora de la tarea docente.
Elaborado por Ernesto Treviño a partir de las referencias citadas.

Las políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad contienen los elementos de lo que podríamos llamar el horizonte de plenitud del proyecto de reforma. En este grupo de recomendaciones, el estado ideal, es la concreción de sistemas educativos con: 1) mejor calidad en la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad a las demandas del mercado laboral y 3) mayor equidad (BM, 1994: 11-12). En cuanto al primer punto, más arriba (Cuadro C3.C) enlisté recomendaciones para la investigación que se mantienen durante los años noventa. En la función de docencia, se apunta que para lograr excelencia académica se requiere de un cuerpo docente competente y motivado, pero se recomienda que sólo en las universidades dedicadas a la investigación o en campos que evolucionan a gran velocidad se exija un doctorado a todo el personal docente y, basar los ascensos en los resultados de la investigación (BM, 1994: 76). Áreas en que el BM se propone continuar su asistencia son la enseñanza de idiomas y la mejora de la evaluación y selección de docentes y alumnos, entre otras que se resumen en el cuadro C3.D.

El segundo punto, la esperanza de que los sistemas educativos muestren receptividad a la evolución de las exigencias económicas, aglutina recomendaciones como la *participación* de representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones del nivel terciario, públicas o privadas, pasantías para estudiantes patrocinadas por las empresas, nombramientos académicos de tiempo parcial para profesionales de los sectores productivos, incentivos financieros a programas conjuntos de investigación entre industrias y universidades, financiamiento estatal de la investigación basada en la cooperación para que empresas y universidades establezcan vínculos, desarrollo de los programas de educación

permanente, entre otras (BM, 1994: 12-13).¹⁰⁸ Resumo otras recomendaciones en el cuadro C3.E.

Las reformas sectoriales para el financiamiento y la administración que se recomiendan son:

- 1) controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos;
- 2) fomentar el establecimiento de instituciones con programas y objetivos diferentes;
- 3) crear un ambiente positivo para las instituciones privadas;
- 4) establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera;
- 5) proporcionar planes de préstamos y donaciones, y organizar programas de trabajo y estudio para asegurar que todos los estudiantes que reúnan las condiciones tengan la oportunidad de seguir estudios superiores;
- 6) asignar recursos públicos a las instituciones de enseñanza terciaria de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia; y
- 7) permitir a las instituciones públicas de nivel superior que, en forma autónoma, obtengan y utilicen los recursos y determinen el número de estudiantes admitidos (BM, 1994: 15).

Cuadro C3.E Reformas para el financiamiento y la administración de la ES.
Elaborado por Ernesto Treviño a partir de las referencias citadas.

En cuanto al tercer punto, *mayor equidad*, ya he señalado que se entiende como brindar más oportunidades de acceso a estudiantes provenientes de grupos vulnerables. Para esto se propone crear sistemas que reconozcan méritos — evaluaciones y antecedentes— y ofertar becas y préstamos. La equidad se muestra, en primer lugar, como un asunto de eficiencia económica y luego social: “el logro de una mayor equidad para acceder a la enseñanza superior es importante en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social” (BM, 1994: 13).

2.3 Peligros y promesas, segunda generación de políticas de cambio

Lo tratado en el punto anterior da cuenta de una forma de pensar y diseñar la ES dominante durante más de diez años en el BM. Pero como lo describí en el capítulo uno, entre los años 1993 y 1998 diversas reuniones de trabajo se desarrollaron alrededor del mundo para discutir temas relacionados con la ES. Algunas de estas reuniones convocaban no sólo a académicos y políticos, sino también a especialistas de la ciencia, la tecnología y el mundo empresarial. Las reuniones dieron como resultado acuerdos e iniciativas que, junto con una gran variedad de textos

¹⁰⁸ “En este contexto resulta fundamental que los programas de enseñanza e investigación respondan a la evolución de las exigencias de la economía. Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la orientación de representantes de los sectores productivos” (BM, 1994: 79).

académicos, como los citados en el capítulo dos de esta tesis, socializaron un lenguaje relativamente nuevo para los especialistas del BM. El análisis de este periodo deja ver cómo se comienzan a emplear términos y nociones —o significantes— como SC y EC, y cómo éstos sostienen diagnósticos y propuestas políticas que, a pesar de implicar ciertos rearrreglos en el discurso de cambio están marcados por la *persistencia* —una forma de *iteración*— de la mayoría de las propuestas de reforma que párrafos arriba señalé y del sistema de racionalización que les dio forma: una visión administrativa, política y económica tecnocrática de la ES. En este apartado intento mostrar cómo emergen y se ponen en juego ciertas nociones y cómo esto permite delinear matices a viejas propuestas, al tiempo que algunas relativamente nuevas toman forma.

2.3.1 Ambigüedad y ajustes en el lenguaje del cambio

El *valor* de nociones como *sociedad del conocimiento* y *economía del conocimiento* en el discurso de reforma del BM se puede analizar en documentos que identifican transformaciones en la producción y uso de la ciencia, la tecnología y el conocimiento proveniente, en particular, de sectores específicos de las así llamadas ciencias duras básicas —como la física, la química y las matemáticas—, las ciencias biológicas, las agropecuarias, las ingenierías y las telecomunicaciones, en diferentes ámbitos de la sociedad, pero, en particular, en las actividades económicas. Estas transformaciones, a mediados de los años noventa, se caracterizan por su *velocidad*, por la rapidez con que los conocimientos pasan de los campos especializados a los campos de creación de productos de consumo, por lo rápido que entran en el flujo de intercambios y dan paso a la emergencia de nuevos segmentos de investigación, desarrollo y mercado y, como también ya apunté, por la forma en que recrean y se trenzan en los lenguajes y las concepciones de mundo.

Algunos de los procesos de cambio más visibles tuvieron lugar en espacios muy específicos, en IES —como el Instituto Tecnológico de Massachussets y las universidades de Harvard y Stanford—, centros de investigación no universitarios —como los laboratorios del *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire (CERN)*— y en algunas universidades corporativas (como las de Ford, Toyota e IBM). Uno de los varios documentos que analiza estos procesos es publicado por Gibbons *et al* (1994). La lectura que los autores hacen de las formas de producción del conocimiento y de las relaciones entre la IES, la industria, el gobierno y el mercado provee un marco de

análisis de tal relevancia, que desde el BM se apoya la publicación de un documento titulado *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* (Gibbons, 1998), el cual es enviado a los trabajos de la Cumbre Mundial de la Educación Superior de 1998 y será objeto de referencia constante durante los siguientes años. A esta publicación siguieron documentos e informes como *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BM, 2000),¹⁰⁹ *Construir sociedades de conocimiento* (BM 2002), *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento desafíos para los países en desarrollo* (BM, 2003a) y otros.

¿Qué encontramos en estos documentos? En ellos se arma un lenguaje donde la noción clave es “conocimiento”. Como en el caso de la OCDE, ésta se articula directamente con: *sociedad, economía, tecnología, trabajo, industria, mercado* e indirectamente, a través de operaciones de implicación y derivación, con otras como riesgo, éxito, oportunidad. Así, entre 1998 y 2003, sociedad y economía del conocimiento forman parte del marco discursivo para hablar de la ES. Justo como lo observamos en el caso de la OCDE, su uso se caracteriza por la proliferación de referencias y caracterizaciones relativamente complejas, siempre signadas por su ambigüedad. En ocasiones se las usa en plural, en otras, en singular, en ocasiones son presente, en otras son futuro, en ocasiones son amenaza en otras oportunidad. Después de 2003, los textos silencian la *sociedad del conocimiento* para centrarse en la *economía del conocimiento*.

En *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* se afirma que las formas de producción del conocimiento se han transformado rápidamente durante la última parte del siglo XX; esto se denomina como el paso del Modo 1 de producción del conocimiento (disciplinar, rígido, jerárquico, aislado), en el cual se basan las instituciones educativas de nivel superior, al Modo 2 (flexible, transdisciplinar, en red, más horizontal), que implica la modificación de las barreras institucionales para pensar las IES como parte de un sistema distribuido de producción de conocimiento (Gibbons,

¹⁰⁹ El documento fue producido por el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad convocado por BM y UNESCO, integrado por ex-ministros de educación, ex-empleados del banco, analistas económicos y sociales. Decidí adscribir su contenido al BM a partir de la siguiente leyenda presente en el informe versión español: “Este trabajo fue publicado originalmente por el Banco Mundial como *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* en 2000” (BM, 2000: 2), lo que demarca su propiedad institucional. Esto también es visible en la versión publicada en inglés y en un documento posterior donde se lee: “James D. Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, avaló las conclusiones del informe” (BM, 2002: xi). Se debe reconocer que en el documento hay frecuentes referencias a los trabajos de UNESCO. Esto, sin embargo, no me imposibilita para afirmar que el contenido de este documento es de alguna forma atribuible al BM. Otras clarificaciones al respecto se pueden revisar en el apartado 3.2.1 del primer capítulo de este documento.

1998: i). Este paso plantea varios retos; una frase que los resume es la siguiente, con la que se abre y cierra el documento señalado:

Las universidades siguen ocupando un lugar privilegiado en el sistema distribuido de producción de conocimiento, pero las estructuras actuales son demasiado inflexibles para dar cabida a las modalidades de creación que están surgiendo o a las demandas que impondrá una diversidad mucho mayor de "estudiantes". Tanto los estudiantes como los profesores saben que su éxito personal depende de que puedan encontrar un lugar propicio en la sociedad del conocimiento que se está creando. El problema es que ni en la enseñanza ni en la investigación tienen las universidades un papel exclusivo, y esto constituye una amenaza para la forma convencional de trabajar. Pero... ¿es quizás una oportunidad? [*sic*] (Gibbons, 1998: ii y 76).

En este planteamiento tenemos el entrecruzamiento de nociones como: *sistema distribuido de producción de conocimiento, modalidades de creación, imposición de la diversidad, éxito personal, sociedad del conocimiento en creación*. El tono en que está escrito advierte que los cambios que se están realizando aparecen como *amenaza* y como *oportunidad*. La noción de sociedad del conocimiento aparece en singular como una idea general, amplia, ambigua, en construcción. En este marco, el documento propone analizar los tipos de respuestas institucionales que supone la nueva modalidad de producción del conocimiento y, específicamente, las

[...] demandas de conocimientos y aptitudes adecuados a una economía basada en el saber. Estos cambios requieren un alto grado de flexibilidad institucional a medida que los sistemas de educación superior van integrándose más y más en procesos más grandes de innovación, competencia y/o desarrollo económico (Gibbons, 1998: 3).

A un lado de la noción genérica de sociedad del conocimiento, el documento hace mayor énfasis y precisiones sobre la noción economía del conocimiento. Este es el caso también en *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BM, 2000) en el que los especialistas convocados a su realización se preguntan: ¿qué pasa con los países en desarrollo? ¿serán capaces de competir en la economía del conocimiento o, al no poder desarrollar las habilidades necesarias para el siglo XXI, vivirán un futuro de creciente exclusión? (BM, 2000: 17). Aquí, el análisis sitúa al conocimiento y a los países en desarrollo en una lógica de competencia que requiere el desarrollo de *habilidades necesarias*, otra noción que funge como principio de universalización de la ES en los países en desarrollo. El planteamiento agrega:

La posibilidad de participar en la economía del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo. Si los países en desarrollo no

mejoran considerablemente el capital humano, se quedarán inevitablemente a la zaga y sufrirán una marginación y un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza (BM, 2000: 20).

Rezago, marginación, aislamiento, aumento de la pobreza son los términos con que se nominan los riesgos que *inevitablemente* se ciñen sobre aquéllos que no desarrollen las habilidades descritas para participar en la EC, una forma de organización que, dada la clave narrativa en que se nos presenta, es básicamente excluyente y amenazante. La forma de desarrollar las habilidades para enfrentar estos riesgos es desplegando transformaciones institucionales que adelante abordo y que tienen que ver con “desarrollar capital humano” —el concepto se vuelve a mostrar—, modificar la investigación, las ofertas de formación, la organización de la ES y el financiamiento.¹¹⁰

En documentos del momento, la noción sociedad del conocimiento aparece en tres ocasiones, sin mayores explicaciones, cito los párrafos:

[...] la educación hace posible que aumenten las remuneraciones y la productividad, lo que redundará en la prosperidad de los individuos y la sociedad. Permite a los primeros gozar de una vida espiritual más elevada, aporta a la sociedad beneficios culturales y políticos, y por último, puede estimular el sentido de independencia e iniciativa, que son bienes de enorme valor en la sociedad del conocimiento (BM, 2000: 41).

La sociedad del conocimiento está promoviendo una relación mucho más estrecha entre los gobiernos, los investigadores y los intereses comerciales, y estas nuevas alianzas van recibiendo un reconocimiento cada vez mayor. Los gobiernos suelen orientar las investigaciones hacia el mejoramiento de las economías nacionales. A la industria, por su parte, le interesa que las investigaciones académicas logren un rápido desarrollo comercial. En este contexto, la industria puede jugar un papel clave en la renovación y el estímulo que necesitan las instituciones educacionales, imponiendo estándares específicos a la contratación de personal y creando becas competitivas, préstamos, programas de estudio y trabajo, y pasantías y donaciones para la investigación (BM, 2000: 83).

Una de las consecuencias inevitables de una economía mundial cada vez más integrada y de una sociedad de conocimiento con vínculos internacionales es la mayor movilidad de los recursos humanos calificados a lo largo y ancho del mundo. La circulación de capital humano ha sido estudiada por muchos economistas, quienes consideran que dicha circulación promueve el bienestar global y representa un cierto grado de eficiencia en el mercado laboral mundial (BM, 2002: 140).

¹¹⁰ Por ejemplo, en el documento se apunta que pocas cosas hablan con tanta claridad sobre el interés que la sociedad debe tener en la ES como los servicios que puede prestar a una nación un sistema vigoroso de investigaciones y producción de conocimientos. Ello “cobra creciente importancia ante el surgimiento de la economía del conocimiento, pues la existencia de un sistema de esa índole permite a un país no sólo producir nuevos saberes, sino también establecer intercambio técnico y científico” (BM, 2000: 46).

En el primer fragmento, la SC se piensa como un horizonte de interacción social, un lugar al cual llegar, y la educación es el instrumento para llegar a él jalando valores clásicos. En el segundo caso, la SC es un contexto de intercambio entre diferentes actores; de entre ellos, el que aparece como receptor, y por tanto, como el que debe cambiar a tono de los estándares de los otros son las instituciones educacionales. En el tercer caso, la SC cohabita con la EC, es una forma de arreglo con vínculos internacionales que permiten la movilidad de recursos humanos y esto se iguala con bien estar global y eficacia del mercado. El mismo significante adquiere tres status diferentes, anudando valores culturales y valores de formación de relaciones económicas.

En *Construir sociedades de conocimiento* (BM, 2002) se “institucionaliza” la mayoría de las recomendaciones del grupo especial que escribió *Peligros y promesas*. Aquí se observa una operación discursiva interesante, pese a que el título apunta a construir sociedades de conocimiento la noción prácticamente no se usa y el informe está orientado a cartografiar la participación de las IES en las *economías del conocimiento*. El uso de los significantes se sitúa entre el vector de la amenaza y el vector oportunidad: “estos cambios —los científicos y tecnológicos— implican tanto amenazas como oportunidades. Lo positivo es el papel de la educación terciaria en la construcción de economías de conocimiento y sociedades democráticas, que es más fuerte que nunca” (BM, 2002: XVII). Aquí, el principio de *urgencia* de los cambios ya citada arriba se acentúa y magnifica:

[...] el carácter evolutivo de la economía del conocimiento contrasta con la rigidez y debilidad de ciertos sistemas de educación terciaria que les impiden maximizar el potencial para construir capacidad local. Los países en desarrollo corren un mayor riesgo de quedar excluidos de la dinámica de la economía mundial. Esta marginación no sólo promueve la fuga de capital humano (fuga de cerebros) de los países con menor capacidad para asumir los costos, sino que aumenta la probabilidad de pasar por alto, ignorar o posponer las necesidades locales. Entre estas últimas cabe destacar el caso del VIH/Sida y otros problemas de salud pública, el retraso de la producción agrícola, el deterioro ambiental, la falta de capacidad institucional, la escasez de proyectos de investigación e innovación que podrían ayudarle a un país a beneficiarse de los conocimientos globales y a resolver problemas como la brecha digital entre los países y dentro de éstos (BM, 2002: XI).

Esto lo podemos organizar en lo siguiente:

En una economía del conocimiento la rigidez y debilidad de los sistemas de educación terciaria es igual a menor capacidad local, más riesgos, mayor exclusión y marginación, aumento en la fuga de capital humano, lo que deriva en posponer las necesidades locales y aumentar la brecha digital.

La magnitud y relevancia de los elementos colocados en la cadena argumentativa producen un efecto de expansión y magnificación de la necesidad de transformación y dan paso a un ejercicio político de *asignación de responsabilidad*: frente a tal escenario, corresponden a la ES la llegada o no a la SC y la resolución o no de estos problemas. Si tomamos un poco de distancia vemos que el tamaño de la problemática proyectada hace “imposible” no aceptar la necesidad de cambiar la ES, pero una mirada más pausada nos deja ver que varios de esos problemas escapan de su campo de posibilidad, aún si se transforma en los términos propuestos.

En el informe también se afirma que “la inversión en educación terciaria es un pilar importante de las estrategias de desarrollo que se centran en la construcción de economías y sociedades democráticas fundamentadas en el conocimiento” (BM, 2002: XXVII). Aquí se articula explícitamente el verbo *construcción* y el adjetivo *democráticas* para describir tanto a las sociedades como a las economías fundamentadas en el conocimiento. En otros fragmentos se hace la misma implicación pero se habla separadamente de “economías del conocimiento” y de “sociedades democráticas”, como si fueran dos entidades distintas conviviendo:

La educación en general, y la educación terciaria en particular, ejercen hoy una influencia preponderante en la construcción de las sociedades democráticas y las economías del conocimiento (BM, 2002: 1).

Los países en desarrollo y transición, al igual que los industrializados, están expuestos a los nuevos desafíos que impone la construcción tanto de economías basadas en el conocimiento como de sociedades democráticas (BM, 2002: 2).

Lo democrático es aquí la *sociedad*, no necesariamente las *economías que se basan en el conocimiento* —en plural—. Sobre esta racionalidad se propone migrar los sistemas educativos terciarios, iniciando con el *cuestionamiento* de su desempeño actual y con la aspiración de crear un marco de *políticas coherentes* con los cambios contemporáneos diagnosticados y suscritos desde el propio BM:

El primer paso que deben tomar los países y las instituciones de educación terciaria dispuestos a aprovechar las ventajas de las nuevas oportunidades de la economía del conocimiento y la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, es cuestionarse sobre la pertinencia de sus estructuras y procedimientos actuales. No deben ser pasivos sino proactivos en el fomento de las innovaciones y la puesta en marcha de reformas significativas, en un marco coherente de política (BM, 2002: 96).

El principio de proactividad en la innovación activa el vínculo entre la ES y la EC. Éste, a su vez, emerge como principio de regulación para la reforma, y lo vamos a encontrar en documentos técnicos, en resúmenes y en informes amplios.

En *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento, desafíos para los países en desarrollo*, la noción EC sirve para identificar las áreas de acción y para orientar las recomendaciones educativo-económicas del aprendizaje dentro y fuera de la educación formal. En ese documento se señala que “el surgimiento de una economía global basada en el conocimiento le ha conferido al aprendizaje un valor diferencial alrededor del mundo (BM, 2003a: XIII). Aquí, el adjetivo *global* se usa para describir la EC como un asunto que atañe a todos los países y que es el principio para impulsar una formación basada en competencias, fundamentales en las nuevas economías.¹¹¹

En *Closing the gap in education and technology* (BM, 2003b) se analizan las así llamadas brechas y huecos que experimentan diferentes naciones frente a las EC. Aquí hay planteamientos donde la EC es el elemento de contraste en el análisis de las posibilidades de desarrollo de América Latina y donde la capacidad de incorporación a la EC se calcula con base en indicadores como el número de científicos e ingenieros disponibles para el desarrollo de innovaciones: “Even Chile, which is usually a star among LAC countries, shows significant deficiencies there. The country's stock of human capital for the knowledge economy is still thin and uneven. Chile had only 369 scientists and engineers per one million inhabitants in 1999, compared with 2,132 in Ireland (World Bank, SIMA database, 2002)” (BM, 2003b: 162).

Este análisis lo podríamos continuar en una amplia variedad de documentos como *Latin American Universities and the Third Mission* (BM, 2006),¹¹² *How Universities Promote Economic Growth* (BM, 2007a),¹¹³ *Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries* (BM, 2007b)¹¹⁴ y

¹¹¹ En esta etapa se dice que para desempeñarse con éxito en la economía del conocimiento es preciso dominar una serie de conocimientos y competencias: “[...] hay tres categorías de competencias que resultan fundamentales” (Rychen y Salganik, 2001; OCDE, 2002a): actuar con autonomía, emplear las herramientas disponibles de manera interactiva y desempeñarse bien en grupos heterogéneos (BM, 2003a: 23-24).

¹¹² En este documento de trabajo se plantea: “Highly skilled individuals are the backbone of the knowledge economy and education is a key element in efforts to boost economic growth. The challenge in Latin America is to ensure that higher education is inclusive, of high quality and well aligned with the needs of the private sector and that young researchers find employment outside academia” (BM, 2006: 19-20).

¹¹³ Éste es un libro en el se analiza cómo algunas IES se han incorporado en los esquemas de la EC: “The bulk of the government financed research in France is by state-owned research centers, many affiliated with universities. In Taiwan, China, the government-owned Industrial Technology Research Institute is a pillar of the island's knowledge economy” (BM, 2007a: 10).

¹¹⁴ En este documento se habla de la ES como un mercado y como una herramienta cuyo valor radica en la competitividad que otorga a los países: “Higher education is increasingly regarded as essential to raising the overall economic competitiveness of the economy by producing highly skilled workers and creating technological innovation” (BM, 2007b: 74).

The Challenge of Establishing World-Class Universities (BM, 2009),¹¹⁵ en los que se exploran diversas dimensiones de la transformación de la ES ceñidas a la noción de economía del conocimiento. Debido a la poca variación en esta forma de hablar sobre la ES y EC, en vez de continuar con un análisis de este estilo, voy a tratar brevemente las políticas recomendadas en este segundo periodo.

2.3.2 Nominación desde el *locus* de la economía del conocimiento

En documentos publicados hasta 1994 por el BM se recomendaba que el gasto en educación se orientara más a la educación básica porque sus resultados reportaban altas tasas de retorno y mejoras tangibles para la sociedad. En esta postura hubo referencia a los resultados y tendencias de la Cumbre Mundial de Educación para Todos, donde se acordó como prioridad global el apoyo a la educación básica. Desde el año 2000, después de varias críticas, incluidas algunas de personas que habían colaborado con la Institución, la postura del BM experimentó un ajuste. Por ejemplo, en la introducción a *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, los especialistas encargados del estudio señalaban:

A partir de los años ochenta, muchos gobiernos nacionales y donantes internacionales han otorgado a la educación superior una prioridad relativamente baja. Un análisis económico superficial, y a nuestro juicio equivocado, ha contribuido a la noción de que la inversión pública en universidades y otras instituciones de nivel superior brinda bajas tasas de retorno en comparación con las inversiones en establecimientos de educación primaria y secundaria. Se necesita una nueva visión sobre lo que puede lograr la educación superior, asimismo una mejor planificación y estándares más altos de gestión. Deben utilizarse las fortalezas de todos los actores –públicos y privados (BM, 2000: 11-12).

En ese momento, parece que se actualiza la tesis de la restricción de recursos públicos y fomento a la inversión privada en la ES para situarla como parte de los sistemas de innovación, al punto que hoy en su página institucional es posible leer lo siguiente:

With the World Bank education policy placing so much emphasis on the importance of basic education, is tertiary education being neglected?
On the contrary, the World Bank supports comprehensive strategies that address the needs of client countries at all levels —basic, secondary, tertiary, and beyond. The Bank recognizes that tertiary education is often overlooked by other donor agencies and, therefore, is an area of education that requires true commitment on

¹¹⁵ Aquí se aborda un tema emergente en material de políticas globales: la creación de instituciones para liderar la economía del conocimiento: “the building pressures and momentum behind the push for world-class universities must be examined within the proper context to avoid overdramatization [...] the hype surrounding world-class institutions far exceeds the need and capacity for many systems to benefit from such advanced education and research opportunities” (BM: 2009: 73).

the part of the Bank to promote and support tertiary education initiatives (BM, 2010: 1).

Ahora bien, pese a esto y a la actualización de los lenguajes, uno de los principales aprendizajes de la lectura del *corpus* en este segundo momento es la *iteración* — insistencia alterada— de una parte de las políticas y recomendaciones desplegadas en los años ochenta y noventa. Por ejemplo, la teoría del *déficit presupuestal* y la *disciplina fiscal* que recomienda menos gasto sigue presente, pero ahora con la carga semántica —y política— de la *mercantilización* de los servicios educativos como fuente de recursos. Voy a tratar brevemente los temas que se mantienen y aquellos que experimentan ciertos cambios a partir del lenguaje de las EC.

a. Reformulación de la tercera misión y ajustes a la docencia

Uno de los temas donde es posible observar una reorientación es la investigación, denominada hoy día en la agenda del Banco como el área de *strengthening science and technology research and development capacity* (BM, 2010). Desde 1996, en la OCDE se afirmaba que *la creencia de que la primera función de la ES era la docencia debía abandonarse*, pues su misión central sería ahora la investigación. Mientras tanto, en los documentos del BM, las políticas en esta materia seguían instaladas en el discurso del control del gasto. La postura reciente es otra: una vez que el conocimiento en forma de investigación, innovaciones, patentes, parece ser el principal medio de desarrollo económico del presente y del futuro, en diferentes documentos se propone crear marcos y acciones de política que aumenten el financiamiento, promuevan la internacionalización y el intercambio de investigadores, las experiencias de movilidad entre industria y academia, la creación de alianzas y mecanismos para que la investigación y el desarrollo se conviertan en vías de financiamiento externo local e internacional (BM, 2003b: 39; BM, 2006: 14;¹¹⁶ BM, 2007a: 9; BM, 2007b: 79). Una de estas recomendaciones se denomina como el desarrollo de la tercera misión de la ES:

The third mission of universities is often equated with knowledge transfer narrowly defined as licensing and commercialization of research. This paper adopts a broader approach and explores how the new role of universities affects all aspects of academic practice in Latin America, including advanced education and research (BM, 2006: 3).

¹¹⁶ Por ejemplo: “An effective way to boost the transfer of tacit knowledge and build company R&D capacity is to facilitate mobility and the exchange of researchers and company staff” (BM, 2006: 14).

El desarrollo pleno de la tercera misión es un ejemplo de recomendaciones que articula diversas políticas; a través de ella se alinea la vieja preocupación del Banco por promover el financiamiento desde fuera del erario público y abrir el mercado de la ES, con otras relativamente nuevas como modificar la forma de integrar y regular la planta laboral de las IES: contratación, evaluación, perfil, la entrega de estímulos —en lugar de basarse en antigüedad ahora sería en productividad— y la introducción de prácticas innovadoras en la docencia y la investigación.¹¹⁷

Desde aquí podemos movernos a la función de la docencia donde el discurso conserva elementos estructurantes que ya venían desde los años ochenta, como reorientar la oferta educativa hacia carreras de ingeniería, ciencias físicas y biológico-agropecuarias o a las demandas en turno del mercado laboral; esto se conoce el día de hoy como mejorar la calidad y relevancia de la educación terciaria o *improving the quality and relevance of tertiary education* (BM, 2010: 3). Se conservan elementos de inicio de los años noventa como la introducción de ofertas curriculares flexibles, pero se intensifican por la propuesta de introducir formación basada en competencias y habilidades certificables, el uso sistemático de la evaluación estandarizada como herramienta para el ingreso, el seguimiento y circulación de estudiantes y profesores (BM, 2002: 42-43; BM, 2003a:71). Específicamente, la formación en competencias genéricas, para la resolución de problemas y la educación a lo largo de la vida son elementos centrales en un amplio paquete de recomendaciones políticas.

Para lograr el éxito en la economía del conocimiento se requiere dominar un nuevo conjunto de conocimientos y competencias. Entre éstos se encuentran las destrezas académicas básicas, tales como la capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación. Los trabajadores deben contar con la capacidad de emplear estas habilidades de manera efectiva, de actuar en forma autónoma y reflexiva, y de integrarse y desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos (BM, 2003a: XIX)

Lo anterior incluye modificaciones a la figura de docentes y estudiantes. El papel de los docentes aparece ahora primero como el de sujetos que aprenden a lo largo de la vida, que deben responder a las “necesidades de los clientes”, es decir los estudiantes;

¹¹⁷ Aquí se aportan ejemplos de países que ya habrían iniciado la transformación de sus sistemas educativos. Uno de ellos es México: “Efforts are underway to transform traditional seniority based career structures in Latin America by increasing the visibility of good practices and encouraging excellence in research. Mexico, for example, has a program that links salary increases and career progression for public researchers directly to a number of measures for academic performance. In addition to improving the quality of research, evidence suggests that the program has been successful in reducing brain drain by providing opportunities for talented young scholars” (Holm-Nielsen *et al*, 2005) (BM, 2006: 13).

como coordinadores que necesitan actualizar sus habilidades y competencias y saber usar la tecnología (BM, 2003a: 20). En materia de contratación, se piensa:

Es posible que estos ajustes exijan apartarse de las normas del servicio civil y suprimir la titularidad de los cargos docentes de trayectoria. En una situación más radical aún, la multiplicación de programas y cursos en línea podría inducir a las instituciones de educación terciaria a contratar a profesores independientes no vinculados a ninguna institución de educación superior o universidad en particular, para preparar cursos adaptados a las necesidades (BM, 2002: 47).

Esto requiere aniquilar la exclusividad de los docentes e investigadores, o lo que podríamos llamar su *lealtad*, pues en la racionalidad del Banco, como ya lo apunté arriba, un signo de un sistema diversificado y competitivo es la movilidad de los docentes (BM, 2000: 56). Este principio de movilidad presupone flexibilidad, libertad para elegir laboralmente, la búsqueda de los beneficios y del éxito personal y profesional que habíamos visto en la noción de democracia de la OCDE y ahora también en el BM, el ejercicio de elegir libremente en el mercado laboral. Se supone que esto reporta beneficios amplios al sector ES al alentar la competencia entre profesionistas y los esfuerzos de las IES para retener a buenos académicos.

Por su lado, los estudiantes son reafirmados en su carácter de clientes (2002: 43), de fuerza laboral flexible que requiere aptitudes generales y habilidades específicas que deben ser actualizadas para la EC, también demandante, flexible y excluyente si no se es apto para ella: son *trabajadores del conocimiento* que requieren habilidades para producir, procesar, aplicar información y conocimiento y que sistemáticamente resuelven problemas (BM, 2003b: 8; BM, 2007a: 8). Estas cualidades ya se habían identificado, pero emergen ahora cargadas de referencias a la EC.

b. Políticas institucionales para la gobernación

Otra área donde las recomendaciones del BM se revisten más que reorientarse es la política institucional para la transformación, o el área que apunta a la gobernación, organización y financiamiento. Uno de los temas dominantes es la inducción de políticas amplias, planeadas, de largo alcance. Esta recomendación reafirma la postura de generar políticas de amplia incidencia en los países en desarrollo.

El diseño de una estrategia de desarrollo de la educación terciaria debe reflejar un enfoque global que integre todos los elementos constitutivos de un sistema de educación terciaria diversificado en una sola visión, coherente y de largo plazo, de la misión de la educación terciaria en general (BM, 2002: 97).

Ya había hecho referencia al valor que desde el BM se otorga a la *planeación correcta*, integradora, una *tecnología administrativa* que permite dibujar el futuro, dar certidumbre, lidiar con el caos, la incertidumbre, poner “orden”. Con esta política de base, el resto de las recomendaciones que persisten a lo largo del tiempo se van reforzando las unas a las otras. En la racionalidad del Banco, en la EC, el financiamiento no puede venir de una sola fuente, pues pocos recursos bloquean el desarrollo de las IES, detienen el desarrollo, la innovación y la competitividad, así que se recomienda abrir la puerta para recursos no públicos en todas las áreas de la ES, desde las cuotas hasta la venta de capacitación o los proyectos de investigación y desarrollo financiados por la iniciativa privada (BM, 2002: XXIV; 2003a: XXI; BM, 2007a: 19).

Esto implica modificar el papel del Estado y del gobierno institucional; el primero tendrá ahora la figura de un regulador de las acciones lo que debe conducir a incentivar el ambiente para la inversión en educación y la consolidación del mercado de la ES nacional e internacional. Recomendaciones que persisten desde 1991 son: apertura a una mayor participación de la educación privada (BM, 2002: 62; BM, 2003a: XXI; BM, 2007b: 78) y diseño de herramientas para la certificación de programas pertinentes que puedan ser evaluados de forma precisa para soportar la entrega y fiscalización de fondos (BM, 2002: XXV). Se espera que esto fomente una mejora en la calidad del sistema de educación pública al mantener la lógica de los incentivos y la rendición de cuentas: “Appropriate governance and funding allocation rules for public schools and universities are essential to create the right incentives in public educational systems” (BM, 2003b: 10).

Otra política que se sostiene es la de diversificar y diferenciar la ES (*institutional diversification*) desarrollando instituciones no universitarias y fomentando estructuras organizacionales flexibles y adaptables. Se afirma que la diferenciación es la respuesta lógica a la especialización e importancia crecientes del conocimiento (BM, 2000: 39) y que “sólo un sistema diversificado que incluya un grupo sólido de proveedores privados y de proveedores públicos autónomos de educación terciaria puede contar con la flexibilidad necesaria” para tal reto (BM: 2002: 99). Esta política se formula a través de ideas como: “expanding the production of qualified professionals and technicians through a cost-effective combination of public and private nonuniversity institutions” (BM, 2002: XIX). Al paso del tiempo y a medida que se *construyen explicaciones* sobre

la EC, los esquemas de diferenciación continúan, la diferenciación se sigue elaborando:

it may be useful to separate the function of skill development from the function of knowledge accumulation, both of which belong to the objectives of higher education (BM, 2007b: 71).

La equidad sigue presente, pero sin gran variación desde mi perspectiva, pues la forma de apoyar a estudiantes en desventaja sigue basada en préstamos y becas orientadas a las “áreas prioritarias” y a otorgar empleabilidad a los estudiantes. Persiste la sugerencia de invertir en infraestructura para modernizar los sistemas educativos, en sistemas de información y en bases de datos para ampliar la cobertura a través de la educación a distancia, y emerge la recomendación de incrementar tanto la capacidad en los laboratorios de las IES como la generación de sistemas de información que mejoren la gobernanza de los sistemas educativos; las TIC, por su parte, se posicionan como *herramientas para mejorar* la ES (BM, 2000: 109; BM, 2002: XXVIII; BM, 2003a: 52). Esta iniciativa se conoce como *enhancing and expanding ICT capacity to reduce the digital divide* (BM, 2010: 3).

2. 4 “...y también para la mejora social”

Me interesa volver sobre algunos puntos de este apartado. En el plano de la presencia de los significantes, desde el BM se hace uso de nociones como SC y EC en la transición de siglo, aunque su nivel de elaboración es por demás acotado; después de un periodo corto, la SC es prácticamente silenciada y es la EC la que se coloca en el centro del texto del BM. Ésta última, en su poca elaboración y con su aire de generalidad conlleva una ambigüedad que, sin embargo, es productiva para los especialistas del Banco porque desde ella es posible hacer diagnósticos y propuestas de políticas.

En ocasiones, la noción se emplea en plural y en ocasiones en singular. En ocasiones se asocia al término *global* como indicando que no es un fenómeno regional o local. También se la caracteriza como un riesgo que puede implicar exclusión y atraso, y como una oportunidad que puede ayudar a incrementar la calidad de la educación; entonces, si bien es global, no necesariamente “es para todos”. Al asociarse con la ES, se señala que ésta puede ayudar a construir sociedades democráticas y economías del conocimiento, pero sólo si se transforma y si lo hace de forma específica. Lo interesante es que esta forma de hablar demarca a la *economía*

de la *sociedad* y a la *democracia del conocimiento* y éstas no son sólo formas coloquiales de expresión, son puertas para mirar en una racionalidad, en una visión de mundo que traza líneas y forma territorios conceptuales y políticos específicos.

A diferencia de la OCDE, donde los planteamientos sobre el conocimiento son relativamente sofisticados, aquí son muy limitados —de hecho, los documentos tardíos del BM hacen referencias constantes a documentos y análisis de la OCDE—, por tanto, lo que tenemos es una de las visiones más acotadas de la política económica hablando de sociedad, conocimiento y de la transformación de la ES.

En el nivel de las políticas, los resultados del análisis me permitieron hacer dos cortes; el primero cubre la cascada de recomendaciones de reforma presentadas entre 1990 y 1995, basadas en los diagnósticos y en el *lenguaje de la crisis*. El segundo corte se presenta entre 1998 y el año 2003, donde las políticas se apropian de los significantes de la revolución científica y tecnológica. Identifiqué cómo entre los periodos hay políticas que persisten en su naturaleza y se matizan (calidad, fiscalización, financiamiento, evaluación, más educación privada) mientras que otras, las relacionadas con la investigación, la comercialización de los servicios y las políticas que asignan relevancia a la Es frente a la educación básica, se reelaboran.

Esto se da en un marco de cambios contextuales y de críticas al Banco desde dentro y desde fuera y mostraron las limitaciones de un lenguaje del déficit y la disciplina fiscal. Hacia el final del periodo que cubre mi análisis, la ES se afirma como *educación terciaria*, significante acompaña un amplio territorio de instituciones públicas y privadas no necesariamente universitarias, si bien el grueso de las políticas siguen pensadas para el nivel universitario. En todo caso estas instituciones son visualizadas como herramienta de desarrollo en el sentido más amplio de la expresión: son mercado, objeto de mercado, máquina de conocimientos (patentes, certificaciones, innovaciones, trabajadores del conocimiento); son parte de sistemas nacionales de innovación que no inician ni terminan en las instituciones. Aquí, el papel del gobierno debe ser el de regulador no el de decisor ni impositor, los estudiantes son clientes-consumidores, las empresas-industrias son clientes, consumidores y socios. Pese a los cambios contextuales, la visión política desde la cual se racionalizan los cambios sigue tomando la forma de un circuito de entregas, de arriba hacia abajo:

New patterns of industrial organization have emerged among growth industries in the knowledge economy, necessitating not only new policy frameworks but also new modes of governance to facilitate policy delivery (BM, 2007a: 121).

Desde la visión del Banco, los nuevos patrones afectan a la educación en el sentido de su organización y agentes, por ejemplo, emerge la figura del profesor como empleado externo. Es un sujeto que, en un mundo ideal de mercado competitivo de la educación, deberá aniquilar su lealtad para moverse por diferentes instituciones, quedándose en aquellas que mejor condiciones ofrezcan por sus servicios.

Esta visión de mundo es desde mi punto de vista unidimensional y altamente excluyente. Se informa de una imagen de pensamiento que sustenta el supuesto de que la prioridad de la educación es económica, que el conocimiento es una mercancía y que los actores sociales son comerciantes y no ciudadanos o agentes sociales complejos, que nos movemos por el interés de maximizar los logros, las tasas de retorno y las ganancias. Y si bien una de las tareas de la educación es impulsar el desarrollo económico, esta no es, desde mi postura política ni la única, ni la más importante.

En este discurso está ausente una discusión seria multidimensional de la educación. Sabemos, por supuesto, que esto es así en buena medida porque es un banco, donde las dimensiones sociales, culturales, cognitivas, heurísticas, humanísticas no tienen un lugar, y si lo tienen sólo es bajo el status del “*también*”, en la medida que son consecuencias secundarias derivadas de la mejora en la eficiencia de la educación y de su impacto en la economía. Es un sistema de racionalización donde toda discusión compleja sobre la sociedad y los agentes es impensable; el problema es que sus recomendaciones, una vez que circulan y acompañan préstamos, estudios y evaluaciones, se tejen no como “recomendaciones de un banco”, sino como imperativos necesarios y urgentes para *mejorar la educación*.

Sin embargo, esta suerte de disculpa no es para nada suficiente; en todo caso, es aquí donde el análisis requiere identificar los hiatos e iluminar las incoherencias. Preguntando por dimensiones, más que administrativas, económicas, técnicas y efectivistas, la investigación me llevó a examinar la postura de la UNESCO.

3. Tercera superficie discursiva: la perspectiva de la UNESCO

La UNESCO es una de las instancias con mayor prestigio en el plano internacional en materia de educación. Uno de los retos de analizar su postura es que, a diferencia de otras instancias, los tratamientos que desde ahí se hacen son generalmente más complejos y multidimensionales que en otras OI. Aunque los asuntos económicos y

financieros sí son preocupación de la UNESCO, estos aparecen tejidos con discusiones culturales, sobre desarrollo humano, medio ambiente, paz o demografía. Eso es gratificante desde una mirada política de lo educativo no restringida, pero es un reto porque el análisis requiere explorar los elementos puestos en las discusiones para discernir aquello que será objeto de discusión pormenorizada. He organizado este apartado de la siguiente forma: inicio proporcionando información básica de la Organización; posteriormente, en dos grandes apartados abordo su posicionamiento sobre la SC: en el primero identifiqué los antecedentes de la temática y su relación con los temas del desarrollo de la ES; en el segundo identifiqué la emergencia de líneas de reflexión que reorientan el discurso institucional, en particular desde el final de los años noventa. Como en apartados previos, cierro éste con un breve ejercicio de reelaboración.

3.1 Sobre las tareas de la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es uno de los organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas, junto con el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de la Salud, la UNICEF, entre otros; se fundó el 16 de noviembre de 1945 y se financia con aportaciones de los estados miembros. Según la información disponible en su resumen institucional, al día de hoy, la UNESCO trabaja para crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Este diálogo sería el vehículo para que el mundo forje concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza (UNESCO, 2009: 3). La misión de la Organización consiste en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (UNESCO, 2009: 3).

La Organización ha venido modificando sus prioridades a lo largo de su historia; actualmente se centra particularmente en *África* y en *la igualdad entre hombres y mujeres*. Junto a estas líneas persigue una serie de objetivos globales:

- lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;
- abordar los nuevos problemas éticos y sociales;

- promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz, y
- construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación (UNESCO, 2009: 3).

En la UNESCO se desarrollan trabajos que convocan a especialistas de diferentes partes del mundo; tiene la siguiente estructura: se cuenta con una Conferencia General, principal órgano de decisión, constituido por los representantes de todos los estados miembros que se reúne cada dos años para determinar las políticas y las grandes líneas de trabajo. Con arreglo al principio de un voto por país, el Consejo aprueba el programa y presupuesto, y nombra al Director General de la UNESCO por un periodo de cuatro años previa recomendación del Consejo Ejecutivo. Éste se integra, a su vez, por 58 estados miembros y le incumbe la responsabilidad de ejecutar el programa aprobado por la Conferencia General (UNESCO, 2009: 25).¹¹⁸

La Organización genera información, organiza eventos, brinda asesoría y formación, apoya la investigación, el diseño y desarrollo de proyectos y emite recomendaciones en temas de cultura, ciencia, tecnología y educación. Conviene precisar que éstas no son necesariamente bien recibidas por todo el mundo. A lo largo de su existencia, algunas de las iniciativas y recomendaciones de la UNESCO han sido objeto de controversias que han ocasionado que algunos países abandonen la Organización, como fue el caso de la República Sudafricana en la década de los años sesenta, argumentando que las recomendaciones sobre igualdad racial contravenían su soberanía, y también el caso de Reino Unido y EUA en la década de los años ochenta, cuando se perfilaban iniciativas para garantizar el derecho de acceso libre a la información. Esto también sirve para recordar que la Organización no tiene capacidad para vigilar o forzar el cumplimiento de acuerdos o la implementación de políticas.

3.2 Vínculos entre ciencia, tecnología y desarrollo humano

El rol de la ES para el desarrollo ha sido preocupación de la UNESCO desde hace varias décadas, así como también las posibilidades, implicaciones, límites y riesgos asociados con el desarrollo científico-tecnológico. Un examen de sus posicionamientos

¹¹⁸ El Consejo se reúne dos veces al año para supervisar la ejecución del programa y el presupuesto de la Organización. La Secretaría está compuesta por el Director General y el personal. Están también las comisiones nacionales de cooperación con la UNESCO que forman una red única en el sistema de las Naciones Unidas. Estas comisiones de los 191 Estados Miembros o Miembros Asociados de la Organización constituyen un vínculo entre la sociedad civil y la UNESCO; la plantilla de la UNESCO está integrada por aproximadamente 2.000 funcionarios de unos 170 países (datos de marzo de 2009).

nos informa que estas preocupaciones se han acentuado desde la transición de las décadas de 1960 a 1970; esto lo encontramos en la *Conferencia internacional sobre la crisis mundial de la educación* (en 1967), la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el comercio y el desarrollo* (en 1968) y la *Conferencia internacional sobre la educación* (en 1971). El mismo análisis nos deja ver que temas como *interdisciplinariedad, especialización* y la necesidad de formar ciudadanos que se puedan adaptar al *cambio rápido y continuo* están presentes desde la misma época, informando discusiones curriculares, sobre investigación y sobre el vínculo ES-entorno. Éstas se han venido modulando a medida que los cambios y desarrollos tecnológicos van encontrando nuevas etapas (UNESCO, 1966: 3).

Una parte de estas preocupaciones quedó resumida en el informe de la *Reunión de expertos en educación superior y desarrollo en América Latina* de 1966. Otras, en el informe presentado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, coordinado por Edgar Faure y publicado en 1972 bajo el título *Aprender a ser. La educación del futuro*, probablemente el primer gran informe con una utopía global sobre la educación. En él nos encontramos ya con reflexiones y términos que hoy ocupan un lugar central en nuestros códigos de comunicación y en los marcos que regulan nuestras conversaciones sobre la educación. Por ejemplo, temas como *pertinencia de la formación ofrecida, vínculo ES y desarrollo y desarrollo de competencias* aparecían bajos subtítulos como *La sociedad rechaza los productos de la educación* (1972: 62), *Exigencias del desarrollo económico* (1972: 81) y *Anacronismo y carencias de los programas* (1972: 125). Ahí se planteaba que a la educación le estaba costando:

[...] conformarse poco a poco a las exigencias de la sociedad en expansión, los sujetos que forma son poco capaces de adaptarse en seguida al cambio y diversas sociedades rechazan sin piedad las calificaciones y las competencias que le son ofrecidas cuando dejan de responder a sus necesidades directas (1972: 63).¹¹⁹

En esa época se proponía la elaboración del concepto de educación permanente (1972: 218)¹²⁰ y se exploraban las posibilidades de la tecnología educativa (1972: 295), así como de la aplicación de nuevas tecnologías en la educación (1972: 37), que en

¹¹⁹ En ese informe también ya se analizaban la sociología de la demanda (Faure, 1972: 84), la expansión acelerada (1972: 89) y la expansión desordenada (1972: 169), los problemas del reparto de los recursos financieros (1972: 100), se proponía la diversificación de la enseñanza superior (1972: 284) y examinaba lo que hoy conocemos como fuga de cerebros, bajo el rótulo del *éxodo de las competencias* (1972: 335).

¹²⁰ Ya entonces se decía que el concepto no era un hallazgo de nuestro tiempo: "Lo que ocurre es que esta dinámica natural no encontraba apenas hasta ahora estructuras en que apoyarse para trascender el azar e inscribirse en el sentido de un proyecto deliberado" (Faure, 1972: 219).

aquel entonces incluían a la TV, el video y el ordenador. Todo esto se acompañaba de reflexiones conceptuales sobre las teorías de la información.

3.2.1 El uso de las TIC en la ruta de la transformación

Las nociones *sociedad del conocimiento* y *sociedad de la información* toman centralidad en los documentos de la UNESCO desde mediados de los noventa, pero su entrada se ancla en el seguimiento que desde la Organización se ha hecho del desarrollo de las tecnologías y sus posibilidades para la educación. Una referencia clave en esta ruta es la *Reunión de expertos en educación superior y desarrollo en América Latina* de 1966, donde se habían identificado áreas específicas del uso de tecnologías para la extensión de la cobertura y la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza.¹²¹ Después, el informe coordinado por Faure describía las posibilidades educativas de la televisión por cable, la informática y las incipientes, teoría y tecnología de la información y la comunicación.¹²²

El tema de la enseñanza asistida por ordenador, se reitera en el Simposio de Roma, desarrollado y organizado por la UNESCO en 1983. Los participantes recomendaban que la Organización apoyara estudios comparados a escala internacional, la preparación de un inventario de las investigaciones efectuadas en las diferentes regiones, la creación de vínculos entre los diferentes programas de investigación y el intercambio de información entre los investigadores dedicados al estudio del impacto sociocultural de las nuevas tecnologías. Estas preocupaciones circularon por tres encuentros regionales que siguieron al Simposio, desarrollados entre 1984 y 1986 en Florida, Ahmedabad y Gotemburgo. En ellos se trataron grandes *categorías de estudios*: políticas de comunicación, la transferencia y adaptación de nuevas tecnologías y el problema de su utilización e impacto en la sociedad (educación, identidad cultural, modo de vida). Las discusiones señalaron una vinculación marcada entre tecnologías y organización de la formación, y entre

¹²¹ La perspectiva era: "The use of educational television makes it possible to surmount these difficulties and, even in the worst of cases, to raise the quality of classroom teaching over current levels. [...] The impossibility of taking large number of students to laboratories, or on field trips [...] is offset to some extent by the possibility of making students first-row spectators of all those events" (UNESCO, 1966: 23).

¹²² El informe señala que la tecnología integrada al sistema educativo implica la mutación del acto educativo. Según el texto, es en el seno mismo del proceso de enseñanza donde el ordenador reviste las funciones más importantes y más novedosas, creando en el diálogo entre el alumno y el ordenador las condiciones para un aprendizaje eficaz y rápido. Como ejemplo, el informe cita proyectos en EUA y algunos patrocinados por la UNESCO y el BM en España (Faure, 1972: 199).

tecnologías y cobertura, que se dirimieron en subtemáticas abordadas como: costo de la tecnología, las posibilidades didácticas, cambios en los patrones culturales y las implicaciones para la interacción social.¹²³ También se habló del desempleo, y de otros efectos negativos y positivos de las nuevas tecnologías, con lo que el vínculo entre economía, tecnología y educación se explicitó. Así, la creencia básica de que las tecnologías eran una herramienta para mejorar diferentes aspectos de la educación seguía vigente, pero comenzó a convivir con la creciente complejidad social asociada al cambio tecnológico y con el reconocimiento de que el uso de TIC requería un enfoque interdisciplinario.¹²⁴

Entre 1988 y 1993 se convocan encuentros y se publican documentos donde se exploran diferentes aspectos de la incorporación de TIC en la educación. De este periodo son documentos como: *Higher Education. Problems and Challenges for What future?* (UNESCO, 1988), *The introduction of the New Information Technologies in Higher Education* (Malitza, 1989), *Informatics and Higher Education in the Latin America and the Caribbean* (Silvio, 1989), *Las nuevas tecnologías de comunicación: orientaciones de la investigación* (Jouët y Coudray, 1993).¹²⁵ ¿Qué encontramos en ellos? Básicamente formas de razonamiento que proponen recuperar la tecnología para ponerla al servicio de la reforma de la ES. Al aproximarse la última década del siglo XX los encuentros y los documentos apuntaban a líneas de acción para el cambio como las siguientes, que ya hemos recorrido reiteradamente por los textos de la OCDE y el BM:

- la diversificación de la ES y sus vínculos con el mundo del trabajo;
- el refuerzo de los vínculos entre ES, especialmente a través del entrenamiento postdoctoral, y la sociedad y su contribución al proceso de desarrollo;
- la mejora de la calidad y relevancia de la ES y la promoción de políticas para la investigación y el entrenamiento integrados;
- el impacto de la tecnología, incluyendo estrategias de educación a distancia en la enseñanza e investigación universitaria (UNESCO, 1988: 1).

¹²³ Dada la incipiente cantidad de materiales educativos disponibles en la época, el préstamo o transferencia de recursos era recomendación; surgió así la adaptación de programas informáticos didácticos a diferentes contextos socioeconómicos y culturales y la necesidad de evaluar las transferencias de tecnología educativa.

¹²⁴ Se decía: "en efecto, para dominarlas mejor, es necesario comprender las repercusiones de esos rápidos cambios en la vida individual y colectiva, tanto en el plano social como en el económico y cultural" (UNESCO, 1984: 22).

¹²⁵ Otros documentos donde se aborda indirectamente el tema son: *Higher Education Learning Resource Materials Books and Journals: The needs of universities in developing countries* (UNESCO, 1989a), *Recapitulatory table of activities relative to higher education* (UNESCO, 1989b).

Estas líneas estaban basadas en la evidencia compartida entre los tres organismos sobre el problema de la falta de recursos para la ES. Un ejemplo del momento es la falta de laboratorios, equipos y materiales bibliográficos, para crear centros de documentación, bibliotecas y bases de datos. En medio estaba la falta de tecnología para la educación, que puede llegar a bloquear, por ejemplo, reformas curriculares. Lo anterior aparece como un problema de urgente modificación, pues el acceso a tecnología, corregido, puede ser un recurso para la mejora cualitativa del trabajo en la ES (Cfr. UNESCO, 1989a).

Específicamente, la informática se presenta como recurso útil en dos grandes áreas: la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y los procesos de intercambio, investigación, planeación y administración en el nivel institucional e interinstitucional.¹²⁶ En el primer caso se piensa en la mejora pedagógica, en mayor cobertura, en nuevos patrones de comunicación entre estudiantes y profesores y en menores costos para impartir educación; en el segundo figuran la generación de información sobre la ES y la construcción de redes de investigación (Silvio, 1989: 1). Las expectativas del momento recomiendan hacer investigaciones en ese campo y permiten pensar en proyectos como “la universidad mundial” —*the university of the world*— (Silvio, 1989: 4).¹²⁷

Ahora bien, en algunos documentos también hay algunas reservas, por ejemplo, en cuanto a las implicaciones que la computarización tendría en la dimensión creativa de la investigación:

Regarding informatics, the university is called upon to apply this in an ever increasing number of areas. While computerization is a fact of life and here to stay, it must be used with prudence. It would be unfortunate if, for example, data bank should have too much influence on the creative nature of research. Thus there is a danger that the computer, which is a useful tool might become the “master” (UNESCO, 1988: 4).

En otros, se piensa que las “tecnologías basadas en conocimiento” —como en algunos documentos se denomina a las TIC—, “no limitan pensar y razonar, sino que lo estimulan en formas específicas y por medios particulares” (Malitza, 1989: 25). Aun con posiciones no del todo unificadas, es en este periodo cuando, desde la UNESCO, las TIC se afirman en el discurso de transformación.

¹²⁶ “Las emergentes TIC pueden ser útiles como herramientas en la administración, las profesiones, los especialistas, los investigadores” (Malitza, 1989: 3-6); se sugería desarrollar curricula basados en ordenadores y conducir trabajos interdisciplinarios (Malitza, 1989: 14, 23).

¹²⁷ En esos años se presenta el programa *Ciencia para el progreso orientado a enfocar la ciencia y la tecnología al desarrollo*, y el programa de *Comunicación al servicio de la humanidad*, orientado a promover el libre flujo de ideas y la comunicación para el desarrollo (UNESCO, 1989c: 7-12).

3.2.2 Calidad, sociedad de la información y políticas para el cambio

Es también aquí cuando la noción de *sociedad de la información* comienza a circular, se describe como *un cambio basado en el desarrollo de la tecnología*:

Los años ochenta presenciaron el advenimiento de la “sociedad de la información” y figuran ya en la historia de la comunicación como el decenio de la gran evolución tecnológica. La explosión de las tecnologías de la información dio lugar a un profundo cambio que va extendiéndose por toda la vida social. Este cambio transforma todos los sectores de actividad y lleva consigo grandes mutaciones en los campos económico, social y cultural (Jouët y Coudray, 1993: 7).

La SI funciona como una rejilla para pensar problemas y soluciones para la sociedad y la ES. En el plano social amplio se señala que “las nuevas tecnologías dan ocasión de revisar los modelos de desarrollo y se perciben como una manera de conseguir el salto tecnológico y el acceso directo a la *sociedad de información* (Jouët y Coudray, 1993: 43), y como un “lugar de llegada”. Esto, porque las tecnologías, como la miniaturización del material, sobre todo en informática son punto de partida “que justifica aún más su adopción en los países pobres” (*ídem*). En el plano científico, se afirma que las nuevas tecnologías llevan a cuestionar las disciplinas de investigación tradicionales, pues su complejidad e impacto multisectorial trastornan los campos de estudio y la definición de los objetos de estudio. Además, sus repercusiones socioculturales “restan precisión a los límites tradicionales de los campos de actividad y plantean graves cuestiones teóricas y metodológicas a los investigadores” (Jouët y Coudray, 1993: 15).

En términos de sus rasgos, en ese momento se señala que la SI se caracteriza por tender a la vez, a la globalización y a la diferenciación, pues las nuevas tecnologías se filtran en todos los sectores de la sociedad, pero sin seguir un modelo uniforme: equipamiento, ritmos de difusión y modalidades de aplicación varían considerablemente entre los diversos países (Jouët y Coudray, 1993: 64). Pese a esto, la tecnología se convirtió en el símbolo de la modernización de la educación y de la preparación de las generaciones futuras para incorporarse a la “sociedad de la información” (Jouët y Coudray, 1993: 49), de forma que el sector informático emergió como prioritario, poniendo de paso presiones en las tradicionales formas, métodos y medios pedagógicos. Se reconoce que, dado que la revolución tecnológica transforma los sistemas de comunicación, “*la ‘sociedad de información’ naciente* requiere diferentes tipos de investigación para determinadas modalidades de aplicación de las

tecnologías (Jouët y Coudray, 1993: 63).¹²⁸ El llamado a investigar es una particularidad del discurso de la UNESCO.

Entre 1995 y 1999 se desarrollan procesos de análisis que marcan una suerte de parteaguas en el pensamiento de la UNESCO. Se desarrollan la *Cumbre Mundial sobre Ciencia*, la *Conferencia Internacional de la Educación* y la *Cumbre Mundial sobre la Educación Superior*. Además, se publican diversos informes y documentos de política como el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (UNESCO, 1995),¹²⁹ y *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Todos constituyen superficies textuales donde podemos leer la centralidad de las TIC en la visión de reforma de la ES al mismo tiempo que problematizan temas que en el BM y la OCDE eran objeto de análisis y política: financiamiento, diversificación y mercantilización de los servicios educativos, pero también se habla de reformas no presentes en aquellos.

En el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* se presenta el siguiente diagnóstico. Se señala que los aspectos sobresalientes de la evolución de la ES en los últimos 25 años son la *expansión cuantitativa*, acompañada de una creciente *desigualdad de acceso*, las *restricciones financieras*, así como la *diferenciación de las estructuras institucionales*, los *programas y las formas de estudio* (UNESCO, 1995: 16).¹³⁰ Otro rasgo característico es el crecimiento en la proporción de estudiantes en los centros privados: 50 por ciento de la matrícula total en algunos países, en su mayoría en desarrollo (UNESCO, 1995: 20). Al mismo tiempo, las tendencias internacionales se caracterizan por procesos concomitantes y a veces contradictorios: democratización de ciertas áreas y estructuras, a la vez que mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación crecientes (UNESCO, 1995: 25-26). Sobre esta base, se identifican las opciones que han de examinar las autoridades responsables y se recomienda que las decisiones que se han de tomar en los diversos planos (internacional, regional,

¹²⁸ Por ejemplo, se señala que “el recurso a la tecnología para establecer relaciones interpersonales es también un testimonio de soledad y de las dificultades de inserción social en las sociedades post-industriales” (Jouët y Coudray, 1993: 59). Aquí se iguala la noción sociedad post-industrial con el uso de la tecnología y por efecto de contigüidad con la sociedad de la información.

¹²⁹ El director de la UNESCO decía que este documento se pensaba como una “‘brújula intelectual’ para los Estados Miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas, una guía para [...] reanimar el apoyo a la ES” (UNESCO, 1995: 4).

¹³⁰ Las razones son convergentes con lo planteado por el BM y la OCDE: el aumento de la demanda social de ES y la necesidad de dirigirse a una clientela más diversificada; los drásticos recortes en el gasto público en ES; las cambiantes necesidades del mercado laboral, que obligaron a los centros de educación superior a impartir formación en nuevos campos profesionales, tecnológicos y administrativos, entre otras (UNESCO, 1995: 18).

nacional e institucional) se orienten por tres nociones: *pertinencia, calidad e internacionalización*.

La pertinencia debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. La mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de "servicios docentes" que presta a la sociedad. En los años venideros será menester volver a definir y debatir los tipos y modalidades de prestación de dichos servicios (UNESCO, 1995: 29).

La noción de pertinencia atrae conceptos que no se alinean del todo con lo planteado en documentos del BM y la OCDE. Inclusive, aquí se usa para advertir varios "peligros": está "el peligro de una política radical de separación entre el Estado y la educación superior en materia de financiación". Según el documento, esta política, aplicada en función de un concepto demasiado estrecho del "valor social" de un determinado nivel de educación, en este caso la educación básica, puede redundar en excesivas presiones tendientes a la "recuperación de costos" y a la búsqueda de "financiación sustitutiva" y de "economías por rendimiento interno" en la enseñanza, la investigación y la administración (UNESCO, 1995: 34). Junto a ésta, también resulta peligrosa "la demanda excesiva de "comercialización" de las actividades de los centros de educación superior"¹³¹ (UNESCO, 1995: 34), los cuales conducen a decisiones eficientistas.

En este documento se reconoce que la ES ha de fomentar actitudes de apertura y anticipación ante el mercado de trabajo y la aparición de nuevos sectores y formas de empleo, y que además debe prestar atención a los cambios a fin de saber adaptar los programas y la organización de los estudios a las circunstancias. Pero es todavía más importante que contribuya a conformar los mercados laborales del futuro contribuyendo a definir nuevas necesidades, en los planos local y regional, que lleven al desarrollo humano duradero (UNESCO, 1995: 31). Esto delinea otro rasgo discursivo que me parece fundamental: una cosa es encarar la formación pensando en responder a las demandas del mercado y, otra, identificar y proponer opciones alternas a esas demandas.

¹³¹ Por ejemplo, la aplicación de las normas referentes a la admisión de estudiantes, a los programas de estudios, a la graduación y a la enseñanza podría convertirse en un tema de preocupación para todos y en una fuente de tensiones entre los centros de educación superior, el Estado y el público en general.

Según el documento, en la ES la calidad es prioridad para todas sus funciones y actividades, primordialmente en términos del personal, de los programas, del aprendizaje, de la enseñanza y de la investigación (UNESCO, 1995: 38). Ahora bien, la forma en que se entiende la calidad en este documento es por demás elusiva; en la exposición se habla de calidad de alumnos, de la evaluación, de las instalaciones, pero es casi imposible discernir cómo o en qué consiste. Lo que sí es claro es que en medio de una estrategia para incrementar la calidad está la influencia combinada del desarrollo y uso de programas y equipos de información y comunicación que faciliten nuevos tipos de servicio educativo y exigen el replanteamiento de las prácticas y de las funciones globales de los sistemas de información en los recintos. Su introducción, sin embargo, se recomienda moderada, pausada:

[...] para que las tecnologías de la información sean bien acogidas por la comunidad universitaria [...] su introducción debe ser programada prudentemente en las iniciativas encaminadas, en cada centro, a la mejora del aprendizaje, la enseñanza y los servicios de información” (UNESCO, 1995: 35).

En cuanto a la internacionalización, en un contexto de intensificación de los procesos de movilidad internacional después de la disolución del bloque socialista, y reconociendo su relevancia, se señala que es “absolutamente indispensable que la participación en la movilidad universitaria en el plano internacional no sea un simple instrumento de racionalización ni esté determinada por un enfoque mercantilista”, ni de la selección de los estudiantes extranjeros, ni basada en la voluntad de aumentar el prestigio atribuido a una determinada institución (UNESCO, 1995: 43). Este fenómeno era ya observable en la prioridad dada al ingreso en universidades norteamericanas de estudiantes asiáticos y en lo que hoy se conoce como el *ranking* mundial de la ES.

3.3 Las promesas del conocimiento: tesoros, utopías y tensiones

Calidad, pertinencia, internacionalización y uso de TIC serán términos dominantes en el discurso de la UNESCO durante los siguientes años, y se van a tejer con preocupaciones añejas como *inclusión y equidad*, y con otras relativamente nuevas y persistentes como *comercialización y competitividad*. En 1996 ve la luz el informe *La educación encierra un tesoro* (Delors et al, 1996), uno de los documentos más influyentes del momento en materia de concepción del futuro de la ES.¹³² Después de

¹³² El informe fue elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, convocada por la UNESCO e integrada por quince académicos de diferentes nacionalidades y presidida por Jacques Delors.

situar de forma amplia la relevancia de la educación en las sociedades contemporáneas, en el documento se identifican diferentes tensiones: *lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, tradición y modernidad, largo y corto plazo, la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, lo espiritual y lo material* (Delors, 1996: 12-13). En la base de estas tensiones está el desarrollo del conocimiento y la tecnología, específicamente las TIC, cuyas propiedades y formas de uso inducen *cambios* en las nociones de: tiempo, espacio, convivencia, humanidad, espiritualidad.

Las *tensiones* y los *cambios* se entienden como retos para la educación que emergen en el desarrollo de la SI. Esta noción tiene uso variado y reiterado en el texto. Con ella se marcan los desarrollos tecnológicos y las posibilidades que reportan para la producción, acceso e intercambio de información, y para reducir distancias entre países; señala el texto que es necesario: “difundir las nuevas tecnologías llamadas de la sociedad de la información en favor de todos los países, a fin de evitar una agudización aún *mayor* de las diferencias entre países ricos y pobres” (Delors, 1996: 29).

En otra parte se dice que los sistemas educativos “deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época” (Delors, 1996: 66). Este enlace merece atención, porque la Comisión reitera que el desarrollo de las TIC no substituye procesos tradicionales, sino que los enriquece, ya sean pedagógicos o de otro tipo. Vemos el engarce entre ciudadanía democrática, virtud cívica y adaptación a la *sociedad de la información y la comunicación*:

La ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar (Delors, 1996: 66).

Lo anterior conduce a considerar el desarrollo científico-tecnológico como herramienta para el logro de una *utopía*, término adoptado por la Comisión:

La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso

a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla (Delors, 1996: 17).

Notemos que la SI no es la utopía —es instrumento—, sino la *sociedad educativa* que consiste en la adquisición, la *actualización* y el *uso* de los conocimientos a través de los recursos de la SI. Aquí no se habla de “producción” de conocimiento todavía,¹³³ la educación es “*medio para*” recabar, ordenar, usar información. En este marco, el informe despliega propuestas que en algunos casos se van a convertir casi en normas de diseño y acción en algunos países e instituciones. Se ofrecen “pistas de política” sobre la educación a lo *largo de la vida*, donde se privilegie *la educación en competencias en vez de la calificación*, lo cual supone introducir la *flexibilidad* (curricular y organizacional) y la cooperación internacional (Delors, 1996: 149).¹³⁴ De hecho, se afirma que:

La educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de *sociedad educativa*, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con las familias, los círculos económicos, el mundo de las asociaciones, los agentes de la vida cultural, etc. (Delors, 1996: 170).

Aquí hay una suerte de ampliación a la *sociedad educativa* que emerge en la distinción entre las misiones tradicionales y nuevas de la enseñanza superior (Delors, 1996: 144). La sociedad educativa además, acentúa el papel de la ES como un lugar donde se aprende y como fuente de saber (Delors, 1996: 146) para la sociedad. En esta racionalidad, se afirma el papel de la ES para atender las necesidades de formación de calidad frente al volumen del saber:

En una época en la que el volumen de conocimientos e informaciones crece exponencialmente, se confían las instituciones de enseñanza superior para atender las necesidades de educación de un público cada día más numeroso y variado, la calidad de la formación impartida a los profesores y la de la enseñanza dispensada en las instituciones de enseñanza superior tienen cada vez más importancia (Delors, 1996: 147).

Esta propuesta guarda relación con lo que se conoce como las economías de la atención, una proto-teoría que trata a la atención como un recurso escaso (Goldhaber, 1989) y donde ciudadanos e instituciones requieren desarrollarla y emplearla

¹³³ En otra parte se introduce la noción de *sociedad cognoscitiva* para hablar de los procesos que permiten acumular los conocimientos, añadir nuevos descubrimientos, aplicarlos en diferentes campos de actividad, incluida la producción de bienes y servicios (Delors, 1996: 14).

¹³⁴ Los cuatro pilares básicos de la educación a lo largo de la vida serían: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser* (Delors, 1996: 92-102).

productivamente. Ahora bien, en el documento se aceptan algunas ideas ampliamente debatibles que no son tratadas como tal. Por ejemplo, el planteamiento según el cual “la máquina sustituye al ser humano, al tiempo que aumentan las cualificaciones, el uso de la tecnología y la capacidad de resolver problemas nuevos” (Delors, 1996: 147). Ante esto, las universidades habrían respondido ya, modificando, por ejemplo, sus ofertas formativas y creando nuevas carreras en áreas de conocimiento emergente. Llama mi atención cómo esta afirmación pasa sin crítica, pues conduce a otra según la cual la ES debe seguir la evolución del mercado laboral y, a otra peor: “como nada indica que esta tendencia vaya a cambiar, [se debe seguir] adaptando sin cesar formaciones especializadas a las necesidades de la sociedad” (Delors, 1996: 148).

Un primer problema para mí aquí es que, en esta misma afirmación, se pasa de hablar del *mercado laboral* a las *necesidades de la sociedad*. Y aunque podríamos decir que el primero está incluido en las segundas, no son lo mismo y su distinción se pierde. Seguido de esto tenemos: la sentencia va contra el planteamiento de que la ES más bien debe ayudar a reorientar las demandas del mercado laboral, que habíamos visto en el documento de 1995 y que desde mi punto de vista parece ser uno de los aspectos claves de sus funciones en la época contemporánea.

Es importante señalar también que, a diferencia de lo que ocurre con otras OI, aquí se afirma el papel de la universidad como espacio de cultura y de estudio abierto a todos (Delors, 1996: 148). Junto a esto, en el documento se insiste en el papel clave del político: tomar decisiones en educación tiene un gran peso y por ello siempre debe hacerse en el marco del debate de que las decisiones educativas son decisiones de la sociedad (Delors, 1996: 176) y que esto implica evaluación y debate público sobre de la educación (Delors, 1996: 177).

Entre 1996 y 1998 se desarrollaron diferentes encuentros internacionales sobre ES. En 1996 se desarrolló la Conferencia Regional para América Latina, primera etapa rumbo a la conferencia mundial de 1998 en París.¹³⁵ La conferencia de La Habana se denominó como la primera etapa a establecer un pacto de acción global que ayudará a renovar la ES a través de un nuevo “pacto académico” basado en tres conceptos: *calidad, relevancia y cooperación internacional* dentro de un contexto de globalización del conocimiento (CRESALC-UNESCO, 1997: 12). Los textos que documentan la

¹³⁵ Debido a los intereses y orientación de la investigación, me pareció útil revisar algunos de los documentos que antecedieron a la Conferencia Mundial de ES de París, en 1998. En este caso, materiales resultados de la conferencia regional desarrollada bajo la organización del CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de UNESCO).

cumbre dejan ver la tensión entre las visiones más técnicas y economicistas y las visiones más humanistas y socioculturales de la ES. En la Conferencia se insistió en involucrar a los políticos, los actores universitarios y los científicos para garantizar la pertinencia de la ES para desarrollar una cultura de paz, desarrollo, identidad nacional e integración regional, así como la inserción de los procesos globales (CRESALC-UNESCO, 1997: 30); también se trataron temas como el mejoramiento de la calidad, del financiamiento y de la relación ES-Estado (CRESALC-UNESCO, 1997: 31), aunque, de hecho, las medidas que se plantean en varios de estos puntos, apuntan a construir las condiciones para el análisis, más que acciones de cambio específicas.

El análisis muestra que en este momento los especialistas dimensionan la velocidad de los cambios en curso, pero aun así se propone desarrollar estrategias de largo plazo que permitan dominar la incertidumbre del futuro (CRESALC-UNESCO, 1997: 33). Se insiste en mantener la noción de autonomía como principio rector de la actividad de la ES, al tiempo que se suscribe la rendición de cuentas (CRESALC-UNESCO, 1997: 34); es el mismo caso con la perspectiva de educación permanente y a lo largo de la vida, y con el acceso a la educación basado en méritos.

Iniciativas de cambio como reorganización, flexibilidad y diversificación institucional, ya presentadas a nivel global años antes (CRESALC-UNESCO, 1996: 15), aunque son aceptadas, tienen matices. Específicamente, el principio de diversificación es diferente a como se presenta por ejemplo en el BM y la OCDE. En lugar de pensar en esquemas de comercialización y apertura al mercado de la educación, de universidades virtuales y en línea para llegar a un mayor público y abaratar costos, se piensa en una diversificación basada en la ética educativa que se apoye en el uso de tecnologías (CRESALC-UNESCO, 1997: 7). En materia de orientación y financiamiento se aceptan recomendaciones para que las IES apoyen procesos como el entrenamiento y la capacitación para el trabajo para ampliar sus ingresos, pero se insiste en preservar el carácter público de la educación; así, aunque se acepta la idea de los préstamos y las becas como forma de apoyar a grupos con baja presencia escolar, se señala que el costo de la educación no debe ser transferido a los estudiantes, sino apostar a mejorar el uso del ingreso y redirigir los impuestos (CRESALC-UNESCO, 1997: 201).¹³⁶

¹³⁶ En *La declaración de La Habana* se propone introducir nuevas técnicas administrativas para incrementar la racionalidad en los procesos de toma de decisiones, la preparación de presupuestos, la entrega de recursos, la transparencia y el control de la administración; también, promover entidades con

En esta Conferencia se recomienda que las TIC sean *instrumentos para modernizar la ES* (CRESALC-UNESCO, 1997: 205). Se solicita que la UNESCO desempeñe un papel más activo, recomendando a los gobiernos incursionar en la creación de una infraestructura de redes locales que conecte a la región a redes globales. Se habla del uso de TIC para favorecer la creatividad y el aprendizaje a través del descubrimiento, la innovación, el compromiso ético, el sentido estético (CRESALC-UNESCO, 1997: 36-37). Se propone el desarrollo de educación a distancia manteniendo el componente humano como el principal elemento, suplementado por la tecnología (CRESALC-UNESCO, 1997: 206).¹³⁷

La figura del docente tiene un lugar clave: se aboga por ofrecer las herramientas para que puedan hacer uso de las TIC en el entendido de que esto puede llevar a modificar los cursos de su formación (CRESALC-UNESCO, 1997: 205). Esto también se trató en la Conferencia internacional de educación desarrollada en Ginebra (UNESCO, 1996) sobre el *Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante*, donde se habló del nuevo perfil del personal docente, del mejoramiento de su condición social, de su formación previa, del futuro de su empleo y del papel de las nuevas tecnologías de la información. Más que hablar de la desaparición de su figura, se habló del mejoramiento de su formación, del redimensionamiento de sus funciones, de nuevas herramientas y de su participación en la gestión de los cambios educativos en asociación con otros agentes sociales (UNESCO, 1996: 24-28).

La declaración de La Habana contiene un posicionamiento sobre el *conocimiento como un bien social*; afirma que “sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado para el beneficio de la sociedad en instituciones plurales, libres, con autonomía y libertad académica” (CRESALC-UNESCO, 1996: 3). Esto cambia las coordenadas presentadas desde otras OI pero aunque el posicionamiento tiene carga social, el plan de acción que deriva gira en torno a la importancia del conocimiento en el desarrollo, la innovación tecnológica y productiva: se dice, como he leído en textos del BM y la OCDE que, para que la ES responda a las necesidades económicas de la

flexibilidad administrativa para apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida y el entrenamiento (CRESALC-UNESCO, 1996: 15).

¹³⁷ Esto se acompaña de la recomendación de desarrollar investigación sobre la transferencia de la información y su relación con el aprendizaje. Otras recomendaciones son: crear la conferencia mundial sobre la información, un centro regional para el estudio del comportamiento de los tomadores de decisiones en relación con el uso de la información y el conocimiento, e implementar modelos susceptibles de generalización (CRESALC-UNESCO, 1997: 205-208).

sociedad, se requerirá de una transformación de los programas y las disciplinas, de romper con la fragmentación, el aislamiento, y de responder a los retos de la integración (CRESALC-UNESCO, 1996: 8).

3.3.1 De lo tradicional a lo virtual

Una parte de estos planteamientos se concentra y circula hasta la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, llevada a cabo en octubre de 1998 en París, evento que podríamos denominar como paradigmático en la historia reciente de la ES. El examen de los debates temáticos, en particular de *From traditional to virtual: the new information Technologies* (UNESCO, 1998a), que antecedió a la conferencia, y de la *Declaración Mundial sobre la Educación superior para el siglo XXI*, resultado de la Conferencia, dejan ver una presencia limitada de las nociones *sociedad del conocimiento y sociedad de la información*,¹³⁸ pero la posición central de las TIC guiando algunas de las propuestas de transformación. En el debate temático, los siete ponentes asumen una postura que deposita en las TIC esperanzas para lograr cambios relevantes en la ES. Reproduzco fragmentos del documento de trabajo del debate:

The educational methods accompanying the new technological paradigm allow of a participatory vision of education by promoting asynchronous learning, a new inter-actor relationship and lifelong education (UNESCO, 1998a: 3).

The concepts of collaboration and “asynchronous education” should gradually become established, more because they reflect the necessities of the evolution of society than for purely educational reasons. This change contains a veritable educational revolution in embryo, in which the traditionally rigid space-time-hierarchy structures will be shattered. The main argument in favour of this change is, of course, economic; but [...] distance education fees are still as high (UNESCO, 1998a: 9).

The NICT are at the top of the hierarchy, but it must be realized that unless these technologies are applied with the appropriate teaching methods, they will add nothing to education but confusion and mistaken objectives. If, on the other hand, they are mastered, the change of paradigm which they will bring will allow of nothing short of a revolution in teaching, marked primarily by the abandonment of the vertical form of education (vertical transfer of knowledge) in favour of a ring structure, in which the teacher becomes the facilitator of a process which is

¹³⁸ La única referencia a la economía del conocimiento fue del representante de la *University of North Carolina* y Vicepresidente del International Council for Open and Distance Education: “[...] the promise of a teaching-and-learning process unhindered by space and time constraints has captured the imagination of many working adults [...] who need to upgrade their knowledge and skills to remain economically viable. Helping them to pursue life-long learning is not only critical to their economic success - it is critical to the economic success of their companies and countries in the emerging knowledge-based, global economy” (UNESCO, 1998a: 44).

focused on the learner and on his or her ability to discover knowledge [...] Secondly, as the result of an asynchronous mode of operation, this new form of teaching will ease the constraints of space and time (UNESCO, 1998a: 10).

When one acknowledges that the mass advent of the new information and communication technologies in all activities in our societies is an inescapable fact, it becomes vital for the education and training field to benefit rapidly and as a priority from what these NICT have brought. These technologies will revolutionize teaching on an economic, cultural and social basis. Furthermore, since training is becoming a market in the context of globalization, the following aspects must be taken into account [...] : the fact that the NICT must be used and the various technological tools combined in proportion with a view to a radical change in the equation of the cost of education; the educational methods which will accompany the new technological paradigm and which will lead to: asynchronous learning; a new inter-actor relationship; lifelong education (UNESCO, 1998a: 19 -20).

Me interesa llamar la atención sobre tres aspectos. El primero: las expectativas sobre las TIC en relación con la ES son sumamente altas. En la imagen que se proyecta se asocian con *cambio de paradigma, revolución educativa, modificación de tiempo y espacio*, también con el desarrollo, el mercado, la economía —los fragmentos textuales también dejan ver la aceptación del *supuesto del mercado del entrenamiento como parte de la ES*.

<i>Main argument in favour of this change is economic</i>	<i>lifelong education</i>	<i>technologies will revolutionize teaching on an economic, cultural and social basis</i>
<i>reflect the necessities of the evolution of society</i>	<i>veritable educational revolution in embryo</i>	<i>the traditionally rigid space-time-hierarchy structures will be shattered</i>
<i>technologies applied with the appropriate teaching methods</i>	<i>new form of teaching will ease the constraints of space and time</i>	<i>change of paradigm</i>
<i>nothing short of a revolution in teaching</i>	<i>abandonment of the vertical form of education</i>	<i>teacher becomes the facilitator</i>
<i>"asynchronous education"</i>	<i>learning becomes a process of collaboration and partnership</i>	<i>inescapable fact</i>

Cuadro C3.F Efectos de las TIC en la ES.

Elaborado por Ernesto Treviño a partir de *From traditional to virtual...* (UNESCO, 1998a).

Segundo: mientras se habla de las TIC como el camino para una *verdadera revolución, un cambio de paradigma, una ruptura de las relaciones jerárquicas, para el aprendizaje a lo largo de la vida*, adquieren el status de la causa de las

transformaciones, el mecanismo para alcanzar el escenario ideal y parte del escenario ideal, del imaginario de reforma, de la educación deseable.¹³⁹ Tercero: las TIC se trenzan en la lógica de los riesgos y las posibilidades, los miedos y las esperanzas. Este doble gesto es una forma de racionalizar las TIC en la ES. Organizo estas afirmaciones en el cuadro C3.F.

Otra parte de la visión utópica está en la declaración firmada en octubre del mismo año, que da cuenta de una de las propuestas más elaboradas y extensas en la historia de la ES e integra una visión de largo plazo, multidimensional. El *preámbulo* de la declaración señala que “la educación superior está siendo retada por las nuevas oportunidades relacionadas con las tecnologías que mejoran las formas en que el conocimiento puede ser producido, administrado, diseminado, accedido y controlado” (UNESCO, 1998b: 1). En un contexto como éste, *compartir conocimiento, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías* pueden ofrecer nuevas oportunidades para reducir la brecha que separa a los países desarrollados de los no desarrollados (UNESCO, 1998b: 1). De este planteamiento se comprende que las TIC son un asunto de retos y además, la medida misma de la desventaja entre países. La transformación de la ES se construye como un asunto de “acortar distancias”. Dados los imponentes desafíos:

[...] la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO, 1998b: 2).

Transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante es una expresión que permite imaginar la dimensión de la lectura que se hace del entorno y de las implicaciones para la ES: *transformar* es modificar la forma, *renovar* es deshacerse de lo viejo, *radical* anuncia que no será un cambio menor, *jamás* es un marcador de tiempo y *por delante* anuncia el espacio. A través de este encadenamiento podemos identificar cómo se presentifica una ruptura en el espacio de representación vigente que se llena con nuevas aspiraciones: económicas, morales y espirituales.

Ahora bien, en la construcción del marco para la acción se hace una referencia a la sociedad basada en el conocimiento en los siguientes términos:

¹³⁹ El representante de la *Technical University of Budapest* señalaba: “I am confident that the future of the higher education systems and that of the individual universities will depend very much on the relevance of the reaction of the universities on the challenge of the new technology” (UNESCO, 1998a: 43).

higher education systems should enhance their capacity to live with uncertainty, to change and bring about change, and to address social needs and to promote solidarity and equity; should preserve and exercise scientific rigour and originality, in a spirit of impartiality, as a basic prerequisite for attaining and sustaining an indispensable level of quality; and should place students at the centre of their concerns, **within a lifelong perspective**, so as to allow their full integration into the global knowledge society of the coming century (las negritas son del original, UNESCO, 1998b: 2)

La cadena de adjetivos y propiedades describe lo que la ES debe lograr: *cambiar y traer cambios, enfrentar retos sociales, preservar rigor y solidaridad*. Y esto se concreta en la posibilidad de vivir en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para integrarse plenamente en la “sociedad global del conocimiento del próximo siglo”, un horizonte mediano y tangible, pero marcado por la *incertidumbre*. La declaración despliega una amplia agenda, una construcción imaginaria de la ES que afirma la misión de educar, formar y realizar investigaciones; que concibe a la ES como un espacio abierto para la formación que propicie el aprendizaje permanente, para promover, generar y difundir conocimientos; para comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas (UNESCO, 1998b: 3).

La visión de la ES que se construye desde aquí puede ser descrita como un crisol de *ideales*, una expansión de buenos deseos, descripciones imaginarias sobre un estado ideal. Los artículos de la Declaración hablan de la igualdad de acceso, del fortalecimiento en la participación y promoción del acceso de las mujeres, la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, del fortalecimiento de las funciones de servicio a la sociedad, entre otras (UNESCO, 1998b: 4-5).

En línea directa con el planteamiento del BM y la OCDE, se afirma que en un contexto económico caracterizado por la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la ES, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad; con el mundo del trabajo, mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, mediante la intensificación de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, mediante el intercambio de personal entre sectores productivos y las IES, y mediante la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales. También se suscribe la idea de construir sistemas de educación superior más diversificados con nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria,

públicos, privados y no lucrativos; instituciones que deben ofrecer diversas posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios de tiempo parcial, horarios flexibles, enseñanza a distancia, etc. (UNESCO, 1998b: 6). En la otra línea de interés del BM y la OCDE, se apunta que la gestión y el financiamiento de la ES exigen la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas mientras se afirma que la financiación requiere recursos públicos y privados y, específicamente, del Estado, que debe conservar su función esencial aportando recursos (UNESCO, 1998b: 9).

Un tema propio del posicionamiento de la UNESCO es la "fuga de cerebros" como vía para ayudar a sustentar el desarrollo de los países menos aventajados, mediado por la solidaridad, la colaboración y la cooperación internacional (UNESCO, 1996b: 10). También lo es el apuntar a métodos educativos innovadores recuperando el pensamiento crítico —que continúa presente a lo largo de varias décadas— y la creatividad para consolidar al personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior (UNESCO, 1998b: 7).

En el tema de las TIC, la declaración prevé que “las nuevas tecnologías brindarán posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior”, pero se afirma también que no hacen que los docentes dejen de ser indispensables, sino que sólo modifican su papel en relación con el proceso de aprendizaje, pues el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental (UNESCO, 1998b: 8). Esta afirmación impulsa toda una iniciativa de reflexión y acción para dilucidar la formación y las tareas de los docentes. En la bibliografía que se publica para estos fines después del 2000 (Khvilon y Patru, 2002; Khvilon y Patru, 2004) observamos con insistencia la noción SC, pero no por ello desaparecen referencias a otras que introducen efectos de apertura y ambigüedad en el discurso de la UNESCO.¹⁴⁰

Del conjunto de iniciativas presentadas en 1998, dos son de particular interés para mí: una recomendación aprovechar las TIC, pero esforzándose por corregir las desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que

¹⁴⁰ “En las naciones industrializadas, la economía, anteriormente basada en un modelo industrial, está cambiando hacia una economía basada en la información” (Khvilon y Patru, 2002: 18-19). “Existe una creciente conciencia entre los responsables de trazar las políticas educativas, los dirigentes de las empresas y los educadores en general de que el sistema educativo diseñado para preparar a los alumnos para una economía agraria o industrial no brindará a los individuos las habilidades y los conocimientos necesarios para triunfar en la economía y la sociedad del conocimiento del siglo XXI” (UNESCO, 2004: 18).

respecta a su acceso; la otra sugiere “seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas” (UNESCO, 1998b: 8). Lo que llama mi atención es que ya en este momento las TIC son “objeto de desigualdad” social, por lo que su tratamiento tiene una orientación de social de “corrección de desigualdad”; Mientras que la SC todavía está desdibujada, es un estado incierto que hay que *imaginar y seguir*.

Como anoté al revisar la bibliografía especializada en el capítulo dos, en la transición de siglo miramos la diseminación de la noción SC y su puesta en tensión con la SI y EC. En ese momento, entre la cumbre de 1998 y su seguimiento en 2003, los especialistas de la UNESCO publican diversos documentos. Aunque términos como mundialización o globalización no han sido nodales en el lenguaje sobre la ES de la UNESCO, en algunos textos la podemos encontrar como un puente entre ideas. Por ejemplo, en *Educación superior en una sociedad mundializada* (UNESCO, 2003a) se habla de la mundialización como “la corriente de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas [...] a través de las fronteras” (UNESCO, 2003a: 4), y se decanta la siguiente reflexión:

Este documento se propone abordar elementos concretos de la mundialización, entre ellos la creciente importancia de la sociedad/economía del saber, la elaboración de nuevos acuerdos comerciales que abarcan el comercio de los servicios educativos, las innovaciones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con particular hincapié en la función del mercado y de la economía de mercado. Estos elementos entrañan importantes consecuencias para la educación superior en lo que respecta a calidad, acceso, diversidad y financiación” (UNESCO, 2003a: 4).

Aquí se trata de generar un marco conceptual para comprender la diversidad de cambios y sus consecuencias para la ES; como concepto base se usa *mundialización*, luego, subsumidos en él: *sociedad/economía del saber, mercado y economía de mercado*. Cinco años después de la Conferencia Mundial se realiza la cumbre de seguimiento *World Conference on Higher Education + 5*. El informe plantea de inicio que “en ninguna época de la historia de la humanidad el bienestar de las naciones estuvo tan determinado por la calidad y el alcance de los sistemas e instituciones de educación superior” (UNESCO, 2004: 3). En el documento se afirman los principios de 1998 y se inducen matices: se señala, por ejemplo, que desde entonces el aprendizaje a lo largo de la vida se ha visto como un principio de educación moderna, y la educación terciaria emerge como el lugar para alcanzar sus requerimientos de forma

adecuada y eficiente; también que el comercio de la ES no barrerá con cientos de años de tradición académica, aunque los académicos deben comprender sus implicaciones. Se insiste en que la ES debe mantenerse como un bien público y un derecho, que continuará desarrollándose en el plano internacional y que las TIC son fuerzas poderosas cuando se asocian con las *ciencias cognitivas* (UNESCO, 2004: 3). *Comercio, educación a lo largo de la vida y cognitivismo con TIC* tienen mayor presencia ahora.

Justo como cinco años antes, se afirma que los cambios globales plantean retos para la ES y que la tendencia continuará: esto la obliga a tratar de responder a sus crecientes responsabilidades en la sociedad del conocimiento y a hacer un uso total de las TIC (UNESCO, 2004: 4). De las grandes tendencias identificadas destacaría cuatro: 1) la globalización de la economía y otros dominios como el cultural y el educativo; 2) el crecientemente importante papel que en el desarrollo desempeña la producción, desarrollo, disseminación y aplicación del conocimiento; 3) el “fenomenal avance de las TIC y su papel omnipresente en las emergentes sociedades del conocimiento (acompañadas por los avances de las ciencias cognitivas y del aprendizaje”, y 4) las nuevas relaciones entre el Estado, el mercado y la comunidad en su totalidad, que presiona para que haya mayor responsabilidad, balance en el financiamiento, mejor administración y rendición de cuentas (UNESCO, 2004: 4-5).

En este momento toma ya centralidad la noción de *conocimiento* en la construcción de una imagen del entorno y de las implicaciones para determinar el papel de la ES. Estos elementos no estaban presentes de esta forma en 1998, pero se vinieron posicionando conforme las iniciativas se planteaban y conforme otros organismos internacionales presentaban sus posturas. El documento es insistente en identificar los “nuevos roles de la educación superior y la investigación en la sociedad del conocimiento” (UNESCO, 2004: 12 y 19). La ES se adjetiva como *fuerza determinante para el desarrollo sustentable*, y los trabajadores como *fuerza de trabajo del conocimiento*.

The role of higher education as a key factor and a major driving force for sustainable development in knowledge-intensive and information societies has continued to grow. Larger sections of the population need to acquire advanced levels of knowledge and skills. The workforce becomes increasingly a knowledge workforce, which needs more advanced training, and constant updating and retraining throughout life (UNESCO, 2004: 12).

In today's knowledge societies, higher education institutions, universities in particular, contribute significantly to enhancing national research capacities (UNESCO, 2004: 19).

Entre 1998 y 2003 desde UNESCO se impulsan algunas iniciativas para explorar las implicaciones de este papel de la ES en el desarrollo.¹⁴¹ Las virtudes de un vínculo activo entre ES y el contexto socio económico parece clara, pero también lo son sus riesgos. Así, la ES se encuentra en la tensión de recuperar su dinamismo, “anticipando el futuro en el uso de los métodos y las herramientas educativas”, pero sin convertirse en “fábricas del conocimiento que comporta el riesgo de colocarlas en el camino que conduce a la exclusión de parte de la humanidad” (UNESCO, 2004: 28).

Mientras en la UNESCO se desarrolla esto, en otros frentes se generan trabajos de cara a la Cumbre mundial sobre la Sociedad de la Información, desarrollada entre 2003 y 2005, convocada por la ONU y otras organizaciones. Por ejemplo, desde América Latina, organizaciones como CEPAL (2003) emitieron declaraciones que fijaban posiciones de gobierno y proporcionaban elementos de orden conceptual. La mezcla de esperanza e incertidumbre es casi fantástica en los documentos; en uno de ellos se dice por un lado, que “el concepto de ‘sociedad de la información’ “hace referencia a un paradigma que está produciendo profundos cambios [...] que se va convirtiendo poco a poco en un fenómeno global, tiene su origen fundamentalmente en las sociedades industrializadas más maduras” (CEPAL, 2003: 9). Por otro lado, en el mismo texto se dice que “el concepto de “sociedad de la información” es muy complejo y su nivel de desarrollo es aún incipiente”, pero su “modelo es esencial para plantear objetivos específicos de desarrollo” (CEPAL, 2003: 11). Entonces, con todo y esta no definición, se cree que la sociedad de la información es un “sistema económico y social donde el conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales de bienestar y progreso” (CEPAL, 2003: 10). Y se afirma que “quizá no haya habido antes en su historia una ocasión tan tangible como la actual [...] el abanico de oportunidades”, al tiempo que también se afirma que “es posible que no haya habido, en todo el transcurso de la historia, una ventana hacia el progreso que esté a punto de cerrarse con tanta rapidez”. Y se cierra diciendo: “que el riesgo de perder esta oportunidad entraña costos enormes para las generaciones futuras” (CEPAL, 2003: 11).

Esta esperanza en la incertidumbre es el terreno para la adopción de una serie de principios rectores y para la identificación de los temas prioritarios; el marco

¹⁴¹ En 2002 la UNESCO organizó una reunión donde representantes del MIT, compañías privadas y fundaciones exploraron las necesidades y posibilidades reales de colocar materiales educativos gratis en la red Internet como una forma de acortar la brecha digital y de “abrir acceso equitativo a las emergentes sociedades del conocimiento y la información” (UNESCO, 2004: 21). El MIT mantiene gran cantidad de cursos en libre acceso.

conceptual utilizado por la CEPAL se basa en las características generales de las TIC y del proceso de digitalización resultante, que “son el núcleo de este paradigma emergente” (CEPAL, 2003: 11).¹⁴² El plan se centra en el desarrollo y adopción de una base tecnológica para la digitalización y virtualización de actividades clave, incluida la educación, donde la introducción de tecnología ayude a innovar de cara al desarrollo (CEPAL, 2003: 74).

3.3.2 Sociedades del conocimiento a partir de la sociedad de la información

Mientras en la CEPAL se delineaba esta agenda, UNESCO colaboró en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información con un documento que llevaba por título *De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento (From the Information Society To Knowledge Societies)* (UNESCO, 2003d). A pesar del título y la orientación un tanto info-tecnologicista de la Conferencia, la propuesta de la UNESCO se basó en un “mandato específico, promover el concepto de *sociedad del conocimiento* sobre el de sociedad global de la información”, asegurando que este concepto implica diversidad, variedad y apertura; así, se pretende “evolucionar en una sociedad en que las personas pueden acceder e intercambiar información de calidad e ideas relevantes para su vida y desarrollo” (UNESCO, 2003d: 2).

La aportación de la UNESCO destaca tres desafíos principales: 1) reducir la brecha digital que acentúa las disparidades en el desarrollo, con exclusión de grupos y países enteros de los beneficios de la información y el conocimiento; 2) garantizar el libre intercambio de datos, información, las prácticas y los conocimientos mejores en la sociedad de la información, y el acceso equitativo a ellos, y 3) establecer un consenso internacional sobre las normas y los principios que se requieren recientemente. Se afirma que el acceso igual es uno de los principios fundamentales para la creación de una sociedad del saber equitativa, con inclusión de la facilitación de la ES (UNESCO, 2003a: 2-3). La Organización presenta cuatro principios esenciales para el desarrollo: libertad de expresión, igualdad de acceso a la educación, acceso universal a la información, y diversidad cultural, afirmando que las SSCCC deben basarse en un fuerte compromiso con los derechos humanos (UNESCO, 2003a: 2-3).

¹⁴² En este marco, las TIC se definen como “sistemas tecnológicos mediante los que se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores”, pero no se incluye una elaboración sobre nociones como información o interacción (CEPAL, 2003: 12).

Esto atestigua de forma abierta un doble proceso de *lucha simbólica*, una lucha por el significante a emplear y otra por el sentido y contenidos que ocupan y guían la codificación de ese significante. Estos principios van a reiterarse en el informe internacional *Hacia las sociedades del conocimiento* (UNESCO, 2005).¹⁴³ La naturaleza y orientación del informe es relevante; voy a centrarme en algunos puntos clave. Se inicia con lo siguiente:

Si, por regla general, hay acuerdo sobre la pertinencia de la expresión “sociedades del conocimiento”, no ocurre lo mismo con su contenido. En efecto, ¿a qué conocimiento o conocimientos nos referimos? ¿Hay que aceptar la hegemonía del modelo técnico y científico en la definición del conocimiento legítimo y productivo? Por otra parte, ¿qué debemos hacer ante los desequilibrios que existen en el acceso al conocimiento y ante los obstáculos que se oponen a ese acceso, tanto a nivel local como mundial? Éstos son algunos de los interrogantes a los que trata de aportar algunas respuestas éticas y prácticas este primer Informe Mundial de la UNESCO, al que guía una sólida convicción: las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida (UNESCO, 2005: 5).

Se propone abordar de frente las implicaciones de pensar el desarrollo social desde una perspectiva tecnológico-científica-informacional-utilitaria-económica del conocimiento y explorar si esta visión puede ser guiada por principios éticos de igualdad, diversidad cultural y democracia que consideren, por ejemplo, la relevancia de los conocimientos locales, los autóctonos o “indígenas” (UNESCO, 2005: 27). El documento propone una noción de desarrollo global basado en el conocimiento y, para esto, emplea una noción: *sociedades del conocimiento*.

Para construir el argumento se parte de algunos supuestos básicos; por ejemplo, que la disposición de tecnología es sinónimo de *adelanto* y su ausencia de *retraso*, y que la forma en que se usa el conocimiento en algunos sectores de la economía genera brechas y exclusiones entre regiones, países, personas y secciones de la sociedad. Éstas tienen nombre, *brecha digital*,¹⁴⁴ o uno todavía más complejo, la *brecha cognitiva*,¹⁴⁵ que separa a los países más favorecidos de los países en desarrollo, y de los países menos adelantados (UNESCO, 2005: 6, 23).

¹⁴³ Este documento recibió aportaciones y comentarios de académicos como Paul Ricoeur, Jacques Derrida, Alain Touraine, Julia Kristeva, Gianni Vattimo, Manuel Castells, Néstor García Canclini, entre otros.

¹⁴⁴ “Esta ‘brecha digital’ es ante todo un problema de acceso a las infraestructuras. A este respecto, conviene recordar que 2.000 millones de seres humanos no disponen de corriente eléctrica, que por el momento es la condición básica del acceso masivo a las nuevas tecnologías” (UNESCO, 2005: 32).

¹⁴⁵ Por lo general define posibilidades de acceso a educación y conocimientos de calidad.

El documento analiza algunos rasgos del actual desarrollo científico y tecnológico según se ha vivido en algunos países. En parte, este análisis se hace a través de la contraposición de categorías como: economía de la información, sociedad del aprendizaje, economía del conocimiento, entre otras. La contrastación sostiene:

[...] la noción de “sociedades del conocimiento” ofrece nuevas posibilidades al desarrollo humano y sostenible ya que sintetiza –aunque diferenciándolos al mismo tiempo– enfoques tan variados como los que ofrecen las nociones de “sociedad de la información”, “economía basada en el conocimiento”, “sociedades del aprendizaje”, “sociedad del riesgo” o “educación para todos a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2005: 203).

Se propone generar un concepto más amplio e integrador. ¿Por qué se adopta esta postura? Según el documento, “la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos” (UNESCO, 2005: 17); el nacimiento de tal sociedad “no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento”. Se argumenta que “el desarrollo de las redes no puede de por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento. La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí” (UNESCO, 2005: 19). Esta demarcación teórica es también una suerte de diferenciación política; algo por demás interesante es que, en el mismo movimiento, los términos *auténticas*, y *en sí*, mientras proponen una alternativa, van construyendo una suerte de metafísica de las *sociedades del conocimiento*.

Ahora bien, en el texto se hace el siguiente análisis: la “era de la información”, como una etapa temporal, venía llena de promesas; las sociedades de la información de la era de la información traían perspectivas como el “pleno empleo o de la explosión de la competitividad”; sin embargo, las formas de organización efectiva han generado

[...] toda una serie de dudas acerca de los límites de la “era de la información”. Algunos expertos han señalado que nuestras sociedades no sólo distan mucho de confirmar la hipótesis de una presunta “desmaterialización”, sino que se hallan inmersas en un proceso de “hiperindustrialización” porque el propio conocimiento se ha “mercantilizado” en forma de informaciones intercambiables y codificables (UNESCO, 2005: 23).

La “desilusión” frente a las “promesas” incumplidas de una parte del desarrollo científico-tecnológico ya había emergido en el discurso de la OCDE (punto 1.2, de este capítulo); aquí ocurre algo parecido, pero lo que se pone en duda, a diferencia de OCDE, son varios supuestos teóricos (en particular económicos) de la última parte del siglo XX. En este marco, específicamente en cuanto a la EC de la *era del conocimiento*, se dice:

describe una etapa particular del desarrollo del sistema capitalista, basada en el conocimiento, que sucede a una fase de acumulación del capital físico. Tal como Marx había predicho a mediados del siglo XIX, parece ser que el conocimiento está sustituyendo a la fuerza de trabajo y que la riqueza creada se mide cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable, y depende cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología (UNESCO, 2005: 50).

Otra vez esto es clave en términos de una lectura teórica y política de la postura de la UNESCO en este documento sobre la educación y el conocimiento, en parte porque éste es probablemente el único texto de una OI analizada para este estudio donde se articulan abiertamente economía del conocimiento y capitalismo. Esto se hace a través de una de las corrientes de pensamiento más importantes de los dos últimos siglos, caracterizada por una teleología social por demás controvertida, el marxismo.

El examen de algunas consecuencias observadas en el uso del conocimiento, en particular de su papel como mercancía, lleva a afirmar que por sí sola “la economía del conocimiento no puede constituir la base del proyecto de las sociedades del conocimiento, porque no abarca la totalidad de las dimensiones del saber” (UNESCO, 2005: 204). Aunque desde mi perspectiva también sería ingenuo y esencialista decir que la noción *sociedad del conocimiento* sí pudiera abarcar la totalidad de las dimensiones del saber, es claro que lo que se pretende es inducir un enfoque más amplio que el económico, movimiento que es importante frente a las posturas por demás acotadas observadas en el BM, la OCDE y en algunos especialistas.

Para respaldar esto se presenta una distinción conceptual entre saber e información que implica considerar el proceso de “acondicionamiento” de un conocimiento como información y la restitución de ésta en conocimiento, o lo que Manuel Castells llama “informacionalización” del conocimiento, y que desde la Organización se denomina como un *círculo virtuoso entre información, conocimiento e innovación*.

Este proceso confiere al conocimiento una dimensión material que lo vuelve más operacional y facilita su tratamiento. Lo convierte así en medio de producción de nuevos conocimientos. La información es lo que se transforma con un tratamiento adecuado, mientras que el conocimiento es lo que se produce. La producción del conocimiento se basa siempre en un nivel de conocimiento y en la transformación de la información. Lo que conduce a la producción del conocimiento es una forma de transmutación de la información, pero el conocimiento mismo se transforma en información para poder ser tratado y producir un nuevo conocimiento. En este “círculo virtuoso” estriba precisamente la innovación que permite nuevos aumentos de productividad en la producción del conocimiento (UNESCO, 2005: 51).

Es característico en los procesos económicos contemporáneos que el conocimiento pueda ser corporizado en bases de datos, productos, patentes, y la forma en que circula por sistemas de innovación, conlleva la posibilidad de clasificar los conocimientos en términos de su utilidad o no utilidad económica. Por esto se afirma que los conocimientos útiles no son exclusivamente los que se pueden valorizar inmediatamente desde una mirada de EC: “los conocimientos ‘humanistas’ y los conocimientos ‘científicos’ obedecen a estrategias distintas de utilización de la información” (UNESCO, 2005: 20).

El debate sobre cómo tratar los conocimientos tiene implicaciones directas para la ES, a la cual se dedica un apartado específico en el informe, debido a procesos superpuestos ya tratados en mi exposición: su papel como uno de los principales motores de la producción y modificación del conocimiento científico, su apertura al sector privado, dando lugar con ello al mercado de la ES, el valor de algunos títulos en el mercado laboral. El informe alerta sobre los riesgos de poner un acento excesivo en la privatización y mercantilización de los servicios educativos; esta tendencia creciente a nivel global debe revisarse, pues el conocimiento no se puede considerar una mercancía como las demás:

[...] la tendencia actual a la privatización e internacionalización de los sistemas de enseñanza superior merece una atención especial por parte de los encargados de adoptar decisiones y debería examinarse en el marco de un debate público, efectuando un verdadero trabajo de prospectiva a escala nacional, regional e internacional pues el saber representa un bien común y su mercantilización merece, por consiguiente, un examen atento (UNESCO, 2005: 24).

La difusión de las TIC y la aparición de la red pública Internet, que parecía abrir nuevas perspectivas a la ampliación del espacio público del conocimiento, de hecho no parecería proporcionar los medios para permitir un “acceso igual y universal al conocimiento o un auténtico aprovechamiento compartido de éste”. Enfrentar este reto sería “la piedra de toque de sociedades del conocimiento auténticas, que sean fuentes de un desarrollo humano y sostenible” (UNESCO, 2005: 17). En este sentido, en cuanto al desarrollo de la ES, se plantea una crítica muy puntual:

[...] la gran mayoría de los trabajos de investigación realizados hasta ahora en los campos de la educación, la investigación científica y las nuevas tecnologías siguen siendo tributarios de un gran determinismo tecnológico y de una visión demasiado fragmentada de las interacciones existentes. El interés por los efectos a corto plazo de la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje puede conducir a que se deje de lado un estudio más profundo de los nuevos contenidos de la educación, así como de su calidad y sus modalidades (UNESCO, 2005: 21).

Frente a la necesidad de usar el conocimiento, desde la Organización se recomienda generar una cultura de la innovación y demanda del conocimiento (UNESCO, 2005: 63). Aquí es donde la noción de aprendizaje a lo largo de la vida tiene relevancia, pues permitiría diseñar programas educativos y estrategias de formación para fomentar un aprendizaje activo basado, por ejemplo, en los desarrollos de las ciencias cognitivas.¹⁴⁶ El informe señala que los progresos realizados por algunos países son en gran medida el resultado de decenios de pacientes y concertados esfuerzos en ámbitos como la educación a todos los niveles, la recuperación del retraso tecnológico en sectores estratégicos, la investigación científica o la creación de sistemas de innovación de alto rendimiento (UNESCO, 2005: 14).

El texto se mueve en un terreno que afirma la necesidad de identificar los procesos de liberalización de los intercambios, que han modificado la índole misma de la competencia económica y que exigen cambios rápidos y profundos en las políticas nacionales de enseñanza superior e investigación científica. Esta tarea serviría, no para prever la evolución de esos cambios pero sí para “tratar de evaluar con mayor precisión en qué medida están poniendo ya **radicalmente** en tela de juicio la naturaleza misma de los centros de enseñanza superior y del sector público de la investigación” (UNESCO, 2005: 22, negritas en el original).

En estos planteamientos las SSCC adquiere el status de una auténtica utopía social, pero su logro “genuino” implicaría salir del circuito cerrado de los especialistas para ingresar al terreno de los diálogos democráticos: “una genuina evolución hacia sociedades del conocimiento sólo puede ser el resultado de la definición de objetivos a largo plazo para las sociedades, basándose en consultas democráticas abiertas al conjunto de los protagonistas sociales” (UNESCO, 2005: 204).

Estos ejercicios de diálogo abierto y democrático —desafortunadamente no detallados en los textos—, más las iniciativas de reforma, son parte de lo que el informe define como “política del conocimiento”, que incluye muchas recomendaciones de transformación que ya he tocado aquí: analizar las formas del saber; distinguir los conocimientos descriptivos, los conocimientos en materia de procedimiento, los conocimientos explicativos y los conocimientos relativos al comportamiento; reducir la

¹⁴⁶ Se dice: “Esta reflexión deberá tener en cuenta los progresos de las ciencias cognitivas [...] los progresos que hagamos en los ámbitos de la memoria y las emociones podrán permitir el desarrollo de un nuevo tipo de aprendizaje basado en la estimulación del que aprende. A este respecto, es necesario reconocer que los recientes adelantos de las ciencias cognitivas y las neurociencias se tienen todavía muy poco en cuenta en la concepción de los programas educativos” (UNESCO, 2005: 65).

“brecha cognitiva”; garantizar la pertinencia de los sistemas de enseñanza superior para que además contribuyan a la educación para la ciudadanía y puedan mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas (UNESCO, 2005: 106). Estas nuevas funciones implican cambios para las tareas de docencia, investigación y vinculación, y para cada uno de los actores tradicionales de la ES.

Para cerrar aquí, conviene citar los tres pilares para edificar “auténticas sociedades del conocimiento para todos” y que implican a la comunidad internacional – gobiernos, organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, sector privado:

- una mejor valorización de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva;
- un enfoque más participativo del acceso al conocimiento, y
- una mejor integración de las políticas del conocimiento (UNESCO, 2005: 207).

Debo decir que, como yo los veo, los pilares trazan una serie de tareas que podemos describir como teóricas (cómo entender el conocimiento), políticas (cómo dilucidar la conformación de SSCC) y técnicas o gubernamentales (cómo diseñar formas de actuación) que de alguna forma se conectan con los intereses de mi investigación. Ahora bien, esta voluntad de avanzar en una discusión conceptual y político-educativa de las SSCC se da a la par de un rápido desarrollo del mercado internacional de la educación y del conocimiento. En informes como *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education* (Knight, 2006) identificamos cómo se objetiva una visión política de la ES desde la perspectiva de economía de conocimiento. Aquí, el acento de la ES internacional y los debates sobre los acuerdos arancelarios han sido una prioridad para países como EUA, Inglaterra, Francia, Canadá y Japón. A manera de ejemplo, según cifras de la OCDE, en 2000 los ingresos de EUA por la aceptación de estudiantes extranjeros en sus universidades ascendieron a 10,290 millones de dólares, monto superior al total del gasto público en ES de toda América Latina (UNESCO, 2005: 97).

Por otro lado, es interesante que, según lo planteado en *Higher Education Crossing Borders*,¹⁴⁷ el acento de las conversaciones y acuerdos, así como de movimientos educativos en materia de ES internacional se ha dado en “el aspecto de la

¹⁴⁷ Este es un reporte preparado por la *Commonwealth of Learning* y la UNESCO sobre, precisamente la “educación transnacional” y el comercio de la ES.

enseñanza y no ha abordado las implicaciones para la investigación, una parte integral de la educación superior” (Knight, 2006: 63). Como lo veremos adelante, éste es también el caso en México. Se anticipa entonces que los debates, las deliberaciones y acuerdos arancelarios comiencen a poner atención en investigación contratada y financiada por fondos privados. Y aquí se hace una pregunta que ya vimos en el referente de la OCDE y del BM, y que dibuja un objeto de disputa política:

Do public education institutions that are undertaking research and development activities have unfair advantage over private organizations that do not usually receive public support for their activities? Could public subsidies be construed as a barrier to fair trade or, under the national treatment condition, have to be given to private foreign providers? (Knight, 2006: 63)¹⁴⁸

En un entorno de EC de base capitalista y libre mercado, el financiamiento público a la investigación es construido aquí como una posible barrera, una condicionante de desventaja para los que ofrecen esos servicios desde el sector privado. Una nación como México, que se rige por los principios liberales de la economía del mercado, como se entiende en la OCDE, se encuentra en un escenario donde el financiamiento gubernamental de la educación y la investigación puede ser construido como un problema de malas o desleales prácticas de mercado, como ocurre, por ejemplo, en el caso de los sectores agropecuario, energético o de telecomunicaciones, que también recibe fondos gubernamentales para su desarrollo y distribución.

Mientras en un sector de la UNESCO se propone una discusión más amplia sobre las SSCC, desde otro, los procesos de mercado también avanzan y se colocan en el centro de la discusión de las transformaciones globales. Desde este otro sector, la ES ya ha entrado en los escenarios de la mercantilización del conocimiento y debe continuar por ahí, ahora no sólo en el ámbito de la formación sino también en el de la investigación. La *economía del conocimiento* sigue su curso y la educación superior ya forma parte de ella.

3.4 Una visión menos economicista del conocimiento

Las preocupaciones de UNESCO por el desarrollo científico y tecnológico no se inauguran con la socialización de Internet, las he situado en los años sesenta. Hoy, como entonces, el uso la tecnología se sigue pensando como una herramienta para

¹⁴⁸ La internacionalización se construye como un asunto de posibilidades y riesgos; las primeras apuntan a construir alianzas estratégicas, una mejor *comprensión*, el desarrollo y mejoras académicas, científicas y técnicas; entre los riesgos están la posible baja calidad de los programas internacionales, calificaciones y grados no reconocidos entre naciones, elitismo, entre otros (Knight, 2006: 65).

innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ampliar la cobertura, para virtualizar la educación. En la Organización, fue después de la mitad de la década de los noventa que el espectro de análisis se amplió para incluir preocupaciones sobre, por ejemplo, las implicaciones del “nuevo rezago tecnológico”. Así, nociones como *brecha digital* tienen lugar en el discurso de transformación de la UNESCO; las tecnologías ahora son también el indicador para medir aquello que separa el desarrollo de las naciones, así como los riesgos del retraso y la exclusión. Hacia el final del siglo la SI y la SC aparecieron con mayor insistencia. El discurso de las TIC como herramienta para mejorar la educación se acentuó, para formarse en las recomendaciones de política para renovar el funcionamiento de las IES: la administración, la gestión, la investigación, y siguió articulado con recomendaciones de ampliación de la cobertura y mejoramiento del profesorado.

Después de 2000, el conocimiento aparece en el centro de las preocupaciones políticas. Al tiempo que se reconoce su importancia para el desarrollo, se cuestiona su función como *mercancía*, pues además de reducir su función social envuelve modificaciones en la función social de la educación. Aquí hay dos líneas de cambio, la visión de *la educación superior como mercado*, y la *visión de la educación como un lugar para producir conocimiento* susceptible de ser vendido y actualizado, en forma de saber puro, aplicado, de innovaciones o de competencias corporeizadas en personas, en títulos y calificaciones. Todas formando parte de lo que podríamos llamar la economía del conocimiento, impulsada por agencias como el BM y la OCDE. En la perspectiva de la UNESCO, esto conlleva el riesgo de la comercialización excesiva de la educación y del conocimiento y de reducir la *visión del conocimiento* sólo a los saberes potencialmente útiles para la innovación y la productividad.

El análisis del *corpus* ha dejado ver cómo a través del tiempo se han empleado nociones como sociedad cognitiva o sociedad de la educación para describir las posibilidades de la tecnología, el conocimiento, la educación, el aprendizaje. Frente al predominio de nociones como SI y EC, cargadas de prioridades tecnológicas, económico-prácticas, se propone *sociedades del conocimiento*, tratando de pluralizar las formas de estudiar y hablar de las sociedades y de los conocimientos posibles y disponibles. Se traen así a la discusión temas humanistas, sobre diversidad cultural, sobre la dimensión ética y estética para pensar el presente y futuro de la ES, sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y sobre la conformación de la SC; se recomiendan debates abiertos y formas democráticas para la toma de decisiones.

Estos elementos son prácticamente impensables desde el *locus* del BM o incluso de la OCDE, pero las discusiones que se proponen desde el espacio de UNESCO no están fuera del mundo de la economía de mercado. Los presupuestos económicos y culturales que informan la racionalidad desde el interior de la Organización no rechazan la existencia del mercado internacional de la educación o del conocimiento. Tampoco están fuera del discurso de los riesgos y las esperanzas, y menos de ciertas pretensiones de universalización y hasta esencialismo. Desde esta Organización se siguen empleando términos, ideas y recomendaciones de política que aspiran a “incluir a todos” (países, actores, conocimientos), y que hablan del aprendizaje a lo largo de la vida como norma e imperativo para vivir en las sociedades del conocimiento. Aquí, entonces la SC se teje en los bordes de una racionalidad que reconociendo las limitaciones de algunas tendencias borda con diversos hilos su propia mística de la educación y del saber.

4. Futuros de la educación superior en el texto internacional

En este capítulo he tratado de construir una respuesta a la pregunta de cómo en el discurso político de BM, OCDE y UNESCO se da la circulación y apropiación de la sociedad del conocimiento para recomendar transformaciones a la educación superior. Para esto, desplegué un análisis diferenciado a partir de una serie de textos producidos por las tres OI. Voy a volver sobre algunos de los hallazgos; para esto, primeramente hablaré de algunas de las particularidades de cada uno de los tres OI. Después, trataré aquellos elementos en que parecen articularse, o aquello que podríamos llamar sus equivalencias. En un tercer momento, voy a identificar los contornos de la perspectiva política desplegada por los tres organismos.

Este ejercicio de cierre lo realizo echando mano de lo que en APD denominamos como las lógicas de la equivalencia y de la diferencia. Para Laclau (2005), la *diferencia* es una forma en que los espacios discursivos se enriquecen porque los elementos presentes en el campo se ven dificultados a disolver sus identidades.¹⁴⁹ Por otro lado, hablamos de *equivalencia* cuando los elementos

¹⁴⁹ La lógica de la diferencia apunta a la complejización de un campo discursivo debido al número de elementos presentes y las particularidades que los marcan; empleada como lógica de razonamiento permite preguntar por aquello que amplía y complejiza los espacios discursivos y que multiplica las posibles zonas de tensión y disputa. La equivalencia es una lógica de simplificación de los espacios discursivos que, empleada como herramienta de intelección, sirve para preguntar por aquello que estabiliza y regula un sistema de diferencias (Laclau, 2005: 104).

disponibles subvierten parte de su diferencia o particularidad para articularse con otros. Un análisis en esta lógica requiere identificar aquello frente a lo que los elementos se hacen equivalentes, las fronteras, los adversarios, los límites que marcan la estructura.

Para el caso de este ejercicio voy a denominar campo de discursividad al amplio horizonte internacional de políticas sobre la ES, un espacio donde se encuentran, gobiernos, especialistas y OI; es el campo de la “política educativa global”. Al interior de ese campo, ubiqué tres sistemas discursivos la OCDE, el BM y la UNESCO. Estos tienen elementos que los estructuran y delinean sus rasgos, y elementos que los conectan con otros discursos; veamos desde aquí, cómo se configura el sistema.

4.1 Situando diferencias

El discurso de la OCDE es producido por y está dirigido a un grupo específico de países, aquellos que teóricamente muestran altos niveles de desarrollo económico, social y científico. Las propuestas se montan en principios de libertad, democracia, competitividad intentando construir un marco de legitimidad que viaja junto con ellas. A diferencia de, por ejemplo, el BM, temas como la diversificación de la ES o la eficiencia en el uso de los recursos, no parte necesariamente de una visión de *crisis* o de las *altas tasas de retorno*, sino del principio de la incentivación del desarrollo y el comercio.

A diferencia del BM e incluso de la UNESCO, el discurso de transformación de la OCDE es el que mayor “estabilidad” ha mostrado en el periodo que comprende mi análisis. Hay persistencia en mirar la educación y el conocimiento como insumos para el desarrollo, de ahí la constante insistencia en transformarla y vincularla con los diferentes sectores de la economía. De ahí también la visión de los estudiantes y las empresas como clientes y consumidores de educación. La discursividad de la *sociedad y la economía del conocimiento* llegó antes que en otras OI y se ha convertido en guía tanto para otras OI como para gobiernos.

En cuanto a las recomendaciones para la transformación, es posible identificar que pese a su insistencia, las de OCDE no aparecen tan directivas como las del BM, pero por las características de la organización sí pueden ser objeto de compromisos vinculantes y de seguimiento, a diferencia de aquellas que vienen de la UNESCO. Un tema que desde la Organización se colocó en el centro es el de la virtualización de la ES como un principio de transformación: hacer de las TIC un recurso para la

investigación, para el desarrollo, para la docencia, para la gestión y organización de las instituciones. Otro rasgo del discurso de la OCDE es el uso de marcos teóricos de diferente procedencia, pero en particular de disciplinas como las teorías de la administración, la gestión, la política, la información y recientemente cognitivas, para sustentar sus recomendaciones.

El discurso de transformación del BM se caracteriza por orientarse a los países en desarrollo, usando generalmente marcos de análisis provenientes de países más desarrollados. Por tanto, debemos considerar que son recomendaciones hechas desde una específica visión del mundo que detecta problemas y se propone arreglarlos porque presupone que puede hacerlo desde esa visión de mundo. Por años, la perspectiva del BM estuvo ceñida a una política que priorizaba la disciplina fiscal, el ahorro, la reducción del gasto, la inversión con altas tasas de retorno y de rápida transferencia social. Esta política se aplicaba igual al campo, la salud, la inversión en infraestructura. Si a las prácticas de corrupción y gobiernos ineficientes adjuntamos una visión eficientista de la ES,¹⁵⁰ diseñada por economistas en un entorno marcado por crisis económicas recurrentes que, en particular durante los años 70 y 80, impactaron a los países en desarrollo, lo que tenemos es la aglutinación de condiciones que se condensan en un discurso de cambio por demás limitado cuya mayor relevancia está en la vaga insistencia en el logro de la calidad en los servicios educativos. Esto de alguna forma se actualiza para incorporar la textualidad de la revolución científica y tecnológica. En este momento emergen críticas a la forma en que se habla de la ES en el BM, y se comienzan a usar nociones como SI, SC y EC. Esta convergencia de elementos lleva a matizar y a incluir nuevas recomendaciones políticas.

El discurso de transformación de UNESCO incluye referencias permanentes a la dimensión social, política, cultural, ética de la ES. Al asumir y defender “principios humanistas” como la equidad, la no discriminación, y políticos como la democracia, desde la Organización se propone una transformación de la ES que la preserve como bien público y social, pues sus beneficios se mueven en este terreno. Se habla de ella desde el *locus* de la cooperación internacional, de la inclusión equitativa de un número

¹⁵⁰ Aquí debo decir que los países pueden negociar los términos de los préstamos y elegir seguir o no las directivas. Además, durante un tiempo, fondos del dinero del Banco fueron usados por gobiernos y regímenes para la compra de armamento, la manipulación política, el enriquecimiento de grupos específicos en países de África, el Medio Oriente, y hasta América Latina. Es de esperar entonces que las políticas y la racionalidad que acompañan los préstamos y guían el análisis se armen sobre principios como la rendición de cuentas.

creciente de personas, en particular de aquellos grupos tradicionalmente excluidos. Se habla de la SC bajo la forma de una utopía social; también como una entidad que requiere ser investigada a medida que se transforman los entornos. De ahí la recomendación permanente de hacer estudios, de socializar los conocimientos disponibles y de informar las decisiones sobre esta base. Limitada por las condiciones de una organización que no puede obligar a los países a seguir sus recomendaciones, la capacidad de influencia de UNESCO viene de su status ético y de la base de conocimientos técnicos de su discurso.

Hay un rasgo más que conviene citar aquí: en los tres OI hay nociones y propuestas que persisten en el tiempo, que se *atraen* y se *alteran*, llamo a esto iteración. La teoría del capital humano y la vinculación ES-desarrollo son ejemplos claros, ambas estaban presentes en los años sesenta y setenta pero ahora se tejen con otros elementos, por tanto, su novedad es relativa.

4.2 Situando equivalencias

El referente deja ver cómo las tres OI analizadas han señalado que los cambios en la ciencia y la tecnología de la segunda parte del siglo XX marcan riesgos y oportunidades para las sociedades contemporáneas. Esta afirmación se construye como la razón para generar los cambios más radicales de los tiempos modernos en la ES. Éste es, me parece, el rasgo discursivo clave frente al cual los tres organismos se equivalen en su diferencia, una vez ubicado, podemos identificar los elementos que al interior de cada configuración discursiva devienen momentos de articulación.

Me parece que donde los tres organismos se articulan con más claridad es en el uso de dos nociones que se disputan centralidad: *economía del conocimiento* y *sociedad del conocimiento*. En los tres casos se usan con insistencia pero no sin ambigüedad; están en disputa por cuanto son suficientemente abiertos y dúctiles como para aceptar diferentes contenidos, para asociar diferentes implicaciones, para adjudicarles propiedades que se extienden hacia diferentes ámbitos. Su uso se da, en los tres casos, en la construcción de un sistema de racionalización de los cambios contemporáneos que implica operaciones simultáneas: la nominación de los riesgos o fracturas en el horizonte simbólico prevaleciente, la construcción de un estado ideal que implica la distancia de los riesgos y la construcción de cursos de acción para resanarlas y alcanzar ese estado ideal, ese imaginario de plenitud para la ES que es,

por extensión, para la sociedad. Las soluciones en este caso se encarnan en recomendaciones de políticas de reforma, momentos de amarre del campo discursivo de la educación superior internacional.

Ya he señalado las políticas: desde los tres organismos se recomienda la diversificación de los sistemas de ES. Esto incluye la convivencia de educación pública, privada, abierta, en línea. Los tres abogan por moverse a la transdisciplinariedad en la formación y la investigación. Esto implica replantear la relación de la ES con el sector productivo y la entrada al llamado Modo 2 de producción del conocimiento. Desde las tres OI se recomiendan el uso de TIC para incrementar la calidad de los servicios, para modernizar las prácticas pedagógicas y para relanzar las funciones de investigación. Los tres recomiendan contar con educación en línea como una forma de ampliar la cobertura, de crear nueva oferta, de virtualizar contenidos y de modernizar las formas de gestión y administración de las IES. Esto tiene matices, pues mientras que para la OCDE la educación en línea y la diversificación sirven para incentivar el desarrollo de la ES como un mercado, desde el BM sirven para aumentar la cobertura y reducir los costos. Mientras en ambas OI es prioridad avanzar en esquemas de becas y préstamos para aumentar la equidad en el ingreso e incentivar el mercado, en la UNESCO el tema es más bien asegurar una cobertura basada en méritos.

En las tres OI se reconocen el valor de la ES y del conocimiento como insumos para el desarrollo. Esto deriva en varias recomendaciones como el respaldo a la integración de mercados de conocimiento, el impulso de sistemas de innovación y el desarrollo de ofertas educativas bajo el esquema de *educación a lo largo de la vida*. Esto ha propiciado también la emergencia de la visión cliente-consumidor en los tres organismos. En los tres casos, se habla del desarrollo de la oferta privada de ES, pero esto es más fuerte en la OCDE y el BM. Además, en estas dos OI se defiende una actuación cada vez más acotada del Estado. Aunque durante años ésta no es del todo postura de UNESCO, para quien el papel del Gobierno debe mantenerse como central, en fechas recientes la postura de apoyar la mercantilización de la ES ha incluido también una modificación de su postura sobre el rol del Estado, aunque se introducen acotaciones para prevenir una mercantilización excesiva de la ES.

Otro tema en que se articulan es en la internacionalización de los servicios educativos. Esto no es nuevo, pero se relanza a la luz de los intercambios en materia de conocimientos y capacidades técnicas. Así, el BM y la OCDE lo respaldan desde la

lógica del mercado de la educación y del conocimiento, mientras que la UNESCO desde la perspectiva de la cooperación, el intercambio y el apoyo internacional. Es el mismo caso en temas como rendición de cuentas y la transformación de los esquemas de gestión y administración. Ninguno es nuevo, pero se intensifican a medida que la competitividad se instala en el campo de visión de la ES. Esto se apoya en la iniciativa de hacer de las IES sistemas meritocráticos y transparentes, abiertos al escrutinio externo, y donde se aspira a tener clientes más exigentes y usuarios más informados que pagan más por la educación o la capacitación que reciben; esto es particularmente intenso en el BM y la OCDE. Aquí converge la tendencia a construir sistemas de indicadores e información que permitan la evaluación, la contrastación y la gobernanza global/local.

Desde las tres OI se pone atención particular en la función de la docencia. La noción de *pertinencia* de la formación reúne las preocupaciones por hacer que los programas, los títulos y los conocimientos respondan a las necesidades del desarrollo. Así, suscriben el diseño de programas basados en el desarrollo de competencias, sofisticados sistemas de evaluación y certificación, con asesoría del sector productivo; y en una línea adyacente, la incorporación de personal proveniente del sector privado, industrial y empresarial en funciones de asesoría, docencia e investigación. Un poco más tarde, la reformulación de la investigación pasa a ocupar un lugar central en el discurso de cambio; para el BM y la OCDE lo es más en la medida en que permite la comercialización de sus servicios de conocimiento. Como consecuencia observamos una reformulación de la noción de educación, de sujeto que educa, de sujeto que aprende, de contenidos educativos. Se habla de consumidores, de clientes, de coordinadores del aprendizaje, de instituciones eficaces, adaptables, competitivas. En el caso de la UNESCO esto se acota por varios flancos, en particular por el de la solidaridad, la no exclusión, la diversidad, el humanismo, la democracia, el carácter público de la educación.

Estos temas, encarnados en políticas, forman una configuración que simplifica parte del espacio discursivo de la ES a nivel internacional y que guía varios cambios en diferentes contextos. Esto es posible por el efecto hegemónico que en el campo de la política educativa producen ciertas nociones, ciertos significantes como *sociedad del conocimiento*. El efecto hegemónico implica el trazado de fronteras de diferente tipo. Una de ellas se levanta entre las múltiples posibilidades y los estados ideales de la ES y los múltiples riesgos y estados no ideales de esa misma realidad. De un lado está la

competitividad, el desarrollo, la eficiencia en el gasto y muchas otras. Del otro, la falta de competitividad, el atraso, la educación desvinculada del entorno, la no rendición de cuentas. El efecto hegemónico es sin embargo precario, por razones ya mostradas: la disputa entre los significantes y por el contenido de esos significantes, disputa que es cuando menos conceptual, cultural, social, política, ética y económica.

5. Cierre del capítulo

Quiero cerrar este capítulo tocando un aspecto donde las tres OI convergen: la pretensión de universalidad. Ésta toma distintas formas, por ejemplo, en teorías sobre el futuro de la sociedad y la ES. Por supuesto, como ya lo mostré, no son del mismo tipo, pues en cada espacio se construyen de forma específica, sin embargo, el gesto se mantiene: proyectar una visión global de la tecnología, el conocimiento y la ES. Por el contenido de que se cargan y la forma en que lo hacen, estas formaciones míticas constituyen imaginarios en expansión que se piensan para, y viajan por el horizonte mundial de la ES. Como dije en el capítulo uno y lo reiteraré en el dos, son míticas en tanto, a partir de contenidos o evidencias plausibles, ofrecen relevos simbólicos revestidos de diferentes rasgos a las crisis y los problemas y, sobre esto, dan paso a la emergencia de promesas de plenitud.

Las teorías soportan propuestas políticas, formas de actuación que se emiten desde lugares específicos y se presentan como razonables, viables y deseables. Las formas en que el conocimiento, las TIC y la educación se dibujan están guiadas por una imagen de pensamiento que se propone dominar la incertidumbre y dar certeza al futuro, pero este ejercicio se carga de un aire de esencialismo totalizante que emerge en la visión de la OCDE y el BM, y en las advertencias de la UNESCO sobre los riesgos de una comercialización excesiva y utilitaria del conocimiento y la educación. La pretensión de universalidad puede aparecer como adecuada a nuestros ojos, o no. Puede ser que las propuestas de algunas o todas las OI nos parezcan correctas o no, pero las preguntas que me hago en este punto son: ¿qué las hace posibles?, y ¿qué implicaciones tiene adoptar y promover imágenes universalizantes de la ES, vengan de donde vengan?

La pretensión de universalización no sólo es geográfica, es también cronológica, pues las mismas imágenes de pensamiento se pronuncian en presente pero se conjugan en futuro. La universalización es también conceptual, pues se

pretende generar una mejor teoría, una mejor descripción de la sociedad del conocimiento. Aquí hay un evento interesante, pues las reflexiones sobre la tecnología en la ES, desde el *locus* de las OI, siguen ancladas en una *racionalidad instrumental*. En el caso del conocimiento, se modifican sus rasgos, se promueve una comprensión de él como algo que ocurre a lo largo de la vida, ya no sólo como cualidad cognitiva o cultural; es ahora una disposición o habilidad que “requiere ser certificada”, es algo que “puede ser vendido, acumulado, intercambiado en diferentes formas” y, así, parece estarse universalizando.

Junto con esto se universalizan modelos de sociedad, las codificaciones para su edificación y los criterios de incorporación: quiénes entran en ellas y quiénes no. Se universalizan principios de caracterización de las sociedades, las instituciones y los sujetos que aprenden a lo largo de la vida, de los que son competitivos, innovadores y de los que no lo son. Éstos últimos aparecen bajo la amenaza de ser excluidos de la sociedad y la economía, libre y democrática del conocimiento.

Mientras hacía el análisis, me acompañaba la inquietud de que muchos de los elementos que parecen universalizarse requieren ser abiertamente criticados y contra-argumentados; las imágenes del conocimiento y la ES que se ofrecen y los gestos de universalización que las acompañan requieren una reactivación en términos epistemológicos y políticos, tarea en la que profundizo en el capítulo cinco.

Capítulo 4. La transformación de la educación superior en la perspectiva de dos instancias nacionales. Aspiraciones locales en flujos globales

This language came from without; it was the language of
modernity.

Do not be fooled by the plainness in this language. It
was quickly overwhelmed. Line would produce a
manifold, multiplying unevenness, one splitting into two,
then three and four.

Molly Nesbit, *Their Common Sense*, 32

Presentación del capítulo

En el capítulo previo expuse cómo la ES está siendo proyectada por diferentes actores políticos en el contexto internacional. Corresponde ahora desplegar el ejercicio analítico en el contexto nacional. La agenda por cubrir en el capítulo llevará a situar cómo la transformación de la ES es vista por dos instancias con peso específico en la configuración de la política educativa en México. Siguiendo el patrón expositivo del capítulo previo, en primer lugar presento el análisis sobre el discurso de cambio de la Secretaría de Educación Pública; después, hago lo correspondiente con el de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y cierro el capítulo con un planteamiento general orientado a contrastar las posiciones y a ofrecer una lectura amplia del horizonte de transformación en el contexto nacional.

Conviene reiterar la lógica de lectura y exposición. Para contestar la pregunta sobre el valor que se asigna a la sociedad del conocimiento en las políticas de transformación de la educación superior en México he decidido seguir una ruta en dos etapas; la primera implica identificar y analizar dicho significante; la segunda, desplegar una mirada más focalizada sobre las políticas que es posible identificar como resultado de la presencia de esta forma significante. Esta lógica expositiva permite mostrar cómo la SC y otras nociones adyacentes circulan por el discurso político educativo mexicano, en términos de su concepción y en términos de las políticas a que dan paso.

La tesis de trabajo que desarrollo en este capítulo se puede formular de la siguiente manera. La sociedad del conocimiento ocupa un lugar central en el discurso de transformación de la SEP y la ANUIES, tiene el status de un significante vacío en el sentido descrito en el capítulo uno de esta exposición y tratado en los capítulos dos y tres: otorga estabilidad al sistema de diferencias, al discurso de cambio de la ES en México. Su función se puede entender como un proceso de diseminación que emerge a mediados de los años noventa y se va intensificando hacia la transición de siglos llegando a ocupar varios segmentos de la política educativa. Su presencia no parece obedecer a precisiones conceptuales y no se encarna en “políticas unificadas”, pues su apropiación en el contexto local comporta nuevos efectos de ambigüedad. Esto lo podemos observar al identificar cómo junto a la SC, se emplean otros términos como *sociedad de la información, economía de la información, economía del conocimiento*. Como ya lo adelanté, estas formas de uso de las nociones me han llevado a emplear también el término SECI.

La discursividad de la SC —y de las SECI— ha favorecido procesos de resignificación de viejos problemas del sistema de educación superior y de la sociedad mexicana con nuevas categorías. Por este motivo, frente a su advenimiento, las políticas educativas despliegan una tarea suplementaria buscando ofrecer soluciones plausibles a viejos problemas mientras tratan de incorporar nuevos elementos a la escena educativa.

Tejidos en esta tesis, hay diversos matices, operaciones y efectos que la exposición tratará de mostrar, como los *efectos hegemónicos* de la discursividad de la SC, resultados de su prolífico circular por diversos segmentos de un país en transición política y económica como México —que, al mismo tiempo que participa de una organización como la OCDE, mantiene altos índices de pobreza y marginalidad—. También, cómo el peso de la modernidad se deja sentir a través de promesas de libertad, progreso y bienestar que acompañan a la ciencia, la tecnología, la educación, la modernización y que se adjetivan con términos como calidad, competitividad, eficacia, y que se mezclan con otros como equidad, integración y democracia. Así, pues, uno de los efectos hegemónicos de la discursividad de la SC es que se expande y se mueve como un líquido que recubre superficies con cargas de significación particular produciendo efectos políticos que apenas estamos comenzando a desentrañar.

1. Prioridades del Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública

La ES en México, su orientación, sus prioridades, su funcionamiento, han sido objeto de revisiones y reformas constantes en los últimos treinta años.¹⁵¹ Ya entre los años sesenta y el final de los ochenta, la política educativa fue orientada a la mejora de las condiciones institucionales para que más personas, en particular pertenecientes a las así llamadas clases populares, tuvieran acceso a ES; la política de ampliación de la cobertura fue guía del sector por alrededor de 25 años. Esto se reflejó en varios rubros: en la expansión del número de profesores, en la creación de nuevas instituciones y, más adelante también en nuevas carreras —ambas predominantemente técnicas y aquellas, de cupo reducido—, en la eventual flexibilización institucional y en la expansión creciente de la educación privada.¹⁵²

Pero, como señalé en los capítulos 2 y 3, emergió una variedad de elementos en el horizonte internacional que dio paso a iniciativas de transformación de los sistemas de educación superior en el mundo. Estos tenían circulación prolífica y su potencia crecía cuando se los anudaba con problemas —viejos y nuevos— identificados, en particular, en los modelos de funcionamiento social y económico de los países en desarrollo a la luz de sus efectos maximizados en los países más desarrollados.

Resulta que la modificación en los circuitos de producción y socialización del conocimiento y la tecnología en varios países de Asia, Europa y del Norte de América; el cambio en los patrones de consumo; la creciente generalización de los procesos de globalización económica y la modificación en las relaciones entre educación y sistemas productivos comenzaron a ser contrastados con las formas de operar prevalecientes, y con los resultados reportados por diversas instancias de los Estados a través de sus estructuras administrativas, hacendarias, científicas, educativas, de salud, entre otras.

¹⁵¹ Para conocer precisiones sobre la selección de los documentos analizados en este capítulo remito al lector al apartado 3.2.1 *Selección y tratamiento del referente empírico* del capítulo uno. Mis afirmaciones sobre la postura gubernamental recaerán en la SEP, en tanto instancia que regula la política educativa y científica de México, aunque reconozco que sus tareas implican la interacción con otras, como cuando se da la definición de los planes de desarrollo y sectoriales o el detalle de los programas de financiamiento.

¹⁵² La tasa de crecimiento de estudiantes asistentes al nivel de licenciatura entre 1970 y 1980 fue de aproximadamente el 300 por ciento; la de posgrado se ubicó por encima del 500 por ciento (Rubio, 2006). Esta política estuvo alentada en parte por la presión de diferentes sectores de la sociedad —académicos, grupos estudiantiles, sindicatos—. Por otro lado, es interesante que, pese a los beneficios sociales que reporta contar con personas más escolarizadas, principio clave en el advenimiento de la SC, la política de expansión, en los términos que se condujo, ha sido muy criticada; se la ha llamado desordenada e inconsistente. Detalles de esta política y sus consecuencias se pueden consultar en Rodríguez (2002) y Luengo (2003).

En México, el resultado de este contraste no fue alentador en prácticamente ninguna esfera. En ES específicamente, si bien el número de personas inscritas y egresando de este nivel, incluido el postgrado, tendía a crecer, lo que se ponía en cuestión de forma insistente era la pertinencia y la calidad de la formación ofrecida por las IES. Esto se podía identificar en varios aspectos: 1) la promesa de movilidad socioeconómica que acompañaba a la ES comenzaba a verse mermada debido a la subocupación de amplios sectores de egresados —en buena medida debido a las crisis económicas que en ese momento ya aquejaban al país; 2) la baja actividad de varios sectores especializados, en particular científicos, se leía como falta de profesionistas en algunas áreas de saber y exceso en otras y 3) el todavía bajo nivel de cobertura educativa, donde sólo un 20 por ciento de las personas en “edad ideal” de cursar estudios superiores estaba en condiciones de hacerlo.

Los análisis en este momento se centraron en temas específicos del sector, entre los cuales destacaban los bajos niveles de confiabilidad en las certificaciones ofrecidas; procesos de evaluación —institucional, de conocimientos, académico-laboral— poco confiables o inexistentes; asignación presupuestaria regida por criterios que resultaban poco transparentes; estructuras y contenidos curriculares no sometidos a procesos de actualización regular, por mencionar algunas. Esta diversidad de problemas quedó resumida en la afirmación de que era necesario integrar un auténtico sistema de educación superior. La afirmación resultaba plausible puesto que varias de las dificultades apuntadas se leían como el resultado de la ausencia de organización y articulación entre las diversas instancias y actores involucrados en estas tareas.¹⁵³ La idea de impulsar un proceso de transformación emerge como una meta central en la agenda política de principio y mediados de los años ochenta, pues se presume que ayudaría a resolver varios problemas y a otorgar a la ES un papel central en el desarrollo del país.

Una multiplicidad de factores constituía el marco internacional de estas iniciativas; algunos fueron tratados en el capítulo previo. Recordemos solamente que había una suerte de ejemplos globales de los beneficios de un sistema educativo orientado a los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos. Estos venían, sobre todo, de países del sur de Asia, quienes habrían demostrado que era posible impulsar

¹⁵³ Las investigaciones de Villaseñor (1988) sobre la relación *Estado-universidad* entre 1976 y 1982 son esclarecedoras para comprender las discusiones de la época. Junto a la sistematización de la ES también estaba el tema de la estabilidad institucional y laboral, el de la necesidad de formalizar la legislación educativa, el de las condiciones físicas de las IES. Todos, sin embargo, subsumidos bajo la idea de que un sistema desorganizado es difícil de apoyar por parte del Estado.

sistemas educativos con alta capacidad de impacto en el desarrollo económico de sus respectivos países pese a contar con economías menos diversificadas y de menor envergadura que la de México. Éstos son algunos de los rasgos del escenario de la ES que precede al inicio del régimen encabezado por Salinas de Gortari en 1988, un periodo que será marcado por una serie de movimientos de ajuste que se autodenominó como de modernización. La tarea ahora es mostrar, en primera instancia, la forma en que la discursividad de la SC aparece en el discurso político de la SEP y opera en la configuración de un discurso de cambio.

1.1 Cómo se ha entendido la sociedad del conocimiento desde la SEP

El curso de la investigación ha permitido documentar una de las tesis de trabajo acerca de que el tema del cambio socio-tecnológico ha tenido una incorporación gradual, no uniforme, en los proyectos políticos de la SEP. También he aprendido que la incorporación de sus elementos se hace bajo modalidades discursivas como las siguientes:

- como parámetro contextual maestro en la operación de diagnosticar el estado que guarda la educación superior;
- como reservorio de experiencias e indicadores al cual mirar para imaginar soluciones a los problemas ingentes de la educación superior, y
- como horizonte de plenitud, un lugar al cual es posible y deseable conducir a la educación superior y a la sociedad mexicana en extenso, entre otras que aquí mostraré.

Estas modalidades o formas de usar los significantes reunidos bajo la SC no se contraponen entre sí; por el contrario, es posible observar su presencia operando al mismo tiempo y con múltiples matices en más de un segmento argumentativo de los diferentes documentos sometidos a escrutinio; sin embargo, su frecuencia, su intensidad, su función como elemento aglutinador de reflexiones y propuestas no han sido las mismas a lo largo del tiempo.

1.1.1 Tecnología y conocimiento para el desarrollo en tiempo de crisis

Inicio con el resultado del análisis de los documentos que dan sustento y marco a la política del gobierno salinista (1988-1994). Aquí he observado la presencia de

elementos discursivos que en el capítulo dos señalé como centrales de las SECI: una referencia insistente al desarrollo del conocimiento con diversas consecuencias para individuos y colectivos; al desarrollo tecnológico de base científica y electrónica; referencias marcadas a la innovación, la competitividad y a la modificación de las condiciones económicas globales.

Así, aunque en este periodo no hay menciones directas a la SC o la SI, sí hay referencias a un entorno científico y tecnológico cambiante; éste es construido discursivamente como el marco general de reflexión política desde el cual se propone la transformación de la ES en el sentido de una *modernización*. La siguiente afirmación permite ver esto:

[...] las modificaciones del mundo contemporáneo, traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad, exigen, en un marco de empleo selectivo de los recursos, la reordenación del trabajo y la racionalización de los costos. Los próximos años nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno (SEP: 1989: 5).

En este segmento es posible observar los siguientes movimientos argumentativos que se inscriben en las modalizaciones arriba señaladas: primero, la identificación de una línea de temporalidad que distingue entre el tiempo presente del *mundo contemporáneo*, el tiempo presente de *nuestro sistema educativo* y el tiempo futuro o de *los próximos años*; se introduce la referencia a la integración de los mercados que se articulan con el dinamismo del conocimiento y la productividad, que en conjunto integran una *exigencia*; sobre esta matriz de temporalidad y factualidad se perfilan las acciones (*empleo selectivo de los recursos - reordenación del trabajo - racionalización de los costos*) que se deben ejecutar para lograr el estado ideal descrito con adjetivos como *participativo – eficiente*, todo esto queda condensado bajo el significante *moderno*.

Si miramos desde aquí a la textura internacional, identificamos que, en una de sus caras, este fragmento está sincronizado con las preocupaciones del BM analizadas en el capítulo previo, las cuales están organizadas alrededor del discurso de la crisis y que apuntaban a la necesidad de reducir y eficientar el gasto en la ES. Aquí, se presentan como alternativa, frente a una ES que, según el diagnóstico presentado por la SEP en 1989, se caracteriza por su falta de calidad, de coordinación, de flexibilidad. Lo que se propone es, entonces, consolidar el sistema que ya está en proceso de integración:

Solamente un sistema complejo, diversificado, flexible, descentralizado, dinámico apoyado en métodos, técnicas y modalidades variadas, adaptadas y pertinentes podrá dar respuesta a las demandas que resultan de los fenómenos descritos (SEP, 1989: 11).

Conviene recalcar los elementos que adjetivan y delinear los contornos del discurso institucional de modernización: *reordenación, racionalización, diversificación, flexibilidad, descentralización, dinamismo, métodos, técnicas, adaptación, pertinencia*. En conjunto, inscritos en el marco ya descrito, forman una suerte de basamento para afirmaciones como la siguiente, donde se caracteriza a las sociedades modernas y donde términos como dinamismo y vanguardia son reiterados en la construcción de una imagen de las futuras funciones de la educación. Como se puede observar, éstas vienen atadas al desarrollo de la investigación científica y al desarrollo e incorporación de *nuevas tecnologías*, idea que va a ser reiterada de aquí en adelante en los textos institucionales:

El dinamismo de las sociedades contemporáneas depende en buena medida de su desarrollo científico, de su capacidad para adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo [...] Ninguna sociedad estará a la vanguardia del mundo productivo si no lo está en la generación y adopción de nueva tecnología (SEP, 1989: 12-13).

Un factor estrechamente relacionado con el desarrollo del país será el impulso a la investigación científica y a la incorporación de nuevas tecnologías. México deberá preparar en corto plazo al personal necesario para la producción de conocimiento científico e innovaciones tecnológicas, considerando prioritarios los campos en los que probablemente se producirán los avances de mayor impacto en el futuro (SEP, 1989: 13).¹⁵⁴

Vanguardia, sentido de urgencia, prioridades, innovación son elementos que conforman el marco que adjetiva la política del Estado mexicano frente al cambio científico-tecnológico. La referencia a “adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo” describe el estado primigenio de una racionalidad tecnológica y económica del conocimiento. Mientras que la referencia a trabajar “considerando prioritarios los campos en los que probablemente se producirán los avances de mayor impacto en el futuro” deja ver esta voluntad eminentemente moderna de, literalmente, adivinar el futuro para anticiparlo. Por supuesto, el hecho de que esta afirmación

¹⁵⁴ Esta afirmación aparecerá en varias ocasiones en los discursos del Presidente Salinas, como el que dio en la apertura de la XXIII Reunión Nacional de la ANUIES en febrero de 1990 (Salinas, 1990). Pero sin duda, la elaboración política mayormente documentada en esta línea es el *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica* presentado en 1990 (SPP-CONACYT, 1990).

aparezca enmarcada en un discurso político sobre la ciencia y la tecnología para el desarrollo remueve este carácter adivinatorio y le confiere un status de plausibilidad, de *buen sentido común* y de una política de vanguardia para la ES.

Entonces, si bien en este periodo no hay presencia directa del signifiante SC, que guía esta lectura, sí ha sido posible observar elementos que tienen relación cercana con él y figuran insistentemente en la reflexión política, como delineando el marco de su formulación; estos tienen el status de sustratos referenciales que encuadran la decisión de empujar reformas al sector ES. Es el mismo caso de nociones como *globalización* que, pese a tener presencia en la bibliografía de la época, aquí todavía no es mencionada con insistencia. Me parece que una de las razones más importantes para la contención de un concepto como este viene de un evento de orden geopolítico; la división simbolizada por el muro de Berlín todavía no había terminado de disolverse y la idea de un mundo global aún parecía en gestación. Este signifiante aparecerá en futuros comunicados, en la segunda etapa del sexenio, en el marco de las negociaciones del TLC y del ingreso de México a la OCDE.

Así, al iniciar el siguiente periodo de gobierno (1994-2000) vemos emerger numerosas menciones, ya no sólo al entorno cambiante de la globalización, sino específicamente a presencia de las TIC y al papel central del conocimiento en la vida de los países.¹⁵⁵ Aquí es importante recordar que entre 1992 y 1994 México experimenta procesos de ajuste a nivel internacional y a nivel nacional que lo hacen aparecer como una nación que dejaba el subdesarrollo para ser una nación y una economía emergente. Uno de ellos es la firma del TLC en diciembre de 1992, que se presentó por parte de los responsables del gobierno de México como un mecanismo para avanzar en la modernización del país gracias a sus múltiples beneficios, en particular de adelanto e intercambio económico y tecnológico. El otro fue el ingreso a la OCDE, que prometía situar a México en el circuito de las naciones más desarrolladas del mundo.

La firma del TLC ocurrió como un hecho con márgenes prácticamente inexistentes para el debate o los diagnósticos; esto comportaba consecuencias apenas previsibles, puesto que en varios capítulos referidos a profesiones, el sector laboral y comercial, el tema de los “servicios educativos” salía a la vista una y otra vez poniendo

¹⁵⁵ Antes en la exposición, señalaba que los primeros años de la década de los noventa dan cuenta de la diseminación global de Internet.

en cuestión el dominio del Estado mexicano sobre el sector y, más aún, la educación como derecho constitucional.¹⁵⁶

El ingreso a la OCDE se hizo a través de señalamientos muy específicos que, en cuanto a la educación, estuvieron mediados por estudios como *Políticas nacionales de ciencia y tecnología* (OCDE, 1994b) y el *Examen de la política educativa de México* (OCDE, 1997b). Los resultados fueron puestos sobre la mesa como antecedentes para que México iniciara sus reformas al sector de educación superior en los términos que expuse en el capítulo previo. Sobre esto vuelvo más abajo en el apartado.

En este periodo las autoridades al frente del sistema educativo en México realizaron una operación de doble diagnóstico. Primero, identificando diversas deficiencias en la ES. Algunas de ellas fueron las mismas que las identificadas en el sexenio anterior: problemas en infraestructura, falta de organización, planes y programas enciclopédicos y rígidos, planta docente no actualizada, falta de investigación científica, entre otros.¹⁵⁷ En 1994, la OCDE, el BM y la UNESCO mantuvieron con insistencia en la agenda de discusión la flexibilización curricular y la formación basada en competencias. En particular, la OCDE insistió en el redimensionamiento de la investigación y, junto con el BM, en la necesidad de reorganizar el financiamiento del sector ES. En ese momento México había ingresado a la OCDE y ya contaba con diagnósticos preliminares sobre el sistema, de tal manera que la discusión del Plan Nacional de Desarrollo se debería leer directamente en clave *global-local*—sobre esto vuelvo en el apartado 2.3 de este mismo capítulo.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Las iniciativas que en el marco del ingreso al TLC y a la OCDE se presentaron en materia de reformas a la educación fueron objeto de duras críticas. En términos directos, las implicaciones para la formación basada en competencias, la inversión, la validación de certificaciones, la emergencia del mercado de servicios educativos, entre otras —como las presentadas en el *Artículo 1210: Otorgamiento de licencias y certificados del TLC*—, empujaban el vínculo educación-sociedad al terreno de educación-productividad-comercio. Posturas encontradas al respecto pueden revisarse los trabajos de Aboites (1996, 1997) y Cook (1998).

¹⁵⁷ En el Plan de Desarrollo Educativo se señala: “las limitaciones financieras de los años ochenta ocasionaron rezagos institucionales en materia de instalaciones y equipamiento [...] En lo que toca a los estudiantes, las instituciones no realizan esfuerzos sistemáticos para identificar a los mejores, apoyarlos en su desempeño y estimularlos para que se superen [...] Respecto a los planes y programas de estudio, con excepción de algunas instituciones que han mostrado avances importantes en su flexibilización [...] Predominan los planes de estudio exhaustivos, con una excesiva carga horaria, elevados porcentajes de materias obligatorias y esquemas seriados que limitan la movilidad de los estudiantes [...] no existen centros de investigación de alto nivel ni estudios de posgrado en la región, y cuando los hay, falta vinculación para apoyar la docencia” (SEP, 1995: 119).

¹⁵⁸ El Plan Nacional de Desarrollo señala: “México ha adquirido una influencia considerable en los organismos multilaterales, reconocida por naciones de todos los continentes. Hoy, México tiene un destacado papel en la comunidad internacional, el cual debe preservarse y fortalecerse a fin de apoyar los esfuerzos que reafirman nuestra soberanía” (PEF, 1995: 10).

El segundo diagnóstico viene de la valoración del entorno científico y tecnológico contemporáneo, concretándose en el señalamiento de que “hoy más que nunca, el conocimiento es factor determinante del desarrollo, genera oportunidades de empleo, mejores ingresos y mayores beneficios sociales” (PEF, 1995: 71). Lo que sigue es entonces afirmar que la educación media superior y superior “tiene hoy un gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige, en un mundo cada vez más interdependiente, caracterizado por una acelerada transformación científica y tecnológica” (SEP, 1995: 108). En este sentido, el Programa Nacional de Educación asume como objetivo:

[...] consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior, que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional (SEP, 1995: 108).

La integración de un sistema de educación media superior y superior deriva de la tendencia global de armar “sistemas de educación terciaria” puesta en auge por diversas OI con la intención de impulsar la educación orientada a la vida económicamente activa, que regularmente sigue a la educación secundaria. La ruta para lograr esta meta encuentra como sus principales recursos la introducción de esquemas de evaluación y planeación del trabajo académico además del uso activo de las TIC. Según el PDE, las TIC “nos permiten, hoy como nunca antes, multiplicar y mejorar los servicios educativos de manera que éstos sean más flexibles y pertinentes a las necesidades del país” (SEP, 1995: 82); las tecnologías permitirían, entonces, transformar la educación, ataviarla con cualidades específicas. El marcador temporal “hoy como nunca antes” introduce además una fuerza específica al argumento, creando un efecto de novedad que expande el horizonte aspiracional.

Conviene señalar que, al mismo tiempo que en el documento se apunta cómo las nuevas tecnologías de información recortan distancias, se señala que la educación en México deberá fortalecer en los educandos el sentido de pertenencia y de responsabilidad, incluyendo el “reafirmar su carácter nacionalista de manera compatible con las nuevas responsabilidades surgidas de un mundo cada vez más interdependiente” (SEP, 1995: 5). Éste es un intento por relacionar cierto nacionalismo moderado, actualizado en sus términos, con un proyecto educativo de aspiraciones modernas, descrito en clave de globalización.

Me interesa llamar la atención sobre dos aspectos. El primero está relacionado con la idea de consolidar el sistema de educación superior, presente desde antes del

inicio del sexenio salinista. A lo largo del mismo, diversas medidas fueron tomadas para darle organicidad y rigurosidad; sin embargo, al inicio del periodo zedillista, su funcionamiento seguía pareciendo insuficiente. De tal forma que la *sistematicidad* se itera, ahora como un requisito central en la política educativa y como la auténtica aspiración a un logro negado hasta el momento, como la forma de una plenitud ausente.

La sistematicidad trae a la escena nociones de *racionalización, orden y control*. Como apunté en el capítulo dos y lo reiteraré en el tres, un principio regulador en las concepciones dominantes de las SECI —y marca del pensamiento moderno occidental— es la posibilidad de contar con herramientas para dominar la incertidumbre. La sistematicidad, basada en información, conocimiento y racionalización, emerge en esta época como principio afirmativo y condición deseable, ideal de plenitud, de los sistemas educativos de los países modernos en su incorporación al concierto global.

El segundo aspecto es la emergencia de un matiz en el posicionamiento institucional frente al contexto socio-tecnológico que se muestra en la presencia germinal de la idea de *brecha* o separación riesgosa entre naciones debida a la asimetría en el desarrollo tecnológico, el desarrollo del conocimiento y la competitividad.

El cambio tecnológico ocurre con gran rapidez, lo que tiene implicaciones importantes para el uso eficiente de los recursos y para la competitividad internacional. La acumulación y el uso del conocimiento es más importante que las dotaciones de recursos naturales para determinar las ventajas comparativas y la acumulación de riqueza de las naciones. Esta circunstancia está dividiendo a las economías entre las que pueden responder rápidamente para aprovechar las nuevas oportunidades tecnológicas, y las que se rezagan aún más por dejar crecer la brecha tecnológica entre ellas y el resto del mundo (PEF, 1995: 122).

El encadenamiento *cambio tecnológico más rapidez más competitividad internacional más conocimiento más importante que los recursos naturales*, genera un efecto de vértigo y desemboca dramáticamente en la noción de brecha. Esto lo había detectado en el discurso de la OCDE, el BM y la UNESCO: el conocimiento como el factor de desarrollo más importante y el surgimiento de las *brechas*. O, en otros términos: el mismo sistema de razón que coloca al *conocimiento* en el centro de la argumentación es el que nos lleva a pensar en términos de brechas. *Brecha*, en una de sus acepciones, tiene un sentido de orden topológico, describe rasgos físicos, la no uniformidad de una superficie, la separación de segmentos, caras y plataformas; es

sinónimo de apertura, ruptura, fractura (*fracture*); en un siguiente plano semántico, de distanciamiento y aislamiento. Brecha en esta cita describe un estado de realidad no deseable, amenazador. La no incorporación de México a este nuevo flujo de cambios es construido aquí como un posible *riesgo* que amenaza con dejarnos fuera, aislados del desarrollo y todas sus virtudes; *estamos obligados a aprovechar las oportunidades*.

Desde el punto de vista de un análisis argumentativo, lo que tenemos es la construcción de un *argumento de desperdicio* que nos invita a no dejar pasar la oportunidad de ser generadores de un bien máspreciado que los recursos naturales.¹⁵⁹ Desde el punto de vista de la acción política, este discurso nos sitúa en el terreno de la acción rápida que, de no efectuarse, nos dejaría fuera del “resto del mundo” desarrollado. En la *economía del conocimiento*, significante por primera vez empleado en este periodo, el *conocimiento* se mira como fuente de riqueza y bienestar, lugar que históricamente han ocupado los recursos nacionales como el petróleo, mientras que las TIC aparecen en el registro de la elucidación de oportunidades:

[...] la política tecnológica debe coadyuvar a que México se beneficie de la economía basada en el conocimiento (PEF, 1995: 123).

Se dará gran énfasis a la promoción del conocimiento como fuente de riqueza y bienestar. Se promoverá una nueva conciencia acerca de la importancia de la actualización tecnológica y el aprovechamiento del acervo mundial del conocimiento (PEF, 1995: 125).

Lo que sigue es la decantación de políticas que llevarán a promover mayor financiamiento al postgrado, a la flexibilización institucional, a la dotación de tecnología. Sobre esto ahondaré en el siguiente apartado.

Tenemos entonces que en el periodo que va de 1995 al 2000, los documentos revisados muestran una tenue presencia de elementos alusivos a las SECI, particularmente a través de la continua referencia a la importancia de la tecnología y el conocimiento. Esto derivó en la eventual colocación de la noción de economía del conocimiento y de la noción de brecha como elementos reguladores del análisis y de las propuestas. Con todo, sus usuarios no aportan información que *documente en extenso* su comprensión de ellas, pero los segmentos textuales sometidos a revisión han permitido hacer algunas inferencias. Se mantienen operaciones ya identificadas en el periodo previo (una idea de presente alterno y futuro deseable), y se aportan nuevos

¹⁵⁹ Sobre los diferentes tipos de argumentos el trabajo de Perelman (1969) es referencia obligada. Para un conocimiento detallado de su uso en el APD la referencia clave son los trabajos de Buenfil *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Revolutionary Discourse during World War II*, 1990 y *Argumentación y antagonismo*, 1994.

rasgos a la reflexión: la noción de fractura ocupa ya un lugar en la cadena expositiva, mientras que el conocimiento releva a otros recursos como ‘fuente de riqueza’ y ‘bienestar’.

Como lo detallé en el capítulo tres, entre 1994 y 2000 tienen lugar diversos eventos encaminados a delinear el futuro de la educación superior. Es un periodo en que la discusión sobre la educación y la SC es particularmente prolífica. La UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la CEPAL y otras OI, desarrollan eventos, publican estudios y resultados de investigación, y hacen recomendaciones que ponen en el centro de sus ideas la transición científica y tecnológica contemporánea, anticipando el advenimiento de sociedades y economías basadas en la información, el conocimiento, el aprendizaje y en el uso de las TIC.

La narración que sobre la ES se arma en este periodo en México la describe como aquella que debe prepararse para este cambio relanzando su ideal de ser un proyecto que se extiende a lo largo de la vida. Pero este proyecto, para ser viable, debe hacer suyo el lenguaje de la calidad, de la innovación, debe reformular y hasta refundar sus términos. Éstos requieren ser significados con la idea de un conocimiento útil para las circunstancias globales y que evite las brechas. El tono es de urgencia, pero todavía moderada; la postura es de simpleza, certeza y convicción; por la forma en que se construye, indica el camino más “natural” a transitar.

1.1.2 Cambio, innovación y riesgo

Una superficie de refracción de este discurso será el proyecto político que inicia en el año 2000. En este momento, a diferencia de periodos previos, los responsables de la gestión del sistema educativo colocan en el centro de su proyección una muy elaborada reflexión sobre el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo, si bien lo que se nos ofrece no es uniforme en términos conceptuales. Así, cuando la deliberación de los responsables de la política nacional se propone dimensionar los cambios contextuales, el concepto organizador es *globalización*.¹⁶⁰

En la gran mayoría de las regiones, pueblos y naciones del mundo, la revolución de la informática y las telecomunicaciones está transformando la

¹⁶⁰ Conviene recordar elementos contextuales, el Partido Revolucionario Institucional deja por primera vez la Presidencia, ahora la ocupa el Partido Acción Nacional, con Vicente Fox al frente. Éste gobierno llega con altas expectativas, acompañado de una semántica empresarial que promete profesionalismo, eficiencia, innovación y transparencia en la actuación. En este sexenio la estructura de la SEP se va modificar reiteradamente.

forma de vivir, conocer, trabajar, entretenerse e interrelacionarse con el mundo [...] Éste es el cuarto motor de la globalización (PEF, 2001: 19).

La apuesta en este periodo de gobierno guarda similitudes con aquella recién señalada, la identificación de ventanas de oportunidades para superar rezagos. Así, el proyecto sexenal señala que este nuevo entorno “es un parteaguas para lograr el salto cualitativo y cuantitativo como nación [...] Permitirá aprovechar las oportunidades del avance tecnológico y la convergencia para superar los rezagos que enfrenta el país” (PEF, 2001: 19). Este planteamiento adquiere otras precisiones cuando se centra en el campo de la educación. Encontramos un posicionamiento en que emerge la noción específica de *sociedad del conocimiento*, entendida como una transformación social basada en el desarrollo de las TIC y en la acumulación-diversificación del conocimiento; su presencia afecta todos los campos de la vida, y se la nombra como

[...] una de las transformaciones sociales de mayor trascendencia, que determinará las oportunidades y desafíos de la educación en las próximas décadas. Los cambios [...] afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social, dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento. La nueva sociedad del conocimiento se ha sustentado en un cambio acelerado y sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento (SEP, 2001: 35).

El significante que me interesaba al inicio de la investigación aparece y comienza a ser llenado de un contenido particular a través de su caracterización y colocación en una amplia red de relaciones. Se le otorga el status de aquello que *determinará oportunidades y desafíos de la educación*. Aquí, la noción incluye a la información y al conocimiento, con lo que la precisión no es el criterio de uso, sino su carácter descriptivo y expansivo. Este movimiento de *dar lugar en la ordenación discursiva* es más contundente cuando en el texto se nombra el proyecto educativo por emprender bajo el nombre de “revolución educativa” (PEF, 2001: 49). Revolución es un término que en México tiene una trayectoria rica y compleja, razón por la cual su uso en un documento gubernamental tiene que ser seguido con atención.

En este caso, tres operaciones me interesa destacar del conjunto argumentativo que delinea dicha *revolución*, pues se encadenan con las que he apuntado páginas arriba. La primera es la cercanía o contigüidad que la *revolución educativa* tiene con los cambios en el orden económico. La segunda comprende una operación de reevaluación a través de la cual la SC sirve para retramar viejos problemas del sistema

educativo y de la sociedad mexicana en su conjunto. La tercera tiene que ver con la afirmación del binomio riesgo/oportunidad que modula el discurso político de la SEP.

La primera la he ubicado a partir del análisis de planteamientos como el siguiente, que se muestran una y otra vez en el *corpus* analizado:

[...] la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales. La explosión del conocimiento y el acelerado paso hacia una sociedad y una economía basadas y estructuradas en torno a él, obligan a repensar los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al aprendizaje y al aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad. El avance y la penetración de las tecnologías llevan a reflexionar no sólo sobre cómo las usamos para educar sino incluso a repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación (PEF, 2001: 50).

Aquí hay un rasgo particular del periodo: la introducción de la SC como sinónimo de economía del conocimiento, lo que provoca efectos de contaminación semántica y de ambigüedad. Ambos efectos —que he identificado también en los planteamientos del BM y la OCDE— dan como resultado que la SC, al plegarse a la EC, prefigura iniciativas, principios y medidas de ordenación política informadas por una racionalidad de aire económico.¹⁶¹ Pero, además, como vemos en el enunciado de cierre, las mismas tecnologías que dan paso a la sociedad/economía del conocimiento, son las que nos permiten reflexionar no sólo sobre cómo las usamos para educar, sino incluso “repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación”. En la discusión del ser de la educación hubo un desplazamiento procedente de la dimensión económica.

Lo que trato de poner de relieve aquí es que, teóricamente, no debería ser lo mismo preguntarse por los procesos y los contenidos mismos de la educación dentro y fuera de una matriz de conceptual de economía del conocimiento, o dentro y fuera de una matriz conceptual de sociedad del conocimiento, a menos, claro, que llamemos con dos nombres distintos al mismo objeto de significación, o que ambas nociones sean dimensiones específicas de una operación más amplia. En todo caso, no me ha sido posible identificar una distinción.

¹⁶¹ La economía moderna no es *la ciencia que se ocupa de la administración de los recursos escasos*, tampoco la que se ocupa del *empleo de los recursos existentes con el fin de satisfacer las necesidades que tienen las personas*, concepciones “clásicas”. Lo que hoy se conoce como *racionalidad económica* incluye la regulación por el principio medios-fines y el cálculo, identificación y discriminación de los recursos y las opciones de acción a través de la racionalización del espacio que se extiende más allá de los recursos. La racionalidad económica promete el conocimiento y documentación de las variables, la posibilidad de dominar la incertidumbre a través de la prevención de los efectos sin desconocer la existencia de efectos disruptivos.

Ahora la operación de revaluación. A partir de 2001, la SC sirve para retramar problemas habituales del sistema educativo y de la sociedad mexicana en conjunto. Veamos la siguiente idea:

Hoy se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones [...] que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social. El hecho fundamental que ha limitado la posibilidad de hacer de México un país justo, próspero y creativo es la profunda desigualdad de la sociedad, una pauta que se manifiesta también en las dispares oportunidades de acceso a la educación en las diferencias de calidad de las opciones de preparación abiertas a cada sector social, en los distintos circuitos culturales y ambientes de estímulo intelectual y en la distribución de posibilidades de obtener información y conocimientos. La equidad social y educativa y el mayor acceso al conocimiento son, por tanto, dos retos entrelazados para potenciar la inteligencia colectiva de México [...] si se aspira a asegurar el avance nacional sin perder la cohesión social (PEF, 2001: 49).

El párrafo inicia con una llamada al *reconocimiento del papel crucial del conocimiento* —su generación, aplicación y transmisión— *en el progreso*; de aquí, se pasa a construir la siguiente implicación: según el texto, México es un país marcado por desigualdades que separan y ocasionan problemas de cohesión social. Una desigualdad histórica en México es la educativa; ésta se puede nombrar hoy, a la luz de nuevas categorías, como una desigualdad de acceso a información y conocimiento de calidad. *Acceso, información, conocimiento* sirven aquí de guías para resignificar y resituar ancestrales problemas de equidad social y educativa en un nuevo tejido.

El status de esta construcción discursiva es el de una revaluación, operación que consiste en mirar desde hoy y nombrar con categorías de hoy problemas de hoy, pero con larga historia; es pues, una resignificación en los términos explicados en el capítulo uno. La SC provee nociones para diseccionar, reconstruir y proponer una salida a viejos problemas sociales en un contexto contemporáneo. Nociones como *acceso, información y conocimiento* permiten *darle un lugar* a viejos problemas en una nueva época y, al mismo tiempo pensar una solución para los mismos. Por supuesto, esta reevaluación es una operación contaminada; nombrar los viejos problemas con los términos de hoy es una forma de iteración, una reelaboración impura del flujo de significación —evocamos aquí a Derrida, Foucault y Lacan.

La tercera operación se anuda con la anterior: la consolidación del binomio riesgo/oportunidad ya identificado en el sexenio zedillista, es fundamental para comprender la configuración de una política de transformación. En el párrafo citado, la *equidad social y educativa* y el *mayor acceso al conocimiento* son “retos entrelazados”

que median y condicionan el alcance, la esperanza de potenciar la *inteligencia colectiva de México*, el *avance nacional* y la *cohesión social*, tres rasgos del horizonte de plenitud. Aquí se hace presente el tipo de riesgo que acompaña a la instauración de un estado de realidad signado por la competitividad y la innovación en el campo de la producción de conocimiento y tecnología; es el riesgo que se muestra a los países que no desarrollan esas cualidades y se ven en desventaja frente a los que sí lo logran:

Debe advertirse, con todo, que el escenario emergente no está exento de riesgos. Puede agravarse la desigualdad entre países, y en cada uno, en cuanto a la producción de conocimiento y tecnología, y en cuanto al acceso a ellos. Por tal razón los países deben aumentar su capacidad de generar innovaciones en todos los ámbitos, especialmente mediante la investigación científica y la articulación de esfuerzos en distintos ámbitos de la sociedad (SEP, 2001: 51).

Se nos muestran tres segmentos de la línea de pulsación característica de la transformación socio-tecnológica según la mirada de la SEP: 1) las circunstancias que dan paso a la revolución científica y tecnológica y a las sociedades del conocimiento; 2) son las que nos amenazan con dejarnos al margen de los países más avanzados, y 3) pero es la *sociedad de la información y el conocimiento* —aquí aparecen los dos términos—, la que indica rutas y ofrece oportunidades para enfrentar los riesgos; aquí emerge una *narrativa de salvación*, de la que ya he hablado y a la que vuelvo más adelante.

Es preciso hacer frente a los riesgos y superarlos. No podemos quedarnos al margen, so pena de agrandar la brecha que nos separa de los países más avanzados. Se requiere de un esfuerzo extraordinario, con la participación de los diversos sectores sociales, para aprovechar las oportunidades que brinda la nueva sociedad de la información y el conocimiento, y acelerar el paso hacia una educación de buena calidad para todos, a lo largo de la vida (SEP, 2001: 51).¹⁶²

Es importante notar que en el párrafo anterior —como en varios otros— no se informa sobre la naturaleza o contenido específico de los riesgos, ni sobre aquello frente a lo cual un país como México quedaría retrasado en relación con los países más desarrollados: margen, brecha, riesgo no dicen nada en sí mismos, por lo tanto

¹⁶² El texto continúa en otra parte: “Si a los rezagos existentes en calidad agregamos los retos que plantean la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de información y comunicación, y si consideramos que los niños y jóvenes que en la actualidad están incorporados a los centros educativos desarrollarán su vida familiar, ciudadana y laboral a lo largo del siglo XXI, una época que exige aprendizajes permanentes, se aprecia la magnitud de los esfuerzos que es necesario realizar” (SEP, 2001: 65).

debemos llenarlos de contenido nosotros los lectores, los sujetos-objeto de ese discurso.

Con todo, lo que sí podemos preguntarnos es qué roles juegan nociones como riesgo y rezago en la configuración del discurso político del periodo estudiado. Me parece que la noción que puede servir para proponer una respuesta es precisamente la de *ruptura*. Aquí, riesgo opera como un significante que describe la amenaza a la estructura simbólica. El riesgo del que se habla en estos documentos no es el de agentes directos, ni tampoco el que deviene de una teoría de los riesgos calculados, sino el de algo que no tiene un contenido preciso pero que amenaza desde un emplazamiento liminal; es un riesgo que circula dentro/fuera del horizonte simbólico de la educación superior de México. No es un riesgo específico, sino más bien el contenedor vacío que alimenta la idea del mismo. Ahora bien, ¿cómo enfrentamos estos riesgos? El camino que se propone es enfilarse a una transformación de los sistemas educativos; según el PNE

[...] la educación tendrá que ser más flexible [...] más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y más permanente a lo largo de la vida [...] las implicaciones educativas de la transición demográfica, combinadas con las de la transición económica y la sociedad del conocimiento, son especialmente vigorosas e intensas para la educación media superior y la superior (SEP: 2001: 36).

La forma en que el texto se construye deja ver una lógica de superposición. Vemos la iteración de significantes, que para este momento tienen más de diez años en el discurso educativo de la SEP y más de veinte años en el horizonte internacional, combinándose con otros; en este caso: *educación más flexible, más pertinente a las circunstancias concretas, y más permanente a lo largo de la vida*, expresión ésta que es casi un “sin sentido” lingüístico.¹⁶³ Seguido de esto, la transición demográfica, económica y la sociedad del conocimiento se enuncian como elementos diferenciados que cohabitan y ejercen presión. La SC está fuera de la transición económica, de la educación y de la demografía, pero presionando a la educación media superior y superior. En este flujo de posicionamientos, el subprograma sectorial de educación asume como objetivo principal:

¹⁶³ Como apunté en el capítulo anterior, la educación basada en competencias, la flexibilidad, y el aprendizaje a lo largo de la vida ya estaban en la agenda de la UNESCO desde los años setenta (Faure, 1972), y antes, por supuesto, en los trabajos de John Dewey y otros teóricos. Estos conceptos entraron en un periodo de silenciamiento alentado por diversos incidentes de orden global que contuvieron su diseminación.

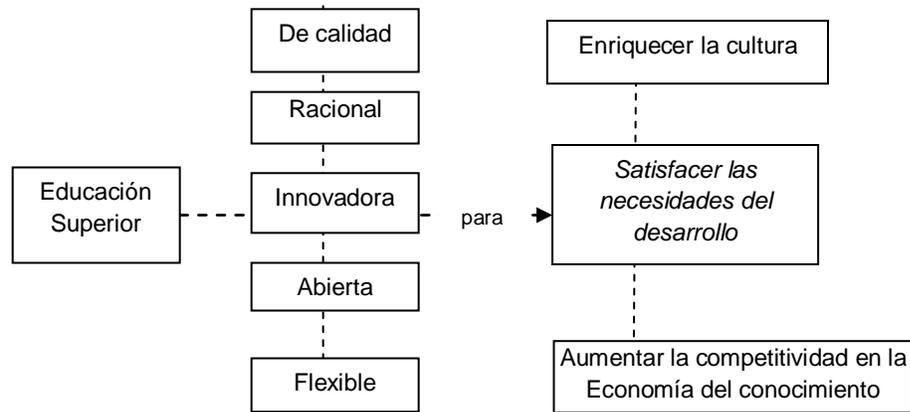
[...] contribuir a la transformación del actual sistema de educación superior cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico, que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional, nacional e internacional, por la movilidad de profesores y alumnos, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2001: 184).

Es interesante observar el diagnóstico con que se arranca en la administración, que desemboca en la intención, ya no de consolidar, sino de *transformar* el sistema de educación superior en uno de características específicas: *abierto, flexible, innovador y dinámico*. A este objetivo le sigue la expansión exponencial de la cadena significativa que estructura el área de influencia de la educación. Esta expansión nos ayuda a dimensionar la escala de la transformación que se propone:

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. Un sistema de educación superior de buena calidad es aquél que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos (SEP, 2001: 183).

Aquí vemos el florecimiento de un imaginario en torno a la ES y a su rol en la sociedad. La ES es un recurso valioso, pero sólo si se reviste de valores como racionalidad rigurosa, responsabilidad, tolerancia, creatividad, solidez, innovación, equidad. En el eje de esta expansión, como proporcionando un centro de gravedad, encontramos la noción economía basada en el conocimiento. El esquema C4.1 es una representación de esta configuración.

El corte final de mi revisión muestra la presencia de varios de los rasgos discursivos ubicados hasta aquí en la relación SECI-Políticas de Educación Superior pero con nuevos matices. Los significantes que guían el análisis tienen una presencia reiterada en los documentos leídos. El *significante vacío* que articula el discurso de cambio en este periodo es sociedad del conocimiento aunque eventualmente se hacen algunas menciones a la sociedad de la información, pero básicamente en una acepción técnica. Mientras tanto, observamos una marcada tendencia a nutrir la noción de conocimiento en términos de una *economía del conocimiento*.



Esquema C4.1 Características y roles de la ES en la sociedad según la SEP en 2001.
Elaborado por Ernesto Treviño.

Entre los rasgos clave de este último proyecto político educativo tenemos que, por principio de cuentas, los parámetros del doble *diagnóstico* observado en los sexenios anteriores parecen mantenerse. Por el lado de la valoración del entorno, el nuevo proyecto arranca asumiendo la existencia de un *futuro que ya está aquí*, de forma que las SECI's se muestran como elementos referenciales presentes a lo largo de la reflexión:

La globalización de los procesos productivos, la conformación de mercados regionales o incluso mundiales, la expansión de la sociedad de la información, la difusión instantánea de acontecimientos a través de los medios de comunicación, los cambios en la transportación de bienes y personas [...] son algunos de los signos que caracterizan a un mundo cada vez más complejo (PEF: 2007: 293).

Por el lado del diagnóstico de la ES, se conservan señalamientos de hace tres sexenios, pero, aunque la meta de integrar un sistema de educación superior perfilada en el sexenio 1989-1994 casi se ha concretado a través de leyes y del rearreglo de la organización institucional, el status de las tareas centrales no parece haber mejorado mucho.¹⁶⁴ Siguiendo una estrategia de contrastación de cifras, el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007) describe una ES con un nivel de cobertura del 26 por ciento, muy por debajo de países como EUA, Reino Unido y Canadá.¹⁶⁵ Además, con un bajo

¹⁶⁴ Nuevamente, en el sexenio de Salinas aparecía como una meta deseable constituir un auténtico sistema de educación superior; en el de Zedillo la meta se mantenía; en el sexenio siguiente la aspiración era hacerlo flexible, diversificado y dinámico.

¹⁶⁵ En 2006, la ES en México alcanzó una cobertura del 25 por ciento. Comparativamente, en el mismo año las tasas de matriculación en EUA, Italia, Reino Unido, Canadá y Japón, más allá de la preparatoria, fueron de 82, 63, 60, 57 y 54 por ciento, respectivamente (PEF, 2007, 179).

nivel de eficiencia terminal;¹⁶⁶ con desequilibrios en la concentración de la matrícula escolar por áreas de conocimiento y regiones geográficas;¹⁶⁷ con programas educativos y prácticas educativas poco flexibles y actualizadas; con una baja vinculación entre la docencia y la investigación y entre ésta y el sector productivo, y con un uso elemental de tecnologías con propósitos educativos —algunos proyectos interesantes pero pocos generalizados y consolidados—.

Contra este escenario, la apuesta es impulsar, nuevamente, como en la década de 1980, cambios profundos; si en el sexenio anterior la idea clave era *revolución educativa*, en éste la expresión empleada es *transformación educativa* (PEF, 2007: 176). Junto a ésta, como en los años noventa, se ubica a la ES como motor para la inserción en la *economía del conocimiento*:

El propósito es convertir a la educación superior en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento (PEF, 2007: 197).

Para responder a sus necesidades y demandas [de padres y alumnos], así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, vamos a impulsar una profunda reforma educativa (SEP, 2007: 7).

Aquí, el discurso político en turno se pone del lado de los padres, los alumnos y sus *necesidades*; también del lado de la SC de la globalización, creando así su espacio de legitimidad y de acción. En el plano de las nociones, *SC* y *globalización*, de nuevo, aparecen como términos separados; junto con otros factores, serían la causa para impulsar la reforma educativa. No me detendré, como tal vez debería, en los matices y las implicaciones que desde una perspectiva de análisis argumentativo y retórico tendría el re-cambio de vocablos entre *revolución – transformación – reforma*; pondré solamente atención en el contenido de que se llena esta *transformación*.

Por principio de cuentas conserva varios de los significantes ya revisados: innovación, flexibilidad, calidad, pero probablemente *competitividad* es el que mayor luminosidad proyecta en esta nueva etapa, en particular por el vínculo que se establece entre ella y la noción de conocimiento. Mostraré tres ejemplos en los que el

¹⁶⁶ Según el documento analizado, “En educación superior no existen evaluaciones sistemáticas para medir los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, se estima que la eficiencia terminal en educación superior oscila entre 53 y 63%, según el tipo de programa, y puede llegar a ser de hasta 87% en los programas de investigación avanzados” (PEF, 2007, 179).

¹⁶⁷ En cuanto a este tema, el documento afirma: “El 50% de los estudiantes se inscribe en áreas de ciencias sociales y administrativas, en contraposición con las ciencias agropecuarias, naturales y exactas, en las que se observa una disminución en la matrícula. Esta concentración también tiene una importante dimensión regional, ya que tan sólo siete estados concentran la mitad de la matrícula” (PEF, 2007, 179).

vínculo conocimiento-competitividad anuda agentes sociales, crecimiento económico, solución de problemas nacionales e incremento en la calidad de vida (negritas/cursivas son mías):

[...] en un mundo cada vez más **competitivo**, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los maestros y los padres de familia coinciden en que el **conocimiento** se ha transformado en el factor más importante para incrementar la **competitividad** del país (PEF, 2007: 182).

La **educación** es un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la **competitividad** e impulsar la **innovación** (PEF, 2007: 184).

En la **sociedad del conocimiento**, la **competitividad** de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de **generar y aplicar nuevos conocimientos** [...] México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la **solución de los más acuciantes problemas nacionales**; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población” (SEP, 2007: 10).

Estos planteamientos pueden entenderse como un rasgo de la prolijidad de la noción de *conocimiento* que he señalado desde el inicio del documento y que es la misma que nos ha permitido hablar de él como de un significante que flota, circula y amarra diversas estructuras discursivas. Ahora bien, esta transformación se propone otorgar educación de calidad que, según el texto del PND-2007,

[...] debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores (PEF, 2007: 36).

En el plano conceptual vemos sustratos de humanismo, de teorías de la administración y del capital humano que informan los alcances pensados para la transformación y que se expanden a medida que se la vincula con rasgos específicos del cambio tecnológico. Esto último es particularmente relevante porque describe las cualidades del sujeto objeto del sistema educativo en la sociedad del conocimiento: con *niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas* que demanda el mercado de trabajo, con *capacidad de manejar afectos y emociones*. Esta forma de hablar de los sujetos bien describe la idea del trabajador moderno y de la persona *emocionalmente equilibrada* de los cursos de autoayuda que han tenido una proliferación exponencial en los últimos 15 años y que han modelado la visión del trabajador competente: aquél que puede controlar sus emociones y canalizarlas de manera productiva.

Aunque no es el estilo que adoptó la presentación del proyecto político, ni el estilo de mi análisis, en el *corpus* es posible identificar de cuando en cuando el uso de

algunas figuras del lenguaje que incorporan a la audiencia en la elucidación de la transformación; como ejemplo tenemos el siguiente pasaje, en el que se otorga responsabilidad y poder a los sujetos educativos:

[...] se trata de concentrar los esfuerzos nacionales en el logro de una profunda transformación educativa mediante la cual los mexicanos de hoy tomen en sus manos el destino de la nación y consigan para las generaciones futuras la realización de un México que alcanza lo que se propone (SEP, 2007: 182).

Es la narrativa heroica del pueblo-nación que toma en sus manos su destino. Es imposible no trazar paralelismos entre esta forma de hablar y el *American exceptionalism* que otorga a la educación el status de medio para lograr los ideales del cosmopolitismo y que reelabora una y otra vez, por generaciones, las *épicas de salvación*, como interesantemente lo analiza Popkewitz (2008).

La transformación se canalizará a través de estrategias que aquí sólo mencionaré de paso, pero que tienden a la sistematización y que se articulan alrededor del uso de la tecnología, y de la *sociedad de la información y del conocimiento* —se la escribe de dos maneras diferentes— en tanto lugar en el que hay que insertarse (las negritas- cursivas son mías):

- impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros [...] y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo (PEF, 2007: 183);
- Impulsar el desarrollo y utilización de *nuevas tecnologías* en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la **sociedad del conocimiento** y ampliar sus capacidades para la vida (PEF, 2007: 187), e
- implementar programas que faciliten el ingreso de los trabajadores y sus familias a la **sociedad de la información y del conocimiento**, mediante esquemas de crédito y capacitación para el uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación (PEF, 2007: 105).

Varias de las operaciones discursivas identificadas en los tres previos periodos de gobierno se iteran e incluso, algunos de sus componentes se mantienen de manera muy cercana a como estaban cuando los comencé a explorar al final de la década de 1980.

Antes de cerrar este apartado, me interesa precisar dos asuntos. Uno es que en el proyecto de transformación hay una proximidad en ocasiones indistinguible entre lo que se puede entender como la sociedad del conocimiento y las economías del conocimiento. Las implicaciones de esto para la propuesta de políticas de

transformación no son difíciles de imaginar, sobre todo si consideramos planteamientos donde se presenta a la educación como un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación. Las consecuencias de este nexo se muestran en la propuesta de políticas que apuntan a la reorganización del gasto en ES, en la idea de ofrecer más apoyo a unas áreas de saber que a otras, en el empuje de propuestas para analizar la pertinencia de las áreas de investigación y formación en términos de su respuesta a las demandas de los mercados de conocimientos y a los mercados laborales (de esto hablo en el siguiente apartado).

Pero además, esta lógica ha dado paso a formas peculiares de analizar aspectos clave de la realidad educativa que en ocasiones pasan desapercibidas pero constituyen parte de un circuito de racionalidad muy específico sobre la ES. Trataré de ejemplificar, con el siguiente fragmento textual:

Una de las razones que explican la baja matriculación y la deserción de los alumnos de educación superior es, precisamente, la falta de confianza en que los años invertidos en la educación mejoren efectivamente sus oportunidades de éxito en el mercado laboral y se traduzcan en un aumento significativo en su nivel de ingreso (PEF, 2007: 180).

La afirmación anterior contiene elementos verosímiles: me parece que es difícilmente rechazable la premisa de que una de las expectativas centrales de un estudiante universitario es obtener ingresos económicos que se reflejen en la posibilidad de conseguir satisfactores de distinto orden; como las investigaciones educativas y laborales disponibles lo informan, los egresados ciertamente enfrentan dificultades en su ubicación laboral y en su remuneración, y no siempre logran la movilidad social esperada (Valle, 2000). Sin embargo, hasta donde sabemos, y la evidencia más sólida lo demuestra, la baja matriculación, la permanencia y el egreso de los estudiantes están más vinculadas con las condiciones de ingreso y soporte de su estancia (lugares disponibles, costos, becas, apoyos complementarios), que con la falta de confianza en los años invertidos. La educación universitaria se mantiene como una de las mayores prioridades y aspiraciones de los padres y los jóvenes —junto con la salud y la seguridad (UNESCO, 2005). Además ¿cómo podría la ES “resolver” problemas como la empleabilidad o el ingreso económico de sus egresados si éstos implican, por lo menos, la configuración de mercados laborales abiertos y cerrados, leyes y reglamentaciones, formas, prácticas y culturas específicas de empleo, entre muchos otros elementos que, además, requieren la *confluencia* de un sinnúmero de involucrados?

El segmento textual arriba presentado —que por cierto, no aporta datos— sirve para encuadrar una propuesta específica: la ES debe enseñar contenidos e impulsar carreras que sí se traduzcan en mayores posibilidades de ubicación laboral e ingreso económico, fin que, al no estarse cumpliendo, es causa de baja matriculación y de deserción de la ES (SEP, 2007: 10). La idea de reorientar la oferta es a todas luces plausible, pero me parece que se basa en una premisa incorrecta que se ha vuelto lenguaje común: “los universitarios no encuentran trabajo porque lo que les enseñan no sirve”, y que recarga responsabilidades en un actor que, si bien involucrado, no está en condiciones de afrontar el problema en solitario.

No es objeto de esta investigación evaluar la veracidad o precisión de afirmaciones como la que he puesto de ejemplo, sino que más bien interesa analizar la configuración de un particular tipo de discurso; de esta forma, me he detenido aquí porque me parece que, a través de este ejemplo, entramos en contacto con uno de los múltiples efectos políticos, producto de la proliferación de significantes como los que guían esta indagación y, de manera más específica, con las consecuencias que su apego a una racionalidad como la de medios-fines comporta para la tarea de pensar las funciones de la ES en la época que nos está tocando vivir.

Me interesa volver sobre la persistencia del binomio riesgo/oportunidad que en este último periodo sigue operando como criterio organizador del proyecto político. A diferencia del sexenio 2000-2006, donde éste se muestra con mayor intensidad, en el periodo actual sigue presente, pero con matices.

No podemos dejar para después la atención de desafíos como los que representa la sociedad del conocimiento, la competitividad del mundo, el calentamiento global, el crimen organizado y la equidad de género (PEF, 2007: 12).

En este momento regresamos al tono de los retos y desafíos como oportunidad para ser mejores en el entorno nacional y global. Esto incluye una inclinación del proyecto político a incorporar en su configuración nociones como equidad, igualdad, justicia social, seguridad, tratando de retramar estas líneas de política y problematización social con una nueva tonalidad. Hay además un llamado a la riqueza histórica y cultural, a la arqueología romántica de los anhelos:

La constante evolución del entorno mundial y el cambio tecnológico acelerado implican nuevos retos y oportunidades. A partir de nuestra riqueza histórica y cultural, enfrentamos el desafío de hacer realidad el anhelo de muchos mexicanos ante las profundas transformaciones que vivimos (PEF, 2007: 22).

Ante la pregunta de cómo se dan los procesos de circulación y apropiación de la SC en el discurso de la ES en la SEP, la indagación me ha permitido precisar cómo la SC y las SECI van ganando centralidad en el discurso de la SEP a lo largo de casi veinte años. Las nociones *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento* no emergen bajo esa nominación sino hasta el sexenio 2000-2006, pero previamente la política del Estado mexicano en relación con la ES había venido haciendo una incorporación de elementos alusivos al cambio científico-tecnológico, específicamente a la creciente presencia de las TIC y a la relevancia del conocimiento en las sociedades contemporáneas. La noción de EC tiene una primera aparición en periodo 94-00 y es empleada en el contexto de una reflexión sobre la necesidad de realizar la actualización tecnológica y científica del país.

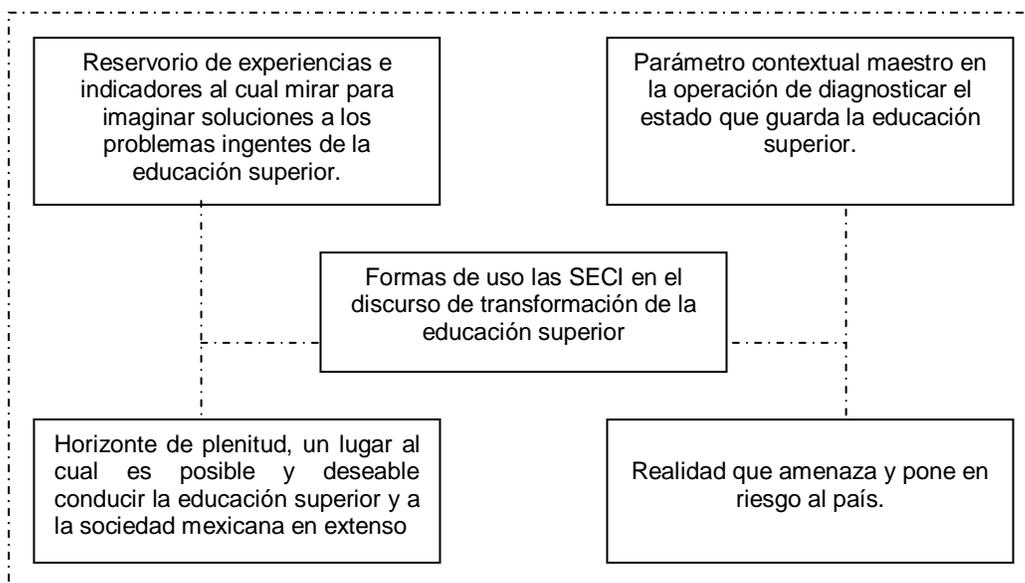
Es en el sexenio foxista cuando la SC opera centralmente en el proyecto político educativo de manera muy cercana a la EC. En este periodo, de manera marginal, es puesta en juego la noción de SI para señalar procesos de tecnificación-informatización de la economía y de amplios segmentos sociales gracias a la electrónica y a la informática. Esta presencia se mantendrá en el siguiente periodo analizado, ocupando incluso un lugar en la determinación de los objetivos y metas de los programas nacionales.

En cuanto a la forma de uso, al inicio de este apartado señalé que las SECI se han venido incorporando de modo poco uniforme en el marco de discusión política en México. Se las ha usado de una manera que me permite señalar una apertura permanente en su empleo; dichos significantes rara vez son explicados, referenciados, documentados; se los emplea más bien como verdades *de facto* —cosa que ya habíamos encontrado en los documentos del BM, la OCDE y la UNESCO.

Esta forma de uso puede conducir a interpretaciones como: 1) los usuarios de estas categorías las consideran suficientemente transparentes como para no ofrecer una documentación o una argumentación más amplia al respecto; 2) dichas categorías son primordialmente marcadores discursivos formales sin mayor peso en el conjunto de la elucidación de las políticas de cambio; 3) los enunciadores de estas categorías no han encontrado necesario, problemático, pertinente, abundar más allá de una generalización y 4) los enunciadores no tienen información relevante para un uso más documentado de ellas.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Esta última interpretación se la debo al Doctor Diego Lizarazo, a quien agradezco.

Esto me ha llevado a señalar que las SECI se han incorporado bajo modalidades diversas que operan al mismo tiempo, con diversos matices en más de un segmento textual, esto lo represento en el esquema C4.2



Esquema C4.2 Formas de uso de las SECI en el discurso de transformación de la ES de la SEP. Elaborado por Ernesto Treviño.

¿Qué hace posible todo esto en un contexto como México? Dando lugar a las interpretaciones encuadradas arriba y a sus posibles combinaciones, lo que tenemos frente a nosotros es uno de esos fenómenos que sustentan la producción de lo social donde convergen varios procesos. Es el fenómeno de cuasi-estructuración de un horizonte discursivo por efecto de:

- la apertura y permanente refundación de lo social que se acentúa en periodos de crisis, de reajuste, de rompimiento, donde la sobredeterminación de circunstancias (ampliación de los efectos de globalización, crisis económicas, dificultades sonoras en el campo de la E), y donde ciertos desplazamientos en diversas regiones de lo social hacen posible la emergencia y disponibilidad de ciertos significantes que en su trayecto articulan ideas y aspiraciones, que permiten elucidar soluciones a problemas viejos y nuevos; que permiten construir problemas, ponerles un nombre, darles un lugar en un nuevo marco de tiempo, y
- la disponibilidad de un significante o, en este caso, de una multiplicidad de significantes (conocimiento, tecnología, sociedad del conocimiento, economía

de conocimiento) con propiedades muy específicas que sirven para organizar un horizonte discursivo. Dichos significantes tienen algo en su forma, en su historia, en su voz, en la empiricidad que describen, que los hace particularmente atractivos y les otorga circulación por diferentes horizontes, como la ES.

Estos significantes flotantes permiten múltiples operaciones una vez que son articulados en una superficie discursiva como la política educativa mexicana. En un nivel, permiten reevaluar y retramar viejos problemas a la luz de nuevos contextos. En otro, ubicar y construir riesgos, darles un nombre y emplearlos para dar plausibilidad a determinadas propuestas políticas. Estoy pensando aquí en la figura conceptual psicoanalítica del papel del fantasma y el deseo como amenazantes de una estructura y también como pulsos-reguladores de la existencia (Lacan, 1985).

Dada la ambigüedad y apertura de los significantes, al preguntar por el contenido del que se los dota, he ubicado que la idea dominante aquí, sociedad de conocimiento, está primordialmente informada por una matriz conceptual de tipo administrativo y económico, más que de tipo tecnológico o científico,¹⁶⁹ pero esta afirmación tiene sus límites en la medida en que la misma superposición con la economía del conocimiento y la sociedad de la información crea efectos de dispersión.

Así, es posible reiterar la afirmación de que las SECI van circulando, están en diseminación, de que no se habla de significantes unificados; éstos operan por la separación de sus partes, las cuales se requieren a su vez. Las TIC, el conocimiento, la información se diseminan pero no en su unidad epistemológica o conceptual, son una red de significantes que no causan unidad de sentido; mirados de este otro lado, forman una *máquina* de significación —máquina, en el sentido de Deleuze y Guattari (1974)— a través de las múltiples significaciones que los habitan y que al mismo tiempo producen. Esto tiene consecuencias como la emergencia de un imaginario específico acerca de la ES frente al advenimiento de la SC, que guarda paralelismos con el que he identificado en el plano internacional; sobre esto vuelvo más adelante.

¹⁶⁹ En la discusión previa sobre los campos de saber que se entrecruzan en las sociedades basadas en conocimiento he identificado los provenientes de la ingeniería de las redes y de las comunicaciones, la física, las matemáticas y la estadística, la sociología, las teorías de la cultura, la psicogenética, la bibliometría.

1.2 Líneas de política para la transformación

Si bien no es propósito de esta investigación hacer una *evaluación de políticas*, en el sentido de la *técnica política* (Bachard, 2001), me pareció que un análisis de las propuestas en que se han venido plasmando las concepciones que acabo de presentar sería relevante en más de un sentido.

Aquí vale la pena recordar muy brevemente, la distinción conceptual que en el capítulo uno hice para efectos del análisis y de la organización de la discusión. Distinguía entre lo político, la política y las políticas. A partir de comprender lo social como un flujo de significación, he nombrado como lo *político* al lugar de instauración/subversión de las relaciones sociales, de la negatividad que va poniendo límites a las estructuras simbólicas y que marca los puntos de irrupción de nuevas estructuras.¹⁷⁰

Llamé *política* al terreno de la disputa por lo social donde distintos actores se encuentran y, desde distintos sistemas de valor, de razón, de subjetivación, y desde distintas matrices culturales, ocupan los espacios e intentan definir el sentido de la estructuración social; si se quiere, la política es el registro donde se simboliza, se nombra y se lidia con la irrupción de la negatividad, de lo político en el plano óptico, a través de arreglos de diverso tipo. La política es aquí, más que la figura, la tarea o el nombre de un agente específico —un partido, un parlamentario, un ministerio, una institución—. Llamé *políticas* a las estrategias que permiten o intentan gestionar, hacer realidad, los intereses de la política. Desde otro lugar, las políticas pueden ser vistas como técnicas, instrumentos y dispositivos para la regulación social, para la gobernación de los individuos (Foucault, 2006), e incluyen estrategias de atracción, de convencimiento, de interpelación que operan explícitamente o no a través de la multiplicidad de mecanismos disponibles en un horizonte simbólico.¹⁷¹

Sobre esta distinción me propuse revisar los cursos de acción propuestos por el Estado mexicano a través de los cuales intenta gestionar sus propósitos sobre la transformación de la ES y hacerse cargo de los procesos de disolución y emergencia de estructuras sociales y educativas en la época de las SECI. Por supuesto, el objetivo de esta tarea no es hacer una revisión exhaustiva de las políticas, sino dimensionar

¹⁷⁰ Para detalles de esta distinción ver el capítulo uno, apartado 3.1, inciso a.

¹⁷¹ Es pertinente señalar que esta distinción no debiera ser entendida como un modelo analítico cerrado a la transición lógica entre elementos; lo político está inscrito en la política y las políticas. Cambios en las últimas presuponen y modifican la forma en que lo político es simbolizado y esto implica un reajuste en la política.

cómo las concepciones, en su apertura, van encontrando cauce y variaciones por distintos segmentos de la trama política.

Este análisis me ha permitido conocer que, frente al advenimiento de las SECI, las políticas de transformación han mostrado un desarrollo no uniforme. Por un lado, me parece que varios de sus elementos se han articulado con iniciativas políticas que son históricas, casi, podríamos decir, “propias” de la vida de los sistemas de educación. Por otro lado, algunos elementos han dado paso a iniciativas relativamente nuevas, estas últimas son más visibles en la transición entre los años 1998 y 2000, cuando ciertas políticas parecen encarnar una transformación que se intenta corresponder con el cambio en la concepción de la ES que se venía anunciando desde el inicio de los años noventa en México, y que ya estaba en curso en otras partes del mundo.

En este sentido, la mayoría de las políticas que se proponen para *transformar* la educación conservan residuos (*sedimentos*) de discusiones e iniciativas añejas y se van actualizando a medida que nuevos términos y nuevos marcos conceptuales se hacen disponibles. Esta disponibilidad, ya lo he dicho, viene marcada por la ambigüedad ya mostrada en el uso de los significantes que circulan por las iniciativas de cambio. Esto dificulta el análisis, llevándome, finalmente, a distinguir entre políticas de larga trayectoria planteadas en nuevos términos y políticas relativamente nuevas que, al parecer, encarnan con mayor literalidad los desplazamientos en las significaciones sobre la ES y que representan líneas que aglutinan la intención de sintonizar a México con la emergencia de las SECI.

1.2.1 Viejas políticas, otros términos: modernidad, gobernación...

Uno de los mayores retos que enfrentamos al tratar de comprender el discurso de transformación de la ES en México radica en que es difícil diseccionar una línea de acción política sin tener que mirar en otras que se implican en ésta. Esto me quedó claro cuando, a la luz del recorrido desarrollado sobre los distintos planes sexenales y sobre los diferentes programas que los encauzan, me encontré con que la idea misma de *sistema de educación superior* es la que ha fungido como punto nodal en la generación de políticas educativa. Fue ésta la que elegí para guiar el análisis.

Durante la década de los ochenta y una parte de los noventa, el objetivo de instaurar un auténtico sistema de educación superior apareció reiteradamente en el

discurso de la SEP (SEP, 1989: 31; 1995: 108). ¿Qué implicaba esto? En primera instancia, la sistematización emergía como un ideal para asegurar la administración del sector, para estar en condiciones de identificar, racionalizar, evaluar; y para generar una estructura que permitiera el gobierno de eso que llamamos ES.

Como lo apuntaba en el capítulo dos de esta exposición, históricamente la idea de ES estuvo restringida a la noción de universidad, pero con el paso de los años otras opciones de formación emergieron y, así entramos a la época de los *sistemas educativos*. En México, la expansión que durante décadas experimentó el sistema (en términos de población y en términos de modalidades institucionales) se volvió “inmanejable” desde el punto de vista de la gestión gubernamental; de tal forma que resultaba prioritario hacer de la ES un ente racionalizable, observable, medible. Entramos en el terreno de la construcción discursiva que podríamos denominar como de gubernamentalidad según lo expuse en el capítulo uno. Con base en lo anterior, el desenvolvimiento de la ES hacia 1988 se sustentó en los siguientes lineamientos estratégicos:

- descentralizar y regionalizar;
- ampliar el campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación;
- simplificar y agilizar los procedimientos de la administración pública respecto a la educación superior;
- apoyar decididamente a la educación superior;
- aplicar de manera óptima los recursos disponibles, y
- evaluar permanentemente los logros y procesos de la educación superior (SEP, 1989: 132).

Lo anterior se tradujo en la generación de mecanismos de planeación y gestión del financiamiento, en la contratación del personal, en el desarrollo de infraestructura, en la docencia, en la investigación, en la extensión y en la operación de las instituciones. Durante algunos años, esto fue bien visto por las IES, pues, como lo veremos más abajo en este capítulo al revisar el discurso de la ANUIES, estaba de por medio la posibilidad de otorgar certidumbre al trabajo de las instituciones, la seguridad laboral para los trabajadores del sector, la negociación de recursos y la construcción de un espacio de interacción institucional formal.¹⁷²

¹⁷² En referencia a lo planteado por la ANUIES, el PNM 89-94 señalaba: “Las universidades han planteado la necesidad de contar con mecanismos idóneos de planeación que permitan diversificar sus ingresos y reordenar su funcionamiento interno. Conviene una política de formación, reconocimiento y promoción de maestros que posibilite enriquecer la planta docente con profesores de carrera con estudios de posgrado y con profesionales en ejercicio y capacitados para las tareas docentes” (SEP, 1989:128).

Conforme esta política de *sistematizar* avanzaba, las transformaciones científicas y tecnológicas comenzaron a intensificarse y la idea de sistema empezó a adjetivarse con términos como flexibilidad, modernidad, calidad. También con ideas como racionalización de los recursos, auditoría, diversificación de las fuentes de financiamiento, propias de un entorno marcado por el lenguaje de la *crisis* enmarcados en las líneas temáticas puestas en la palestra por instancias como el BM y la OCDE. La intención era modificar la forma en que se financiaban los sistemas de educación con miras a mejorar su eficiencia, permitiendo así nuevos incentivos y alentando la participación de nuevos proveedores de servicios y patrocinadores. En México, esto se veía así:

Consecuentemente, será necesario reforzar la eficiencia y la calidad de la educación superior, reordenar internamente los sistemas de trabajo de las instituciones autónomas, inducir nuevas fórmulas de financiamiento, crear oferta adicional mediante nuevas alternativas y vincular sistemáticamente el esfuerzo de investigación con el aparato productivo (SEP, 1989: 13).

Como apunté páginas arriba, los diagnósticos en los sexenios 88-94 y 94-2000 hacen alusiones directas a la necesidad de generar políticas que respondieran a los escenarios de globalización económica, transformación científica y laboral. Éstas comportarían nuevos elementos a las políticas de profesionalización de los cuadros académicos —que en realidad se venían precisando desde el sexenio de López Portillo (1976-1982)—, a las estrategias de evaluación institucional y de financiamiento, y propiciarán la emergencia de mecanismos de gobierno que ya eran tema de discusión desde finales de los años setenta a través del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), creado en 1979. Así, en el periodo 88-94, se señalaban como líneas de acción política:

- fortalecer la profesionalización tanto de los catedráticos como del personal de carrera, fomentando las actividades de actualización permanente y la formación en estudios de posgrado (SEP, 1989: 133);
- seguir reforzando las funciones de coordinación, de planeación y de programación de la educación (SEP, 1989: 133), y
- modernizar los métodos de enseñanza en la educación superior tecnológica (SEP, 1989: 37).

En 1994-2000 se reitera la necesidad de consolidar un “auténtico sistema de educación media superior y superior” para mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación y para impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico mediante la ampliación de la base científica nacional (SEP, 1995: 108). El conjunto de

las políticas del periodo muestran continuidad con las del sexenio previo en varios rubros; veamos la siguiente afirmación que se refiere específicamente a la función de la docencia:

La formación y actualización de maestros será la política de mayor relevancia y el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior. Las acciones que se realicen para el logro de los objetivos de cobertura, calidad, pertinencia, organización y coordinación de estos tipos educativos, se orientarán en función de esta política (SEP, 1995: 124).

Para concretar esta política, en este periodo se crean mecanismos a través de los cuales se intentaba responder a la vieja necesidad de dar orden al sistema, y comenzar a enfrentar la nueva ola de cambios en el plano internacional: la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CONAEVA (en 1989), el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (PPPE) del CONACYT (en 1992), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES (en 1991), el Consejo Nacional de Evaluación, CENEVAL (en 1994) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP (en 1996). Así, observamos que todos estos mecanismos se proponían como estrategias para aumentar la calidad del trabajo desarrollado por las IES, pero, además de esto, con el paso del tiempo sirvieron para mucho más: para canalizar la entrega de recursos, para introducir la noción de competitividad entre las instituciones, para forzar procesos de flexibilización institucional y hasta para respaldar nuevas ofertas de formación y contratación.

Cuando hacemos el análisis de la trayectoria de las iniciativas y de los diferentes mecanismos desarrollados en esos años, encontramos que, con excepción de la CONAEVA, el resto de los programas y proyectos siguen vigentes diez o quince años después. Más aún, se han fortalecido. Por ejemplo, ante la *política de asegurar la calidad de los programas* (SEP, 1989: 126; SEP, 1995: 125), en el año 2000 se inician los trabajos del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), vigente al día de hoy. Ante la política de mejora del postgrado, en 2001 se inaugura el Padrón Nacional de Postgrado SEP-CONACYT basado en el PPPE-1992, vigente al día de hoy si bien con reformulaciones.

Observamos, entonces, que varias de las líneas de política que he denominado como de larga trayectoria no solamente no han desaparecido, sino que se han vuelto estructurantes de los proyectos políticos posteriores. Para darnos una idea de su magnitud, consideremos que el PROMEP, el programa orientado a la profesionalización del profesorado, sólo en el periodo 2001-2006 canalizó 2,302

millones de pesos a una de sus líneas de acción (Rubio, 2006: 123), y no sólo eso, sino que, en el Programa Sectorial de Educación 2007 se plantea “dar continuidad al programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior, adecuándolo a las características y circunstancias particulares de cada uno” (SEP, 2007: 27), actividad que en realidad ya había iniciado desde 2002.

Ahora bien, ¿qué ha hecho posible que esos programas mantengan vigencia y tiendan a extenderse antes que a desaparecer, sobre todo si consideramos que sus principios están enraizados en una época que antecede a la emergencia de los debates sobre las SECI? La respuesta, para mí, es que estos programas, desde su creación, han logrado articular, no sin resistencias, no sin conflictos:

- 1) viejas responsabilidades con los retos propios de la gobernación;
- 2) necesidades y demandas de algunos sectores, como el de los mismos académicos y el de los representantes de las instituciones, y
- 3) elementos discursivos —conceptuales, científicos, políticos, tecnológicos— que van circulando desde diferentes regiones del entorno

Al hacerlo, han generado un efecto de conjunto que ha permanecido relativamente estable. Esto lo podemos ver, tanto en el terreno de la investigación y el postgrado, como en el de la infraestructura, del presupuesto, el laboral y el de la función sustantiva de la docencia, a partir de los cuales quiero poner un ejemplo.

El mejoramiento de la planta académica de las IES ha estado presente en prácticamente todos los programas sectoriales, cuando menos desde 1972; está presente también en la Ley orgánica y “Misión”¹⁷³ de casi todas las IES que cuentan con una, y tiene presencia en la legislación educativa. Pero es hasta mediados de los años noventa que un programa —PROMEP— logra sistematizar este esfuerzo y encauzar una pretensión política.

Uno de los mayores logros del Programa ha radicado en que, con el paso de los años, pudo articular con fuerza la superación académica, el salario y el reconocimiento, entre otros elementos colocados en el esquema C4.3:

¹⁷³ La “Misión” es un término que fue popularizado en Administración, específicamente en la planeación estratégica para los negocios, a inicios de los años noventa, al parecer en la Escuela de Negocios de Harvard, siguiendo el principio de *control y medición de la organización*. Al respecto puede verse a Steiner (1998).

salario	otorgamiento de plazas y estabilidad laboral	desarrollo del postgrado
apoyos financieros complementarios	reconocimiento y prestigio	investigación

Esquema C4.3 Elementos articulados por el PROMEP.
Elaborado por Ernesto Treviño a partir de SEP-CONACYT (1996) y Rubio (2006)

Lo que inició siendo un programa acotado (estaba orientado a universidades públicas estatales autónomas, tecnológicos federales y la UAM), para una población específica y con miras de corta duración, hoy canaliza grandes cantidades de dinero hacia las instituciones y los actores académicos y es uno de los principales ejemplos de cómo se gestiona y gobierna el sistema de educación superior; arriba señalaba que en el periodo 2001-2006, el PROMEP canalizó 2,302 millones de pesos solamente a una de sus líneas de acción: la creación de redes académicas. Varias cosas podemos observar aquí; me detendré en dos.

La noción de trabajo académico colegiado en redes, si bien no es nueva, se hace más *visible* con las posibilidades que dan las TIC en un entorno de globalización, de maximización de recursos, de competitividad global, y emerge como política institucional plausible y prioritaria para las IES después de la Cumbre Mundial de 1998. Desde entonces la política educativa nacional, a través del PROMEP y otros mecanismos, comienza a incorporar esta tendencia. Lo que observamos, entonces, es la articulación de una preocupación relativamente añeja del sistema de educación, mejora permanente de sus académicos, con una tendencia de orden global que hoy identificamos como característica de las SECI, el trabajo de investigación y formación en redes con una aspiración de mejorar la calidad del trabajo de las IES y con un alto principio de autorregulación de sus miembros, pues, prestigio, reconocimiento, visibilidad, son cualidades que importan al sector académico y que mecanismos como el PROMEP tienden a incentivar.

Debido a la forma en que está diseñado y opera el PROMEP, no todos los proyectos pueden tener acceso a sus recursos; por tanto, los interesados en obtenerlos se ven a sí mismos obligados a concursar, a competir, a realizar este acto de *self-policing*, de auto-regulación. En ocasiones, las reglas de competencia implican contar con estudios de post-grado y publicaciones, en otras; lo que observamos en este dispositivo político es cómo se hacen *circular una serie de valores* como la competitividad —entre instituciones y académicos— y *cómo se materializa una parte*

de las recomendaciones de organismos como la OCDE acerca de una reorganización del financiamiento y de la generación de los así llamados *incentivos de acción positiva* que señalé en el capítulo tres.

Lo que observamos es, otra vez, la forma de retramar viejas necesidades con nuevas tendencias a través de la construcción de una estrategia de gobierno y ordenación política para un espacio y una población específicos. Aquí, es posible establecer un vínculo directo entre este esquema y la instauración de una visión de la ES recargada de concepciones relacionadas con las SECI. Quiero señalar que este caso no es único, pues la estrategia analítica desplegada me ha permitido observar “patrones parecidos” en terrenos como la *evaluación institucional*, la *infraestructura*, la *difusión*, la *vinculación*, entre otros que, por razones de espacio, no detallaré.

1.2.2 Políticas emergentes para la transformación

Hablaré ahora de algunas políticas que, a mi juicio, reflejan con mayor precisión el valor que desde la SEP se otorga a la emergencia de las SECI. Antes, vuelvo sobre dos consideraciones que apunté en el capítulo dos. La primera es que, en el sistema de educación superior de México, salvo excepciones de algunas IES como la UAM, se ha preservado una marcada división entre las tres funciones sustantivas clásicas: la docencia, la investigación y la extensión de los servicios. Es la función de docencia la que históricamente ha recibido el peso de la atención, los esfuerzos institucionales, los recursos y las políticas de cambio. La segunda consideración es que, conforme el sistema de educación superior se ha venido haciendo más complejo, el Estado mexicano ha asumido como tarea la diferenciación (por tipo) y estratificación (por tamaño) de las IES (universidades públicas, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos, universidades politécnicas y culturales, educación normal). Esto ha llevado a la generación de políticas para cada modalidad; pero, al mismo tiempo, la voluntad de mantener el sistema bajo una gobernación altamente centralizada ha requerido de políticas generales, lo que ha ocasionado tensiones, contraposiciones y desbalances.

Con base en el análisis puedo afirmar que el ámbito de políticas de transformación donde podemos ubicar con mayor claridad el efecto de la discursividad de la SC es en la función de la docencia. Específicamente, en el énfasis que durante los diecinueve años que considera esta revisión, se ha puesto en la creación de nuevas opciones de formación académica (tecnológica, abierta, a distancia, en línea,

de corta duración), en la transformación de las estructuras y los contenidos curriculares, y en la creación de instituciones, entre las que destacan claramente las orientadas a la formación de técnicos, ingenieros y licenciados en las áreas de telecomunicaciones, electrónica, informática, mecánica y en las áreas biológico-agropecuarias; en la misma línea he identificado una clara política para contener el crecimiento de la matrícula en áreas administrativas, humanísticas y sociales.¹⁷⁴

En este momento, antes de continuar con mi exposición, me parece pertinente traer a cuenta algunos documentos producidos en el marco de la cooperación entre México y la OCDE. En el primero de ellos se presenta un análisis de las políticas nacionales de ciencia y tecnología (OCDE, 1994b), previas al ingreso de México a la Organización. Según el documento, algunas de las políticas que iniciaron en 1989 eran convenientes, así, sobre esta base se plantearon varias recomendaciones, por ejemplo: descentralizar las políticas de ciencia y tecnología; asignar mayor presupuesto; mejorar las medidas de transparencia y rendición de cuentas; incorporar iniciativas científicas en la educación media superior y superior, implementar una política de exención de impuestos en investigación y desarrollo, entre otras.

Según Rocha y López (2003), del examen se extrajeron tres conclusiones: la necesidad de una institución que ejerciera todas las funciones de ciencia y tecnología del gobierno; definir una política científico-tecnológica con una oferta de investigación y desarrollo acorde a las demandas de la sociedad, y crear un espacio intersecretarial de educación, finanzas e industria —dada la ineficiencia del CONACYT.

Parte de estas recomendaciones se retoman en el *Examen de la política educativa de México*, preparado por la OCDE en colaboración con la SEP y otras instancias nacionales (OCDE, 1997b). Como se recordará, en 1996 la OCDE ya había publicado informes como *The knowledge-based economy*, analizados en el capítulo previo. Sobre este terreno, el diagnóstico elaborado sobre México señala que “la educación superior está en crisis”, en buena medida por la velocidad con que aumentó la matrícula (OCDE, 1997b: 163). Contra un diagnóstico poco alentador del sistema, en el documento se habla de “Cuestiones Clave” para la ES en México; veamos las más insistentes.

¹⁷⁴ En 1995 se apuntaba: “Se reorientará la demanda hacia instituciones y áreas de educación media superior y superior distintas de las que actualmente presentan altos niveles de saturación y se alentará el crecimiento de la matrícula en carreras que requiera el desarrollo del país” (SEP, 1995: 128). También “se buscará elevar de 17 por ciento a por lo menos 25 por ciento la participación del sistema tecnológico en la atención a la demanda de educación superior” (SEP, 1995: 129).

Una de ellas es la *flexibilidad*. En el documento se afirma que, en el ámbito de la formación (función de docencia), un sistema de cursos rígidos no responde ya a las necesidades de adaptación (1997b: 197). Se propone, entonces, incorporar diversos tipos de flexibilidad: *flexibilidad de ramas* que lleven a un nivel determinado de formación “sobre todo [a] la licenciatura, una diversificación de los niveles y los tipos de formación y la posibilidad de progresar mediante una formación a lo largo de toda la vida” (1997b: 198). Una *flexibilidad de las formaciones* para que, por ejemplo, algunos conocimientos como la informática, nociones de economía y de lenguas extranjeras estén presentes en todas las áreas y carreras (1997b: 198). También se habla de *flexibilidad vía la compartimentación modular en créditos de la formación*, donde la responsabilidad de la elección recae sobre los estudiantes: “saber elegir es parte de una formación adaptada a las necesidades actuales” (1997b: 198). Lo anterior se enmarca en la recomendación para diversificar los niveles y los tipos de formación (1997b: 199).

El documento propone una *dirección para la reflexión* que consiste en implantar, primero, en colaboración con el mundo del trabajo, niveles de formación y de calificación que sean reconocidos por las empresas que tengan una fuerte imagen social; luego, posibilidades de pasar de uno al otro: de la capacitación a una formación de técnico; de este nivel al de técnico superior; de éste al nivel profesional, sin que se trate necesariamente de las licenciaturas tradicionales; y de éste a un postgrado. Según el planteamiento, el paso podría darse a través de una formación recurrente, es decir, tras un período de empleo, volviendo a las instancias de formación y viceversa (1997b: 201).

Además, se introducen recomendaciones como asegurar la pertinencia de la formación fomentando la vinculación con el sector industrial y de servicios (1997b: 203-204), desarrollar programas de estudio definidos conjuntamente con los técnicos profesionales (1997b: 204), trabajos efectuados por las instituciones para las empresas (1997b: 205), contar con docentes provenientes de las empresas (1997b: 205) y periodos de trabajo en empresas para los estudiantes (1997: 205); evaluar constantemente a las instituciones (1997b: 10) y al personal (1997b: 211). Esto se anuda con la recomendación para ajustar los esquemas de financiamiento y que introduce una idea muy puntual: un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de ciertos esquemas de becas (1997b: 240).

Estas recomendaciones cristalizan buena parte de los elementos que desde la Organización se habían venido analizando en las décadas que van de 1980 al final del siglo. No están, por supuesto, todos los temas abordados por la Organización; por ejemplo, no se observa la insistencia en la importancia de la investigación, la innovación y el desarrollo. Para el caso de México, el acento se hace en la formación de cuadros, en la administración, gestión y organización del sistema.

Me parece, pues, que las propuestas de los especialistas apuntan a generar efectos de gobernación y al alineamiento de acciones con tendencias en áreas específicas. Desde la flexibilización y la creación de nuevas carreras hasta la evaluación y la incorporación de contenidos universales; desde la apertura al mundo de la empresa hasta la incorporación de sistemas de cobros y nuevos esquemas de becas, se hace llegar a México recomendaciones que encontraron terreno fértil y que dejan ver con claridad el sistema de razón liberal y de mercado que caracteriza a la OCDE, circulando e instalándose en el marco de discusión local.

Así, además de las recomendaciones, llega una perspectiva muy específica de la ES y del papel del Estado en ella. La insistencia en trasladar al individuo la tarea de decidir sobre su formación, en lugar de que “sea decidida por el Estado” o “las instituciones” vía ofertas curriculares no flexibles, se basa en el supuesto según el cual la formación debe responder al individuo siguiendo las orientaciones y tendencias del contexto económico que, a través de diferentes circuitos, informará a las IES y a los individuos qué formación es la necesaria y, por tanto, cómo deben ajustarse. Esta visión es distintiva de un emplazamiento neoliberal, de mercado, de la ES, la sociedad y el Estado mismo. No es una visión “nueva”, es una *iteración* y se hace más visible en la transición de siglo para México, pues en este periodo se nombra a la ES como un auténtico *motor para ingresar en la economía global*. Tales recomendaciones parten de una serie de presupuestos que deben ser debatidos, porque, por ejemplo, no se considera que un principio básico de los mercados laborales contemporáneos es precisamente su inestabilidad, cualidad que no puede ser sorteada por el individuo o las IES, ni en conjunto ni en solitario: bajo este esquema, el de la fragmentación e individuación, se generan nuevos efectos de exclusión. Sobre esto vuelvo en el capítulo cinco.

Ahora bien, es interesante cómo este conjunto de planteamientos de la OCDE se condensa en la recomendación de generar una definición de política a la vez clara y de largo plazo. Según el informe, ésta “pareció ser una fuerte demanda de muchas

personas con quienes nos entrevistamos: sería, en efecto, la respuesta a las diversas crisis que señalamos [...] para la educación superior” (OCDE, 1997b: 222-224). Los actores educativos y la OCDE piden una política de largo plazo para el cambio.¹⁷⁵

En 2006, la OCDE presentó el documento *Análisis Temático de la Educación Terciaria* (OCDE, 2006).¹⁷⁶ En él se presenta una revisión de los siguientes temas: gobierno, planeación y regulación; financiamiento; calidad y equidad; el papel regional de la educación terciaria; investigación e innovación; el mercado laboral, e internacionalización. El documento vierte recomendaciones que mantienen una línea de continuidad con las que dominaron las agendas de las OI durante la década previa. En este caso, mientras se valoran los avances en los temas señalados, se introducen recomendaciones que apuntan en direcciones ya conocidas: aumento en la calidad, flexibilización, diversificación de la oferta y de las fuentes de financiamiento, todos marcados por un acento en los temas de la gobernabilidad y la regulación del sistema.

En este sentido, el uso de TIC mantiene vigencia estratégica, mientras que la SC sigue presente, en este caso, como una forma de existencia que se puede alcanzar gastando en la investigación y el desarrollo:

El compromiso de cualquier país para convertirse en una “sociedad del conocimiento” se refleja en parte en los recursos financieros dedicados a la I&D. En este sentido, es imperativo que México continúe realizando esfuerzos para incrementar el gasto público en I&D, de manera que se alcance el objetivo de 1 por ciento del PIB (OCDE, 2006: 77).

Con este marco referencial, precisaré algunos aspectos de las iniciativas de transformación.

a. Diversificación

La política de diversificación¹⁷⁷ de la oferta ya se había perfilado a mediados de los años 80, pero es hasta después de mediados de 1995 cuando empieza a concretarse gracias a condiciones precisas: 1) la disponibilidad de recursos que las crisis anteriores

¹⁷⁵ Una revisión de estos documentos de la OCDE (1994b y 1997b) y de algunas de sus consecuencias para México se encuentra en el trabajo de Alcántara (2006).

¹⁷⁶ Como en 1997, un equipo de especialistas asistió a México y se entrevistó con diferentes autoridades. Además, en México se preparó un Informe de Apoyo (*Country Background Report*) coordinado por la Subsecretaría de Educación Superior, el cual, según su nota introductoria (SEP, 2006: 2) había sido publicado previamente como *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2005* [sic], *Un balance* (Cfr. Rubio (2006) en la lista de documentos del referente documental). Durante la segunda presentación pública de mi investigación el Dr. Armando Alcántara me señaló la importancia de hacer más visible este documento en mi exposición; agradezco la recomendación.

¹⁷⁷ Diversificar comprende ampliar y diferenciar las áreas disciplinares, la cobertura regional y las modalidades de formación.

habían impedido; 2) la emergencia de una sinergia internacional de reforma en el ámbito de la formación de cuadros profesionales, y 3) la incorporación de México en circuitos de interacción como la OCDE. La política de diversificación de la oferta guarda relación con algunas recomendaciones hechas desde las OI, pensadas para atender a la demanda del mercado laboral (SEP, 2005¹⁷⁸; Rubio, 2006):

[...] el actual gobierno federal ratificó en el PRONAE que la expansión del sistema de educación superior debe ser un medio de coadyuvancia eficaz del desarrollo social y económico y, en particular, responder a las necesidades de los mercados laborales (Rubio, 2006: 66)

Específicamente, en el área de creación de nuevas instituciones, entre 1996 y 2006 el Estado mexicano creó 164 nuevas instituciones públicas: 50 universidades tecnológicas, 96 institutos tecnológicos federales y estatales y 18 universidades politécnicas (Rubio, 2006: 62). En este rubro es conveniente señalar que las nuevas instituciones se caracterizan por tener cupo de entre mil y cuatro mil lugares; como consecuencia, esta política encarna la tendencia a limitar el gasto en ES y dar apertura a nuevos proveedores de servicios educativos. Esto explica por qué, pese a la apertura instituciones de públicas, en el mismo periodo se ha dado una expansión exponencial de la ES privada: en 1994 había 248 instituciones particulares, mientras que en 2005 el número ascendió a 995; el día de hoy la educación particular atiende a 30.5 por ciento de la matrícula del sector.

b. Flexibilización

En la discursividad de la SC, lo flexible es una cierta cualidad que se contrapone a lo “viejo”, a lo rígido, a lo estático; lo flexible describe algo que se puede reorganizar con facilidad debido a su ductilidad. Estas propiedades son valoradas en la era de la comunicación instantánea pues implican una “sensación de libertad”. Se propone que, en educación, lo *flexible* circule por todas partes, por las estructuras, los agentes, las funciones. Las políticas proponen flexibilizar los currícula, las modalidades educativas, los horarios, las estrategias de gestión y administración, la concepción misma de la docencia, las divisiones disciplinarias, la relación entre docencia e investigación, los regímenes de contratación y los compromisos y las relaciones laborales. La

¹⁷⁸ Entre los cinco criterios para la apertura de oportunidades educativas estaban: “quinto, considerar los mercados laborales, el desarrollo de las profesiones, los requerimientos del sector productivo, las necesidades tecnológicas, así como las perspectivas del desarrollo regional y local” (SEP, 1995: 125).

flexibilización está presente a lo largo de los años revisados y poco a poco ocupa más espacios de definición política:

Se promoverá la flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones. La flexibilización de las estructuras académicas permitirá que los estudiantes participen más activamente en el diseño de su currículo académico, sin descuidar su formación disciplinaria básica (SEP: 1995:129).

También pretende contribuir a la transformación del actual sistema de educación superior cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico, que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional, nacional e internacional... (SEP, 2001: 180)¹⁷⁹

Establecer, en todos los subsistemas, estructuras curriculares modulares y flexibles que hagan posible las salidas laterales para que los alumnos se incorporen al mercado laboral y/o reingresen a la escuela, así como para proporcionarles una certificación de competencia laboral (SEP, 2007: 47).¹⁸⁰

Lo flexible se ha posicionado como un rasgo de tal importancia que ha sido objeto de políticas insistentes, casi rígidas que en ocasiones chocan de frente con principios como el de autonomía en el caso de las universidades públicas autónomas. Se ha articulado con la formación de currícula basadas en competencias y con la emergencia de sistemas de créditos. A través de este mecanismo, se ha tratado de conseguir el vínculo entre docencia e investigación.

c. Hacia la virtualización

Un tercer rubro de políticas es el de la incorporación de las TIC en todos los ámbitos de las IES, desde las actividades docentes, de investigación y de extensión de los servicios, hasta las de operación y gestión, desde mediados de los años noventa. Es importante señalar que el uso de “tecnologías modernas” para la educación en México es tan viejo como los seminarios que José Vasconcelos grabó y transmitió junto con varios notables en la década de 1920, y que se ha mantenido presente a través de la educación a distancia, principalmente por medio de la TV y el video educativo.

¹⁷⁹ “Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, de las instancias administrativas” (SEP, 2001: 203).

¹⁸⁰ El objetivo 5 del PSE (2007) propone ofrecer “servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (2007: 12), a través de “Flexibilizar el sistema de educación superior para facilitar la movilidad de profesores y estudiantes entre instituciones, programas y modalidades educativas” (2007: 53).

Sin embargo, el uso de TIC, asociadas principalmente a la informática coincide con la diseminación de la computadora personal y la Internet. A mediados de los noventa, las referencias al uso de las TIC aparecen asociadas principalmente con la intención de desarrollar trabajos “tendientes a poner en funcionamiento un sistema nacional de información de la educación media superior y superior que orientará la toma de decisiones” (SEP, 1995: 137), mientras que el uso didáctico está más orientado a la educación básica (SEP, 1995: 82, 92).

Después de los eventos internacionales de 1996 y 1998, en parte, gracias al empuje que al tema dio UNESCO retomando ejemplos de la *Open University* en Gran Bretaña y de sendos sistemas de educación en línea y abierta de EUA y Japón, las TIC se posicionaron en el centro de las políticas educativas en rubros como: mejoramiento de las prácticas pedagógicas, extensión de la cobertura, mejoramiento de la gestión. Aunque desde mucho tiempo atrás varias instituciones ya venían trabajando con educación en línea, es entre 1998 y 2001 que diversas universidades iniciaron la consolidación y, en su caso, la instalación de sistemas de video-conferencia, y que desarrollaron plataformas de educación en línea que redimensionaron la educación abierta y a distancia (es el caso del ITESM, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la UNAM, entre otras) con financiamientos extraordinarios de la SEP. El empleo intensivo de TIC en la impartición de los programas educativos asumirá una posición nodal después de 1999.

Resulta clave comprender que las líneas políticas comenzaron a presentar la incorporación de TIC como rasgo de modernidad, asociándolas con indicadores de *calidad* en los servicios y con la idea de flexibilidad señalada arriba (SEP, 2001: 205 y 210). Al parecer, una educación moderna, una educación de calidad para el siglo XXI *no puede ser tal si no considera el uso de TIC*, aun cuando en ese momento los esquemas de capacitación para académicos y el desarrollo de software estuvieran en gestación y la infraestructura fuera elemental. Además, podemos observar aquí que una parte importante de recursos federales para TIC estuvieron y siguen estando atados el día de hoy a una serie de mecanismos y reglas específicas, de forma que si una institución quiere acceder a subsidios extraordinarios para adquirir equipos y llenar los “indicadores de calidad”, debe, previamente, mostrar mejoras en otros rubros.

Así funciona, por ejemplo, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de los Programas Institucionales de Mejoramiento Institucional de las universidades públicas mediante la

asignación de recursos a proyectos que tengan como objetivos mejorar el perfil del profesorado y la calidad de los programas educativos, así como la incorporación de nuevos enfoques y de TIC en los procesos educativos (Rubio, 2006: 195-198).

La función nodal de las TIC se afirmará en el último segmento del periodo de análisis. El Plan sectorial 2007 las coloca como su *objetivo estratégico* número tres y como un *eje transversal* de políticas. Las políticas del periodo son amplísimas: van, desde fomentar el desarrollo y uso de TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos intra e interinstitucionales (SEP, 2007: 40), hasta la creación de “la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior” (SEP, 2007: 63), meta específica del sexenio. A estas se agregan otras que sólo enlistaré:

- propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso (SEP, 2007: 40);
- promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2007: 40);
- aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para promover el acceso, e impulsar la consulta de bases de datos sobre educación superior en línea (SEP, 2007: 62), y
- infraestructura tecnológica que dé soporte a los requerimientos de comunicación de voz, datos e imagen, orientados a fomentar y estandarizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que permitan la automatización de los programas educativos y los procesos administrativos, así como reducir los costos de operación (SEP, 2007: 63).

En el contexto educativo, virtualizar no es lo mismo que incorporar o usar TIC en la educación. Esta última expresión generalmente señala procesos de apropiación y uso de tecnología, pero virtualizar —un concepto tan viejo como la década de 1960— conlleva un plus: pasar de la presencia o uso básico a la generación de plataformas, entornos, contenidos complejos, pues la virtualización implica la abstracción de cualidades físicas para situarlas en un entorno de informatización o digitalización. Ahora bien, en el contexto de la política educativa esta precisión no es evidente. Generalmente se pasa de uno a otro sin mucho cuidado, por lo que la virtualización se ha articulado con, por ejemplo, la ampliación de la cobertura, la diversificación de la oferta, la reducción de costos en instalaciones, y la gestión y administración misma de los servicios. Una de las proyecciones a veinte años es que la ES a distancia llegue a cubrir entre el 15 y 20 por ciento del total de la matrícula (SEP, 2007), lo que nos permite imaginar el peso que se asigna a esta modalidad y el empuje que se espera

tenga como estrategia para vehicular transformaciones en varios segmentos de la ES en México.

Conviene precisar que la virtualización no significa la desaparición o reemplazo de la “educación a distancia”: ambas son formas de hablar de modalidades a veces diferentes y a veces equivalentes de educación. De hecho, a mediados del 2010 iniciaron las actividades del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia de la Secretaría de Educación Pública ofreciendo educación superior pública a través del sistema de la universidad virtual. La formación se desarrolla en línea y se ofertan los grados de Técnico Superior Universitario y de Licenciatura.¹⁸¹

Las TIC, como política de transformación han permitido encauzar un aspecto clave de la ES en el siglo XXI, la posibilidad de generar y poner a disposición inmediata información sobre los sistemas educativos mismos. En el periodo analizado, se itera la voluntad de generar y luego de consolidar un sistema de información sobre la educación superior. Cada periodo sexenal acusa la falta de información confiable y disponible sobre población estudiantil, recursos, planta docente, desempeño académico y la necesidad de impulsar políticas que ayuden a subvertir tal ausencia (SEP, 1989: 138; SEP, 1995: 137; SEP, 2001: 87; SEP, 2007: 62). La falta de información para la planeación y la toma de decisiones resulta impensable para una institución social tan importante en la era de la información y el conocimiento.

Las TIC parecen ayudar a completar este círculo de la sistematización de la ES que durante 19 años no han desaparecido de las prioridades de política. Aquí, es clave tener presente que la generación de información instantánea y siempre disponible, cumple múltiples funciones, no sólo sirve para gestionar y dar sensaciones de control, no sólo sirve para fundamentar la toma de decisiones, ayuda a narrar de una forma muy específica las identidades de los agentes, de las poblaciones, de las instituciones sociales. Tener información inmediata de cuántos entran, cuántos salen, quién es premiado, qué lugar se ocupa en un *ranking*, construye rejillas para la gobernación y la construcción de una imagen de las IES sintonizada con la era de la información.

¹⁸¹ La oferta educativa de esta modalidad es la siguiente. En el nivel de licenciatura: Ingeniería en Logística y Transporte, Ingeniería en Desarrollo de Software, Ingeniería en Tecnología Ambiental, Biotecnología, Ingeniería en Telemática, Ingeniería en Energías Renovables, Licenciaturas en Seguridad Pública, Desarrollo Comunitario, Matemáticas, Gestión y Administración de PyME's, Mercadotecnia Internacional, Administración de Empresas Turísticas. Mientras que, en nivel de técnico superior se ofertan, entre otras: Logística y Transporte, Desarrollo de Software, Biotecnología, Telemática, Gestión y Administración de PyME's, Mercadotecnia Internacional, Administración de Empresas Turísticas (véase <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx/#>) (Consultada por última vez el 23 de mayo de 2010).

1.3 Transición de prioridades

Durante el periodo que cubre mi análisis, las políticas de la SEP han intentado responder al imperativo de mantener la gobernabilidad del sistema de ES, al mismo tiempo que intentan inducir cambios que lo doten de cualidades como flexibilidad, innovación y competitividad. Una parte de las políticas identificadas aquí guardan correspondencia con las recomendaciones de algunas OI. Aunque en casi todos los programas sectoriales los diagnósticos señalan la necesidad de impulsar y transformar la ES en su conjunto, es en la función de docencia donde la discursividad de la SC afirma su peso. En cuanto a las tareas de investigación, las políticas tienden a dejar de marcar cursos tan visibles. Esto ha sido apuntado por la comunidad académica, por el sector empresarial y ha sido objeto de señalamientos también de algunas OI. No es posible adscribir una sola razón para esto, pero sin duda tiene que ver con la concepción misma de investigación, con su perfil institucional y con la autoridad que los responsables de la ES tienen o no sobre este ámbito. Aquí, la política educativa mexicana muestra zonas de oscuridad y, en algunos rubros, parecería ir en contra de ciertas tendencias y recomendaciones internacionales. En algunos estudios (Ibarra, 2000; Álvarez, 2002) se ha mostrado que, por ejemplo, la tarea de publicación científica es una de las más incentivadas y de las que mejores resultados ha dado, pues ha logrado elevar ese índice científico en particular; pero junto a esto, también se han alentado efectos competitivos por salarios, prestigios y *rankings* que no necesariamente implican que se tenga una mejor forma de investigación, más democrática, innovadora, o de mejor calidad.

Esto se ha reflejado en un discurso de cambio inscrito en forma de políticas que se proponen encauzar la esperanza de, al mismo tiempo, aprovechar los beneficios de las SECI, llevarnos hacia ellas y prevenirnos de sus riesgos: rezago, aislamiento, irrelevancia, falta de competitividad. En el periodo que comprende este análisis, el discurso de la SEP pasó de emplear el lenguaje de la crisis y la modernización al lenguaje de la sociedad y la economía del conocimiento. Estos significantes, a medida que se van colocando en el discurso institucional, se muestran en su apertura y anuncian implicaciones de orden educativo, epistemológico, político, cultural y social que requieren ser problematizadas pues, proponen nuevos tipos de estudiantes, profesores, instituciones, contenidos, relaciones y prácticas institucionales.

Antes de avanzar al siguiente apartado conviene puntualizar que en los documentos analizados aquí hay una apropiación de diversos elementos desplegados en el contexto de las OI. Las discusiones, particularmente de la OCDE, se muestran literalmente o con matices en los programas sectoriales o en documentos como el de Rubio, donde continuamente hay referencias a las recomendaciones de dicha Organización: “En los Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, los expertos de la OCDE recomendaron establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones” (Rubio, 2006: 48), o “La restructuración de la Secretaría fue una de las recomendaciones que emitieron los expertos de la OCDE” (Rubio, 2006: 60).¹⁸²

La pregunta es ¿cómo entender esta apropiación? Me parece que de entrada, no puede ser en modo de dominación; dada la diversidad de elementos actuantes, se requiere una mirada un poco más móvil, que permita pensar en los efectos de la autorregulación, de la regulación a la distancia, de las políticas blandas y, por supuesto, en los procesos de persuasión, interpelación y de identificación ideológica y política. Sobre esto vuelvo al final de este capítulo.

2. Las recomendaciones de la ANUIES

Corresponde ahora desplegar el análisis realizado sobre el segundo actor seleccionado para esta investigación: la ANUIES. Esta Asociación fue fundada en 1950, es una organización mexicana no gubernamental que agrupa a 149 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares.¹⁸³ Estas instituciones atienden al 80 por ciento de la matrícula de licenciatura y de postgrado.

En términos de sus tareas, de acuerdo con el artículo primero de su estatuto, la Asociación persigue los siguientes fines: promover el mejoramiento integral y permanente de los programas y servicios que ofrecen sus instituciones asociadas y el sistema de educación superior en su conjunto; articular los intereses académicos de sus miembros y representarlos ante los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, de la Federación y de los Estados, así como ante organismos no gubernamentales e

¹⁸² También es el caso en documentos como el *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*, donde el diagnóstico y las metas siguen los indicadores de desempeño de la OCDE: “De acuerdo con la OCDE el indicador para México refleja una gran desventaja en la generación de conocimiento y desarrollo tecnológico, no sólo ante socios y competidores comerciales de mayor desarrollo, sino en relación con países de igual o menor avance económico que el nuestro (CONACYT, 2001: 21).

¹⁸³ Los antecedentes de la ANUIES son las llamadas Asambleas Nacionales de Rectores. En 1950, éstas se constituyeron como la *Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana*, la cual, poco tiempo después, cambió su nombre a ANUIES.

internacionales; contribuir a la integración del sistema de ES y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y en el contexto de los principios democráticos, de pluralidad, de equidad y de libertad; realizar investigaciones para proponer soluciones a los problemas de la ES de interés local, regional o nacional, y extender y difundir los beneficios de la cultura a la sociedad en general (ANUIES, 2006).

2.1 El papel de la ANUIES como instancia política

Como anticipé en el capítulo uno, la decisión de recuperar la postura de la ANUIES en esta investigación se deriva del rol que ha venido desempeñando como actor clave en la organización del campo político de la ES en México. Desde su fundación, la ANUIES ha participado en la formulación de diagnósticos, programas, marcos conceptuales, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la ES.¹⁸⁴ La Asociación se ha asumido como representante de las IES ante los organismos del Estado mexicano, lo que ha implicado una cercanía creciente con las estructuras de éste para tratar temas como presupuesto, legislación y desarrollo institucional.

En esta línea, a partir de la década de los años setenta ambas instancias han venido trabajando en la delimitación de muy diversos aspectos de la política educativa nacional. Debido a esto, a su magnitud, a la importancia de las instituciones que aglutina y a su capacidad organizativa, la ANUIES se ha mostrado como uno de los actores clave de la ES en México, a tal grado que, varios de sus programas, de sus propuestas y de sus investigaciones han sido recuperadas de forma casi literal por la SEP en la década de los años ochenta y los noventa; de hecho, algunas propuestas de la Asociación han llegado a ser consideradas o confundidas con políticas oficiales.

¹⁸⁴ La estructura de la ANUIES es la siguiente: una *Asamblea General*, que es el órgano supremo de la Asociación, constituido por todas las instituciones afiliadas; un *Consejo Nacional*, órgano colegiado de dirección y articulación, integrado por 14 titulares pertenecientes a las instituciones afiliadas; seis *Consejos Regionales*, instancias colegiadas de coordinación del trabajo regional de las instituciones asociadas que se integran por los titulares de las instituciones de la región (ANUIES, por cuestiones operativas, ha dividido geográficamente al país en 6 Consejos Regionales que equivalen a igual número de regiones). *Consejos Especiales*: son órganos colegiados compuestos por los titulares de las instituciones afiliadas, un Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), constituido por universidades públicas e instituciones afines, y un Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA), integrado por instituciones particulares.

Para ilustrar esto vale la pena señalar que, en 1978, la ANUIES colaboró con la SEP para el diseño del *Plan Nacional de Educación Superior*.¹⁸⁵ Posteriormente, los planteamientos vertidos en el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*, PROIDES (ANUIES, 1986), aparecen citados en el Plan Nacional de Modernización Educativa como parte de los acuerdos que orientarán la política nacional.¹⁸⁶ El mismo PROIDES y el documento *Propuestas para el Desarrollo de la Educación Superior* (ANUIES, 1995) aparecen citados en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). Mientras que, para 2001, la ANUIES aparece como instancia mediadora, coordinadora y administradora de diversas actividades plasmadas en el Plan Nacional de Educación 2001-2006.¹⁸⁷

Desde hace casi tres décadas, la ANUIES inició un proceso de análisis y propuestas con el objetivo principal de reformar la ES frente a problemas derivados de la política de “expansión sin control”, que puso en cuestión su pertinencia y su calidad. La agenda de discusión delineada se extendió por dos décadas y se mantiene como una de sus principales líneas de trabajo. Como es de esperarse, la discusión ha tenido diversas facetas, pues con el paso de los años distintos elementos se han incorporado en ella. Uno de los más relevantes es, sin duda, el cambio que se da en su planteamiento al pasar de una demanda por la consolidación de la ES en el período de los ochenta y la primera parte de los noventa, a una demanda por su transformación ante la emergencia de la sociedad del conocimiento.

2.2 ES para la sociedad del conocimiento según la ANUIES

La transformación de la ES ha estado presente como tema de preocupación central para la ANUIES desde los inicios de la década de los años setenta. En aquel momento, el marco que movilizaba las iniciativas estaba alimentado de las dificultades institucionales y políticas derivadas de las tensiones de la década de los años sesenta. Entonces, la noción de transformación era sinónimo de consolidación institucional,

¹⁸⁵ En 1981 se publicó el documento *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991* (ANUIES, 1981), que canaliza y reafirma varios de los planteamientos prefigurados en 1978. El documento funciona como marco de orientación para el sexenio gubernamental 1982-1988.

¹⁸⁶ “Las instituciones de educación superior han formulado un Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y la ANUIES, que las congrega, ha producido un documento de participación en la modernización educativa que precisa los mecanismos de coordinación y los objetivos de modernización que las propias instituciones hacen suyos” (SEP, 1989: 125).

¹⁸⁷ El rol protagónico de la Asociación ha requerido más de una aclaración por parte de sus agremiados, particularmente respecto al carácter autónomo de sus funciones. Sobre esto puede consultarse el artículo de Guillermo Villaseñor (1989) “La función de ANUIES en la generación de políticas para la educación superior”.

respaldo al trabajo de las IES y autonomía universitaria (puesta en tela de juicio por las diversas tensiones sociales y políticas de la época).¹⁸⁸ En la transición entre los setenta y los ochenta emergen aspectos que serán centrales durante poco más de diez años.

2.2.1 Trayectoria del discurso de cambio: crisis, desarrollo, modernización

Entre 1978 y 1981, los diagnósticos presentados por la Asociación apuntaban los siguientes problemas para las IES: insuficiente apoyo de las autoridades en las propias instituciones educativas, falta de definición de objetivos, falta de definición de actividades, inadecuación de planes y programas, falta de colaboración de otras dependencias de la propia institución, falta de comunicación y coordinación entre las IES en el manejo de información, falta de recursos humanos calificados, escasez de recursos financieros, carencia de recursos físicos (ANUIES, 1981: 1).

Frente a este escenario, las iniciativas de cambio proponían el fomento de la vinculación del sector productivo con el sistema formador de profesionales, la implantación de nuevas licenciaturas y postgrados, la formación y actualización de profesores, el desarrollo del sistema bibliotecario y de información documental, del servicio social de estudiantes y pasantes, de la educación profesional postsecundaria y de las carreras cortas posbachillerato. En esta misma época, las iniciativas están marcadas por la crisis económica, central en las preocupaciones de la Asociación. La caída en los niveles de ingreso de la planta académica, el deterioro de la infraestructura y la escasez de recursos para el desempeño de las funciones institucionales aparecen reiteradamente mientras se señala la necesidad de impulsar mejoras en la planeación, el financiamiento, la infraestructura y la adecuación de la legislación (ANUIES, 1981: 2-9). Éste es el terreno político sobre el cual transcurre la primera parte de la década de 1980, que antecede al periodo de la *modernización educativa*, momento en que propiamente inicia mi análisis.

De entrada, por cuanto hace a los significantes que guían mi revisión, éstos no estarán presentes en los textos de la ANUIES sino hasta la segunda parte de los años noventa, como ocurrió con el caso de la SEP.¹⁸⁹ Sin embargo, la perspectiva de

¹⁸⁸ Esto se puede leer en documentos como las memorias de la XVII Asamblea General de la ANUIES, de 1977 (ANUIES, 1978).

¹⁸⁹ Por el lado de la organización política, en esta época hay un alineamiento entre las preocupaciones asumidas por el Programa Nacional de Modernización (o PNM), el Programa de Modernización Educativa (o PME) y las iniciativas de la ANUIES. Señalé arriba que, en 1986, la ANUIES y otras instancias presentaron un programa-diagnóstico de la educación superior (PROIDES) que aparecerá citado en los documentos de la SEP; éstos, a su vez, son considerados en diferentes documentos de la Asociación.

transformación al final de los años ochenta ya recupera de forma general los cambios científicos y tecnológicos del momento. En este periodo las propuestas de la ANUIES permanecen atadas a la idea de consolidar el sistema de ES y elevar la calidad educativa. La noción de modernización va a funcionar como punto nodal de estas voluntades.

De hecho, conviene considerar que hacia el final de los años ochenta, ante las iniciativas de cambio nacional anunciadas, la Asociación hizo un llamado de inclusión en los procesos de modernización que se habían anunciado de cara a los procesos de transición política: “las instituciones que conforman el sistema educativo superior no pueden ni deben quedar marginadas de las acciones y esfuerzos encaminados a modernizar el país, que se incluyan en los diversos apartados del Plan Nacional de Desarrollo” (ANUIES, 1989: 7).

La postura de la ANUIES va a presentar el binomio modernización-calidad como insoluble en la transición de la educación superior en México.

El reto de la modernización de la educación superior deriva, en gran parte, del reto de modernización del propio país. Las instituciones de educación superior deben responder a los procesos de modernización de la sociedad mexicana, y ellas mismas han de modernizarse. Modernización y calidad de la educación superior aparecen así en una relación indisoluble. Ambos conceptos requieren ser esclarecidos (Arredondo: 1991: 3).

La reiteración que en este segmento textual se hace del vínculo entre modernización de la ES y modernización del país, y entre modernización y calidad, sirve para construir un marco figurativo y un terreno de ordenación política que anuncia un viraje hacia una concepción más técnica y menos social y cultural de la ES. Ello es así, en parte, porque la noción de calidad estará vinculada con valores como planeación, evaluación y administración eficiente de los recursos. En este momento, en el discurso de la ANUIES todavía no hay una presencia de la noción SC, pero sí de elementos asociados con su emergencia. En este momento se apuntaba:

Frente a las transformaciones vertiginosas que en las últimas décadas se han producido en el campo de la ciencia, en particular, y el saber en general, los procesos educativos en las instituciones no pueden aislarse de esta revolución del conocimiento. Si no se actualizan los contenidos de los planes de estudio de las carreras profesionales y no se modifican los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, las instituciones irán quedando a la zaga como espacios reales de formación de profesionales en el contexto de la sociedad moderna. Es urgente el impulso generalizado de procesos de innovación en la docencia que den respuesta a problemas como son el incremento impresionante en la magnitud de los conocimientos en todas las áreas del saber, el manejo metodológico de tanta información, la excesiva fragmentación de los conocimientos y el vínculo profesor-alumno bajo una nueva relación entre

ellos y con el saber. Además, es de gran importancia la referencia a la progresiva internacionalización de los servicios (ANUIES, 1989: 8).

El fragmento inicia situándonos en un *contexto de transformaciones vertiginosas*; de ahí, se lanza una advertencia: *las instituciones no puede aislarse de la revolución del conocimiento*; en seguida se agrega: *si no se actualizan los contenidos de los planes de estudio, las instituciones irán quedando a la zaga como espacios reales*, y finalmente culmina con: *incremento impresionante en la magnitud de los conocimientos, progresiva internacionalización de los servicios. Aislamiento y zaga se construyen amenaza*; su presencia organiza el sentido de la exposición, pues quedar a la zaga es sinónimo de retraso, de fracaso que, en ese momento, 1989, tiene gran un peso, porque la imagen de un mundo global ocupa un lugar central en casi todas las discusiones académicas de la época. No es lo mismo experimentar retrasos tomando como referencia nuestra historia como país o la de nuestros países vecinos, que identificar atrasos tomando como referencia al “mundo entero”. Se presenta la idea de que lo que ocurre allá fuera es “real”, a diferencia de lo que ocurre dentro de las IES, que parecería ser “mentira”. Esto tiene sus paralelismos directos con nociones como las brecha empleadas por las OI y por la SEP para describir el entorno y las medidas a tomar frente a él.

Entonces aparece un sentido de urgencia. Llama mi atención que la *innovación urgente* está referida al terreno de la docencia: es aquí donde la disponibilidad creciente de conocimientos y su fragmentación son presentados como problemas, como efectos disruptivos más que como virtudes o posibilidades. La *docencia innovadora* debe prepararse y preparar para lidiar con estos problemas. Ésta va ser una constante en el periodo, pues resulta que la revolución científico-tecnológica impactará primero en la función sustantiva de la docencia, y que su dimensión “positiva” no aparecerá como tal en los proyectos de la ANUIES sino hasta después de 1998. Esto se alinea con la forma en que la *progresiva internacionalización* pondrá en la agenda, primero y primordialmente, en la función de docencia.

En el mismo periodo, la Asociación señala que la modernidad implica múltiples dimensiones y que en cada una de ellas hay problemas; en el terreno del financiamiento se presenta el más ingente debido a la *crisis*. En este marco, la modernidad

[...] implica agilidad y racionalidad en la toma de decisiones; lógicas de eficiencia y eficacia; claridad y simplificación de procesos; el reconocimiento de la diversidad y de la necesaria interdependencia de las instituciones, en un

sentido de complementariedad, y el desarrollo de una actitud de competitividad y superación entre ellas, así como el aprovechamiento de las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología (Arredondo, 1989: 20).

Los significantes en juego son útiles para comprender el sistema de razón que gobierna la perspectiva de transformación de la ANUIES; nociones como: *racionalidad, lógicas de eficiencia y eficacia, claridad y simplificación, competitividad y superación*, dan cuenta de la convergencia de diferentes conocimientos provenientes de disciplinas como la administración, la gestión organizacional, la economía, entre otras. Juntas forman el basamento para edificar una visión y diversos cursos de acción que lleven a la modernización de la ES. Las menciones a la complementariedad y a las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología cierran el círculo conceptual; sin embargo, en este momento, juegan un rol más bien suplementario.

En este momento las metas serán la promoción de una ES de calidad que descansaría en los conceptos referidos *supra* y en el impulso y apoyo a la consolidación de un *Sistema Nacional de Educación Superior Flexible*. Esto implicaría, a su vez, el respeto a las características particulares de cada institución y el establecimiento de un compromiso real de corresponsabilidad entre todos los subsistemas, las IES, las instancias gubernamentales correspondientes, a nivel federal y estatal, y la sociedad en su conjunto (ANUIES, 1989: 24). La propuesta de la ANUIES para la definición del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa del Sector Educativo se orienta hacia la lógica de la continuidad-cambio:

[...] continuidad en las formulaciones, fines y objetivos globales que se habían adoptado en el PROIDES en 1986 y el cambio de las estrategias y las formas de operar con base en un impulso significativo a la regionalización y con el compromiso de todas las partes involucradas de llevar a la práctica lo ahí establecido (ANUIES, 1989: 29).

Esta iniciativa de la Asociación propone entonces un estado ideal de funcionamiento: generar marcos y dispositivos de integración, de organización y de corresponsabilidad como salida a los problemas de la ES. Ahora bien, además de la configuración de este ideal de plenitud, lo que llama mi atención es cómo la Asociación “se coloca en el lugar” de quien puede emitir un llamado de este tipo; es decir, pone en disputa el “lugar de quien diseña la transformación”.

Durante los años noventa, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el ingreso a la OCDE y la crisis en el sector financiero del país implicaron fuertes problemas de financiamiento en ES. Esto puso la política educativa en un

terreno particularmente inestable pues la aspiración de “modernidad” quedaría en suspenso. Una parte importante del gasto en ES fue recortado, y varios proyectos se pospusieron hasta 1997. En este contexto, en la primera parte de la década de los años noventa la Asociación orientó esfuerzos a impulsar mecanismos elucidados en el Programa de modernización, a evaluar sus impactos y a diseñar propuestas para el Programa de educación de 1995. Estas iniciativas están marcadas por referencias constantes a la transición del fin de siglo y a la situación de crisis.¹⁹⁰ En ese momento, desde la ANUIES se vuelve a reclamar participación en la “definición del nuevo rumbo del país”, que se construye desde la retórica del desarrollo sustentable, el largo plazo y el nuevo proyecto de nación:

Frente al agotamiento de los modelos de desarrollo, evidenciado por la situación de profunda crisis del país, la educación superior deberá participar en la definición de un nuevo rumbo de desarrollo sustentable a largo plazo y de un proyecto de Nación renovado y fortalecido (ANUIES, 1995: 1).

Al igual que en el caso de la SEP, desde la Organización se suscribe la necesidad de impulsar una reforma a la ES basada en los diagnósticos presentados en 1986. Los elementos que se incluyen en la propuesta son los siguientes:

a) un equilibrio entre el saber, el hacer y el ser; b) la formación de profesionales bajo la concepción de la educación participativa, creativa, permanente y de aprendizajes significativos para su práctica social; c) la realización de investigación científica, tecnológica y humanística, enfocada al desarrollo sustentable del país y de sus regiones; d) el fortalecimiento de las culturas e identidades nacional, regionales y estatales; e) el impulso a la vocación social de las Instituciones de Educación Superior, cuyo objetivo sea el bienestar y la calidad de vida de la población, y f) la vinculación e integración con los distintos sectores de la sociedad, tanto modernos como tradicionales (ANUIES, 1995: 1)

La similitud entre estos elementos y aquéllos que articulaban los proyectos de la ANUIES al final de los ochenta, la podemos corroborar en la presentación del documento *Propuestas para el desarrollo de la educación superior* (ANUIES, 1995), donde se reitera la solicitud de políticas que ayuden a impulsar estrategias para el mejoramiento continuo de todas las dimensiones de la ES. Las propuestas incluyen una larga lista de temas que van, desde la consolidación y permanencia de la planta académica, hasta la mejora de la organización y “el aseguramiento de los subsidios”

¹⁹⁰ En este momento se señalaba “El tránsito al siglo XXI se está dando en un contexto de rupturas sin precedente en los órdenes político, económico y social, a nivel mundial (globalización, regionalización, polarización norte-sur, marginalidad social, fragmentación de estados, nuevos nacionalismos y fin de la era bipolar). En los últimos años, en nuestro país se han producido cambios acelerados, que no han podido resolver los grandes problemas nacionales” (ANUIES, 1995: 1).

(ANUIES: 1995: 7). Ahora bien, para este momento, ya había aparecido el tema de la innovación como eje central de la discusión, articulado a la presencia de las TIC y a las nuevas actitudes ante el conocimiento. Una de las *Políticas de las Instituciones de Educación Superior para su desarrollo* apunta que se requiere:

6. Fomentar y dar atención privilegiada a programas de innovación académica en educación superior, que incorporen nuevas tecnologías y formas de organización curricular, centradas en el aprendizaje de metodologías y en el desarrollo de nuevas actitudes frente al conocimiento por parte del alumno. De manera particular, deberá fomentarse la educación abierta, continua y a distancia (ANUIES, 1995: 10)

Innovación, nuevas tecnologías, nuevas formas de organización curricular, nuevas actitudes frente al conocimiento inauguran una narración de la ES que se amalgama con el fomento a la educación abierta, continua y a distancia. Más aún, las referencias a las TIC comienzan a tener un lugar ahora en el contexto de la reformulación de la noción de universidad que apunté en el capítulo anterior en el discurso de las OI:

La reformulación del concepto clásico de universidad es el resultado del impacto de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Deberá repensarse la organización universitaria como espacio centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como en el equilibrio armónico de sus funciones (ANUIES, 1995: 1).

Este es uno de los primeros y más claros planteamientos que desde la ANUIES se hace sobre las TIC en la década de los noventa en relación con la forma en que se entiende la ES. El señalamiento recae en el ámbito de la docencia, y luego se extiende a la organización universitaria y al resto de sus funciones. El hecho de que la organización universitaria se entienda como un espacio centrado en el aprendizaje delinea ya un cambio en el paradigma. Todo lo anterior implica una recolocación de los siguientes elementos: el docente, el estudiante, el vínculo enseñanza-aprendizaje y la noción de contenido.

Para este momento, en el plano internacional ya se han venido diseminando diversos estudios e iniciativas que muestran el papel que las redes y las nuevas estructuras informáticas y comunicacionales pueden tener para la educación. Son dos los ámbitos que en el contexto nacional aparecen como los más susceptibles de ser impactados por ellas: *la docencia en licenciatura y posgrado*, y *la administración y gestión de las instituciones*.

2.2.2 Puntos de inflexión y muda de lenguajes

Ya señalé que, en 1996, la UNESCO publica *La educación encierra un tesoro* y que en 1998 tuvo lugar la *Cumbre Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Ambos eventos cerraron una serie de encuentros e investigaciones desarrollados en diversas partes del mundo, durante los cuatro años previos, acerca del presente y el futuro de los sistemas educativos. En el caso de México, los resultados tuvieron resonancia y, al parecer, primero en las instancias académicas que en el Estado.

a. Transformación para el siglo XXI: flexibilidad, eficiencia, conocimiento

Esto aparece en la base de una publicación con la cual se marca un punto de inflexión en el proyecto político de ANUIES, cuando menos desde el punto de vista de mi análisis. El texto *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* —escrito y publicado en la transición 1999-2000— es el primero de una serie de trabajos con los cuales la Asociación se propone coadyuvar al desarrollo y consolidación del actual sistema de educación superior en el inicio del siglo veintiuno. La propuesta arranca sobre la afirmación de que el sistema

[...] necesita transformarse radicalmente para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional (ANUIES, 2000: 4).

El significante *transformación* emerge con una centralidad que ya había identificado en el discurso de la SEP, la UNESCO y la OCDE en el mismo periodo, sólo que en este caso se reviste con el adjetivo *radical*. Esto es clave porque la adjetivación prefigura un cambio drástico en la estructuración del horizonte simbólico. Ahora bien, esta radical transformación apunta a elementos que ya habían estado presentes en el horizonte político pero que no habían podido ser concretados hasta ese momento, y tienen un nombre conocido para nosotros a estas alturas de la exposición: *oportunidad, equidad, eficiencia y calidad*. El marco para esta radical transformación tiene una expresión muy puntual: es la sociedad del conocimiento, la cual ya *está aquí y plantea exigencias educativas*. Aquí se inserta *la noción de aprendizaje a lo largo de la vida*:

Nos ubicamos en el contexto de una sociedad del conocimiento en pleno proceso de desarrollo, en la cual las exigencias educativas serán cada vez mayores no sólo en términos de los niveles de educación formal de la población sino de su educación durante toda la vida (ANUIES, 2000: 4).

Así, se adopta la noción *sociedad del conocimiento* como el significante nodal que estructurará la propuesta política de transformación. A lo largo de éste y de otros documentos posteriores (*Innovación en la educación superior*, 2004; *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, 2006), observaremos el intento por comprender el advenimiento de tal escenario y por elucidar propuestas de transformación frente él. En este sentido, es posible observar una ambigüedad permanente en la forma en que esta noción es empleada. En el párrafo anterior, el significante señalaba un proceso en desarrollo con implicaciones específicas; en el siguiente, se trazan posibilidades:

La progresión geométrica de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, presentan múltiples oportunidades para el desarrollo de la educación superior (Internet, acceso a bases de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, flexibilidad en el proceso de formación, etcétera) [...] Asimismo, la mayor interacción entre las comunidades académicas permite un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa; la apertura a la interacción mundial potencia los procesos de transformación de las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevos valores en la sociedad permite la construcción de espacios académicos más consolidados (ANUIES, 2000: 15).

En este segmento se precisan las condiciones que el contexto de desarrollo científico y tecnológico contemporáneo ofrece para impulsar la transformación de la ES. La disposición de las nuevas tecnologías aparece a los ojos de la Organización como una herramienta, como una plataforma ideal para la mejora continua de la educación que permite el acceso a bases de datos, el intercambio, la interacción; todas se visualizan como oportunidades de mejora de la calidad, pero más aún, para la emergencia de *nuevos valores*.

¿Qué es esto? A lo largo del documento analizado se hace referencia constante a nociones como libertad, democracia, calidad, transparencia; y junto a ellas, también se enuncian la flexibilidad y la competitividad, que junto con las primeras forman una cadena regular de reflexión sobre el presente y el futuro de la ES, una suerte de actualización de la matriz ética y política desde la cual se miran la realidad contemporánea, el lugar de la ES en ella, la forma en que se encauzan su función, su identidad, su poder y su relevancia. Según el referente analizado, esta multiplicidad de posibilidades tiene su contraparte, ya estamos familiarizados con ellas:

Sin embargo, México enfrenta la amenaza, al igual que otros países, de quedar rezagado en el desarrollo científico y tecnológico. En el ámbito planetario, la revolución científica, tecnológica e informática se da en un contexto polarizado. El gran reto –como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998– es disminuir la brecha existente

entre países ricos y países pobres, disminución que exige de una nueva distribución del conocimiento a nivel mundial (ANUIES: 2000: 15).

Se pone en juego aquí un elemento que funciona como elemento regulador del análisis y de las propuestas de la Asociación. La noción de *amenaza* permite inyectar fuerza al argumento de la *transformación radical*: su concreción ayudará a evitar la brecha y a eludir el escenario de retraso. El tipo de separación de la que se habla sigue estando muy vinculada con la antigua división entre *ricos* y *pobres*, pero ahora está vinculada *también con el conocimiento*, nueva materia prima del desarrollo, nueva posesión preciada. El binomio riesgo/oportunidad que identificamos en el contexto internacional y en el discurso de la SEP está aquí, nuevamente, como clave en la modulación de los análisis.

En cuanto a la concepción de la ES en relación con la SC, en el referente encontré que, dado que el conocimiento y la información tienen un valor estratégico, el rol que desempeñan las IES se refuerza; se afirma que “la educación superior del futuro será una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la puerta más importante por su situación privilegiada para la generación y transmisión del saber humano (ANUIES, 2000: 17). En esta concepción, la SC es un “lugar al que se accede” y la ES, es la puerta de acceso privilegiado. Pero así como se accede a él, es posible quedar fuera. En este nivel se plantea que es posible imaginar nuevos escenarios para la educación a través de la reformulación de sus funciones sustantivas y, de manera específica, de la aplicación y transferencia de conocimientos.

Una sociedad que transita hacia una etapa basada en el conocimiento, ofrece nuevos horizontes a las instituciones educativas, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la generación, aplicación y transferencia del conocimiento para atender los problemas del país (ANUIES, 2000: 17).

Según el referente, también es posible prever el surgimiento de nuevos actores en la ES. Para ese momento, ya estaban presentes a través de la educación privada, pero también en las opciones de formación que ofrecen las empresas. Esto refuerza la tendencia al replanteamiento de la visión de la ES, específicamente de instituciones como la universidad y de su papel en las sociedades:

[...] en la sociedad del conocimiento, la universidad tradicional coexistirá con universidades virtuales y con otras formas de universidad, como son las “universidades corporativas” de las empresas, creadas para satisfacer la demanda de educación permanente de su fuerza de trabajo en diferentes niveles ocupacionales (ANUIES, 2000: 17).

Esta formulación no presenta algún tipo de crítica o toma de distancia acerca de si las universidades privadas o las corporativas tienen o tendrán algún efecto disruptivo en la idea o funciones de la ES. Así, se observa la aparición de matices en el papel que se asigna a este nivel educativo. La SC, al implicar cambios radicales en la forma en que se organizan procesos clave de las sociedades contemporáneas, requiere de un sistema de educación superior que la dote de recursos sin fin; +estos pueden ser, bien conocimientos, bien personal calificado.

En la sociedad del conocimiento, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento escolar. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida, puesto que la sociedad de la información ofrece nuevos horizontes a la educación. Las instituciones de nivel superior no deberán concebirse más en una perspectiva de educación terminal [...] están llamadas a desempeñar un papel estratégico para la actualización de los conocimientos de los hombres y mujeres (ANUIES, 2000: 17).

Este texto, en su especificidad constituye toda una narrativa educativa, cultural y política de la educación superior. Al centro de la exposición, haciendo posible este ideal de una educación sin límites en la SC, aparece la referencia a la *sociedad de la información* que tendría el status de una *herramienta tecnológica* que permite, que hace *objetivamente posible*, el sueño de una actualización permanente de los conocimientos.

Este señalamiento tiene diversas aristas. Por un lado, se propone extinguir la idea de educación terminal, recordemos que la idea de la *educación a lo largo de la vida* no es nueva; lo novedoso aquí es que este ideal parece más plausible en la medida en que existen las herramientas tecnológicas para asegurar una producción constante de conocimiento, de usuarios de ese conocimiento, así como la circulación de ambos por la sociedad de forma casi instantánea. Desde un punto de vista antropológico, cultural y pedagógico este proceso es, hasta cierto punto, intrínseco a la sociedad, puede verse y analizarse como algo que nos caracteriza en tanto seres humanos; aquí, sin embargo, se habla de nuevos horizontes donde la ES resulta *estratégica*. Vale la pena recordar que la concepción de la ES como lugar para la *producción de conocimientos* (Gibbons, 1994) tan ampliamente diseminada, implica verla como una *fábrica de saber*, recurso central de las economías globales basadas en conocimiento. El documento de la ANUIES señala que la SC no se reduce a su dimensión económica, y expone una visión de ella en tanto forma de sociedad futura altamente racional, comprensiva y actuante:

[...] será una sociedad con capacidad para construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de los mercados y de los cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones (ANUIES, 2000: 17).

Como en el caso de académicos como Lane o Stehr, analizados en el capítulo dos de esta tesis, aquí también se afirman las condiciones racionalidad y auto-reflexividad como cualidades de esta nueva sociedad. Pese a esto, cada vez que la Asociación hace uso de este significante, tiende a asociarlo con procesos de orden laboral, transformaciones económicas y desarrollos tecnológicos.

Las observaciones de orden pedagógico, ético, cultural, ambiental y político no parecen tener el mismo peso. Lo mismo ocurre cuando se emplean nociones como *globalización* o *interdependencia* incrustadas en su plataforma institucional en estos años. Analicemos el siguiente texto donde se reflexiona sobre el empleo de los egresados de la educación superior:

Un aspecto que merece especial atención es el relativo a la relación que se establece entre el mundo laboral y la educación superior en el ámbito mundial. Los expertos, en su mayoría, coinciden en señalar que en los años noventa las perspectivas de trabajo han sido sombrías para los egresados de los sistemas educativos. Las actuales perspectivas de empleo suelen interpretarse bajo tres panoramas contrastantes: el negativo, si se considera el agravamiento de la "crisis de la sociedad del trabajo"; el ambivalente, si se trata de equilibrar las consecuencias de la "globalización"; y el positivo, cuando surgen expectativas del desarrollo de "la sociedad del conocimiento" (ANUIES, 2000: 20).

Aquí, en el juego de contraposiciones entre nociones como sociedad del trabajo, globalización, sociedad del conocimiento, la última aparece como la mejor opción. Es difícil, sin embargo, precisar por qué la primera, es sombría, la segunda, ambivalente, y la tercera, la mejor. De la última, es difícil saber el tipo de oportunidades que ofrece en términos de ocupación laboral, pues el documento sólo alcanza a señalar el surgimiento de nuevos sectores de desarrollo potencial para países como México, basado en los datos disponibles sobre otras partes del mundo.

La SC ofrece entonces un horizonte de amplias oportunidades económicas pero todavía en construcción. En países con economías y mercados laborales más desarrollados, aquello que hoy se conoce como SC no es fácil de precisar. Las empresas de alta tecnología, las farmacéuticas, las empresas de telecomunicaciones y las que se orientan a la investigación científica pueden caer dentro de estos terrenos, pero los criterios para su inclusión son por demás ambiguos.

b. El acento en la innovación

Los trabajos posteriores de la Asociación han buscado precisar los componentes de la transformación que se verán articulados alrededor de nociones como competitividad, flexibilidad, innovación y eficacia. En toda esta tarea, la SC continúa apareciendo en el centro. Innovación y calidad, “propiedades” clave de la SC, se convierten en un binomio conceptual a través del cual se trata de clarificar y adjetivar las iniciativas de cambio. Pero es posible observar también una permanente ambigüedad conceptual. En 2004, la Asociación presenta un diagnóstico del estado que guarda la *innovación educativa* en la SC. Quiero resaltar dos aspectos de este documento. Primero, el uso contrapuesto de nociones que apuntan a una creciente zona de complejidad conceptual:

La denominada sociedad de la información que en muchas ocasiones también es señalada como sociedad de la comunicación o del conocimiento y en algunas ocasiones como sociedad del aprendizaje representa, para los individuos y para las instituciones de educación superior, un reto orientado al aprendizaje permanente (ANUIES, 2004: 74, , las cursivas son mías).

La sociedad de la información y la comunicación se caracteriza, entre otras cosas, por un uso generalizado de los sistemas interactivos que utilizan los recursos telemáticos para facilitar el intercambio de conocimientos en todas las actividades humanas (ANUIES, 2004: 99, las cursivas son mías).

En estos fragmentos hay una suerte de convivencia y articulación descuidada de nociones diversas. Como he mostrado en otros capítulos, en el ámbito de la reflexión especializada esos términos describen realidades diferenciadas, pero aquí se las pone como intercambiables. En todo caso, lo que es particularmente importante para mí es que en este intercambio de nociones, que igual se emplean para describir retos que oportunidades, se observa la dificultad para construir un marco unificado de reflexión, lo que explica la persistencia y la creciente centralidad de la temática en el discurso institucional, así como su exponencial dispersión/vaciamiento en términos de significación específica. Éste es uno de los efectos discursivos que me permiten afirmar mi tesis de que la SC adquiere el valor de un significante vacío en el horizonte de transformación de la ES.

Y, si queremos detenernos un segundo más, algo parecido ocurre con la noción de innovación. En el ánimo de clarificar este concepto, en un documento de Anuiés se trata de distinguirla de otros conceptos como ‘cambio’ y ‘reforma’. Después de una larga exposición, se concluye que la *innovación*, de cara a las sociedades basadas en

información y conocimiento, puede ser aplicada con mayor rapidez y éxito en la función de la docencia. Aquí, *innovar* se entiende como un proceso que hará posible la incorporación en el sistema de educación superior de un nuevo enfoque educativo, flexible, eficiente, basado en el aprendizaje y que ponga atención en el desarrollo humano integral del estudiante, en la formación en valores y en la disciplina intelectual (ANUIES, 2004: 26).

A manera de síntesis, la innovación en el contexto de la educación superior representa un cambio favorable e intencional en el proceso educativo, lo que involucra contenidos, métodos, prácticas y medios de comunicación; transforma la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la población estudiantil (ANUIES, 2004: 26).

Innovar representa un cambio favorable e intencional, dice el texto, lo que nos deja ver cómo innovación es otro de esos conceptos con el que, mientras se intenta trazar nuevos cuadros de reflexión y acción, en su puesta en juego, encadena tal cantidad de eventos, rasgos y cualidades, que su precisión se torna por demás compleja. *Innovar* ahora gobierna aspiraciones, pero su operación discursiva comporta los rasgos de significación identificados en otras nociones. Conforme la discursividad de la SC se despliega, se abre la caja de los conceptos ambiguos.

Por otro lado, en el mismo documento se subraya la agudización de fenómenos como la aceleración en la producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico, la circulación y consumo de inmensas cantidades de información de calidades diversas y muy dispares, así como la necesidad de conocer y utilizar diversos lenguajes (ANUIES, 2004: 40-42). Recuperando los planteamientos de la UNESCO (1998b) y de las líneas de transformación presentadas en 2000 por la misma Asociación, el texto reitera:

El desarrollo de estos rasgos de la llamada sociedad del conocimiento, ha hecho que la producción científica y tecnológica acorte sus tiempos de vigencia para convertirse rápidamente en obsoleta; por otra parte, la estructura del mundo del trabajo ha cambiado de manera tal, que demanda más una preparación para la comunicación y la solución de problemas que una hiperespecialización, como hasta ahora se ha concebido la enseñanza (ANUIES, 2004: 42).

En el plano epistemológico, me llama la atención cómo se suscribe este supuesto/principio de "obsolescencia" sin ningún matiz o reflexión posterior o anterior. Según el texto, son los procesos de la SC los que han hecho que la producción científica y tecnológica se convierta rápidamente en obsoleta. Se afirma también,

entonces, que la SC es una suerte de máquina de consumo de conocimiento. Esto, anudado a la reconfiguración del mundo del trabajo, permite afirmaciones de carácter imperativo para dar un giro hacia los procesos de innovación que permitan dejar atrás prácticas educativas que contravienen estos principios. Se redibujan, entonces, las líneas de diferenciación entre diversas concepciones educativas. La *hiperespecialización*, por ejemplo, concepto no elucidado, ya no sería deseable. La magnitud de los procesos en curso:

[...] nos obliga a revisar la utilidad del enfoque enciclopédico en la enseñanza que ha generado programas curriculares que privilegian la información antes que la formación del estudiante. Frente a esta situación el aprendizaje autónomo resulta ser una estrategia de valor fundamental para resolver el problema de los contenidos y los métodos de enseñanza que deben ser integrados al currículum en el mundo actual (ANUIES, 2004: 42).

Un rasgo particularmente interesante de esta afirmación es que, instalados en el *locus* de la SC, es posible descalificar los proyectos previos de formación que hace diez años eran la vanguardia para el cambio, pues se los califica de *enciclopédicos, que privilegian información*. Frente a esto, el *aprendizaje autónomo* se presenta como la opción para las necesidades del mundo actual. De hecho, el principio de autonomía en el aprendizaje merecería una referencia detallada aquí, pero el espacio no me lo permite.

c. La política educativa también debería ser incluyente

En la transición de 2006 a 2007, la ANUIES presentó un nuevo documento que antecede la presentación del Programa Sectorial de Educación de la SEP. En ese documento, nuevamente, la SC articula una parte importante del análisis constituyéndose como un *horizonte de plenitud* que comprende la revolución informática, la globalización e, inclusive, la generalización de la democracia. Al igual que en periodos previos, la marginación, el deterioro ambiental y la brecha entre naciones figuran como el límite o la amenaza a ese ideal:

La revolución informática y sus efectos en el trabajo, la educación y la vida cotidiana; la globalización y la interdependencia de los mercados, así como la generalización de la democracia como régimen político son rasgos claves de una nueva época. No obstante, al mismo tiempo que se avanza hacia la sociedad del conocimiento, se profundizan procesos de desigualdad económica, de marginación social y de deterioro ambiental hasta niveles inéditos en la historia. La brecha entre las naciones avanzadas y las menos desarrolladas es creciente y amenaza con romper los frágiles equilibrios del orden internacional (ANUIES, 2006: 17).

En el fragmento se reitera que las instituciones del sistema de educación superior deben cumplir un papel de extrema importancia para favorecer el desarrollo del país. Atestiguamos, nuevamente, seis años después, el florecimiento de un imaginario enriquecido que promete solventar nuestras actuales carencias, imaginario donde las IES ocupan lugar estructurante, el punto de anclaje, la puerta de entrada a la conquista de tal imaginario:

En la medida en que las IES cumplan con responsabilidad y eficiencia sus tareas académicas y sociales, el país estará en mejores condiciones para encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad justa y equilibrada, y consolidar con ello un sistema político democrático. Esto es así porque dichas instituciones son irremplazables en su calidad de instancias productoras de conocimientos y cultura, así como formadoras de sujetos con capacidad de generar y aplicar el saber de las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías a través de las diferentes profesiones (ANUIES, 2006: 18).

En este momento, la postura de la ANUIES hace referencia a un aspecto que ya he apuntado, la orientación de las políticas hacia la dimensión económica en detrimento de otras dimensiones (como equidad o integración social y cívica). Según el texto, esto permitió un ciclo de modernización, pero, conforme se dieron cambios locales y globales, se dejó de responder a las demandas del entorno.¹⁹¹ En tal contexto, “se debe preguntar si la educación superior mexicana está ofreciendo las respuestas que el país requiere ante el contexto dinámico de la sociedad del conocimiento” (ANUIES, 2006: 22-23):

En los hechos, las políticas de educación superior en México han enfatizado su función económica. La búsqueda de la equidad y la integración social y cívica de la nación son objetivos que, si bien figuran en los documentos oficiales, han tenido un menor peso en el esquema de prioridades. En el momento actual conviene recapacitar sobre sus valores intrínsecos y sobre las amplias finalidades sociales a las que se debe (*ídem*).

En este punto quiero detenerme a plantear dos reflexiones. En primer lugar, conviene notar cómo en este periodo, cuando se habla del desarrollo de las IES y de su papel en la sociedad, se mantienen referencias a la democracia y la integración social y cívica en

¹⁹¹ El documento afirma lo siguiente: “En el mismo lapso en que se modernizó la educación superior mexicana, el mundo experimentó cambios de gran envergadura, modificándose en consecuencia el lugar de México en el concierto internacional. El propio sistema de educación superior, al crecer y diversificarse, produjo nuevos problemas exigencias, pues sus dimensiones y complejidad han dejado de corresponder a las viejas modalidades de acceso social y de coordinación entre las IES. Asimismo, las políticas gubernamentales han cumplido un ciclo que es necesario ponderar en términos de sus aciertos y sus problemas emergentes a fin de ajustar las a las nuevas demandas” (ANUIES, 2006: 23)

un intento por ensanchar el espacio de participación de la Asociación misma en la definición de la política de la ES en México, y por impulsar una definición más protagónica de la ES en la concepción del desarrollo social.

La segunda reflexión tiene que ver con la frase “las políticas de educación superior en México han enfatizado su función económica”. Lo que me parece interesante aquí es esta suerte de extrañamiento tardío frente a una racionalidad política que inició hace más de quince años. Lo que yo me pregunto es: ¿cómo es posible una afirmación tal por parte de la Asociación? Si apunta a una crítica al sistema de decisiones políticas previas ¿cómo es posible que se haga ahora y no antes, digamos en 1994 o en 2000? No tengo la posibilidad ni el interés de adivinar las razones, pero creo que, en parte, esta reflexión responde a una serie de críticas vertidas, en particular desde el sector académico —algunas las documenté en el capítulo dos de esta tesis— y desde instancias como la UNESCO que apuntaban precisamente a la orientación economicista y eficientista de la política educativa en el sector.

Entre 2000 y 2005 se desarrollaron varias cumbres sobre educación, ciencia, sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Como resultado en 2005, la UNESCO publica *Hacia las sociedades del conocimiento*, ya analizado aquí. En este documento se hace una crítica a la instauración de una visión tecnologicista y economicista en el corazón de los proyectos de desarrollo global, incluidos los educativos. Desde la ANUIES se afirma que en consecuencia con posturas como la contenida en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* y en *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, hace suyos los elementos de una misión ampliada de la ES. Aquí destacaré aquellos que se vinculan con mi objeto de estudio:

- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social.
- Alentar el acceso universal al conocimiento mediante el incremento de los contenidos disponibles.
- Trabajar en “colaboratorio” [sic] hacia un mejor aprovechamiento compartido del conocimiento científico.
- Multiplicar los lugares de acceso comunitario a las tecnologías de la comunicación y la información.
- Avanzar hacia una certificación de los conocimientos adquiridos vía Internet.
- Intensificar la creación de asociaciones en pro de la solidaridad digital.
- Incrementar la contribución de las mujeres a las sociedades del conocimiento.

- Desarrollar nuevos indicadores para la medición del conocimiento (ANUIES, 2006: 23).

Estas ocho nuevas funciones están vinculadas con el cambio en el status del conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo. Se proponen, además, renovar la relación de la ES con un entorno que apenas comienza a prefigurarse y así como enfrentar retos como el rezago, la falta de certificación, las inequidades entre géneros, entre otros. Desde mi perspectiva, sin embargo, estos puntos no implican grandes demarcaciones de las críticas que la UNESCO planteaba en el mismo documento sobre las visiones centradas excesivamente en la tecnología y en los beneficios económicos del conocimiento con todas sus consecuencias negativas. Estas medidas son suplementarias y reactivas, no proactivas ni directivas; están orientadas a menguar los efectos de las brechas y, por tanto, permanecen inscritas en el mismo sistema de racionalización que motivó las críticas.

Como yo lo veo, aquello que podemos entender como sociedad del conocimiento, aquí, sigue en configuración, al igual que varias de sus implicaciones en tanto horizonte ideal para la ES. Con todo, no está en duda su presencia como significante nodal. En la perspectiva de la ANUIES, un tema central para la sociedad mexicana:

[...] reside en elevar la competitividad, así como en reconstruir el tejido social y económico, distribuyendo más equitativamente las oportunidades de inserción productiva, pues solamente así tendrá sentido real para el conjunto de la población la propuesta de la sociedad del conocimiento (ANUIES, 2006: 25).

2.3 Alineamientos y distinciones en las propuestas de cambio

Haré una breve alusión a las recomendaciones de transformación que la ANUIES ha venido planteando en los últimos años. Para esto es pertinente iniciar con la siguiente consideración, clave para los propósitos del estudio. Cuando en la investigación me propuse revisar las iniciativas políticas de la ANUIES, tenía en mente un análisis que me permitiera ubicar con claridad las diferencias entre las propuestas de la Asociación y las de la SEP. Partía del principio de que son actores que ocupan posiciones diferentes en el campo político de la educación superior y, por tanto, de que habría materia para identificar rasgos diferenciales e incluso iniciativas encontradas. Aunque en los años sesenta, en los setenta y una parte de los ochenta es posible identificar tales diferencias, el detalle de mi revisión me dejó conocer que en las últimas décadas

y, específicamente, durante el periodo revisado, varias de sus propuestas políticas están altamente alineadas. A lo largo de los diecinueve años que comprende mi revisión, me encontré con políticas en que la ANUIES y la SEP defienden posturas que son, en ocasiones, indistinguibles, y, en otras, muy parecidas. Salvo el tema del presupuesto, que es un asunto de negociación clave, no necesariamente de diferencia, no me fue posible identificar alguno que pudiera considerar como caso de políticas contrapuestas.

Por la forma en que la Asociación estuvo presentando durante varios años sus propuestas, señalando líneas de acción, metas, cifras de crecimiento, no es difícil observar su réplica en los programas sectoriales.¹⁹² Como ejemplo, en *La educación superior para el siglo XXI*, la ANUIES presentaban las siguientes metas

- Contar para el año 2006 con una matrícula nacional cercana a los tres millones de estudiantes en el Sistema de Educación Superior (ANUIES, 2000: 252)
- A partir del año 2001 el gobierno federal asignará recursos crecientes en el marco del FOMES para apoyar los planes de desarrollo de infraestructura que elaboren las IES.

Para el año 2006 la elaboración, evaluación y actualización de ese tipo de planes, se habrá establecido como una práctica permanente por parte de las IES, y los programas de apoyo respectivos constituirán elementos permanentes de las políticas federales (ANUIES, 2000: 256).¹⁹³

Casos de políticas que podría llamar idénticas y que competen a mi objeto de estudio son las que atienden a la *consolidación del sistema* de educación superior, al crecimiento y diversificación de la matrícula, a la flexibilización de los programas y las estructuras organizacionales, al uso de TIC y a la integración del sistema de información nacional sobre ES (ANUIES, 1990: 2, 24, 25; ANUIES, 2000: 116, 174, 184), entre otras.

En el último periodo, estos casos se mantienen; uno de ellos ya lo presenté arriba cuando dije que una de las metas de la administración iniciada en 2006 es la creación de “la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior” (SEP, 2007: 63). Esta iniciativa fue presentada meses antes en la propuesta dos de la línea de desarrollo *Innovación* de la ANUIES:

¹⁹² Esto es claro en 1988, 1995 y en 2000, cuando los documentos estratégicos de la ANUIES contienen secciones escritas en el formato de un plan sectorial y sus cálculos aparecen en los programas de la SEP.

¹⁹³ Hay, por supuesto, diferencias de criterios, cifras, prioridades. Un caso de políticas parecidas es aquel donde se reconoce la necesidad de abrir opciones de formación y de diversificación de la oferta. Frente a esto, mientras que la ANUIES apunta que sería deseable abrir un número determinado de nuevas opciones de formación, la SEP presenta aproximados del crecimiento esperado, pero muy rara vez un número de instituciones. Lo mismo ocurre en el tema del presupuesto o de las nuevas plazas académicas.

Constituir el sistema nacional de educación superior abierta y a distancia, con sus respectivos nodos regionales, que facilite la generación de alianzas regionales, estatales y municipales para la identificación y satisfacción de la demanda educativa con financiamiento conjunto y aprovechamiento de la infraestructura tecnológica común. Como parte de este sistema nacional, crear la Universidad nacional de educación a distancia, como organismo público descentralizado (ANUIES, 2006: 99).

La configuración del campo de la política educativa en México muestra una articulación entre dos de sus actores principales, lo cual simplifica enormemente el campo político. Avanzaré en la precisión de dos de las políticas que he identificado como características de la Asociación. La primera es el *trabajo académico en redes*; la segunda, es la expansión y sistematización de la educación en línea o virtualización de la ES.

El trabajo académico en redes y la cooperación académica fueron caracterizados por la UNESCO (1996) como una de las mayores promesas para el desarrollo de la ES al inicio del siglo XXI. Trabajo colaborativo, transdisciplinariedad, movilidad, la posibilidad de interactuar con instituciones, grupos e individuos de diversa procedencia y en diversas ubicaciones geográficas, son características que se articulan alrededor de la idea de redes. Las redes se prestan a lo flexible, y a lo asincrónico, a la vez que a lo instantáneo, son una de las mayores posibilidades abiertas por los progresos en materia de TIC.

El trabajo en redes académicas se nutre de líneas epistemológicas provenientes del campo de la teoría organizacional, de las teorías de la comunicación y, por supuesto, de las teorías de redes. Estos cuerpos conceptuales también circulan por diversas teorías sobre las sociedades basadas en información y conocimiento. Desde éstos, la ANUIES ha impulsado las políticas de redes y de grupos académicos como una forma de transformar el sistema de educación superior, cerrado y rígido, en uno flexible; en el tránsito, ha dotado a este nuevo sistema con adjetivos como el de *calidad*, y la ha presentado como puerta a la *innovación*. La dimensión completa de la propuesta de la Asociación se puede apreciar en planteamientos como el siguiente, donde las redes y la cooperación son postuladas como políticas de cambio estratégicas:

[...] en la perspectiva de los cambios que el SES deberá enfrentar en las próximas décadas -el *carácter cerrado* de muchas de las instituciones que lo integran-, constituye uno de los *aspectos clave a modificar* en el futuro próximo. El reconocimiento del *valor económico y social del conocimiento y el papel fundamental que juegan las IES en su transmisión, generación y difusión, así como la escasez de recursos disponibles, hace que estrategias, como la*

cooperación y el intercambio, que permiten aprovechar las *ventajas comparativas y competitivas* de las instituciones, se conviertan en un aspecto estratégico para su desarrollo. La colaboración interinstitucional, la conformación de redes y los procesos de internacionalización adquieren su pleno sentido cuando se consideran como una acción horizontal para *el fortalecimiento y desarrollo de las funciones sustantivas* de las instituciones educativas del nivel superior (ANUIES, 2000: 238, las cursivas son mías).¹⁹⁴

Según esto, dados el valor económico y social del conocimiento y la escasez de recursos, la cooperación e intercambio por medio de las redes académicas emergen como una opción deseable para impulsar el desarrollo de la ES en todas sus funciones. El análisis de la forma en que la Asociación construye y presenta su postura sobre esta política permite comprender que lo que se espera de las redes es que funcionen como mecanismos para la actualización permanente de los académicos, para la vinculación entre la investigación y la docencia, la difusión de hallazgos, el uso compartido de recursos, tanto financieros, como físicos e intelectuales, que eventualmente alienten la movilidad física de personas —estudiantes y académicos. Los supuestos que animan esta política son, ni más ni menos: *valor económico y social del conocimiento y escasez de recursos*. En el discurso de la ANUIES, las virtudes de las redes se hacen visibles y cobran pertinencia cuando se las pone a la luz del valor y del déficit. Esta postura ha mantenido su centralidad hacia el final de la primera década del actual siglo (ANUIES, 2006: 9).

La otra línea política que se ha impulsado desde la Asociación es la relacionada con la *virtualización de la educación superior*. Como señalé en otras partes de la exposición, virtualizar implica modificaciones para la docencia, la investigación, la difusión y la gestión y administración de las IES, a través de la introducción de TIC; es una de las mayores apuestas para la transformación del sistema educativo que pretende rearticular y redimensionar la oferta tradicional de educación a distancia. La Asociación justificaba así su desarrollo:

a) La época actual se caracteriza por la acelerada generación y renovación de conocimientos científicos y tecnológicos. En consecuencia, muchos de los conocimientos en un corto plazo quedan obsoletos. La modalidad educativa más idónea para dar respuesta inmediata a las necesidades de formación y actualización de profesionales es la llamada "educación permanente". La UV (universidad virtual) es una institución adecuada para apoyar la educación permanente, gracias a que los participantes (estudiantes y personal docente)

¹⁹⁴ En el 2000 se afirmaba: "En el año 2003 todas las IES contarán con modelos institucionales novedosos que flexibilicen los esquemas de organización y administración institucional para la cooperación y el intercambio; asimismo, habrán impulsado el establecimiento de innovaciones curriculares y la flexibilización de los planes y programas de estudio, para incrementar las posibilidades de movilidad estudiantil interinstitucional" (ANUIES, 2000: 239).

pueden ubicarse en cualquier punto del espacio territorial, y a que sus métodos y recursos técnicos permiten una rápida actualización y difusión de conocimientos (ANUIES, 2000: 242).

Virtualizar, aquí, es una propuesta presentada sobre la aceptación del supuesto de la caducidad inmediata que ha ocupado al significativo conocimiento en los últimos años. Frente al reto de desenvolverse en contextos donde el conocimiento es un recurso clave, pero que adolece del defecto de la caducidad, el imperativo para los agentes sociales es seguir estudiando. Puesto que las IES no pueden cubrir esta demanda con sus métodos tradicionales, la educación en línea aparece como una opción viable para el desarrollo de la educación permanente, la modalidad idónea en ese momento.

Actualmente, el propósito de virtualizar tiene una función nodal en la agenda de desarrollo de varias IES; inclusive, ahora comprende actividades más allá de la formación en licenciatura y postgrado y contempla la posibilidad de ofrecer programas de extensión y capacitación a población no universitaria —empresas, gobierno—, ofrece servicios de información a través de bibliotecas y acervos de información virtuales y se ha convertido en plataforma de la llamada investigación virtual. Según datos socializados por la Asociación, en 2004 el 65 por ciento de sus instituciones afiliadas contaban con salas de videoconferencias, el 41 por ciento ya estaba ofreciendo cursos en línea y a distancia, mientras que el 51 lo tenía como proyecto de corto plazo (ANUIES, 2004a: 10-14). Entre las propuestas que desde la ANUIES se presentó en 2006 está la de:

[...] establecer incentivos para que las IES públicas amplíen su oferta de estudios superiores mediante la creación de nuevos programas de TSU [técnico superior universitario] y licenciatura, el aprovechamiento de la capacidad instalada, y la implantación de modalidades no escolarizadas” (ANUIES, 2006: 70).

Esta iniciativa se empata con la de la SEP citada en este mismo capítulo, que ha llevado a abrir el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia de la SEP, operado por ahora desde la Subdirección de Educación Superior.

Mejorar la forma en que se invierte y en que usa las TIC, intensificar su presencia como herramientas de apoyo al aprendizaje, operar redes de conocimiento y desarrollo de proyectos colectivos intra e interinstitucionales, promover el uso de medios masivos de comunicación para el desarrollo de programas educativos y crear bibliotecas virtuales en las IES públicas y particulares son algunas de las iniciativas

más insistentes de la Asociación hacia el final del periodo que cubre mi análisis (ANUIES, 2006: 97-99).

Para cerrar este apartado haré algunas consideraciones puntuales. El discurso de cambio de ANUIES se apropia y resignifica elementos de la discursividad de la SC y de algunos elementos vertidos desde el *locus* de las OI, al tiempo que mantiene fuerte vinculación con las propuestas de la SEP. Además, se construye desde una lógica parecida a la gubernamental: se realizan diagnósticos, se diseñan marcos figurativos y se hacen recomendaciones en tono de políticas de cambio; incluso, se presentan unos meses antes de que las nuevas administraciones gubernamentales entren en funciones. De esta forma, las propuestas se convierten en el principal marco de referencia para la administración sexenal que inicia. Por este acto deliberado se construyen puentes entre ambos agentes, tanto en el plano conceptual como en el plano de las propuestas de transformación.

En el periodo de análisis, desde la Asociación se aspira a mantener un lugar protagónico en materia de diseño de la política educativa; por ello, también le es atribuible aquel efecto criticado entre 2006 y 2007: la política que se propone transformar la ES estaba cargada hacia prioridades económicas y, así, ha dejado de generar políticas de equidad e inclusión social; si bien, hacia el final del periodo de mi análisis, desde la Asociación, se intenta proponer una reforma más incluyente en términos sociales y educativos.

3. Transformación articulada por significantes vacíos

Hablaré brevemente de los hallazgos generales en este capítulo. Mi propósito era mostrar cómo la discursividad de la SC se ha posicionado en el horizonte de la política educativa de nivel superior en México. Específicamente, me interesaba analizar cómo en el discurso de la SEP y la ANUIES, se da la circulación y apropiación de la SC para recomendar transformaciones a la ES, y me interesaba establecer la relación de esto con lo ocurrido en el contexto internacional, objeto de mi análisis en el capítulo tres.

3.1 Efectos de equivalencia en el plano de la significación

Con base en la evidencia he señalado que la SC emerge en el contexto nacional hacia el final de los años noventa y que ha ganado presencia hasta hoy. Previo a este

momento hay alusiones al cambio social, científico y tecnológico, que también fueron objeto de mi revisión, por ejemplo, la EC tiene una primera mención a mediados de los años noventa, antes que la SC. Así, he identificado el mismo proceso que he descrito en el caso de las OI, pues hay una forma de equivalencia entre la producción de las dos instancias analizadas: frente a un entorno de cambios locales y globales, se equivalen en el acto de la apropiación, resignificación y activación de un discurso de cambio organizado por la discursividad de la SC.

Al buscar las formas en que la SC se pone en juego, encontré que la noción tiene presencia dominante. En México la *sociedad del conocimiento* se usa con insistencia pero sin precisiones conceptuales, tanto en los documentos producidos por las instancias oficiales como en los documentos producidos por la ANUIES. Hay, por supuesto, recambio entre nociones como *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento*, *economía del conocimiento*, incluso *globalización*, lo que da cuenta de formas de contaminación semántica, deslizamientos tanto en el orden del significante como en el orden del significado. Las consecuencias de esto son observables en los elementos con que se articulan: las implicaciones discursivas del vaciamiento por efecto de uso son extensivas a los entramados textuales en que emergen y que he denominado como ambigüedad, apertura, inconsistencia, superposición, convivencia. En este sentido, la revisión se convierte, en algún punto en un análisis, aunque mucho más acotado, de la presencia y efectos de diversos significantes, de las SECI.

Éstas han proporcionado a los actores políticos recursos, pantallas o codificaciones para crear nuevas narrativas sobre la ES y sobre México en el concierto global. Pude precisar su uso como herramientas para identificar riesgos y medidas de acción plausibles; también, como reservorio de experiencias y mandatos, y como el nombre de un horizonte ideal. Llamé modalizaciones a estas maneras de uso.

En el mismo registro analítico, lo encontrado permite afirmar que las SECI han favorecido procesos de resignificación de viejos problemas del sistema de educación superior y de la sociedad mexicana en general. Su uso en disseminación ha permitido retramar algunos segmentos del tejido político educativo nacional. Esta construcción discursiva implica una revaluación: un acto de mirar desde hoy, y nombrar con categorías de hoy, problemas actuales y de antaño; es una operación de resignificación donde se cruzan líneas diacrónicas y sincrónicas. En otros términos, estos significantes dan paso a múltiples operaciones una vez que son articulados en una superficie discursiva: permiten reevaluar y retramar viejos problemas a la luz de

nuevos contextos, darles un lugar en un cuerpo textual más amplio; y en el mismo proceso, permiten nominar los riesgos y colocarlos de forma tal que dan viabilidad a propuestas políticas específicas.

Dada la ambigüedad y apertura de los significantes, me he preguntado por el contenido específico del que se los dota y he encontrado que la idea dominante aquí, *sociedad de conocimiento*, en el campo específico de la política de transformación en México, se viene modulando por elementos conceptuales de tipo económico, administrativo y tecnológico instrumental. En este contexto todavía no son insistentes elementos de teorías de la cognición o de la información —como ocurre en el contexto internacional. También hay referencias que podríamos denominar como culturalistas y educativas, pues, cuando se habla de las SECI, sobre todo en los últimos años y a la luz de debates internacionales, se sugieren cambios de orden cultural, cívico, político y educativo. La relevancia política de estos contenidos es menor pero, a pesar de ello, cumplen una función simbólica fundamental en el discurso: otorgan plausibilidad a las concepciones, los diagnósticos y las propuestas.¹⁹⁵ *Si las propuestas de formar en competencias o virtualizar la ES tienen sentido en México es porque, junto con ellas, viaja la promesa de que esto producirá efectos de mejora social amplia.*

3.2 Efectos de equivalencia en el plano de las propuestas de cambio

En el caso del discurso oficial, la exploración me llevó a diferenciar entre políticas que articulan viejas necesidades con nuevas tendencias y políticas que sin ser del todo nuevas, parecen resultar del más reciente flujo de cambios en el entorno. Algunas políticas, los problemas que atacan y los conceptos que las informan persisten desde la década de 1970 y se iteran a la luz de otras codificaciones. Las distintas políticas intentan responder a la necesidad de lograr gobernabilidad sobre el sistema de educación superior al mismo tiempo que buscan inducir cambios que lo doten de cualidades específicas como flexibilidad, innovación o competitividad. En el caso de la ANUIES, las propuestas en este rubro guardan relación con las presentadas por las instancias de gobierno. De hecho, y esto es importante para el análisis, al intentar situar diferencias en términos de políticas en este periodo, en la temática de mi interés, no tuve éxito.

¹⁹⁵ Quiero agradecer a Rosa Nidia Buenfil por recordarme la función de “validación” desempeñada por los contenidos *menos protagónicos* en los discursos de cambio.

En el *corpus* analizado, la SC no es un significante unificado, opera en la separación de sus partes, las cuales se refuerzan pero sin formar un sistema unificado. Los componentes de la SC como las TIC, el conocimiento y la información, se diseminan y se dispersan a medida que se van articulando con otros significantes y que se llenan de contenidos y valores. No hay unidad epistemológica, conceptual o temática; son una red, una forma rizomática de significantes y significaciones que no causan unidad de sentido, ni en el registro de la significación, ni en el registro de la instrumentación política.

Antes hice alusión a la noción de máquina: la SC y las SECI forman una especie de *máquina de significación*. *Máquina*, en el sentido de Deleuze y Guattari (1974), hace referencia a fuerzas, deseos, aspiraciones, significados esparcidos, circulaciones por una red capilar no unificada que funciona por la separación de sus partes imperfectas, interrumpidas, intermitentes, partes que se conectan y a veces se segmentan. Varias consecuencias se pueden extraer de esto para mi análisis. La que yo he resaltado es el enriquecimiento del espacio simbólico vigente de la ES y de lo que, desde un modelo conceptual lacaniano, podemos llamar *imaginarios* alternos acerca de la ES. Esta afirmación es plausible porque en el análisis he detectado la expansión de un prolífico reservorio simbólico acerca de las TIC, del conocimiento, de la ciencia, de la información, de la educación, que da paso a la producción de formaciones míticas y que anuncian una suerte de estado ideal para la ES, para sus agentes y para la sociedad mexicana.

Al mismo tiempo, he detectado que, regulando la ordenación del horizonte simbólico y la construcción de imaginarios, se ha venido instituyendo el binomio *riesgo/oportunidad*. El riesgo sería una forma de nombrar, en el orden simbólico, las fracturas, amenazas, problemas potenciales y los peligros que acompañan a la transformación social y que competen a la ES, pero que pueden ser dominados si se miran como oportunidades, si se actúa como si fueran oportunidades.

En el plano de lo político, esta operación es clave para sustentar las imperfectas pero relativamente efectivas tareas de gubernamentalidad del sistema de educación superior. Las políticas educativas de transformación en México intentan erigirse como dispositivos de acción unificados pero muestra la misma ambigüedad que he detectado en el registro de las concepciones y, sin embargo, con todo, hay políticas que han resultado ser efectivas al enlazar viejos problemas con nuevas tendencias en la construcción de dispositivos de observación, análisis y control. Estos dispositivos, con

todo lo debatible que me parecen, han logrado hacer que las instituciones y sus agentes se adscriban a los cursos de cambio siguiendo principios como la autorregulación.

En este sentido, como en el caso de la UNESCO, el BM y la OCDE, entre la ANUIES y la SEP hay varios elementos que los articulan. Frente a un entorno global de cambio y a problemas locales específicos, ambas instancias se hacen equivalentes en ciertas aspiraciones y acciones. Este alineamiento no es identidad, pues las instancias no se funden en todos sus rasgos, sino que conservan especificidad, bien respondiendo al mandato gubernamental, bien a las prioridades y preocupaciones de sus agremiados. Sin embargo, es posible observar un discurso altamente articulado que, cuando menos durante los últimos diez años, comparten ciertas concepciones y políticas. Esto, de alguna forma, simplifica el campo político de la ES en México. Así es como funciona la lógica política de la equivalencia, según mi lectura del pensamiento de Laclau y Mouffe (2004), ya referida en otros apartados de este documento.

El análisis de la discursividad de la SC y su decante por iniciativas políticas ha servido para documentar el proceso por el cual un significante —que es también un racimo de significantes, SECI—, en un contexto de apertura social y de sobredeterminación de fuerzas, pasa, de estar disponible como elemento, a circular por diferentes superficies discursivas y, por efecto de su presencia, de su uso, se vacía de una significación última para articular significaciones varias, tejiendo redes y llegando a funcionar como articulador maestro de diferentes ideales en más de un contexto. Esto habría pasado entre el plano nacional y el plano internacional entre la UNESCO, el BM, la OCDE, la SEP y la ANUIES. Esto es lo que estaría en el corazón de los procesos de mistificación y en la emergencia de imaginarios en expansión.

En el tránsito entre el incremento en el flujo de significaciones y la construcción de un discurso de cambio se ubica un proceso que, en el capítulo uno, he denominado como *proyección mítico-imaginaria*, una operación que consiste en nombrar, incluir y excluir contenidos para la formulación de un imaginario de cambio. Esta noción no ha sido profundizada y es objeto del siguiente capítulo.

Algo más quiero decir de tales imaginarios a la luz del ejercicio realizado en este capítulo. Dado que no son construcciones únicas, dado que implican lucha por el espacio y por el sentido, y dado que en su instauración y expansión hay operaciones de exclusión e inclusión, desde el análisis teórico político es posible esperar la configuración de imaginarios contrapuestos. Me interesaba saber si entre las instancias

objeto de mi análisis se podría identificar este diferencial, pero no fue así, pues en sus proyectos políticos ambas se han articulado desde hace tiempo, de forma que la sociedad del conocimiento es el elemento que actualiza su larga cadena asociativa.

4. Cierre del capítulo

Conviene hablar brevemente de los procesos de apropiación. En las dos instancias analizadas fue posible identificar referencias a las discusiones de las OI —en el caso de la ANUIES son evidentes las referencias a la UNESCO—. En este terreno el análisis del referente mostró procesos clave: la construcción y diseminación de un fuerte contenido que circula por textos y contextos de diversa naturaleza. En este sentido, a mitad del capítulo adelantaba que sería útil pensar en las apropiaciones no desde un emplazamiento de dominación, de imposición de un tipo de discurso particular, sino más bien, pensando en procesos de mediación que se arman y se tensan por las condiciones —sociales, políticas, culturales, económicas, educativas— de emisión, circulación y recepción. Aquí, yo he hecho referencia a las formas hegemónicas de una cierta discursividad, de ciertas visiones de mundo, de ciertos sistemas de razón, que en otros textos podrían ser llamados, tal vez, como formaciones político-ideológicas.

Con un poco más de detalle, para comprender las apropiaciones de los lenguajes y las recomendaciones por instancias gubernamentales nacionales o la misma ANUIES, se requiere reconocer que son posibles y están mediadas por los efectos hegemónicos de formas particulares de comprensión de la educación, de las relaciones internacionales, de la economía, de la democracia, del conocimiento, de la tecnología; del diagnóstico, diseño e implementación de políticas de gobierno y públicas. Son posibles por el despliegue de un tipo de lenguaje que en un momento específico es plausible y logra convencer a más de un agente al cruzarse con ciertas expectativas sociales (el lenguaje de la excelencia, la calidad, la competitividad, la flexibilidad, la meritocracia y la eficacia).

La apropiación mediada es posible, por supuesto, debido a la habilitación técnica y jurídica: alguien puede recibir y emitir determinados proyectos con ciertos lenguajes porque tiene la autorización legal —en el caso de las instancias de gobierno— y el mandato ético —en el caso de las instancias de gobierno y de la ANUIES— para hacerlo, a través de los principios que conoce y defiende. También,

esto es posible y está mediado por una intrincada red de operaciones gubernamentales, algunas muy técnicas y poco visibles que escapan a los intereses y foco de este análisis: la interacción de los OI con los representantes de los países, las formas en que se arman los diagnósticos, se negocian las cifras, se diseminan los resultados, y que, en conjunto, forman una red de cambios, de tecnologías blandas de gobernanza a la distancia que aquí sólo he alcanzado a cartografiar, en una de sus capas (desarrollo una discusión conceptual de estos efectos en el apartado 3.3 *Efectos de re-territorialización* del siguiente capítulo).

En el caso de México, durante los años que comprende mi revisión los patrones de apropiación se han mantenido constantes y han otorgado centralidad creciente a ciertos tipos de lenguajes y recomendaciones emitidos desde emplazamientos específicos, que han propiciado formas hegemónicas de pensar la ES y su lugar en la sociedad. En ellas hay imágenes y gestos que insistentemente, de maneras más o menos sutiles se han venido instaurando y que son de mi particular interés. Voy a ellos en el último capítulo de mi exposición.

Capítulo 5. Educación superior y la emergencia de las sociedades en disputa por el conocimiento

Let us rejoice in this long chain of transformations, this potentially endless sequence of mediators, instead of begging for the poor pleasures of *adequatio* and for the rather dangerous *salto mortale* that James so nicely ridiculed. I can, if I pay the price, extend the chain of transformations wherever verified reference circulates through constant substitutions. Is this “deambulatory” philosophy of science not more realist, and certainly more *realistic*, than the old settlement?

Bruno Latour, *Circulating reference. Pandora's Hope*, 79

Presentación del capítulo

El propósito de este capítulo es presentar una discusión a partir de algunos elementos expuestos en los capítulos previos y que me resultan particularmente importantes hacia el final de la investigación. En las páginas que siguen me propongo elaborar la respuesta a la pregunta por las implicaciones sociales, educativas, políticas, culturales y teóricas que se derivan de ciertas formas de significar la SC y de su concreción en iniciativas de cambio.

Como se recordará, esta pregunta, junto con las otras que he venido abordando a lo largo de los capítulos 2, 3 y 4 están subsumidas, son elementos organizadores de la pregunta base de esta investigación que versa sobre el valor que se asigna a la sociedad del conocimiento en la construcción del discurso de transformación de la ES. De esta forma, este capítulo puede ser leído como la última escala en la construcción de una respuesta a esa pregunta primera; respuesta que presenté y que he venido desplegando y reforzando a largo de mi exposición en la forma de la tesis básica de la investigación.

Para lograr la tarea que me propongo, en este capítulo varí un poco la lógica expositiva, no volveré sistemáticamente sobre los elementos de evidencia empírica o analítica, sino que los usaré como plataforma de discusión. He organizado el capítulo en cuatro momentos expositivos. En el primero de ellos me propongo abordar los procesos de proyección mítico-imaginaria en la discursividad de la ES, a partir de la disponibilidad de significaciones sobre la SC. En el segundo momento abordé la forma

en que se perfila el vínculo educación sociedad-desarrollo y las imágenes que oferta. En el tercer momento abordo el tema de la bio-politización del conocimiento como un efecto educativo-cultural. Finalmente, en el cuarto momento argumento la necesidad de desplegar una discusión filosófico-política post-fundacional sobre el conocimiento desde la ES.

Mientras desarrollo mi exposición traigo a comparecencia algunos conceptos empleados hasta aquí, así como algunos no empleados pero útiles a la luz de la discusión; también hago evocaciones directas o sutiles a cosas dichas en diferentes apartados de mi argumentación previa con ánimo de dar una vuelta más a los hilos de la exposición. Este capítulo bien puede ser leído como un precipitado del conjunto de elementos analíticos expuestos en la tesis; es, por tanto, un elemento nodal de mi exposición.

Antes de entrar en materia quiero señalar que este capítulo puede leerse también como un intento por elaborar los elementos de una reflexión primera de orden filosófico y político de la ES, para problematizar algunas de las imágenes y narrativas que se ofrecen de ella por algunos especialistas, por algunas OI y por los responsables de la política en el contexto nacional, que han sido objeto de mi análisis. Es un intento por hacer extraños los lenguajes, los supuestos y los gestos más primigenios que sustentan aquellas imágenes y narrativas, y que se objetivan en políticas de transformación. Desde esta problematización me pregunto por qué llegados a la primera década del siglo XXI son tan sugerentes las ideas que afirman que la mejor manera de desarrollar la ES es incentivando su competitividad económica local-global. Me pregunto ¿qué en nuestra visión de mundo, en nuestra filosofía, en nuestra cultura hace posible que suscribamos tal afirmación?¹⁹⁶ Estas y otras preocupaciones rondan este capítulo; fueron desencadenadas en la indagación de la pregunta sobre el valor que se asigna a la sociedad del conocimiento en el discurso de transformación de la ES, y en los largos recorridos que me han llevado a contestarla.

¹⁹⁶ También me pregunto: si pensamos que el conocimiento y la ES son bienes para el desarrollo y luego afirmamos que sus beneficios crecen en un entorno de mercado, ¿qué en los reservorios epistemológicos, culturales, académicos, gubernamentales, hace posible construir esta insistente cadena de razonamiento? ¿Qué consecuencias éticas tiene esto para las sociedades mexicanas? ¿Se sabe que aceptar tal postura lleva implícita la consecuencia inerradicable de construir novedosos sistemas de exclusión social y cultural, y no necesariamente implica subvertir los ya existentes? ¿Podemos aceptar sus consecuencias? ¿Por qué? Por otro lado, ¿los sistemas de pensamiento con que contamos nos habilitan para pensar en la ES en términos que no sean los de la sociedad del conocimiento, sea o no, en su versión de *economía del conocimiento*?

1. Sociedad del conocimiento: operaciones de proyección mítico-imaginaria

Uno de los aspectos en que más atención he puesto durante esta exposición es la forma en que la discursividad de la SC ha ocupado diversas superficies textuales, tanto en el contexto internacional como en el contexto nacional. De acuerdo con la evidencia recabada esta ocupación no se da en un sentido unificado. Durante los años que cubre mi revisión se observa la proliferación de explicaciones, diagnósticos y previsiones sobre el futuro de la sociedad y de sus distintas instancias a la luz del desarrollo científico y tecnológico del último siglo, lo que ha sido de alguna forma condensado en significantes específicos.

Como he reiterado, esta investigación se ancla en el cruzamiento del gesto genealógico/ deconstructivo, en el ejercicio ficcional de identificar, no el origen, sino la emergencia y con ella las procedencias, linajes y puntos de ruptura y viraje; en el doble movimiento de la diseminación: dispersión y proliferación de los significantes y sus posibles significados. Arranqué mi investigación rastreando uno en particular, sociedad del conocimiento, pero conforme avancé me encontré con la disponibilidad de otros que se disputan la precisión y la pertinencia de la explicación, el diagnóstico y la previsión. Sociedad post-industrial, sociedad de la información, sociedad informacional, economía de la información, economía del conocimiento, economía del aprendizaje, son algunas de estas otras nociones superpuestas que han sido producidas para vehicular las explicaciones y que han viajado por distintos territorios, temporales y geográficos, disciplinares e institucionales.

Estas nociones, en su travesía, pierden o ganan algo, la tarea que iniciaron teóricos de la economía a mediados del siglo pasado y después otros especialistas en el desarrollo de la tecnología, se ha relanzado por siguientes generaciones dentro de la academia, pero también en el contexto de las OI, y ha ocupado un lugar específico en el lenguaje de los que hablamos sobre la ES. La indagación deja ver cómo significantes y significados circulan alterados. Tanto en el orden del significante como en el orden del significado la *sociedad del conocimiento* —SC— se mueve, a veces se articula o superpone con otros términos y esto permite hablar de las sociedades y las economías basadas en conocimiento e información —SECI—. Esta suerte de aglutinamiento funciona por la separación de sus componentes generando efectos discursivos interesantes, que a la vez pueden resultar asimétricos y sincrónicos —y con otras combinaciones—; aquí y allá, en la textualidad de un especialista, de una OI

o de un plan sectorial, generan articulaciones para describir la naturaleza de los cambios en materia de conocimiento, de tecnología y de la importancia que en este horizonte tiene la ES.

En algunos contextos las nociones y los contenidos de que se cargan están en contraposición. En la perspectiva de Stehr, la SC es más precisa que cualquiera otra para describir la naturaleza y las implicaciones de las transformaciones científicas y tecnológicas contemporáneas, pero a él le preocupa, en particular, el conocimiento científico y sus efectos económicos y luego culturales. En la perspectiva de la UNESCO la misma noción es más pertinente que la noción *economía del conocimiento* o *sociedad de la información*, siempre que sea empleada en plural, *sociedades del conocimiento*, que su conceptualización incluya conocimientos tradicionales, locales, ancestrales y que la reflexión y las propuestas sean más amplias que el desarrollo económico.

En cada intento de precisión se cambia algo, más o menos acento en lo tecnológico, más o menos acento en la ciencia, más o menos acento en el desarrollo de la economía. Pese a esta imprecisión los significantes se han instalado en el centro de las propuestas de transformación de la ES en diferentes contextos.

Las OI dotan a las distintas categorías de mayores o menores cualidades en función de sus proyectos, de sus presupuestos teóricos, culturales y políticos, y es el mismo caso en el contexto mexicano. La discursividad de la SC y sus efectos para elucidar la transformación de la ES, se construye en un juego relativamente abierto entre los contextos globales y los contextos locales. Las líneas de análisis desarrolladas aquí sugieren que los planteamientos al respecto proceden del contexto académico y gubernamental norteamericano, europeo, asiático, y que luego se colocaron en el contexto internacional de los OI; situados aquí, tienen mayor circulación, con una primera insinuación sistemática en los sesenta, pero estallan en su potencial discursivo en los años noventa en el marco del desarrollo de la tecnología informática, los procesos de reorganización geopolítica, las olas de apertura de los mercados, las nuevas prácticas de comunicación, el incremento y disponibilidad de *conocimiento acerca del conocimiento*.

Hasta cierto punto sería plausible pensar que esta discusión llega al contexto mexicano gracias a su colocación por parte de las OI, sin embargo, me parece que esto es así, no en términos de presencia, sino de intensidad. Referentes de esta discusión los había en el horizonte nacional, pero es hasta que México participa

abiertamente en el circuito de instancias como la OCDE que esta discursividad se instala en el centro del horizonte educativo nacional.

Por supuesto, una cosa es la disponibilidad de las discusiones y otra su estructuración en forma de propuestas de cambio. Aquí, he mostrado cómo algunas de las propuestas de las OI circulan con incidencia en la política de la ES global y nacional. Las *recomendaciones de política* llegan de la mano de los significantes señalados, éstos circulan en dispersión y articulan diferentes regiones discursivas. Esto es posible pues en estas regiones hay rasgos de apertura. Por ejemplo, en el caso del BM, la SEP y la ANUIES, el lenguaje de la crisis articulado con el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la globalización, *produce el efecto de abrir las estructuras al producir un efecto de “mostrar” la inviabilidad* de acciones, tareas, reglas y formas vigentes frente a los efectos de cambio vistos en otros contextos. En otros casos, como el del gobierno mexicano, el cierre de un periodo, la irrupción de nuevas tendencias, primero en 1988 y luego en 2001, dan cuenta de una *suerte de salida de lugar de las estructuras* educativas. Esto da paso a la siguiente operación de relevo discursivo.

En el periodo que va 1988 a 1994 emergen las condiciones para la construcción de un discurso cada vez más cargado del lenguaje de la calidad, la flexibilidad, del uso de la tecnología. Vimos la sincronización de algunos elementos globales con otros locales. Por un tiempo, la *modernización* y la *globalización* ofrecen el suplemento para nominar y encarar estos procesos de ajuste. Después del 2000, en un contexto de modificación de ciertas estructuras políticas nacionales, la SC emerge en el espacio simbólico/imaginario para rearticular algunos de los elementos previamente disponibles y alentar una muda de lenguajes y de aspiraciones. La competitividad, la innovación, el conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, la eficiencia, más los otros valores previamente disponibles —flexibilidad, calidad— se arman en una textura particular.

En el capítulo uno hice referencia a algunas figuras conceptuales que permiten explicar estos procesos de resignificación que inscriben procesos políticos. La que me interesa es la emergencia de *operaciones de proyección mítico-imaginaria*. La SC está cargada con las mayores aspiraciones del pensamiento moderno occidental, con una abierta confianza en los beneficios positivos la ciencia, la tecnología y la educación. Pero también se guía de principios anclados en el discurso del riesgo. Éste aparece en ocasiones descriptivo y cosificado, pero en ocasiones apunta a singularidades no directamente representables y cuando esto ocurre es posible otorgarle un status más fundante, equivalente a la noción de *dislocación* —en el pensamiento de Laclau— o de

lo *Real* —en el pensamiento de Jacques Lacan—, aquello que *anuncia* la disolución de una estructura, que la *amenaza* y que requiere acción, sea de previsión, de prevención, de corrección, de *restauración*. Los llamados permanentes que en diferentes textos se hacen para hacer cambios en la ES hoy que permitan evitar los riesgos del futuro incierto, son una forma de procesar en el orden simbólico aquella incertidumbre que amenaza pero que no es directamente representable hasta que se hace presente, o no es presentable hasta que se nombra en el registro del lenguaje, de la política o de los conocimientos disponibles.

La noción de significante vacío, la emergencia de espacios míticos y el trazado de imaginarios son figuras conceptuales útiles aquí. Decía en capítulos previos que la SC, en particular en contextos como el mexicano, despliega sus rasgos de existencialidad en este tránsito entre un significante vacío que permite la emergencia de espacios míticos y la expansión de imaginarios. La SC está siendo tres cosas al mismo tiempo: 1) un significante que admite distintos sentidos y que es capaz de articular distintos territorios, distintas configuraciones discursivas suspendiendo temporalmente el flujo de las diferencias; 2) un espacio mítico, una especie de relevo que en su riqueza ofrece elementos para la sutura de algunas de las brechas abiertas en el horizonte de representación simbólica de la sociedad y de la educación. Lo hace activando y aglutinando referencias, hechos plausibles, necesidades e incertidumbres para ofrecer explicaciones que producen sentido frente a las circunstancias que se nombran como de atraso, rezago, falta de competitividad, y 3) es un imaginario en el sentido que describe un estado ideal de cosas, de objetos, de agentes y de relaciones entre ellos. Proporciona coordenadas de satisfacción que son expansivas pues cubren distintos territorios y no se contienen en una dimensión, una tarea, un agente o una relación. Así, ahí donde se afirma que uno de los problemas de las sociedades contemporáneas es la ausencia de valores democráticos se afirma que una sociedad educada, una sociedad basada en el conocimiento será predominantemente democrática pues la democracia es cualidad intrínseca al saber, el saber produce ciudadanos libres y democráticos. Ahí donde la sociedad tiene problemas de servicios, enfermedad, transporte, seguridad, empleo, se asegura que la educación ofertará las soluciones a los problemas “reales” de la sociedad. La ES en la SC no estará más distante sino inscrita en todos los segmentos de la sociedad, ayudará a resolver problemas, promoverá la transferencia inmediata de conocimientos, facilitará la movilidad social. Para ello, debe transformarse.

En el capítulo uno —apartado 3.1.2— de esta exposición decía que el tránsito vía el cual los significantes circulan, aglutinan y permiten la emergencia de espacios míticos y la expansión de imaginarios sociales, es lo que llamo una operación de proyección mítico-imaginaria. Proyectar implica lanzar, figurar, potenciar, encauzar. La proyección como una posibilidad que se revela en el ahí; cuando un individuo, o un grupo organizan su vida en torno a un ideario, o cúmulo de intenciones en un proyecto surcado por la relacionalidad, la precariedad, la apertura, constitutivas de lo social (Treviño, 2007; 2008).

La proyección es una operación que supone la necesidad de operar sobre la realidad y construirla, y es una operación técnica y política, implica inclusión y exclusión, se carga de racionalidad, de aspiración y de imaginación. La proyección como operación de ontología social anclada en el flujo de la significación requiere actos de decisión y es aquí donde se formaliza temporalmente a manera de lenguajes, éste es también el tránsito entre lo político y la política. El acto de la proyección es una de las más representativas tareas de producción de realidad; la noción de proyecto tiene un lugar reiterado en el pensamiento de Jean-Paul Sartre y de Martín Heidegger. Yo lo he usado para describir este acto de trazado de una trayectoria que presupone inclusión y exclusión de elementos, la identificación de fronteras, la producción del curso de acción, la defensa de las aspiraciones. La proyección presupone una forma de organización de la existencia y la esperanza de su transformación en el tiempo.

Entonces, la SC se despliega en este ejercicio de proyección en el horizonte de la educación superior montada en el discurso del cambio, de la transformación de la sociedad, de las relaciones, de los efectos. Lo interesante es que los distintos actores construyen sus propias proyecciones y se cruzan. En esta investigación he identificado las del contexto internacional y las del contexto nacional de la política educativa y he hecho referencias constantes al pensamiento de los académicos especialistas donde también es posible identificar este acto de proyección.

Por ello, este proceso no debe verse como estático, la SC tiene un status de circulación anímica en el discurso de transformación donde el tiempo tiene un rol generativo. El análisis de los patrones de apropiación y resignificación, las formas de uso, dejan ver que se habla de ella como algo que inició tiempo atrás, como presente y como futuro, como pluralidad de oportunidades y multiplicidad de riesgos para los individuos, las instituciones, las naciones; *algo de eso ya está aquí y otro tanto en el horizonte. El efecto de temporalidad de este lenguaje permite ordenar el presente,*

desde el presente analizar y ordenar en retroversión eventos del pasado (*retramar*) y al mismo tiempo diseñar el futuro. Así, el efecto hegemónico de este significante múltiple, abierto, recargado, se expande.

Debo insistir en que no en todos los contextos de enunciación tiene el mismo contenido. En instancias como la OCDE y el BM se aspira a una sociedad altamente organizada regida por un principio de libertad del individuo, anclada en los valores de las democracias liberales y en el libre mercado internacional. Por ello, la aspiración radica en la construcción de formas de organización económica basadas en conocimiento, la economía del conocimiento, la economía del aprendizaje describen segmentos de una forma de organización de la producción, el consumo y el intercambio que derivará sus efectos positivos por el resto del tejido social. La correcta concreción de conocimiento en los ciclos económicos requiere con mucha claridad de la mercantilización de los servicios educativos (la docencia, la investigación, las patentes, los servicios), los títulos y esto sólo puede hacerse si los circuitos, los sistemas, se cargan de valores como eficacia, competitividad, adaptabilidad. En los textos de la UNESCO se describe un principio anclado en aspiraciones de igualdad y equidad educativa que se pueda vincular con el desarrollo social, con la preservación de la cultura, pero no rechaza el desarrollo de los mercados de conocimiento —o de la ES—, más bien los matiza, llama a no exagerar su importancia.

En el caso en México, la noción clave durante el periodo de análisis, sociedad del conocimiento es, en cierto, sentido la actualización significativa de un horizonte educativo en otros momentos ocupado por la *crisis*, la *modernización*, la *globalización*. La SC me parece más sofisticada pues arrastra algunos de los preceptos claves de la era de la tecnología y se monta en las promesas del desarrollo científico. Así, temas como cobertura, pertinencia, elevación de la calidad, gobernación del sistema, se ajustan a través de un lenguaje de competitividad, innovación, flexibilidad. Ésta es la que promete escapar a la amenaza de la brecha digital, la brecha cognitiva, el atraso y otros efectos indeseables resultados de no subirse a la ola de transformaciones globales.

2. Entre las sociedades y las economías del conocimiento

Podemos sin muchas dificultades afirmar que las tendencias de transformación de la ES en México y en el contexto internacional, la ubican en la tensión entre las

economías y las sociedades del conocimiento, en el reconocimiento de la apertura, ambigüedad y superposición que habita ambas nociones. Tanto el BM como la OCDE se han orientado en los últimos diez años a desarrollar los elementos para concebir y “hacer realidad” la *economía del conocimiento*. Aunque en algunos de sus documentos es posible identificar referencias a la SC, este significativo ha tendido a silenciarse hacia el final del periodo de mi análisis. En la UNESCO observamos el caso contrario pues, como señalé en su momento, *sociedades del conocimiento* es el nombre de una aspiración amplia para el desarrollo que incluye el desarrollo de una economía del conocimiento.

La razón de esta diferenciación radica en las funciones, las trayectorias y las perspectivas que sobre el desarrollo, la tecnología, la educación y el conocimiento se esgrime en cada espacio institucional. Como traté de mostrar durante mi exposición, para la OCDE y el BM, las funciones económicas tienen un status central prioritario en la organización y gobierno de las sociedades. Esto se ha fundado y a su vez ha reproducido un sistema de razón que coloca al bienestar material, la acumulación de bienes y de capitales como principios rectores en las tareas de política y en el diseño de políticas. En cada espacio se habla desde sus prioridades, el BM desde su visión de la reducción del déficit, de la disciplina fiscal, de la eficiencia del gasto, de los préstamos y recientemente, justo como desde la OCDE, también desde una visión del libre mercado, de generación de riqueza, de competitividad, de innovación, de reducción de los aparatos gubernamentales, de comercio, empleo y crecimiento: *las agendas tienden a confluir*.

Ahora bien, aunque el desarrollo económico —y sus implicaciones para el gobierno— son sus prioridades, esto no implica que no aborden otros temas; es entonces desde este *locus* económico-gubernamental que estos organismos hablan del “resto de la sociedad”, desde aquí se construyen diálogos, diagnósticos, emplazamientos, propuestas sobre la educación, la salud, la cultura, la política, la gobernanza, la seguridad, la ciencia, la tecnología; hay una suerte de ocupación parcial de esos otros territorios. Por definición, tales territorios no son espacios “autónomos”, pero a los ojos de la racionalidad de la ciencia política sí aparecen como espacios diferenciados que ahora se miran bajo los gestos de la sofisticada economía de inicios del siglo XXI. Entonces, desde ella se habla del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la ES, y gracias a un lenguaje persuasivo, se construyen escenarios que interpelan con eficacia a especialistas y responsables de política. Sus propuestas parecen plausibles

y deseables, en particular en países como México que por múltiples razones han fallado una y otra vez en concretar procesos de desarrollo sostenido y equitativo.

En México, dos de los principales actores de política para la ES —SEP y ANUIES— han adoptado como referente central a la SC, su apropiación suscribe ciertos planteamientos de la UNESCO, con un enfilamiento hacia lo que en el contexto del BM y la OCDE se caracteriza como economía del conocimiento. Según lo vimos, el discurso de transformación —los diagnósticos, las políticas— se han apropiado de un lenguaje de competitividad, de calidad, de vinculación de la ES y el mundo empresarial, de venta de servicios educativos, y muy poco de la iniciativa de hacer de las IES un espacio abierto a todos, abierto a “la sociedad”. Así, las propuestas de transformación según mi lectura nos arrojan una visión anclada en una retórica del conocimiento, la tecnología, la ciencia, la educación como medios para el desarrollo de la competitividad, la empleabilidad, la eficacia, la eficiencia, la flexibilidad laboral, rasgos claves de la EC y con pocas insinuaciones para avanzar a los escenarios de SC más abiertas a otras preocupaciones.

2.1 En el espejo de la economía de mercado y el liberalismo democrático

En este ejercicio detecté un efecto político clave, a lo largo del *corpus* de análisis la noción de democracia experimenta efectos de superficie. En el contexto internacional y en el contexto nacional, en las discusiones más especializadas como en las reflexiones más técnicas o más políticas, en la discusión sobre la SPI, sobre la SI o sobre la SC, la democracia es convocada de manera insistente. En el BM, la UNESCO, la OCDE, la SEP y la ANUIES, hay referencias permanentes a la importancia de la ES para la consolidación de la democracia como forma de organización política, de gobierno y de vida. Pero las articulaciones que se hacen entre esta afirmación y la emergencia y consolidación de las economías basadas en el libre mercado y en la contención y retraimiento del Estado en el sector educación me parecen a veces inconsistentes, a veces incompatibles, por demás inquietantes y, en su extensión, inaceptables.

Uno de los aspectos que más llamaron mi atención es la afirmación presentada desde el contexto de la OCDE acerca de que el Estado —a través de la organización de las IES, los presupuestos, las titulaciones—, controla en demasía las vidas de los individuos, decidiendo qué y cómo estudiar, pese a no estar capacitado para semejante tarea en un entorno que cambia rápidamente (porque, además, administrativamente,

es ineficiente, no podría hacerlo como está diseñado). El Estado aquí es un obstáculo y una imposición; frente a esto, la recomendación es retraer su presencia y flexibilizar la ES de forma que, con base en información, en respuesta a las necesidades del entorno, y en ejercicio de sus libertades, sean los individuos quienes decidan qué y cómo estudiar. El Estado actuaría en este escenario como regulador, coordinador y certificador. Dicha lógica respondería al mejor interés público, de los individuos y de la sociedad, pues no verían coartadas sus libertades de elegir sobre el curso de su vida académica y laboral y de paso recortaría el gasto y presencia de una entidad cara e ineficiente.

Pero si bien estos principios pueden resultar interesante desde diversos puntos de mira (curricular, didáctica, cognitiva), lo que me inquieta es que el mejor escenario donde esto puede ocurrir, según la misma OCDE, es donde las reglas propician la libre competencia entre individuos para ingresar a las mejores instituciones y entre éstas para lograr los mejores *performance* que les habilite para captar a los mejores talentos, clientes y consumidores de sus servicios. Así, junto a la afirmación de la *libertad de los individuos en las sociedades democráticas* a decidir el curso de su vida, se coloca la importancia de crear escenarios y reglas que incentiven la competencia entre los actores de la ES: instituciones, estudiantes, personal académico, países; la democracia emerge ocupada por la libre competencia.

En esta racionalidad, la ES emerge espacio de competencia y herramienta para competir; la libertad de elegir en las sociedades democráticas es igual a la libertad de *elegir, ofertar y comprar servicios educativos*, para competir, volverse competitivos y permanecer competitivos. En este escenario, el lugar desde donde los individuos, las IES y los gobiernos obtendrán información para asegurar la pertinencia de sus decisiones y su competitividad son los indicadores de empleo, las tendencias en materia de conocimiento innovador, las últimas tecnologías, los indicadores financieros, los *rankings* nacionales e internacionales de instituciones. En este escenario, cualquier otra fuente de información o preocupación *no competitiva* es complementaria o permanece totalmente fuera del mapa.

Los elementos que me parecen inaceptables son tantos que no los puedo abordar en detalle, y me limito a decir que: en esta visión del mundo, donde la democracia es igual a una forma de gestión técnica de la sociedad y un mercado de libertades, donde el ejercicio de la libertad de los individuos consiste en la producción y obtención de información para tomar decisiones para competir, y la educación es una

herramienta/mercado de opciones, lo que se queda fuera es toda referencia o consideración sobre las dimensiones culturales, éticas, estéticas, sociales, humanas y políticas de la educación, que para mí son principios fundamentales en la comprensión de su papel en las sociedades contemporáneas. En las sociedades democráticas pasan más cosas que *competir*, hay creencias, aspiraciones, retos de salud, seguridad, medio ambiente, transporte, entre otras. Interesantemente ninguna de estas cosas principia ni termina con la ES o la democracia, pero están de una u otra forma ligadas con ellas. Y hasta donde estoy informado, ninguna de ellas inicia ni termina por el principio de *libre competencia*, todavía. En la visión del diseño de la ES para la construcción de sociedades liberales y democráticas de la OCDE, todos estos elementos están fuera de las prioridades, como también esta fuera toda referencia al debate mismo de los términos y las políticas.

Los valores que circulan por esta racionalidad ya los conocemos y las recomendaciones de política que desde aquí se trazan ya han sido mostradas. Desde un *locus* de meritocracia, la esperanza más elemental es que esto permitirá que se eleven los niveles de calidad, que las IES se preocupen por articular sus funciones sustantivas con las necesidades del desarrollo local, regional y global, que respondan a las necesidades de sus clientes y sus consumidores y que esto asegure la competitividad.

Las recomendaciones que llevarán a ese arreglo ideal hablan de la vinculación entre este sector y los sectores empresariales e industriales, la comercialización de los servicios educativos incluida la generación de conocimiento, la asesoría, la capacitación; también, favorecer la participación de la iniciativa privada en la oferta de educación superior —en la formación de contenidos, instalación de profesores, en evaluaciones— y desarrollar sistemas de préstamos y becas basados en incentivos que faciliten la movilidad estudiantil y permitan alentar la disponibilidad de ofertas y la competencia entre ellas; consolidar el mercado local, regional y global de la ES, entre otras iniciativas que se presentan como las formas adecuadas de lograr que las IES respondan a las necesidades del desarrollo y puedan asegurar su pertinencia para no ser una carga social y presupuestal, una decepción, y para no quedar excluidas de los nuevos modelos de sociedad; amenazas que se ciñen sobre ellas.

En esta forma de entender la democracia, el gobierno, el desarrollo y la economía, la ES y el conocimiento adquieren gran valor, pues al parecer no hay nada que premie mejor los méritos, que aliente y pague bien las libertades, nada más

transparente y, por tanto, potencialmente *democrático con efectos democráticos* que el conocimiento mismo que se produce y adquiere en un entorno de competencia por el conocimiento.

Es importante precisar que la asociación entre democracia-liberalismo y economía no es nueva, nos antecede por generaciones. En países como los EUA, Francia, España, Inglaterra, dentro de sus distintas formas de organización política este vínculo se ha venido procesando desde antes de la segunda guerra mundial, lo hemos visto en el sector de la salud, alimentario, energético, en las comunicaciones, en la seguridad pública y en otros campos. Tampoco es del todo nuevo en el sector educación, sin embargo, debemos reconocer que se nos presenta con términos ajustados y con mayor intensidad.

2.2 Emergencia de las máquinas de conocimiento: la *triple hélix*

En los países que integran la OCDE, el conocimiento y la ES reformada se piensan como insumos estratégicos para el desarrollo. Lo que se espera es que las IES y los individuos-ciudadanos participen activamente en el circuito de competitividad, educación, innovación, generación de conocimiento, riqueza, pues los beneficios de este son cuasi evidentes.

En algunos documentos especializados, la vinculación dinámica entre universidad, industria y gobierno se denomina *triple hélix*, un modelo en espiral de innovación que aspira a la “capitalización del conocimiento” (Etzkowitz, 1996; Etzkowitz y Leydesdorff, 2002). Estos circuitos se denominan también como sistemas de innovación, e incluyen a centros de investigación, aplicación y desarrollo —públicos y privados—, empresas e IES que producen y venden conocimientos y productos asociados o derivados del conocimiento (títulos, habilidades, competencias, certificaciones, asesoría). Por ello, no sólo se afirma que la investigación tiende a ser la función central de la ES, sino que la tercera función, que en algunos países como México está orientada a la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, tiende a transformarse para convertirse en la función de vinculación con los sectores activos de la economía, *esta vinculación es la rendija para inyectar flujos de cambio en las funciones de investigación y docencia.*

El mercado de la ES sería una parte específica del mercado de la educación, y ambos, a su vez, del mercado del conocimiento en la economía basada en el

conocimiento. Esto podría dar la idea de que hablamos de escalas, pero más bien hablamos de olas, de redes donde los intercambios que se derivan de esta racionalidad no funcionan con la estructura capitalista del siglo XVIII, del siglo XIX, y ni siquiera del siglo XX. Conserva rasgos de ellos, pero se reformula en otros tonos, con otros matices, con elementos que están siendo en este momento elucidados. En tanto no son físicas, en tanto no requieren cuerpos, en tanto no requieren oro, en tanto implican expectativa y consumo más que producción, sus términos están en permanente ajuste.

El conocimiento de que se habla en los circuitos de innovación y los mercados de conocimiento no se detiene y no es relevante tanto por su filiación epistemológica, por su linaje disciplinar o instruccional, como por el lugar que puede ocupar en una cadena más amplia de interacción. Es el conocimiento que puede adquirir la forma del saber qué, saber cómo, saber quién, saber dónde, saber cuándo (*know what, know how, know who, know when, know where*). En algunos casos, tampoco es suficiente su adscripción, su respaldo en un título, un grado académico, un prestigio institucional, además tiene que ser relevante, servir para transformar, ser susceptible de uso como innovación, invento, como unidad de información con valor potencial en una base de datos. Las IES, los actores educativos y las sociedades mismas son convocados a participar de este circuito de producción, transformación, venta, destrucción del conocimiento.

La noción de *máquina* en el pensamiento de Deleuze y Guattari, ya empleada en otra parte de este documento,¹⁹⁷ me parece útil pues considero que las formas discursivas hegemónicas de producción, uso, consumo y comunicación del conocimiento, en un emplazamiento de EC pueden ser descritas como insinuaciones maquínicas. En este horizonte las instituciones y los actores de la ES se descargan de parte de su complejidad para emerger como máquinas de conocimiento: lo producen, lo usan, lo aplican, lo venden, lo desechan, lo reciclan.¹⁹⁸

Entonces, una aspiración clave de las *máquinas del conocimiento es la pérdida de densidad para obtener maniobrabilidad*. En parte, por esto, la EC es prioridad sobre

¹⁹⁷ Con esta noción describen los actos de producción, de operación, de comunicación. Una máquina no es igual al aparato, es el ensamble, la ligazón de multiplicidades, síntesis de elementos no sin ambigüedad (Deleuze y Guattari, 2009: 343). *Ello* es al mismo tiempo una multiplicidad de máquinas: máquina deseante, máquina social, máquina técnica, máquina abstracta, entre otras. Todas son la otra a la vez, en regímenes diferentes (Cfr. Deleuze y Guattari, 1974: 36-39 y 293).

¹⁹⁸ Otro tratamiento de la *maquinación* está en Granja (2004), ahí se analizan, entre otras, las *máquinas intuitivas* y las *máquinas para resolver problemas*, objetivaciones de la voluntad de ordenar las enseñanzas.

la SC para dos de las OI analizadas aquí y para otros tantos especialistas, pues presupone liviandad, ligereza, y evita batallar con la política, la cultura, la religión, la sociedad, el medio ambiente, los modales, la moral. Las IES y sus actores aparecen más ligeros, más dinámicos si se los mira como ensambles maquímicos de conocimiento (cognoscentes, productores). Esto no anula sus otras capas, aristas, las otras *máquinas* y *componentes* de estas máquinas; de hecho, el conocimiento aspira a ocupar un lugar en el ensamble de la *máquina deseante* —en Deleuze y Guattari es la parte del ser que *quiere* y *quiere querer*, que “produce”— y así alimentar los flujos entre las máquinas, pero el *gesto racional* de la EC tiende a la suspensión de aquéllas no necesarias para la activación de la máquina del conocimiento en un circuito de economía de conocimiento. ¿Es posible desprenderse de la política, la cultura, la religión, la sociedad? Me parece una imposibilidad ontológica, pero la aspiración parece más que instalada en la *economía del conocimiento*.

En un contexto de democracia liberal y de economía de mercado, las máquinas de conocimiento se verían forzadas a extinguir o cuando menos reformular los elementos de la máquina social. Así, vemos múltiples consecuencias a partir del ensamble de la máquina del conocimiento, por ejemplo, el llamado a la competitividad entre los involucrados en la nueva ES que se presuponen agentes en el ejercicio libre de su voluntad. Los cuerpos investigador-docente-estudiante, buscarán las mejores instituciones, los mejores salarios, las mejores reputaciones, las mejores revistas, las mejores editoriales, los mejores contratos, los mejores fondos, las mejores prestaciones, los mejores incentivos, las mejores relaciones. En los términos presentados por la OCDE, la realización plena del mercado de la ES se observará cuando veamos la movilidad de académicos por distintas instituciones por encima de sus filiaciones sindicales, tradiciones, amores, creencias, solidaridades, simpatías, lealtades. Las máquinas de conocimiento efectivas son aquellas que podrán desprenderse o cuando menos desactivar la ligazón última con esas otras cosas que impedirían su movilidad y maniobrabilidad. Esto pretende trazar las coordenadas para la extinción de las formas básicas vigentes de constitución de las relaciones educativas para ensamblar otras.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Sobre la desregulación de la ES podemos considerar que entre 1999 y el año 2009 hemos tenido crisis globales en los siguientes segmentos antes más regulados: alimentos, finanzas, energéticos, salud, seguridad, y en otros no regulados de suyo volátiles como las empresas “punto com”. En este circuito de volatilidad entraría la ES, como empresa(s) de servicios y capital en los mercados de conocimiento.

En cuanto a los actores de política situados en el contexto nacional, la formulación de transformación muestra insinuaciones de lo dicho arriba, pero todavía conserva referencias a una ES que piensa en la conservación y en la difusión de la cultura, que se compromete con el medio ambiente, el desarrollo social, que convoca a la solidaridad, a la equidad, y otros principios que parecieran contener el predominio de la máquina del conocimiento. Sin embargo, su envergadura en el texto de la concepción y la política de transformación no es ni con mucho promisorio como contrapeso. De hecho, la nominación de estos elementos, en los términos en que se hace, genera efectos de validación, al hablar de ellos en una cadena más sofisticada de reflexión genera *efectos de persuasión* que otorga plausibilidad a la emergencia de máquinas de conocimiento poco densas y muy efectivas.

2.2.1 Brechas y abyección

Aunque ya he señalado algunas de las implicaciones de orientar la ES hacia las necesidades o mandatos de la EC —o, en su caso, hacia una SC confundida con aquella—, quiero centrar la atención en dos de ellas, pues muestran dónde las aspiraciones políticas y económicas se intersectan con las culturales.

Una radica en la condicionante de pensar desde un encuadre de brechas o déficit. En este sentido, es interesante y por demás “desilusionante” observar que en diversos sectores internacionales y nacionales la postura sobre el desarrollo de las sociedades se construye como quien diagnostica el pago de una deuda, o como diseña la ruta de una carrera para alcanzar a un adversario que va muy adelantado. La retórica de las *brechas* es un ejemplo de esto, pues son nombres usados con insistencia creciente para diagnosticar y sustentar la transformación de la ES: brecha cognitiva, brecha digital, brecha tecnológica, brecha científica, entre otras. Las brechas son nombres de posibles riesgos, pero han comenzado a objetivarse como objetos socioculturales con los que hay que lidiar. En esta tesitura, pareciera que justo como ocurrió con el progreso y luego con la modernización, *no habría otra manera de pensar el presente y el futuro de sociedades como las mexicanas, más que en términos de brechas, recortando las distancias, disminuyendo las zanjas que nos distancian de los que están del otro lado de ellos.*

Junto a esto tenemos que, en algunas de las formas en que se habla del conocimiento, la tecnología y la ES parecen fomentar primordialmente la disputa por el

conocimiento con la consecuencia de generar nuevos procesos de exclusión social, cultural, económica, educativa, a partir de un elemento que teóricamente, una vez disponible para todos en todas partes, debía menguar esas mismas exclusiones. Las formas que se emplean para hablar del conocimiento y la ES en diversos frentes, se mueven entre las fronteras de la libertad creadora e inagotable propia del conocimiento y las de las regulaciones racionales del desarrollo. Estas últimas además, parecen altamente incompatibles con el propósito declarado por instancias como la UNESCO y las mismas SEP y ANUIES de desarrollar sociedades equitativas, democráticas, incluyentes y reflexivas. Desde que el conocimiento se propone insistentemente como recurso —y mercancía— para el desarrollo, fácilmente deviene una materia preciosa que signa los cursos de la organización social, pues entre otras cosas da vida a las máquinas que producen bienes altamente apreciados (desde las farmacéuticas, hasta las empresas metalúrgicas, de alimentos, las firmas financieras, el sector tecnológico, los mercados de la educación) y a la sedimentación de valores, aspiraciones y formas de relación.

Esto diagrama el territorio donde emergen procesos de abyección (Popkewitz, 2008: 5-6), pues las narrativas que nos dicen quién/cómo serán la institución, la sociedad, el individuo, el país a incluirse en la SC (innovadores, creativos, flexibles, adaptables, certificados), también se nos anuncia quiénes quedarán fuera (los que no cumplan con esas características). Las adjetivaciones y caracterizaciones anuncian las reglas de inclusión y exclusión. Al mismo tiempo que muchos agentes son motivados, aspiran y ya están siendo incluidos en los nuevos tipos de desarrollo basados en el conocimiento, muchos están quedando en la transición —en medio, *in between*—, mientras que otros están quedando fuera porque les falta “la voluntad, la predisposición, las habilidades, los contactos, los méritos o los recursos” para ser incluidos o incluirse.

Conviene recordar la revisión presentada en el capítulo dos y en parte del capítulo tres, donde señalé que no hay modelos de SC, ni de EC, pues éstos se construyen mientras se *narran*. Pero lo que sí podemos observar es que estas últimas mantienen ciertos paralelismos con las economías de mercado del capitalismo tardío (con sus formas de estructuración, patrones de interacción, reglas de ordenación). Es por ello que según Drucker y la misma OCDE, habríamos evidenciado la llegada en distintos ámbitos de sociedades y economías post-capitalistas más no, en sentido estricto, *del conocimiento*. Su afirmación se basa en que, por ejemplo, aunque

tendríamos más productos y servicios “basados en conocimiento”, no se habría logrado “aplicar sistemáticamente el conocimiento al conocimiento”; por tanto no habríamos entrado en los patrones virtuosos que podemos esperar una vez que el conocimiento circula y se mueve activamente y que eventualmente se forma como expresiones culturales.

En consecuencia, las estructuras sociales, comunicacionales, productivas que usan conocimiento, tienden a sedimentarse en la capa mínima de los intercambios comerciales y con ello, la promesa del conocimiento como un recurso noble capaz de generar nuevas formas de interacción y organización se extingue, y deviene uno más de los tantos productos disponibles dentro de las formas de relación y estructuración vigentes. Indicios de estos efectos ya los tenemos, pues en las versiones contemporáneas de las economías del conocimiento muchos de los trabajos no requieren y no incentivan una cultura o mente científica, innovadora o reflexiva. Solamente una parte de los trabajadores universitarios pueden ser/ocupar el espacio del investigador, del trabajador altamente especializado, del desarrollador, del diseñador, el resto, con sus cuatro años o más de ES sólo pueden ocupar un lugar en el amplio espacio intermedio de la volátil cadena de empleo el sector servicios de las estructuras económicas capitalistas y post-capitalistas.²⁰⁰

Así, otro fenómeno complementario parece emerger: al parecer nos movemos a un esquema donde muchos podemos entrar la SC en tanto gesto antropológico, pero pocos podemos ingresar a la EC, y mucho menos todavía a las “capas superiores” de ellas. Nuevos procesos de segmentación y estructuración social se anuncian, y los gestos culturales parecen imponerse sobre los científicos, tecnológicos o económicos.

Para cerrar este punto quiero volver la mirada a una figura de comprensión. En *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Rorty (2001) describe el ejercicio por el cual la filosofía tradicional construye a la mente como un gran espejo que se pule una y otra vez para generar mejores representaciones, mejores imágenes. Esto habría abierto la puerta a la concepción del conocimiento como representación exacta del mundo y sus

²⁰⁰ En diferentes partes del mundo conviven formas de organización socioeconómica preindustrial, industrial, post-industrial, informacional, basadas en conocimiento. Unas no han remplazado del todo a las otras, aunque, esas otras no son necesariamente igual que sus antecesoras. En el sector comunicaciones de países como India, EUA o Inglaterra miles de jóvenes universitarios ahora trabajan no diseñando software o tecnología sino contestando teléfonos, vendiendo productos, haciendo seguimientos, iniciando y cerrando negocios, en sectores de economías basadas en conocimiento. Como nota contemporánea, en EUA, el sector *tecnologías de información*, que acoge a muchos egresados universitarios y es ejemplo de las EC y las SC, se encuentra, desde 2008, en una fuerte crisis de empleo. Al respecto pueden seguirse las notas en periódicos como *The New York times: Tech Companies, Long Insulated, Now Feel Slump*. <<http://www.nytimes.com/2008/11/15/technology/15tech.html> > (4 de noviembre de 2008).

objetos. Pensando en esta figura conceptual, me parece que en las últimas dos décadas la ES se ha colocado en el entrecruzamiento de varios espejos con la esperanza de conseguir mejores representaciones, de identificar rasgos más nítidos. Tres de estos espejos, el de la democracia liberal, el de la economía basada en el libre mercado y el del conocimiento acerca del conocimiento (desde la administración, la psicología, las teorías informacionales) se han venido puliendo por más de sesenta años, pero la imagen que regresa de ellos no me parece promisoria. Probablemente para algunos es brillante, es la imagen ideal, lo mejor a lo que se puede aspirar; para mí, por el contrario, es una imagen oscura, difusa, extraña, recortada, amenazante.

Ahora bien, aunque parte de lo dicho en este apartado pudiera parecer la expresión de una tendencia global incontestable, las propuestas de transformación de la ES que derivan de la presencia de la discursividad de la SC siguen en movimiento, y deben entenderse como en permanente reelaboración. Esta afirmación se ancla en los presupuestos ontológicos que orientan la investigación y en el cúmulo de evidencia recopilada y expuesta a lo largo del análisis. Las recomendaciones de cambio que durante las últimas dos décadas se han presentado desde el contexto internacional y las políticas ensayadas desde el contexto nacional, muestran los ajustes que se hacen a las metas, las aspiraciones y los imaginarios. La operación de proyección mítico-imaginaria presentada arriba sirve para ilustrar este proceso de incompletud y de potencial disputa que caracteriza tanto a la búsqueda de consolidar una imagen de sociedades y economías basadas en el conocimiento, como al logro de la transformación de la ES en sincronía con ellas.

3. Bio-Políticas del conocimiento: objetos brillosos, cosmopolitismo y buen sentido

Las operaciones de proyección mítico-imaginaria de la SC en el horizonte de la ES arrastran implicaciones políticas y culturales que apuntan a diversos niveles: los sujetos, las concepciones, las relaciones y las prácticas; algunas anuncian fenómenos emergentes, mientras que otras son la actualización de prácticas existentes;²⁰¹ su relevancia en la forma en que se concibe y organiza la ES requiere ser diagramada pues nos sitúan en la emergencia de líneas de regulación social y cultural. No se trata

²⁰¹ Este apartado del capítulo se benefició, en particular, de mi asistencia a seminarios y *open lectures* en la Universidad de Wisconsin-Madison en el semestre de otoño de 2009. Ahí, Thomas Popkewitz me sugirió que es útil preguntarse cuándo una *aspiración* que parece de orden económico es más bien, o primordialmente, de tipo cultural. Esta diferencia ayuda a pensar en qué es duradero y qué es coyuntural, qué se muestra en primera instancia y qué con matices.

solamente de la regulación de tiempos, de movimientos, de reglas de organización, sino que varias de las líneas, límites y demarcaciones tradicionales entre instituciones, prácticas, dominios de acción, emergen recolocadas en esta discursividad. Al parecer, emergen otras formas de gobernar territorios, poblaciones, cuerpos, mentes; de crear *objetos* y de establecer *relaciones entre los objetos*, y sin embargo, así nuevas, no resultan del todo extrañas pues encontramos aires de familiaridad.

3.1 Conocimiento acerca del conocimiento: cómo producir objetos brillosos

Mientras leía las narrativas sobre la ES, el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la noción de alquimia vino a mi mente con insistencia. Popkewitz (1988, 2004, 2008) usa esta noción para historizar algunas de las formas en que los discursos pedagógicos en el último siglo se proponen "fabricar ciudadanos" racionales y productivos.²⁰² La alquimia es una práctica vieja, que probablemente antecede a la cultura mesopotámica, y contrario a la imagen medieval del alquimista charlatán que, por ejemplo, tendría el saber para transformar el plomo en oro, en algunos contextos llegó a alcanzar el status de una práctica proto-científica, que combinaba conocimientos del sentido común, con observación, experimentación y altas dosis de ocultismo y religión. Popkewitz emplea esta noción para analizar cómo campos disciplinarios diversos (las matemáticas, la literatura, el arte, la ciencia) confluyen y se estabilizan —en la alquimia se trabaja con algunas sustancias y energías inestables— en la producción de discursos y dispositivos pedagógicos; es una mezcla para transformar los procesos escolares (Popkewitz, 1998: 99) que se encarnan en el currículum, las formas de evaluación, los espacios ocupados en los centros educativos, que producen sentido, efectos y reglas de actuación.

En la discursividad de la SC y las iniciativas de transformación de la ES encontramos tales gestos. La voluntad de cambio a partir del conocimiento resulta pensable en parte por la disposición creciente de *conocimientos acerca del conocimiento* en combinación con otros tipos de conocimientos. Con base en conocimientos provenientes de las psicologías (en particular de las experimentales y de las ciencias de la cognición), de las teorías de organizacionales, de las interacciones, de la sociología del conocimiento, de las teorías de la comunicación, de la administración, de la gestión del conocimiento se han venido creando explicaciones, teorizaciones y proposiciones acerca de qué y cómo es el conocimiento, de cómo se

²⁰² Mayor información al respecto se encuentra en Lindberg (2002) y Bribbin (2006).

produce, circula, se crea, se transforma, se comunica. Elementos de las teorías se condensan y circulan al interior de otros campos de conocimiento como el educativo, la economía, la política, las teorías del desarrollo y en combinación con conocimientos sobre el consumo, sobre nuevos patrones culturales, sobre la apropiación de la tecnología, sobre los cambios demográficos y los movimientos poblacionales, entre otras, dan lugar a la producción de explicaciones y propuestas de acción —sobre la educación, los agentes y las relaciones sociales. Las teorías sobre el capital humano o el aprendizaje a lo largo de la vida —en sus versiones de las décadas de los años 60 y 70, o en sus versiones recientes, las nuevas teorías de la innovación, del valor, del desarrollo, de las competencias,²⁰³ de la formación para la vida, para la resolución de problemas, son ejemplos de estos procesos de sobredeterminación.

Estas teorías y sus conceptos clave —competitividad, eficiencia— se recombinan con rasgos generacionales, productos culturales, estilos de vida, posturas y concepciones sobre la ciencia y la tecnología, el papel de la educación, el rol del individuo educado y de la democracia. Cuando son empleadas en las narrativas para transformar la ES no son sólo conceptos, sino el precipitado de la interacción de conocimientos de diversas procedencias, con efectos y en circunstancias contextuales que sostienen valores, aspiraciones y reglamentaciones de orden cultural.

Al ser recombinadas se arman, se alinean para “producir sentido”, se construyen como proposiciones coherentes en un discurso promisorio frente a problemas de evidentes: empleabilidad, desarrollo, exclusión, falta de equidad, pero además crimen, salud, democracia, seguridad; es frente a ellos que pasan a ser *buen sentido*; una vez armados junto con los *problemas* a que responden, se distribuyen en una lógica de resolución de la incertidumbre; por efecto de convencimiento, de persuasión correcta pasan a ser temporalmente *sentido hegemónico*,²⁰⁴ el que provee las coordenadas, las maneras, los recursos de lo que puede ser dicho y no, de lo que puede ser pensado y no, de lo que es necesario y se debe hacer. Esto resulta en

²⁰³ Tras la noción de *competencia* que informa el discurso de la *educación basada en competencias* hay conocimientos procedentes de la lingüística, la psicología experimental, la sociología, el interaccionismo simbólico, entre otros. En esta línea, los estudios que OCDE ha venido conduciendo durante casi 10 años acerca de cómo funciona la mente (OCDE, 2007c) pretenden orientar sobre cómo el conocimiento es producido y empleados en distintos entornos, en particular, productivos. El objetivo es producir una teoría amplia del *conocimiento* que permita planear su inserción en distintos segmentos de la sociedad.

²⁰⁴ Estoy haciendo una paráfrasis a partir de la figura presentada por Deleuze en *Diferencia y repetición*. Ahí distingue *sentido común* y *buen sentido* como las dos fuentes complementarias en la producción de la imagen del pensamiento dominante en el pensamiento filosófico occidental, que postula el buen pensar y el buen actuar racional. El primero es forma de representación e identidad, el segundo es principio de distribución de la verdad (Deleuze, 1994).

gestos para diseñar instituciones-ciudadanos-sociedades tipo: eficaces, flexibles, adaptables, competitivos, que resuelven problemas y aprenden a lo largo de la vida.

Estos son, y a su vez, producen objetos luminosos, que brillan y atraen: un mercado global de ES con sujetos que toman decisiones alentados por un principio de competitividad, instituciones que luchan entre sí para “ser las mejores”. Una ES que no es un gasto para la sociedad, sino un espacio productivo en toda la extensión del término. Un lugar de innovación y transferencia de conocimientos, una empresa de clase mundial —contar con universidades de clase mundial (*World Class University*) está en el centro de las aspiraciones de muchos países—.

En la discursividad de la SC se hacen converger, combinar y estabilizar conocimientos de diversas procedencias, algunos de ellos están en estado primigenio, otros siguen en elaboración, inclusive, algunos no han sido comprobados pues son básicamente hipotéticos —como las teorías de la no extinción del valor del conocimiento, sobre las redes cognitivas o las economías de la atención—, pero esto no importa, pues una vez procesados en el discurso promisorio de transformación producen sentido, se logra construirlos como objetos atractivos cuyas cualidades pasan a formar parte de los sistemas de gobernación y subjetivación.

En este proceso se combinan las esperanzas y los miedos (Popkewitz, 2008: 3-10) con la más elemental confianza en el conocimiento, en el conocimiento acerca del conocimiento, y en la naturaleza positiva del desarrollo científico y tecnológico. Es una ventana que nos deja ver, además, cómo en una era crecientemente científica y educada se racionaliza la incertidumbre. Si hace algunos años pensar en términos de futuro —el espacio de lo indeterminado— era un ejemplo de falta de respeto, un acto de soberbia o ingenuidad, en la actualidad es un principio de “responsabilidad” con las generaciones presentes y futuras.

3.2 Gestos cosmopolitas: resolver problemas y aprender a lo largo de la vida

Los discursos hegemónicos de transformación de la ES inscriben imágenes “nuevas” y “clásicas”. Dos de las más reiteradas, a mi juicio, son la del ciudadano que resuelve problemas y el ciudadano que aprende a lo largo de la vida. Ninguna es nueva, pero adquieren un status particular en esta configuración pues describen no sólo personas, sino rasgos culturales, principios de acción, al tiempo que se extienden de personas, a organizaciones y países con efectos individuantes.

A través de la *educación/aprendizaje a lo largo de la vida* se afirman dos procesos, por un lado, uno de carácter bio-cognitivo-cultural, refiriéndose a que las personas viven procesos educativos de distinto tipo a lo largo de la existencia vital. Por otro, uno de orden bio-político, aprender a lo largo de la vida o de por vida, emerge como una suerte de *mandato de inclusión*, pues al vivir en una sociedad que se basa en el conocimiento y al aceptar que éste tiene caducidad inscrita —pierde vigencia, relevancia o utilidad rápidamente—, *aprender y certificar permanentemente* lo aprendido emerge principio de “pertinencia a la sociedad”. Así, me ha sido posible identificar la relación que se construye entre ser *cuerpo-mente* que aprende a lo largo de la vida y ser *ciudadano responsable que aprende a lo largo de la vida*, donde, *ser ciudadano* presupone el acto de la auto-conciencia sobre la importancia de aprender y validar lo aprendido pues esto tiene implicaciones de orden laboral, cívico, ético y cultural. En la transición del siglo XXI, tanto en el contexto internacional como nacional, aprender a lo largo de la vida es relevancia, vigencia e inclusión a la SC.

Aquí, es prácticamente imposible dejar de leer este vínculo en términos parecidos a lo que Agamben (1998) denomina la ocupación de la vida nuda —biológica— por la vida política. Con el matiz de que, en este caso, la ocupación —y no *totalización*— no se efectúa por algún poder soberano, como en ocasiones pareciera sugerir Agamben, sino por los efectos de poder atados al *conocimiento acerca del conocimiento*; por tanto, la ocupación de la vida biológica se desarrolla en clave de gubernamentalidad.²⁰⁵

Superpuesta con la imagen del ciudadano que aprende a lo largo de la vida, la figura de la mente “entrenada” en el arte —la competencia— de la resolución de problemas, se ubica como una de las mayores apuestas de los discursos de transformación. Esta mente obtiene información del entorno, diagnostica, planea, diseña, actúa en solitario o en colectivo. Para ella, el mundo es un problema a resolver y la forma de encarar semejante reto viene mediada por el acceso y uso del conocimiento para la transformación. El *resolutor* es el hombre del progreso con la

²⁰⁵ Agamben hace suyo y extiende el doble vínculo trazado por Foucault en *Dits et écrits*, el de individuación - totalización (1998: 6). Conviene señalar también que, pese a que pensadores como Rancière (2004) y Laclau (2008) le atribuyen lecturas totalitarias, “sin salida” del poder, el trabajo de Agamben es advertencia de que el abandono de “enfoques tradicionales” —como el de *soberanía* o *dominación*, por otros como los de gubernamentalidad o bio-poder— no debería eliminar la atención sobre los gestos totalitarios. Así, yo leo su trabajo en clave de advertencia, pues aunque muchas de sus afirmaciones me resultan debatibles, su examen sirve para mover del centro de la mesa de análisis las todavía dominantes lecturas ingenuas del rasgo “básicamente liberador e igualitario” de los actos del conocimiento traídos a la política o la *gobernación*; no busco en él conciliación, como incomodidad.

diferencia de que no tiene frente a sí certezas, sino insinuaciones de certezas, tendencias; debe estar preparado para cualquier posible escenario. Por esta razón, debe saber de todo un poco aunque no es requisito saber de algo en particular, su meta son, más bien, estructuras cognitivas.

Uno de los aspectos clave de ambas figuras radica en que más allá de describir ciertas formas de disposición de los conocimientos y las habilidades como resultado de la formación, las nociones describen la disolución de territorios, pues forman parte de una aspiración más amplia, perfilan el diseño de un tipo de organismo, de un tipo de máquina. Hay múltiples nombres que podríamos usar para dar cuenta de esto, pero me parece útil cuando menos por ahora la noción del sujeto cosmopolita. Los debates y la literatura sobre el cosmopolitismo son por demás prolíficos, pero una parte importante de ella (Beck, 2006; Appiah, 2006) vincula la emergencia de aspiraciones de ciudadanía global con el uso de la razón, la ciencia y la tecnología para perfeccionar el futuro,²⁰⁶ y esto aparece sincronizado con las descripciones de las instancias internacionales y nacionales estudiadas aquí.

Estas corrientes describen un ser multicultural, que sabe de riesgos y esperanzas, comprometido con el medio ambiente, capaz de pensar el lugar del otro, auto-reflexivo; este ciudadano es un ensamble de distintos conocimientos y prácticas, educativas, culturales, laborales, políticas; habla varios idiomas, usa la tecnología, es tolerante a la diversidad, adaptable y flexible, aprende a lo largo de la vida, tiene una mente que resuelve problemas, es democrático, es capaz de autorregularse, de autogobernarse y de expandir estos principios a su alrededor, es decir, de generar una cultura con ellos.²⁰⁷

El diseño y concreción de la *máquina cosmopolita* sería una gran narrativa de salvación de la ES contemporánea en países como México. En ella, el poder soberano no tiene lugar, pues es capaz de detectar los principios que rigen las sociedades en las que interactúa y obtener desde ahí el material de contraste para guiar su actuación; es el sujeto de las políticas blandas, pues no actúa por indicación tanto como por incentivación, invitación o persuasión. El reto es que ésta no emerja simplemente

²⁰⁶ Soy aficionado a las cadenas de asociación, la del cosmopolitismo incluye: *ciudadano del mundo-migración-enseñanza de idiomas-multiculturalismo-derechos humanos globales-internacionalización-consumo-deuda-dominación*.

²⁰⁷ En una lectura crítica de estos rasgos en la postura de pensadores como Peter Drucker, Bauman señala: "No más salvación por la sociedad", proclamaba el famoso apóstol del nuevo espíritu comercial Peter Drucker. 'No existe la sociedad', declaraba más rotundamente Margaret Thatcher. No mires hacia arriba ni hacia abajo, mira adentro tuyo, donde se supone residen tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida" (2003: 35).

externa, sino que se construya en las estructuras bio-cognitivas para-espaciales, como *mindsets* no contenidos en el cuerpo y que indican el valor de la actuación. Es también el organismo —individuo, institución, universidad, familia, nación— del gobierno a la distancia, que identifica la importancia de conocer los reglamentos y los reactiva diaria y localmente, de los últimos conocimientos en su campo, el que *aspira* a los lugares más altos en el *ranking* que reconoce la importancia de la evaluación. Es el sujeto de las economías de los incentivos y desincentivos, de los méritos y los deméritos, de los aprendizajes y los des-aprendizajes.

El cosmopolita a que se aspira no es pues el del mundo griego, tampoco el de la ilustración, y ni siquiera el del siglo XX. En este sentido, Zizek afirma que el sujeto liberal democrático se queda chico frente al desarrollo de la tecnología, aquella categoría, aquel cuerpo se ha desbordado (2004: 154-155). Esta potencial máquina cosmopolita ha racionalizado y subjetivado su permanentemente incompletud, es el sujeto no terminado que aprende a lo largo de la vida, parafraseando a Popkewitz (2008: 118-119), y que emerge del entrecruzamiento de los actos de politización de la mente a través del conocimiento, la tecnología y la educación. Aquí, hace rato hemos pasado el territorio económico para inscribirnos en los terrenos culturales.

Ahora bien, el contenido mismo de la máquina cosmopolita anuncia las implicaciones de su consecución y las de su no consecución, pues el cosmopolitismo presupone ejercicios de agenciamiento que reinscriben los principios que se propone subvertir y que se muestran con claridad en las políticas de gobernación de la ES. Los criterios de diferenciación y los actos de administración globales y locales crean las condiciones mismas para el proceso de diferenciación, el lenguaje, los indicadores mismos pasan en muchos casos sin ser examinados y en ellos se reformulan los principios de exclusión e inclusión.²⁰⁸

3.3 Efectos de re-territorialización: *listing*, *benchmarking* y otros

En las iniciativas de reforma de la ES emergen efectos de reterritorialización; hablaré brevemente de territorios. El territorio es una invención, Deleuze y Guattari heredan algunas ideas interesantes: territorialización es organización, codificación,

²⁰⁸ Durante la segunda presentación pública de esta investigación la Dra. Josefina Granja preguntó si mi acento en el cosmopolitismo implica poner mayor atención en los efectos de *equivalencia* que en los de *diferencia*. Mi respuesta fue y es hasta el momento sí, pues la SC opera bajo un gesto hegemónico que es primordialmente *equivalencial*, y el cosmopolitismo que aquí analizo se beneficia de ello; pero, gracias a la pregunta conviene insistir que, en tanto hegemónico, no es totalizante: no anula la diferencia.

estabilización, de flujos, fuerzas y movimientos, “un mundo sin territorio es cuerpo sin órganos” (2009: 40-41). Para ellos, las líneas que demarcan los territorios son *necesariamente anexactas no accidentalmente inexactas* (2009: 483): son nebulosas, porosas, nómadas, se mueven espacial y temporalmente; geográfica y topológicamente; a toda desterritorialización le acompaña una reterritorialización (2009: 54) y sus efectos son exteriores e interiores a los territorios. Para Foucault, el territorio es, entre otros, el problema de la concepción y contención del espacio, del contenido del territorio —población, riesgos, recursos— y del poder y las tecnologías que en él se ejercen (religiosas, económicas, políticas, militares) (1992: 124).²⁰⁹ Para November *et al* (2010), siguiendo a estos autores, el problema del territorio, más que antes, es el de las tecnologías, los conocimientos y los lenguajes con que se traza y grafica el territorio.²¹⁰ Esto desemboca en que la reterritorialización modifica los espacios, los tiempos, las codificaciones y las nominaciones.

Uno de los presupuestos con que arranqué la investigación era precisamente que no es lo mismo pensar, hablar y diseñar el *territorio* de la ES antes que después de la circulación —diseminación— y hegemonía de la discursividad de la SC. El procedimiento de análisis desarrollado me ha dejado corroborar esta anticipación de sentido. Al otro lado del ejercicio me parece que uno de los resultados de esto es la modificación de los territorios, y por supuesto, no pienso sólo en geografías.

Desde hace décadas estamos familiarizados con prácticas de educación y movilidad internacional, pero en las propuestas de transformación de la *era el conocimiento* los lenguajes hablan de ES en clave transnacional, que se recombinan a partir de la disponibilidad de TIC y entonces tenemos educación virtual, asíncrona, en línea. Como lo dije en su momento, unas no eliminan a las otras. En las iniciativas de transformación analizadas durante la investigación he identificado cómo se nos sitúa en re combinaciones geopolíticas de la ES (instituciones con *campi* en diversos países, académicos con actividades en diversos frentes, instituciones con capital internacional, etc.), se recomienda reorganizar el territorio de las funciones básicas (docencia, investigación, difusión); se afirma que se ha modificado y se propone retrazar el territorio de las disciplinas académicas; se reterritorializa la colocación de los sujetos en las instituciones (docentes, investigadores, tutores, asesores, asistentes,

²⁰⁹ Foucault habla insistentemente del territorio (Foucault, 1999, 2006). En *La microfísica del poder* dice: "territorio, es [...] una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder" (1992: 124).

²¹⁰ Conocimientos sobre geología, hidrografía, medio ambiente, la disponibilidad de satélites, fotografía digital, modifican la forma de concebir y de encarar la tarea de reconocer el espacio, de identificar los riesgos, las poblaciones, los movimientos de los entes vivos (November *et al*, 2010: 33-35).

estudiantes); se modifica la territorialidad de las instituciones de ES frente a otras organizaciones sociales como los centros de investigación públicos y privados, el sector empresarial e industrial, el gobierno. En este horizonte se reterritorializa el tiempo, la educación es para la vida, pero el conocimiento caduca con prontitud, en algunos campos de actividad más rápido que en otros; con esto se reterritorializa la mente de los sujetos. Así, se advierten distintas temporalidades operando puesto que las reglas de formación de los territorios se modifican, se construyen en transición.

También se reterritorializa las actuaciones, las conductas, lo puntos de comparación, entonces podemos ver cómo convergen nociones, efectos y valores glocales y supra-temporales. La idea de pertinencia de ES lleva inscrita nociones de temporalidad – territorialidad. En distintas partes de este documento he hecho referencia a la emergencia del arte de la gobernación, que se caracteriza, por ejemplo, por el diseño de mecanismos que permiten actos de administración a la distancia y la transferencia de responsabilidad hacia la auto-regulación. Bueno, pues los efectos de reterritorialización permiten la emergencia visiones/prácticas que alientan la autorregulación y el gobierno “local-global” de organizaciones e individuos. Tecnologías como las listas o *rankings* internacionales, los indicadores de desempeño o *benchmarking*,²¹¹ operan localmente, regionalmente, nacionalmente, internacionalmente, desde un aquí hacia un, *para el futuro*.

Las universidades, los centros de investigación, los gobiernos nacionales y los agentes son convocados a mirarse en estos espejos y a mejorar su desempeño y su colocación en las listas. Estudiantes, empresas, padres de familia, bancos, fundaciones, comienzan a emplear estas listas para emitir juicios y tomar decisiones sobre su inscripción, apoyos, contratos, becas, préstamos. Son tecnologías diseñadas en un lugar concreto, pero su ejercicio no tiene centro fijo, sino múltiples con implicaciones para múltiples territorios. Estas prácticas son las que autores como Wedlin (2007) y Lindblad y Foss (2010) denominan gobernanza transnacional de la ES.²¹² Tecnologías blandas que se rigen más por información y conocimiento

²¹¹ *Benchmarking* es el nombre que describe el ejercicio de diseñar y emplear indicadores de desempeño. El término se ha puesto de moda durante los últimos años, en particular, en países miembros de la OCDE. La noción de competitividad global ha fomentado la generalización de sistemas de contrastación en los cuales se suben instituciones y “naciones completas”. Algunas de estas *tecnologías* de gobierno se basan en indicadores convencionales que teóricamente miden el índice de desarrollo en materia de conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico. Como apunté en su momento, la delegación de México ante la OCDE mira esto como una de las mejores formas de elevar los índices de desempeño y calidad.

²¹² Estas listas o *rankings* y sus efectos han merecido creciente atención en los últimos años. El debate sobre ellos se ha acentuado recientemente por el valor que se les otorga en los medios de información. Al día de hoy dos de las listas más conocidas a nivel internacional son la publicada por *The Times Higher*

(invitación y persuasión), que por reglas duras, mandatos o coerción, que se cruzan con aspiraciones culturales, que convocan a diferentes actores que se encuentran, debaten y se suplementan en el evento de dar relevancia a los actos de medición, listado y contrastación. En esta convergencia son capaces de generar preocupaciones y actitudes parecidas en diversos territorios.²¹³

Este efecto me parece muy claro en las formas en que instancias oficiales de México emplean los indicadores de la OCDE para diagnosticar, diseñar e implementar políticas gobierno en diferentes, según lo precisé en el cierre del capítulo cuatro.

Las tecnologías blandas que vehiculan efectos de gobernanza transnacional son dispositivos de racionalización pero también de subjetivación que aspiran a perforar y engarzar la superficie simbólica del individuo-organización-sociedad (esta multiplicidad máquina-organismo), para que sea él/ello/ellos quienes aspiren a generar las fuerzas, los movimientos de mejora en los *rankings*. Así, el efecto hegemónico de la discursividad de la SC en las políticas de transformación de la ES desencadena políticas de transformación que bien se pueden describir como prácticas de *reterritorialización masiva*.

Ahora bien, no me parece plausible afirmar, que las fronteras educativas, entre países, entre disciplinas, se hayan disuelto o tiendan a desaparecer, pero sí se modifican, se modifica la noción de frontera y territorio, se modifican los elementos para su elucidación, para su negociación y defensa, se modifica el valor que les asignamos en la configuración de los objetos que agrupan y diferencian. Esta modificación está signada por la reformulación de gestos cosmopolitas, por la confianza que otorga la disponibilidad de conocimiento acerca del conocimiento, por la emergencia de las máquinas basadas en el conocimiento y de sus “múltiples beneficios esperados”. Arriba decía que el cosmopolitismo presupone ejercicios de agenciamiento que reinscriben los principios que se propone subvertir. Estos se muestran en las políticas de transformación pues los referentes de diferenciación y los actos de

Education Supplement y la desarrollada por *The Shanghai Jiao Tong University* a iniciativa del gobierno chino en la búsqueda de construir su propia universidad de clase mundial. Las listas se arman con metodologías disímiles, pero sus medidas arrojan un predominio de instituciones educativas de EUA e Inglaterra en los primeros puestos. Instituciones que no son de habla inglesa están abiertamente subrepresentadas. En México, este tema aparece cada año con la publicación de la lista de *The Times* y otras, esto resulta en que figuras como el rector de la UNAM deben salir a justificar o ensalzar, con mucha ambigüedad, por qué sí, por qué no o qué tan relevante, o qué dice de la universidad aparecer en el lugar 150 o 180 de la lista; al día de hoy, hay listas regionales y nacionales desarrolladas por periódicos y por asociaciones privadas.

²¹³ Agradezco al Dr. Lindblad (Universidad de Gotemburgo, Suecia) el tiempo que dispuso para conversar conmigo sobre el tema de los *rankings* internacionales en términos de *políticas blandas* (*soft-policies*).

administración globales y locales, de gobernación a la distancia crean las condiciones mismas para el proceso de diferenciación; el lenguaje del sujeto que aprende a lo largo de la vida que resuelve problemas, de los *rankings* y los *listing*, anuncia los principios, las coordenadas para incluirse en la SC y anuncia cómo no se podrá entrar en ella.

Algo más puede ser dicho aquí. El conocimiento, cuando menos el ilustrado y el científico, en las sociedades occidentales ha generado tanto efectos de “democratización” como de “exclusión”, puesto que se teje en una amplia red de prácticas sociales; en la SC se espera que las IES propicien democratización pero los preceptos meritocráticos que sustentan la orientación se tejen también con incoherencia, falta de transparencia, corrupción entre muchas otras prácticas, herencias y sedimentos que no desaparecen por “voluntad” y retan su concreción. Lo que se precisa entonces es saber cómo los nuevos preceptos se instalan en territorios también habitados por otros marcadores.

Los efectos de desterritorialización y reterritorialización anuncian los retos del poder asociados al saber. El problema de territorio es el problema de la disputa por el territorio, de los territorios en los términos trabajados aquí: de quién, cómo y por qué se codifica o se organiza. De la misma forma, el problema de la nominación de y dentro de los territorios es el problema de apuntar a blancos móviles. Los individuos, las organizaciones, las sociedades no reciben pasivamente las nominaciones para vestirse con ellas y colocarse en el mundo; mientras las reciben (mientras son interpelados o emergen atravesados por ellas) las procesan, las incorporan o las rechazan, cuasi-enteras o en segmentos, se incorporan en los territorios, actúan los territorios y, como efecto, nominaciones, agentes y territorios, cambian, los vectores de nominación (mentes que aprenden a lo largo de la vida, flexibles, innovadores, que resuelven problemas) deben comprenderse precisamente como el problema del ensamble de máquinas y relaciones entre máquinas situadas en relaciones existenciales móviles, de fronteras móviles, en disputa, en el entrecruzamiento de los efectos de democratización y nuevas formas de exclusión e inclusión.

4. Una discusión filosófico-política del conocimiento desde la ES

Lo expuesto en el punto anterior puede construirse ahora como excusa para establecer las coordenadas de una discusión acerca de la noción misma de conocimiento desde el *locus* de la ES. A lo largo de la investigación diferentes preocupaciones, de diferente magnitud, se hicieron presentes, muchas de ellas han sido expuestas, otras no tienen

lugar en esta tesis más allá de una mención, y con un poco de suerte emergerán en mis proyectos próximos. La inquietud que voy a tratar aquí se relaciona con la forma en que la noción de conocimiento emerge en algunas capas del *corpus* analizado, en el conjunto de los debates revisados y en mis propias argumentaciones. Como se pudo apreciar a lo largo de mi exposición, el conocimiento aparece insistentemente asociado con procesos educativos, económicos, políticos, culturales y tecnológicos. Sin embargo, las formas en que se habla de él me parecen insatisfactorias en términos epistemológicos, ontológicos, educativos y políticos.

Mientras leía y escribía me percaté de la ausencia de una problematización amplia —social, cultural, ética, política— sobre el conocimiento desde el campo de las propuestas de reforma a la ES, al tiempo que éstas muestran la persistencia de una serie de presupuestos y aspiraciones del pensamiento moderno que encuentro debatibles. Pienso en las descripciones de las OI sobre los distintos tipos de conocimiento, las vinculaciones hechas con el desarrollo económico y social, la forma en que se habla del conocimiento como un insumo, mercancía, bien público o privado que lo sitúa en el terreno de la utilidad y la relevancia práctica, las propuestas por consolidar los mercados de conocimiento y en ellos los mercados internacionales de la educación; todos forman parte ya del lenguaje de los especialistas y los tomadores de decisión. Son descripciones compartidas por amplios segmentos de actores, trabajadores, especialistas y responsables de la educación en países como México.

Recordemos, entre los roles que se le ha venido atribuyendo al conocimiento —en particular al científico, aunque ya no sólo a éste— está el de ser el motor de las transformaciones sociales. Una consecuencia de esto es la emergencia de formas de razonamiento que ven en él un insumo o un producto. Debido a su insistencia y grado de interpelación, estas racionalidades han tendido a ensombrecer otras maneras de entenderlo, restando importancia a la presencia de otros tipos de conocimiento o de comprensión del conocimiento, eludiendo o invisibilizando las discusiones éticas, políticas, estéticas, e incluso las mismas discusiones epistemológicas acerca del saber y de sus roles en la vida de los individuos y los colectivos.

4.1 Persistencias del conocimiento en clave de racionalidad instrumental

El *efecto de simplificación* de los problemas del conocimiento ha encontrado expresiones en el terreno científico, en el tecnológico, en el laboral, en el educativo,

entre otros. En mi análisis detecté cómo esto se ha impulsado desde el *locus* del BM, la OCDE, y hay rastros de esto en algunos textos de la UNESCO, también ha sido impulsado por empresas —farmacéuticas, de alimentos, tecnológicas— y varios gobiernos nacionales que aquí no son objeto de análisis. Entre las implicaciones que podemos destacar en el campo de la educación, vemos que el movimiento se ha concretado en la formalización creciente de proyectos educativos tipo, de alcance global y nacional que se proponen delinear los sistemas educativos en su extensión a partir de un sentido cuasi-utilitario del conocimiento. En estos proyectos se propone privilegiar la formación de estudiantes con base en propuestas curriculares preprogramadas a partir de habilidades y competencias específicas y de aprendizajes esperados. Los proyectos educativos y los elementos que los integran deben ser susceptibles de evaluación pormenorizada a través instrumentos estandarizados que permitan la contrastación y comparación local, regional, nacional e internacional. Además, en las propuestas se aspira a conseguir un alineamiento de la formación con la emergencia de mercados y segmentos de mercados laborales, algunos muy lucrativos pero en general volátiles, alrededor de campos de desarrollo científico y tecnológico específicos, preferentemente orientados a generar productos de consumo, cuya naturaleza requiere de individuos con perfil tipo.

Otro ejemplo lo tenemos en la introducción de procesos competitivos y de comercialización en la actividad académica, donde especialistas, primordialmente involucrados en ES, postgrado e investigación, son convocados a producir conocimientos —o productos de valor agregado basados en conocimiento— competitivos en áreas prioritarias, susceptibles de ser almacenados, intercambiados y vendidos en mercados de conocimiento en diversas formas. Las más comunes son las publicaciones científicas, y si bien una parte importante de la publicación científica global circula en la lógica de *socializar conocimiento*, otra parte se ha colocado abiertamente en la racionalidad de la comercialización de los hallazgos, de las producciones. Las bases de datos, las patentes, y muchas otras formas de producción de conocimiento dentro de las IES son ya sectores de abierta comercialización. Y si salimos de este circuito para observar la producción y comercialización de conocimiento en diversas áreas de saber por centros de investigación y desarrollo privados, esta es una práctica más que instaurada y consolidada. El enfoque del conocimiento como productividad alienta la vinculación de las IES con sectores empresariales e industriales, que a su vez se vincula con la construcción de una

relación causal entre producción y publicación de conocimientos, con salarios, apoyos, incentivos, reconocimientos, prestigios, *rankings*.

En los procesos arriba descritos, los intercambios, las inquietudes sobre el conocimiento, generalmente se organizan en términos de preguntas como las siguientes: ¿qué tipo de conocimiento requieren los mercados laborales, de conocimiento y los estudiantes? ¿Cuál es más útil? ¿Cómo debería ser enseñado? ¿Cómo debería dosificarse? ¿Qué tipo de sujetos se requiere para gestionar estos procesos de instrucción? ¿Cuál es el mejor método para transmitir los nuevos conocimientos necesarios y relevantes? ¿Cuál es la manera más precisa y adecuada de evaluar/certificar esos saberes cuidadosamente seleccionados, programados y enseñados?, o ¿qué tipo de saber es útil? ¿Cómo puede ser producido? ¿Cómo puede ser patentado? ¿Cómo puede ser comercializado? Dichos temas, si bien no son los únicos, son dominantes en las discusiones sobre el papel de la ES como instancia de producción, conservación y difusión del conocimiento.

Ahora bien, ¿cuál es el problema con estos emplazamientos? El problema radica en la emergencia y eventual hegemonía de un sistema de razón con un basamento ontoepistemológico que implica una visión de mundo para la cual el problema del conocimiento es básicamente un problema de producción y donde términos como utilidad, pertinencia, rentabilidad, asociados al conocimiento, flanquean su elucidación y no son un problema más allá de su encauzamiento. Estas descripciones de la educación y del conocimiento forman parte de una amplia red de significación política donde las problematizaciones disponibles acerca del saber remiten primordialmente al asunto de cómo producirlo, cómo asegurar su relevancia o valía, mientras que lo que parece ausente es una discusión más amplia de orden filosófico, político, cultural y educativo de esa forma de encarar el conocimiento y con ello la ES.

Para mí, esta red de significación política se articula de significantes que requieren ser problematizados y debatidos no sólo en sus efectos, defectos, posibilidades o limitaciones, sino también en sus presupuestos, en particular, desde la educación. Mis afirmaciones no desconocen la existencia de discusiones filosóficas (por ejemplo, desde la epistemología y la sociología del conocimiento) sobre las *transformaciones* del conocimiento en las sociedades contemporáneas, de hecho, hay una línea de reflexión clave que voy a esbozar párrafos abajo, sin embargo, tiene poca proyección en el horizonte de la investigación de sobre la ES y están prácticamente

ausentes en las discusiones políticas sobre su transformación. En particular, en el contexto nacional, lo que parece dominar son preocupaciones relacionadas con las *relevancias* o *pertinencias* del conocimiento y cuando se habla de las *implicaciones* o las *consecuencias* generalmente es bajo la sombra de, precisamente la *relevancia* y la *pertinencia*.

Entre los aspectos que parecen dar vida a esta red de significación política está una visión racional-instrumental del conocimiento —de rasgos muy parecidos a los descritos en la lógica medios-fines presentada por Horkheimer (2007/1947) hace varias décadas—. La postura racional-instrumental y la lógica medios-fines alientan una visión del conocimiento como un objeto-herramienta para dominar y controlar el entorno, las incertidumbres y el futuro. Esta visión está guiada por una *imagen de pensamiento que elimina la diferencia* (en términos de Deleuze, 1994) a través del ejercicio de la *diversificación controlada*, en este caso, de los eventos del conocimiento.

Este principio se ha conectado con la generalización de formas de organización donde el saber emerge como un objeto susceptible de ser incorporado en los flujos de intercambio comercial. Y esto a su vez se ha visto alentado por el predominio de corrientes específicas del pensamiento liberal que ha dado lugar a la emergencia y afirmación de una postura que sostiene la necesidad de que la ES se rija por criterios de pertinencia, la cual se iguala discursivamente a una respuesta a las demandas del contexto del mercado. En los actos de entender el contexto se cruzan aspiraciones culturales con la atención al mundo laboral, de las competencias, de los productos, de las ciencias, de las innovaciones.

Así, al tiempo que los eventos antropológico-civilizatorios que nos marcan —la producción exponencial de conocimiento especializado y no especializado, su rápida traducción en bienes de consumo, su comercialización, su materialización en tecnología— se han incrementado, también se han visto hegemonizados por aspiraciones de corte cosmopolita, instrumental y económico. Lo anterior deja ver una mezcla de aspiraciones, valores y componentes culturales convergiendo, prestándose sus cargas de significación, circulando por el texto de la ES y deteniéndose en forma de reflexión/acción política.

Desde aquí es posible observar la emergencia y entrecruzamiento de componentes ideológico-culturales que defienden *la necesidad de reducir la centralidad y la influencia del Estado* en la forma en que se conduce la ES de cara a sociedades que usan el conocimiento cada vez más, los países en desarrollo *piensan en términos*

de brechas, o el mundo es un problema a resolver. Esta mezcla funciona como un sistema de razón que regula la forma en que se construyen y despliegan lenguajes, conductas y conversaciones acerca del conocimiento, la tecnología, la ES, las instituciones y los sujetos. El sistema se direcciona vía una racionalidad que construye narrativas sobre miedos y esperanzas, que delinea imágenes que circulan y hegemonizan amplios terrenos político-educativos, se originan en lugares específicos, y después viajan, se cargan y descargan de sentidos; operan siguiendo principios políticos de *universalización, vaciamiento y dispersión.*

Los efectos de poder que acompañan el tipo y tono del lenguaje, inscritos en una cierta visión del mundo y en ciertas tecnologías de gobernación instaladas en amplios tramos de la agenda educativa —que resultan efectivas y simplificadoras— construyen narrativas tecnocráticas, eficientistas de la educación, donde la diversidad o la diferencia emergen un asunto de observación curiosa que es posible poner a un lado para empujar la prioridad del desarrollo, a menos que, a partir de alguna forma innovadora eso curioso pueda ser incorporado en el horizonte del desarrollo y la productividad.

Aquí es donde una de mis preocupaciones se muestra en su dimensión más amplia, pues desde mi punto de vista, el sistema de razón de base moderna que presenta al conocimiento como un insumo, mercancía, disposiciones, competencias, como forma herramienta para la salvación de las sociedades del subdesarrollo, ha hegemonizado las conversaciones, y con ello otras posibles reflexiones acerca del saber; tienden a detener el flujo de diferencias, a descontextualizar, universalizar y a contener las conversaciones sobre el conocimiento. Lo hacen en la reflexión y lo hacen en la política y las políticas; una de las funciones de la política es precisamente tender a la contención y con ello a la sedimentación de las relaciones hasta que se convierte en formas de lo social (Marchart, 2009: 184-186). Pero, contra el escenario de la sedimentación abrumadora —que no total sedimentación—, lo que se requiere entonces es imaginar rutas y formas para una problematización que permitan reactivar —en el sentido de Husserl y Laclau— discusiones más amplias, más dinámicas sobre el conocimiento, la tecnología y ES. Para esto, un doble movimiento me resulta útil, primero, situar los elementos que permitan identificar preocupaciones conceptuales convergentes con la mía y, después, esbozar un dispositivo de reflexión filosófico-política acerca de los problemas del conocimiento y la ES.

4.2 Intentos por desnaturalizar la textura instrumental

En cuanto al primer movimiento reconozco que el “problema del conocimiento” en el pensamiento filosófico occidental es tan viejo como los diálogos de Platón (en *Teetetes*, *Menon*, *La República*). Sin duda, Nietzsche presentó algunas de las críticas más incisivas a ciertas pretensiones de la ciencia durante el siglo XIX, en un momento en que el pensamiento de Descartes, Kant y otros, habían diseñado grandes sistemas de pensamiento.

Pero las críticas a las formas o racionalidades instrumentales-utilitarias del conocimiento, en particular científico y su superposición con el desarrollo tecnológico, se han desarrollado, en particular, en los inicios del siglo XX. Entre los más representativos está Max Horkheimer. A partir de la *Dialéctica de la Ilustración* —escrita junto con Theodor W. Adorn, Horkheimer arremete contra la razón instrumental (2007/1947), el racionalismo y sus manifestaciones más explícitas en la primera parte del siglo XX: el mercantilismo, el liberalismo, la ciencia y la técnica modernas, y sus efectos de dominio, control y cosificación (2007: 29-37). Horkheimer critica las afirmaciones según las cuales “nada ha perdido la sociedad en el ocaso del pensar filosófico, pues este habría sido reemplazado por un instrumento cognoscitivo más poderoso: el pensamiento científico-moderno” (2007: 65). En su mirada, estas posturas a menudo dicen que todos los problemas que la filosofía ha intentado resolver o carecen de significado, o pueden ser resueltos mediante métodos científicos (*Ídem*). Su crítica es entonces sobre el pensamiento científico/técnico mismo y sobre sus efectos en los objetos y el mundo. Junto a esto, muestra una crítica a la identificación entre conocimiento y ciencia, y la sumisión de esta en la cultura comercial que, según él, somete a la “inteligencia en cierva del aparato productivo y no en su amo” (Horkheimer, 2007: 87). Pese a esto, Horkheimer señala que “para bien y para mal, somos los herederos de la Ilustración y del progreso técnico”, por ello “el único modo de socorrer a la naturaleza consiste en liberar de sus cadenas a su aparente adversario, el pensar independiente” (2007: 126). El lenguaje de Horkheimer refleja diversas preocupaciones alrededor de la excesiva fe en la ciencia por encima de otros saberes —incluida la filosofía—, el conocimiento como un objeto de posesión a ser empleada por un amo, el conocimiento, la ciencia y las tecnologías atomizadas que producen lenguajes de totalización; pero, con todo esto, no abandona su fe en la razón.

Algunos años después, Eric Fromm señala que el desarrollo de científico-tecnológico parece orientarse a la construcción de una sociedad completamente mecanizada, dedicada a la máxima producción y dirigida por computadoras (2007/1968: 13). Fromm designa a esta sociedad que produce y consume con base en saber tecnológico, la “mega máquina”, un sistema social totalmente homogeneizado en el que la sociedad funciona como una máquina y los hombres como sus partes. Según él, esta organización tendrá su plena expresión en la sociedad tecnológica del futuro, donde los seres humanos actuaremos sobre principios como el de la máxima eficiencia y rendimiento (2007: 42). Fromm identifica múltiples vicios y riesgos que requieren ser prevenidos,²¹⁴ y propone la humanización de la sociedad tecnológica; en este sentido, rechaza la imposición de una forma de racionalidad totalizante y propone cambios orientados a restituir elementos de reflexión y acción social (2007: 152).

Otro camino para explorar las persistencias de la racionalización del conocimiento, la ciencia y la tecnología fue recorrido por Habermas quien en diferentes trabajos (Habermas, 1990/1968; 1986/1968; 1993) señala que, allí donde falta una concepción del conocer que trascienda de las ciencias dominantes, la crítica del conocimiento se resigna a la función de una teoría de la ciencia, que se restringe a la regulación pseudo normativa de la investigación establecida (1990:12). Señala que el cientificismo significa la fe de la ciencia en sí misma, el convencimiento de que la ciencia no es una forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia. Habermas identifica los rastros del positivismo combinado con elementos de la tradición racionalista para reforzar *a posteriori*, en vez de para someter a examen “la fe de la ciencia en su propia validez exclusiva y para dar cuenta, apoyándose en esta fe, de la estructura de las ciencias” (1990:13). El resultado de esto es el predominio de un conocimiento positivista manifestado en diferentes tonos, algunos de los cuales hacen aparecer a la ciencia y la técnica como ideología (1986: 106). En consecuencia, se impondría la necesidad de formular un conocimiento emancipador vía la interacción lingüísticamente mediada, consiguiendo que la comunicación se vea libre de restricciones (Habermas, 1986: 107).

Desde una perspectiva discursiva Lyotard (2000) desarrolla un planteamiento clave en esta línea. Mirando a través de la noción de los *juegos de lenguaje*, Lyotard esbozó cómo el saber cambiaba de estatuto al tiempo que las sociedades entran en “la

²¹⁴ Fromm afirma que la tendencia a colocar el progreso técnico como el valor más alto se halla ligada no sólo al énfasis excesivo que concedemos al intelecto sino a una profunda atracción emocional de lo mecánico, lo no vivo, lo hecho por el hombre (Fromm, 2007: 51).

edad llamada post-industrial y las culturas en la edad llamada posmoderna" (2000: 13). En su perspectiva, las transformaciones tecnológicas se encuentran afectando al saber en términos de su producción y de su transmisión (2000: 14). Lyotard desarrolla su análisis en el encuentro entre la filosofía y los cambios tecnológicos, científicos y económicos, lo que le permite afirmar que con la hegemonía de la informática se impone una lógica y un conjunto de prescripciones que se refieren a los enunciados aceptados como "de saber"; al mismo tiempo, el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción, con lo que deja de ser en sí mismo su propio fin (Lyotard, 2000: 16). Así, fuera del contexto académico, el saber es y será transmitido "a la carta" a los adultos y activos en espera de serlo, en vista a la mejora de su competencia y de su promoción, pero también en vista a la adquisición de informaciones, lenguajes y juegos de lenguaje que les permitan ampliar el horizonte de su vida profesional y articular su experiencia técnica y ética (2000: 92).²¹⁵

Según él, la legitimación del saber se muestra en dos propiedades clave: la flexibilidad de sus medios y su carácter de juego pragmático. A esta nueva disposición corresponde un desplazamiento de la idea de razón. El principio de un metalenguaje universal es reemplazado por la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos capaces de argumentar enunciados demostrativos (2000: 82). Según Lyotard la pragmática social no tiene la simplicidad de la de las ciencias, es un monstruo formado por la imbricación de redes de clases de enunciados (denotativos, prescriptivos, performativos, técnicos, valorativos) heteromorfos. Entonces, contra la orientación de Habermas que apunta a la elaboración del problema de la legitimación en el sentido de la búsqueda de un consenso universal por medio del diálogo de argumentaciones, para Lyotard el consenso no es más que un estado de las discusiones y no su fin (2000: 117-118). Lyotard deja el problema reformulado en términos bastante vigentes, pues apunta a la multiplicación de los resultados de saber, de las formas de uso, de las fuentes de validación, al carácter complejo de los juegos discursivos y de su formulación como "problema".

Tomando una de esas líneas Sfez (2005) se pregunta por las travesías de la técnica en el mundo social y afirma que ésta funciona a la manera de una ficción instituyente que coloniza zonas enteras del Estado, la educación o los medios (2005:

²¹⁵ Dice el autor que la pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, si no ¿para qué sirve? ¿Se puede vender? ¿Es eficaz? (Lyotard, 2000: 95).

216). Afirma que esta ficción tiene componentes simples y objetivantes, pues los discursos sobre tecnologías se caracterizan por el cosismo determinista y por el fetichismo, en consecuencia, las nuevas tecnologías se toman por el conjunto de la técnica, por toda la economía.²¹⁶ Tenemos un *efecto de totalización* que afirma formas específicas de relación social, por ejemplo, a través del fomento de un liberalismo mercantil (Sfez, 2005: 160). Pero Sfez tampoco ve viable proponernos salir de esta etapa de desarrollo, más bien cuestiona si es posible preguntar cuál es la esencia de la técnica, si se puede saber a qué tipo de saber corresponde el conocimiento técnico, si se puede fundar una epistemología para la técnica (2005: 121).

En una línea de reflexión alineada con esta pregunta, Hacking ha recuperado el trabajo de Foucault, Deleuze y Heidegger para indagar las revoluciones científicas contemporáneas. Hacking se ha interesado en los procesos de convergencia y superposición de conocimientos, la forma en que el saber científico en diversas áreas ha generado sistemas de conocimiento que se proponen dominar el azar, planear el futuro, construir y transformar instituciones sociales (Hacking, 1985, 1990). Desde aquí ha rastreado sus efectos en el desarrollo de lenguajes que producen, clasifican y gobiernan formas de ver y hablar a partir del conocimiento disponible, que producen categorías y cuerpos, bien a través de la tecnología política, lingüística o bien a través de la manipulación genética o la biotecnología (Hacking, 2001; 2009). Hacking señala insistentemente que producimos categorías para designar realidades que son blancos móviles imposibles de totalizar, aunque actuamos como si no lo fueran. Con base en esta afirmación, el problema que tenemos es el de la posibilidad misma pensar los términos y condiciones para formular las preguntas.

Por su parte, Bruno Latour (1986) ha presentado críticas a las exacerbadas confianzas en el conocimiento científico, a las separaciones que desde el conocimiento científico, filosófico y desde el mundo político se ha hecho entre el mundo social y el mundo natural, asunto también abordado por Deleuze y Guattari (2009). Esta separación no sería privativa del positivismo, de la investigación científica y técnica, emerge también en los pensamientos contestatarios, críticos y hasta post-estructuralistas —a pesar de que suscribe precisamente el trabajo de Derrida y Foucault— que construyen lenguajes que sitúan al mundo social como externo al

²¹⁶ Sfez señala: “La parte por el todo. Pero ¿qué parte? ¿y de qué? Podemos comprender la fetichización de Internet por parte de los especialistas representa todas las características del objeto deseado: la telecomunicación perfecta” (2005: 121-122). Para este *homo communicans* el miedo en esta sociedad, es el miedo a la falla, al desperfecto, a la avería (Sfez, 2005: 212).

mundo natural, y esto no parecería presentar un problema sino “una necesidad natural” (Latour, 1993: 2004). Latour ha explorado cómo se han modificado las epistemes, las disciplinas, las prácticas científicas, las construcciones del mundo y las formas de explicación (Latour, 1999). Mientras se ha centrado en lo que podemos llamar la *sociología de conocimiento*, Latour ha indagado las transposiciones, dispersiones y modificaciones en la forma en que el conocimiento se produce, se socializa y se extiende en las sociedades tecnológicamente más sofisticadas. La implicación de ello, es la necesidad de actualizar los lenguajes y enfoques, pues para él los conceptos con que trabajamos parecen haber perdido potencia (Latour, 2004).

Junto a estos pensadores hay una lista todavía más amplia (Knorr Zetina, 1999; Virilio, 2005) de interesados en problematizar las implicaciones de la forma en que producimos y usamos el conocimiento en relación con la tecnología y la sociedad. Además, informando los planteamientos de estos autores están los trabajos, herencias y debates de pensadores como Bachelard, Kuhn, Feyerabend, y otros más contemporáneos como Rorty y Derrida a quienes he citado a lo largo de mi exposición. Ahora bien, ¿qué mirar en los pensadores aquí citados? Algo muy elemental, la intención, hoy ya vieja, de abordar el vínculo conocimiento-ciencia tecnología-sociedad como un problema multidimensional. De Horkheimer a Latour, vemos emerger reflexiones sobre los efectos ideológicos, los efectos de totalización, la comercialización y el consumo, los polos epistemológicos, los recambios lingüísticos, y esto muestra rutas de reflexión útiles para mí, en tanto se postulan mirando en los vínculos que emergen entre la ciencia y tecnología contemporáneas que alienta la discursividad de la SC.

4.3 Contra el efecto de olvido: la pregunta por el conocimiento en la textualidad tecnológica

Mirando en perspectiva, los esfuerzos arriba citados pueden ser interpretados como la inconformidad con la forma en que se han dado y estudiado los cambios en el conocimiento, la tecnología y su relación con la sociedad. Siguiendo esta inconformidad, el segundo movimiento arriba anunciado consistiría en situarlas como parte del conjunto de formulaciones que pretextan configurar la pregunta por el ser del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Lo que estos pensadores proporcionan es la excusa para problematizar la imagen de pensamiento para la cual el conocimiento ha tomado la forma de la producción, el intercambio y el dominio. Son

problematizaciones que señalan la necesidad de diseccionar esa visión donde, una vez que el conocimiento ha sido articulado a valores como pertinencia o competitividad, una vez que ha quedado nominado en términos de habilidades, competencias, certificaciones, conduce a que muchas otras preguntas aparezcan irrelevantes. Es un estado de pensamiento donde el conocimiento no representa un problema más allá de su gestión o correcta colocación, pues su mismo encuadre conduce a que todo debate o preocupaciones diferentes a ésta sean básicamente ininteligibles. Desde las reflexiones de mediados del siglo pasado, a los más contemporáneos, hay elementos para cuestionar el sistema de razón para el cual esos valores asociados al conocimiento son, en su mayor parte, términos transparentes que hablan por sí mismos, y su uso y legitimidad no requieren ser debatidos.

¿Cómo formular este problema y hacerlo relevante desde el horizonte de la ES? De cara a este primer corte en mi investigación, me parece que una de las mejores formas es trazando las coordenadas para una discusión de filosofía política del conocimiento, pues me parece que, en buena medida lo que tenemos frente a nosotros es una situación que podríamos caracterizar como de *olvido*, en términos parecidos a los planteados por Heidegger. Esta afirmación es complicada pues presupone que hemos reconocido un momento de sedimentación, que tal identificación nos permite nominar sus rasgos y que podemos avanzar en la formulación del problema.

Heidegger planteó *el olvido de la pregunta por el sentido del ser* (2000/1927), como una incapacidad del pensamiento occidental para desplegar la diferencia ontológica entre *ser* y *ente*, de pensarla como tal diferencia (De Peretti, 1989). Como consecuencia de esta no-distinción muchas preguntas sobre, por ejemplo, la historicidad del ser de los objetos quedaron sin ser planteadas por varios siglos, confundiendo así los objetos con el ser de los objetos. Una vez planteada la pregunta, ha sido posible distinguir entre aquello que las cosas son en tanto *existencia* y lo que son en tanto *existencialidad*. Y esta puerta abre otras que permiten volver la mirada sobre valores, lenguajes, identidades. En esta lógica, Heidegger planteó también el *olvido de la pregunta por el sentido de la técnica* (1997/1954) que hizo imposible problematizar, por ejemplo, la diferencia entre la técnica —objetos, tecnologías, artefactos, descubrimientos— y los sentidos de la técnica —ser, representaciones, valores, rasgos, consecuencias, usos—.

Siguiendo este razonamiento, me parece pertinente preguntar si acaso hemos entrado en un periodo con efectos de olvido en cuanto a la pregunta por los sentidos

del conocimiento, o, para usar el término base de mi pregunta, por el *valor del conocimiento*. La pregunta es plausible pues creo que nos encontramos en un momento histórico en el que una parte de los discursos sociales y educativos hegemónicos construyen el conocimiento como un objeto *dado en su inmediatez*. De forma que nos encontramos con un sistema de razón para el cual los problemas del conocimiento radican en cómo puede ser producido, mercado o socializado, simplificando su espectro y reduciendo su dimensión problemática a un asunto de correcto diseño, producción, gestión y colocación en las interacciones.

Este sistema está construido sobre un emplazamiento onto-epistemológico que muestra rasgos específicos de la *modernidad* como la confianza última en la razón, el conocimiento, el desarrollo tecnológico, el progreso. Estas confianzas muestran resabios de positivismo, esencialismo y universalismo, pero no son “como ellos”, se modulan en términos de miedos y esperanzas, se construyen como narrativas de salvación que ya he citado en reiteradas ocasiones y que ahora parecen recargadas y dispersadas generando el efecto hegemónico de olvido. El olvido es una forma de hablar de la naturalización de las formas predominantes de pensar, hablar y actuar el mundo, de lo que tenemos y podemos decir o hacer dentro del lenguaje o el saber disponibles. Hay naturalización cuando por efectos de uso, sedimentación y hasta cristalización las formas de pensar y hablar son así de claras y evidentes que no se cuestionan en formas, contenidos, consecuencias más allá de las “evidentes”. El olvido produce efectos de borradura: se borran procedencias, debates, inconformidades, fisuras. Cuando eso ocurre, ciertas distinciones y cuestionamientos parecen no tener lugar, por ejemplo, en este caso, sobre diferentes tipos de conocimientos, sobre las implicaciones éticas, culturales, estéticas, identitarias del conocimiento y de las formas de representarlo, de hablar y actuar frente él, en particular desde la ES, bajo una mirada occidental que recorre el mundo.

Reconociendo que seguimos experimentando transformaciones sobre el saber, me parece que ya podemos Alcantara situarnos en un entorno en el cual podemos identificar efectos de olvido, que se miran en el mundo de las reflexiones, las propuestas y las políticas. Si aceptamos esto ¿qué tenemos que decir desde aquí en cuanto al presente y futuro de la ES? Me parece que una tarea productiva es plantear preguntas, la primera sería ¿cómo desnaturalizar la formas dominantes de hablar del conocimiento en el horizonte de la ES? Para mí, una de las formas es desarrollando problematizaciones, encontrar las maneras de formular el problema, diría Lyotard, pues

dada la evidencia disponible, diversos tipos de discusiones acerca de la naturaleza y fines del saber son socialmente relevantes y éticamente necesarios, pero requieren poner en el centro de la argumentación no sólo temas de orden epistemológico, cognoscitivo, práctico o económico. Por ejemplo, se requiere una reflexión filosófico-política desde lo educativo acerca del conocimiento que pueda articular insumos de un debate en torno a lo político, puesto que éste apunta a los procesos de emergencia y disolución de lo social y también a los procesos de estructuración de subjetividades, temas que, a mi parecer, tienen una visibilidad anecdótica en las discusiones prevalecientes sobre el saber contemporáneo.

La discusión filosófico-política sobre el conocimiento encuentra en la educación un lugar productivo de elucidación pues, cuando menos desde la Ilustración y a lo largo de la modernidad, se ha mantenido como una instancia social específicamente interesada en tratar con la complejidad del trabajo con el conocimiento, a través de tareas como la investigación (primordialmente vía la universidad), la docencia y la difusión del saber (a lo largo de los sistemas educativos). Estos ejercicios adquieren mayor relevancia y potencia si son producidos desde un marco de análisis post-fundacional, si son emplazados desde un horizonte de reflexión que, reconociendo la necesidad de encontrar momentos de mediación, pone por delante el carácter abierto, siempre en disputa de los espacios y las identidades sociales.

La discusión filosófico política del conocimiento desde el *locus* de la ES emerge, hasta cierto punto, como una discusión de época, posible a partir de los conocimientos y eventos del pasado y del presente, porque las categorías y lenguajes que tenemos nos permiten construirla como problema. Así, requerimos activar elementos previos en una configuración actualizada, abierta, móvil y múltiple para intentar distanciarnos, desde el pensamiento sobre la ES, del problema de la administración y gestión del conocimiento y entrar a una discusión que provoque olas de discusión por otros *segmentos* sociales, en otras tonalidades.

La pregunta por los sentidos del conocimiento implica de entrada una trasgresión entre ontología y epistemología que, después de Heidegger, podría ser formulada desde un marco analítico para el cual el ser del conocimiento no puede aparecer como algo dado, sin historia, predecible o en su caso resuelto/resoluble, sino como un problema multidimensional y móvil en sentido cronotópico, con diferentes componentes, salidas, cortes y entrecruzamientos.

Pero, además, dentro de la pregunta por los sentidos del conocimiento, hay otra transgresión, pues resulta que en ella está implícita la reinscripción de la pregunta por el sentido de la técnica, referida arriba: la pregunta por el conocimiento en las sociedades técnicamente sofisticadas de inicios del siglo XXI, no puede formularse sin reformular la pregunta por los sentidos de la técnica en su relación con el conocimiento.

Esta afirmación no es menor, de hecho, induce un cierto efecto de retroversión que cruza de lado a lado mi discusión, y que ahora puedo explicitar: esta investigación sobre el valor de la SC pone atención en los roles de la ciencia y la tecnología en las sociedades contemporáneas desde la ventana de la ES. De hecho, si algo ha mostrado mi análisis es cómo la técnica, en forma de racionalidades, en forma de tecnologías o en forma de *narraciones sobre la tecnología* es protagónica en las conceptualizaciones del conocimiento, de la sociedad y de la ES.²¹⁷

Así, aunque la técnica no ha sido objeto de discusión directa, sí ha sido elemento referencial clave, de forma tal que, los cuestionamientos que a lo largo del estudio me encaminan a formular la pregunta por el sentido del conocimiento son familiares, son intrínsecos a la pregunta por la técnica, que ahora, en este momento puedo visibilizar de forma específica pero no en solitario, sino de forma relacional.

Esto tiene otra desembocadura: la forma en que el desarrollo tecnológico se encara desde el *locus* de la ES sigue estando altamente orientado hacia la discusión de los “instrumentos”, el software, los aparatos, sus posibilidades, sus virtudes, sus limitaciones. Todavía es posible identificar posturas que siguiendo el estilo narrativo previo a la emergencia de la Internet (Jacomy, 1990; Cardwell, 1994) aparecen estructuradas por el sueño del beneficio de lo tecnológico, se suben en el flujo del recuento antropológico de la tecnología entendida como los instrumentos, las herramientas, los inventos —historia del fuego, de la pica, de la máquina; de la agricultura, de la pesca; del alfarero, del ingeniero—, las técnicas y los procedimientos que son presentados como el terreno sobre el cual se desplegarán los siguientes inventos, dando como resultado el avance científico, técnico y social. En estos encuadres se refuerza el vínculo dominante en las sociedades modernas sobre el progreso: ciencia-tecnología como *herramientas eficaces* para el enfrentamiento y la

²¹⁷ Esta acotación responde a la sugerente observación de Diego Lizarazo: la pregunta por el *olvido de la técnica* en las sociedades cibernéticas no es exterior, sino interior a la pregunta por el *olvido del conocimiento*. Desafortunadamente, aquí no puedo ir más allá de esta recuperación, y de adelantar que queda inscrita como aspecto central de la discusión que inauguro al cerrar esta investigación.

resolución de los problemas y las necesidades (alimentación, seguridad y defensa, transporte, comunicación, curiosidad, educación)

La tecnología como el resultado de un proceso acumulativo de experiencias y saberes disponibles es un enfoque lineal e instrumental, que suscribe las brechas y las justifica, e igual se insinúa cuando se habla de la educación a distancia, que en línea o virtual. Aquí, insisto en que la pregunta primera de Heidegger por el ser de la técnica tiene que actualizarse por la pregunta del ser de la técnica-tecnología y el conocimiento —del tecno-conocimiento, si se quiere— para dilucidar si, desde la educación podemos *hablar de la tecnología* en términos más que instrumentales; para no iniciar preguntando por el transistor o la computadora y su beneficio para el desarrollo, sino por la red de significaciones en que se inscriben, el sistema de razón que los soporta, las apropiaciones, significaciones y producciones que activan, las subjetividades que producen.

Ya hay ejercicios sobre ello, que nos dejan ver las paradojas, las refiguraciones, las limitaciones de las visiones predominantes de la tecnología (Lizarazo, 2006, 2007a). En esta línea, los ejercicios requieren expandirse, hacen falta miradas capaces de “reconocer los matices y las relatividades”, miradas atentas “al sentido social que va poniendo en juego la gran reconversión tecnológica que experimentan nuestros mundos” (Lizarazo, 2010: 1); y hacer eso parte del pensamiento en desarrollo de la ES.

Evidentemente, aquí se muestra una complejidad de elementos analíticos que requieren ser abordados, así, en su complejidad; por ello, creo que pueden ser tratados desde una postura de filosofía política post-fundacional. Una postura tal, cuestiona sistemáticamente la posibilidad de pensar en fundamentos o basamentos últimos, inamovibles en lo social, pero al mismo tiempo, reconoce la necesidad de la edificación de fundamentos contingentes (ver capítulo uno de esta exposición) sin los cuales todo acuerdo, toda idea de sociedad es imposible. Posturas anti-esencialistas y post-fundacional en el campo de la filosofía y la teoría de la de la educación se han venido empujando desde hace tiempo en México por diferentes especialistas (Buenfil, 1995; De Alba, 1995) cuyos análisis se han desplegado sobre la postura básica de que en esta forma de pensamiento hay una potencia que permite lanzar problematizaciones que ayudan a desedimentar supuestos y principios regulatorios ancestrales en la teoría social, la educación y la política.²¹⁸ Coincido con esta postura pues me parece que en

²¹⁸ Hay diferencias entre los pensamientos anti-fundacional, anti-esencialista, post-fundacional y no-fundacional. Las diferencias no pueden ser elaboradas en un documento como este, pero me interesa

este mismo pensamiento hay herramientas para problematizar los cambios que las transformaciones científicas y tecnológicas contemporáneas comportan para la forma en que se comprende el conocimiento y la ES.

Una postura post-fundacional permite construir una mirada dubitativa sobre lo educación y el conocimiento, al tiempo que proporciona insumos para poner en suspenso los términos, las preguntas y las tesis que gobiernan nuestras conversaciones al respecto. La forma de organizar y gestionar esta postura puede adoptar diferentes figuras. Una que me parece útil en este momento, después del proceso de investigación, viene de la noción de dispositivo en el pensamiento de Foucault (2006). Para mí un dispositivo se describe como un ensamble abierto de conocimientos, de reflexiones, de valores, es una lógica de reflexión y acción. Así pues, pienso que la elaboración de *dispositivos de problematización* puede servir como herramienta para construir y someter a escrutinio diferentes dimensiones del problema del conocimiento desde la educación.

En dicho dispositivo se puede articular la noción de lo político, pues la generación, socialización y uso del conocimiento implica procesos de instauración y disolución de estructuras discursivas (jurídicas, epistemológicas, tecnológicas), formas de relación y tipos de subjetividades, procesos de inclusión y exclusión que si bien no son del todo nuevos, son más álgidos que hace algunas décadas y por ello requieren ser leídos en esa clave, en la clave de lo político. Articulado con esto, justo como lo hace Derrida (1989c), Laclau (2005) nos recuerda el carácter abierto, ambiguo, siempre en disputa de las configuraciones sociales, esto es importante para recordar que la realidad se construye sobre procesos de diferenciación y disputa, que también marcan los procesos de generación y uso del conocimiento, que en ocasiones “olvidamos” o que nominamos en forma de *problemas de producción y gestión del conocimiento*.

En la mirada de Laclau —y Derrida— encontramos otras figuras conceptuales útiles. Ya usé aquí la noción de *significante vacío*, que apunta al juego de la textualidad, al juego de la significación y al mismo tiempo, a la disputa por el sentido propia de lo político, que es dirimida en la política y gestionada por los regímenes de gubernamentalidad. En esta línea, una discusión clave desde la educación tiene que ver con el status del *significante conocimiento*, que opera como un *significante vacío*

señalar que lo que se comparte entre ellas es el rechazo a que en la realidad haya esencias inamovibles determinando la existencia y sentido de los objetos, los hechos, las identidades o las relaciones.

resultado de su circulación y centralidad en diferentes configuraciones discursivas. Lo anterior nos lleva a nominarlo, desde una mirada filosófico-política, como un significativo en disputa. Entonces, más que analizarlo desde una perspectiva integradora ingenua, lo que se pretendería es restituir el carácter disímil y asimétrico de las diversas reglamentaciones que se proponen gobernarlo, *se requiere hacer del conocimiento un objeto extraño* un asunto de disputa pero no sólo en términos de su posesión sino también de sus *sentidos*.

Sobre esta base, el dispositivo de problematización puede incorporar la mirada de Foucault (1991) sobre las operaciones de gubernamentalidad, sobre las líneas que aglutinan, delimitan y gestionan las interacciones sociales. Este emplazamiento es útil porque, sea que preguntemos por los cuerpos o por los saberes, no elude los problemas de la asimetría, la diferencia y la disputa que marcan las configuraciones sociales. La noción de gubernamentalidad permite introducir figuras de reflexión que se demarcan de toda noción de poder soberano sin dejar de reconocer sus gestos. En lugar de pensar el poder como institución, colocación, posesión o como relaciones verticales unificadas desde la mente o voluntad de un ente central visible o invisible, las relaciones de poder se miran como una red que se extiende, se corta, se redimensiona a través de mecanismos asimétricos, duros o blandos, como una red sin principio ni fin. Desde aquí, podemos preguntarnos por los mecanismos locales que, generando efectos de conjunto, modulan la producción del conocimiento, las formas de uso y las formas de hablar de él, y por supuesto, también por los efectos de subjetivación por los cuerpos o identidades que produce y gobierna, localmente o a la distancia, en el ahora o de cara al futuro. Esta última parte de la pregunta está ya instalada en el debate filosófico en el pensamiento de Deleuze, Guattari, Agamben, Butler, Hacking y otros que requerimos traer al debate sobre la ES insistentemente.

Ahora bien, este dispositivo no puede ser mirado como inamovible, es sólo una estrategia entre otras, además, es probable que en algún punto se tenga que disolver, que desarmar y pensar en otro. Me pregunto si, vistas las formas en que se produce, usa y habla del conocimiento tendremos que movernos a la formulación de *ontologías planas* —en términos de Deleuze (1994). Estas son *formas de pensamiento* no-arborescentes, es decir, no están basadas en grandes sistemas de pensamiento o en estructuras categoriales verticales, se distancian de las amplias espacializaciones o temporalidades que tienden a la totalización, para pensar en términos de

multiplicidades horizontales (Marston *et al*, 2007). Pienso que serían útiles, aunque no puedo detallarlas aquí.

Me parece que lo expuesto permite encarar y pensar de maneras un poco más dinámicas la forma en que la producción del conocimiento se ha tejido con el desarrollo tecnológico, la distancia anexa entre episteme y techne; la circulación del conocimiento en diferentes direcciones, la forma en que se cuele con diferentes intensidades en la discusión económica, cultural, educativa, ambiental, jurídica; en que construye cuerpos, modifica las maquinas, viaja por libros, cables, señales inalámbricas; emerge en la publicidad, en los objetos de consumo. Pensar en que también desde ahí se teje en las narrativas sobre la educación, que ahí conecta diversos segmentos explícitamente o de forma sigilosa. De este tamaño es la complejidad del problema del conocimiento y por ello se requieren formas de pensamiento que se demarquen de aquellas que, si bien reconocen parte de su diversidad y apertura, lo encara con gestos de totalización.

Quiero señalar que la inquietud por problematizar las concepciones hegemónicas del conocimiento ya está presente en los trabajos de diferentes especialistas en educación (De Alba *et al*, 2000; Fuller, 2003; Peters, 2005) quienes desde diferentes lugares de reflexión, han planteado las implicaciones sobre la emergencia y predominio de una mirada excesivamente positivista, ilustrada, mercantilista o utilitarista del saber, detallando algunos de sus posibles efectos de exclusión. Su trabajo, en su especificidad, puede ser leído como un intento de no cerrar la conversación sobre los fines, la naturaleza, las implicaciones del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Esto sirve para apuntalar con diferentes argumentos la voluntad de reactivar la pregunta por sus sentidos desde el campo de la educación. Conviene considerar también que algunos de esos trabajos con todo lo crítico y detallado de sus análisis, permanecen dentro de los supuestos del beneficio económico del conocimiento, cuestionando, no las implicaciones teóricas, o las exclusiones sociales o culturales posibles asociadas con esta manera de entenderlo, sino las derivadas de no incorporarse a ese flujo del desarrollo contemporáneo (Olivé, 2007; Gascón, 2008).

En segundo lugar, quiero precisar que la conversación sobre el conocimiento no puede ser aquella primigenia de la teoría crítica sobre el problema de la razón instrumental asociada a la ciencia y la tecnología. Aquella lógica del análisis medios-fines no es muy útil hoy porque los retos contextuales son otros, las sociedades son

más sofisticadas, los adversarios teóricos no son el positivismo añejo, o el capitalismo de la postguerra, sino movimientos conceptuales y políticos diversificados. Además, las aspiraciones no podrían circunscribirse, en principio, a ciertos ideales románticos de la teoría crítica; por ejemplo, no me parece plausible proponernos erradicar las salidas económicas del hacer científico, pues nuestras sociedades están tan estructuradas alrededor de ellas que es ingenuo y hasta irresponsable pensar en esos términos. Pero sí podemos situar y problematizar las diferentes aristas que lo cruzan y que, sin duda, no se detienen en la aspiración del saber por el saber, o en la generación de riqueza a través del saber. Desde sus efectos disruptivos hasta sus salidas más edificantes, el conocimiento hoy día convoca asuntos de orden ético, político, cultural, ambiental que requerimos construir en un problema desde la educación.

Frente al peso de las formas efectivistas de ver y emplear el saber, me parece relevante un análisis que permita reactivar el debate en la dimensión política de su existencialidad. Así, para una mirada de filosofía política post-fundacional desde la educación, el problema contemporáneo del conocimiento aparece como una construcción en extensión. En ella se pregunta por las implicaciones de la producción, enseñanza y socialización del saber, por su status y por sus consecuencias sociales, culturales, ambientales, éticas y políticas amplias; por el tipo de objetos y sujetos que produce, por las reglas que lo gobiernan, por los efectos y estructura sociales que a través de él se instauran y disuelven, es una pregunta por el *valor del conocimiento*. Como consecuencia, no puede ser encarado como algo a resolver, sino como algo que dada su importancia debiera construirse y permanecer, precisamente, como problema, abierto y móvil, espacial y temporalmente. En esto consiste enfrentar el efecto de olvido.

4.4 Sociedad del conocimiento y saberes locales ¿de camino al metarrelato?

No quiero cerrar este capítulo sin incluir una referencia puntual a la pregunta sobre el lugar de los saberes *locales*, *tradicionales* y *autóctonos* en las discusiones sobre la SC.²¹⁹ Es una discusión compleja, en particular hoy, pues por ella cruzan múltiples ejes: los procesos de liberalización económica, el desarrollo y la diseminación de la

²¹⁹ He decidido agregar este apartado para explorar las respuestas a dos preguntas sugerentes de Armando Alcántara y de Diego Lizarazo: sobre el lugar de los saberes tradicionales en la SC y sobre el carácter metanarrativo de la misma SC. Las ideas aquí vertidas circulan por mi exposición pero aprovecho para detenerme en ellas de forma específica. Les agradezco la provocación.

tecnología, las disputas móviles por los bienes públicos, sociales y privados, y sus consecuencias para el diseño y el gobierno de las sociedades. No puedo profundizar en ninguno, pero sí plantear lo siguiente.

Siguiendo la preocupación expresada por diferentes especialistas desde hace varias décadas, desde la UNESCO se ha venido introduciendo una línea de reflexión y acción para “incluir” los saberes *tradicionales* en los procesos de desarrollo; se defiende así, una postura contra la hegemonía de los conocimientos técnicos y científicos sobre los demás tipos de saber: prácticos, autóctonos o indígenas, locales, tradiciones orales, conocimientos cotidianos. Se piensa que la integración de los conocimientos locales en los proyectos de desarrollo pondría de relieve el carácter híbrido –a la vez “identitario” y “económico”– de estos conocimientos (UNESCO, 2005: 165). Por ejemplo, se sugiere la integración de los conocimientos indígenas en proyectos de desarrollo sostenible.

Como lo veo, este razonamiento deriva del “buen sentido”, es decir, de lo que resulta plausible, viable, razonable y necesario hacer en un entorno donde parece que el “único saber relevante” es el técnico-científico, lo que, a su vez, colocaría a las sociedades que no cuentan con él, en diversos tipos de desventajas. Este curso de pensamiento se conecta con la discusión planteada en el capítulo dos de esta tesis sobre la teoría del carácter benéfico, dúctil y socialmente productivo del conocimiento. Pero también con la discusión del capítulo tres, situada en particular desde la OCDE, sobre quién y cómo se podría beneficiar de un tipo de conocimiento, como el que se produce en los espacios “no-privados”, con o sin, dinero público.

Salidas directas de este modo de pensamiento consisten en trazar dispositivos de incorporación de los saberes locales (circuitos de colecta, codificación, uso o innovación, ya existentes y en diseño), leyes que protegen sus “derechos de propiedad”, entre otros. Si cruzamos esto con los desarrollos en el campo de las políticas —de gobierno y públicas—, observamos cómo se estarían configurando formas de protección, uso e intercambio más o menos delimitadas. Desde un punto de vista de diseño social, político e institucional “coherente”, esto sería “lo correcto”. Sin embargo, esto conecta dos problemas enormes que sólo formularé.

El primero es que la discusión que traza la división entre los objetos de carácter público y sus beneficiarios es particularmente difícil en temas como el conocimiento; para esto, los marcos teóricos, legales y metodológicos no están ni remotamente preparados. En este terreno, las distinciones clásicas entre lo público, lo social, lo

comunal, lo privado se quedan pequeñas y, de ello, hay ejemplos al por mayor, tanto en el ámbito de los conocimientos no-científicos como en el de los científicos.²²⁰

El segundo problema, apunta a mi principal preocupación en este apartado: el curso de acción que se propone inscribir los conocimientos locales, tradicionales y autóctonos en la SC y que deriva del buen sentido, reinscribe la instrumentación o las formas de tecnificación moderna occidental del conocimiento; estaría, pues, planteado en el mismo sistema de razón que ha llevado a la condición de olvido que aquí he tratado de formular.

Ahora bien, lo dicho aquí y en otros apartados de la tesis conduce a una pregunta viable: ¿es posible pensar la sociedad del conocimiento como la edificación un metarrelato en una era post-grandes relatos, postmoderna? Creo que es posible, el análisis que he realizado en este documento muestra muchos de los elementos básicos de un metarrelato en términos como los descritos por Lyotard: un cúmulo de promesas de diferente tipo, ideales de reconciliación, codificaciones y criterios de inclusión y exclusión. De hecho, la intención de incorporar los saberes autóctonos y locales a la SC, en los términos descritos aquí, sería un elemento clave en su expansión.

La única reserva que pondría es que, dado el estado de su configuración, todavía se encuentra en formulación; si bien cuenta con los contenidos, aún no identifico un marco de carácter auto-explicativo o auto-resolutivo “suficientemente consistente”. En este sentido, el conjunto de mi discusión podría mirarse también como el análisis de la expansión de un gran relato y de las fisuras y tensiones que difieren su consolidación.

5. A manera de cierre

El propósito de este capítulo era poner en la mesa de exposición algunas de las preocupaciones con que he llegado al final de mi investigación. Algunos de los términos, líneas temáticas, conceptos con que arranqué me han acompañado hasta aquí, otros se quedaron en el camino como efecto de la dinámica de escritura o como

²²⁰ En casos que van desde los métodos de control de natalidad tradicionales o el uso de plantas medicinales, hasta el conocimiento que deriva del estudio de un tumor cancerígeno en un niño, los elementos que permiten discernir sobre la titularidad, el interés y los beneficios requieren actualizarse constantemente.

resultado de una auténtica economía de mi propia lucidez. Pero este acto de incluir y excluir elementos lo veo como constitutivo de los procesos de conocimiento.

En los apartados que componen este capítulo he tratado temas que me resultan importantes para pensar el valor que se asigna a la SC en la construcción de un horizonte de transformación de la ES: la construcción, circulación y apropiación de la discursividad de la SC, su concreción en formas de políticas de transformación, la forma en que este proceso deja ver *operaciones de proyección mítica imaginaria* donde se producen objetos brillantes, promesas, gracias a la disponibilidad de conocimiento acerca del conocimiento, la emergencia de máquinas del conocimiento, los gestos cosmopolitas y los efectos de reterritorialización. Y he cerrado con el intento germinal de diagramar la relevancia y el emplazamiento para plantear una pregunta filosófico-política sobre el conocimiento y la tecnología desde la ES.

Encuentro el *locus* de la ES privilegiado para esta reflexión cuando menos por dos razones. Una es que varios de los problemas del conocimiento nos han acompañado durante mucho tiempo: su producción, validación, clasificación, distribución, recreación, destrucción. Por tanto, acumulamos reflexiones, experiencias y cuestionamientos que no se reducen a los temas de orden cognitivo, ni a la validez o utilidad de los enunciados disponibles para construir un contenido curricular, para definir perfiles de egreso o para mostrar resultados de investigación.

La segunda razón se deriva de la anterior. Pues resulta que este cúmulo de reflexiones, experiencias y cuestionamientos, de alguna forma están desactivados en su acción política, no figuran con intensidad, tienen baja luminosidad, baja sonoridad, no son visibles en los actuales debates y decisiones en educación. La forma reductiva en que la educación basada en competencias ha posicionado el conocimiento, o la forma en que la investigación se ha venido tratando en algunos sectores, hasta pretender convertirla en objeto de valuación utilitaria —bien monetaria, bien prestigiosa— me parecen ejemplos claros.

El análisis se requiere además porque me parece que la ES, en particular en el terreno de la formación, en tanto sistema de subjetivación y biopolitización, al recargarse con estos sentidos recientes del conocimiento, inducirá mecanismos de inclusión/exclusión relativamente inéditos para los cuales requerimos estrategias de análisis actualizadas. Este es un problema educativo, filosófico y político. Frente a los sentidos hegemónicos del conocimiento está el reto de hacerlo un objeto extraño, de desnaturalizar esos sentidos y plantearlos en clave de un problema, no de producción,

uso o distribución, sino de disputa por su concepción. Creo que las *políticas del conocimiento* deben ser construidas como “auténtica” arena de disputa política y no sólo de gestión técnica.

Esta exposición es el recuento de una mirada en retrospectiva de la diseminación de ciertas imágenes sobre el presente/futuro de las sociedades a partir del desarrollo de la tecnología, la ciencia, el conocimiento y de sus implicaciones para la concepción de la ES. Una parte de la evidencia encontrada en este trayecto permite afirmar que las sociedades que emergen de ese desarrollo exponencial del conocimiento, la ciencia y la tecnología —las sociedades del conocimiento— no son ni serán necesariamente “democráticas”, “solidarias” o “racionales”; por el contrario, parece que están siendo sociedades en disputa por el conocimiento, y son los rasgos de esa disputa los que ahora se deben elucidar. Si bien esto puede sonar desilusionante para más de uno, para los que nos gustan este tipo de controversias, el reto es interesante y éticamente irrenunciable en un país como México.

Elementos de cierre para proyectar la conversación

Por supuesto, reservo para otra ocasión el título inestable y múltiple que habría querido dar a esta lectura...

Jacques Derrida, *Políticas de la amistad*, 413

Esta investigación arrancó de una duda incómoda acerca de ciertas formas de hablar de la ciencia, la tecnología, la educación superior y de su función en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Construí una investigación desde un emplazamiento que me permitiera desedimentar y, hasta cierto punto, hacer extraño el lenguaje, los preceptos y las imágenes de sociedad empleadas por algunos actores políticos clave en el contexto nacional e internacional.

Reconociendo que todo cierre tiene su grado de arbitrariedad, el corte es útil porque permite interceptar ciclos de reflexión, refigurar las preguntas y los emplazamientos de investigación, socializar los aprendizajes y las dudas para lanzar nuevas problematizaciones. Después del largo recorrido considero útil cerrar la exposición con una breve mirada a los elementos clave del estudio: la tesis de trabajo, las preguntas de investigación y los principales aprendizajes obtenidos del ejercicio. Junto a esto, presento también una valoración general del proceso investigativo y una precisión sobre las líneas de investigación que se vislumbran.

1. Sobre los aprendizajes a partir de la pregunta de investigación

Voy a considerar, entonces, los aprendizajes recabados a partir de la pregunta general de investigación ¿qué valor se asigna a la sociedad del conocimiento en el horizonte de transformación de la educación superior de México en un contexto de internacionalidad? El trayecto para responder a la pregunta ha sido largo y ha supuesto la respuesta a otras preguntas que también han funcionado como elementos de organización. Los elementos que informan las respuestas se mostraron en los

capítulos que integran la exposición; algunos de ellos han sido tratados con reiteración, por lo que el lector ya está familiarizado con ellos.²²¹

Dije en la introducción y en el capítulo uno (apartados 3 y 3.1.2) que la pregunta por el *valor* permite diversos movimientos analíticos. El valor de un significante como SC depende del lugar que ocupa en un sistema de diferencias, en un contexto más amplio que establece los parámetros de su significación. Ese contexto más amplio es lo que en este caso llamé el discurso de transformación de la ES —nacional e internacional. El ejercicio me llevó a indagar en la significación, el sentido y la función de la SC en ese discurso, lo que permitió detallar sus efectos políticos. Para indagar el valor busqué en la historicidad, los lazos, las marcas y los juegos de textualidad en que emerge el significante. Estos son los resultados generales de dicho ejercicio.

1.1 Sobre la procedencia de la discursividad de la sociedad del conocimiento

Debido a que, durante el estudio, me encontré con que la sociedad del conocimiento convive con otras nociones, en el capítulo dos me propuse responder a las preguntas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de la emergencia de sociedades post-industriales, basadas en la información o basadas en el conocimiento?, ¿de dónde vienen estas nociones?, ¿cómo son usadas en el campo de la ES? Llegué a la conclusión de que la noción de sociedad post-industrial, fue socializada en los años sesenta, sociedad de la información fue socializada en los años setenta y ambas siguen siendo objeto de discusión. La sociedad del conocimiento emerge casi al mismo tiempo que la primera, aunque hay antecedentes un tanto difusos de ella desde de la década de 1930. Sin duda, es un significante nodal en la producción académica contemporánea.

Las nociones dejan ver la creación de explicaciones usando una combinación de conocimientos de diferente procedencia: de la economía, la sociología, la estadística, las matemáticas, las teorías de la administración y organización, de las

²²¹ Las preguntas eran: ¿Cuál es la procedencia de la noción sociedad del conocimiento, y cómo se instala en el horizonte discursivo de la discusión especializada y política sobre la educación superior? ¿Cómo en el discurso político del BM, la OCDE y la UNESCO se da la apropiación y circulación de la sociedad del conocimiento para recomendar transformaciones a la educación superior? ¿Cómo se dan esos procesos de circulación y apropiación en el discurso político de la SEP y de la ANUIES? ¿Qué relación guarda esto con lo ocurrido en el contexto internacional? ¿De qué formas son estos elementos puestos en juego? ¿En qué tipo de argumentaciones emergen? El uso de estos significantes, ¿a qué tipo de propuestas políticas da paso? ¿Qué implicaciones sociales, educativas, políticas, culturales y teóricas es posible trazar a partir de las formas de significación de la sociedad del conocimiento y de su detención en las iniciativas de cambio?

teorías de la información, de las teorías de la cognición y de la ciencia. Esto da cuenta de un haz de conocimientos que permite lanzar nuevas ideas acerca del conocimiento, *olas de conocimiento acerca del conocimiento* se hacen disponibles e informan maneras de hablar. Las nociones muestran cómo la complejización tecnológica acompaña procesos de transformación y diversificación económica y social que se intersectan con desarrollos conceptuales y ajustes a las epistemes. Esto alienta la proliferación de interpretaciones sobre el presente y futuro de la sociedad y la educación. Estos van de los trabajos sin cuerpos de la *sociedad post-industrial*, a las máquinas que hablan con máquinas produciendo información por su cuenta de la *sociedad de la información*; se gestan nuevas explicaciones y el campo de significación se expande y se dispersa.

En la dispersión encontramos significantes que nombran líneas generales de aglutinación de las aspiraciones y de las preocupaciones. Nuevos significantes surgen y se cruzan. Fundamentadas en un sistema de razón de corte moderno, las primeras teorías sobre las sociedades post-industriales y, luego sobre, las basadas en información y en conocimiento, reavivan las aspiraciones ilustradas puestas en los beneficios del conocimiento científico, en sus virtudes para conducir hacia una sociedad más racional y hacia la construcción de sujetos más eficaces. Esto gobierna la intención de clarificar y eventualmente gobernar la producción del conocimiento pues se piensa que será un vehículo para lograr un crecimiento económico más amplio, y esto sería así porque el conocimiento es dúctil y noble: es un recurso inagotable según pensadores como Drucker y Stehr.

La sociedad del conocimiento se presenta al final del siglo XX como una narración sobre cómo el conocimiento se ha colocado en el centro de los procesos de transformación social. Se emiten así advertencias sobre la premura de transformar los sistemas educativos, pues de no hacerlo, el atraso y la exclusión serán todavía peores para los países en desarrollo. En México, la preocupación de especialistas y gobiernos es cómo transformar la educación para subir al tren del desarrollo regido por una economía basada en el conocimiento; domina entonces el interés por hacer de las IES entidades pertinentes para el desarrollo que la economía global basada en el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo describe, y que se adjetiva como *competitiva, innovadora, integrada al mercado*, que construye sujetos innovadores, adaptables y competentes.

1.2 Sobre la mirada de las instancias internacionales

Al analizar la función de la SC en la visión de transformación de la ES de la OCDE, el BM y la UNESCO, identifiqué que la apropiación no ha sido la misma en las tres OI, y que ha pasado por momentos diversos atados a sus perfiles institucionales. Hacia la mitad del periodo de mi análisis, las dos primeras han preferido adoptar la noción *economía del conocimiento*, mientras que la tercera recomienda pensar en *sociedades del conocimiento*. Aquí, identifiqué los temas en que se alinean y en los que se separan: entre los primeros está la comercialización de servicios educativos, orientar la ES a las necesidades del entorno —desarrollo económico—, el uso de TIC, inducir la competitividad. Desde la UNESCO se aspira a mantener el tema de la socialización del conocimiento y la cultura como parte de las tareas de la ES y a no comercializar en exceso del conocimiento. Al BM le preocupa más el presupuesto, a los tres la innovación, pero no la enfrentan igual. En las tres instancias domina la visión de la tecnología y el conocimiento como herramienta para sobreponerse a las desigualdades y lograr sociedades más democráticas e incluyentes, para subvertir el atraso y la ignorancia. Pero desde la UNESCO se introducen acotaciones y advertencias para distanciar los proyectos educativos del determinismo tecnológico. Lo anterior permite la construcción de imágenes del desarrollo que, en conjunto, constituyen imaginarios en expansión de alguna forma tensados entre la *sociedad del conocimiento* y la *economía del conocimiento* de las *sociedades democráticas*. Conocimiento y ES emergen hegemonizados por una imagen de pensamiento que se propone dominar la incertidumbre y dar certeza al futuro. Pero este ejercicio se carga de un aire de universalismo que está “modulado” de diferente manera en las tres OI.

En la producción de las OI atestiguamos efectos de reterritorialización cronotópica del conocimiento que induce nuevas formas de inclusión y exclusión. En mi análisis, esto implica la caracterización de quiénes son las sociedades, instituciones y sujetos que aprenden a lo largo de la vida y quiénes no; éstos últimos viven-vivirán bajo la amenaza de ser excluidos de la sociedad y de la economía, libre y democrática del conocimiento. Esta es, para mí, a todas luces, una imagen reductiva que iguala los conocimientos a “conocimientos certificables”; a la educación, las ciencias humanas y sociales a herramientas para gestionar el desarrollo, y a los sujetos sociales a clientes y consumidores del conocimiento.

1.3 Sobre la mirada de las instancias nacionales

Al estudiar cómo la SC opera en el horizonte de la política educativa de nivel superior promovida por la SEP y la ANUIES, he señalado que emerge hacia el final de los años noventa pero hay rastros previos. Desde entonces se usa con insistencia sin precisiones conceptuales. Hay recambio entre nociones como sociedad de la información, sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, globalización, lo que muestra, además, contaminación semántica. En este juego, las SECI han proporcionado a los actores políticos recursos simbólicos para crear narrativas sobre la ES de México en el concierto global. Se las usa como herramientas para nominar riesgos, medidas de acción, como reservorio de experiencias y mandatos, como la proposición de horizontes ideales. Las SECI han favorecido procesos de resignificación de viejos problemas del sistema de ES y la sociedad mexicana. Su uso en diseminación ha permitido reevaluar y retramar segmentos del tejido educativo: mirar y nombrar con categorías de hoy, problemas de hoy y antaño; ésta es una operación de resignificación donde se cruzan líneas diacrónicas y sincrónicas.

Sin embargo, es la SC la noción que tiene mayor presencia. Ésta opera en la separación de sus partes, las cuales se refuerzan pero no creando un sistema unificado. Sus componentes, como las TIC y el conocimiento se diseminan y dispersan mientras articulan otros significantes y se cargan de contenidos y valores como innovación, calidad, competitividad. Esta apertura, esta suerte de vaciamiento, resulta efectiva en el plano político puesto que el significante SC logra hegemonizar el campo discursivo de reflexión y diseño de la ES. La ambigua SC opera como el significante-imito-imaginario a través del cual es posible pensar el presente y el futuro de la ES y de la sociedad Mexicana; gracias a su capacidad productora de imaginarios, a su capacidad para interpelar y convencer, universaliza y naturaliza formas de pensar la ES y el conocimiento.

Encontré que es en la función de docencia donde es más fácil identificar el rol de la SC como referente de política para la SEP. Aunque casi todos los programas sectoriales e iniciativas de la ANUIES apuntan la necesidad de transformar las tareas de investigación y de extensión de la ES, las políticas no muestran la misma insistencia discursiva. En este sentido, parte importante de las políticas guardan correspondencia con las recomendaciones de algunas OI.

Con base en ello he resaltado la emergencia de imaginarios alternos acerca de la ES. En el análisis se ha detectado la expansión de un reservorio simbólico acerca de las TIC, el conocimiento, la ciencia, la información, la educación, que da paso a la producción de formaciones utópicas que anuncia una suerte de estado ideal para la ES y la sociedad. Regulando la ordenación del horizonte simbólico y la construcción de imaginarios, se ha venido instituyendo el binomio de riesgo/oportunidad. El riesgo es la forma de nombrar, en el orden simbólico, las amenazas o problemas que acompañan a la transformación. La oportunidad es una forma de llamar a las posibles rutas de actuación para evitar los riesgos y sobreponerse a las circunstancias que alientan los riesgos. Esto se constituye en *narrativas de salvación* contadas por académicos y por instancias políticas, que dotan de contenido a los riesgos y a las oportunidades en tanto miedos y esperanzas para el presente y el futuro. Las narrativas hablan de sujetos, relaciones, instituciones tipo, produciendo formas de regulación social.

En el plano de lo político, esta operación es clave para soportar las tareas de gubernamentalidad —con resabios de verticalidad— del sistema de ES. Señalé que hay políticas que han resultado ser efectivas al amarrar viejos problemas con nuevas tendencias en la construcción de dispositivos de observación, análisis y control. Algunas han logrado que las instituciones y sus agentes se suban a los cursos de cambio siguiendo principios la autorregulación. Las políticas de transformación no funcionan, entonces, tanto por imposición como por convencimiento, por actos de interpelación basados en lenguajes que intentan erigirse como dispositivos de acción viables y unificados, mientras comportan la ambigüedad que he detectado en el registro de las concepciones.

Como en el caso de los OI, entre la ANUIES y la SEP hay elementos que los articulan. Frente a un entorno global de cambio y a los problemas de la ES local, ambas instancias se hacen equivalentes en aspiraciones y acciones. Las instancias no se funden, conservan especificidad discursiva, una respondiendo al mandato gubernamental, la otra a las prioridades y preocupaciones de sus agremiados; sin embargo, es posible observar un discurso articulado que, durante la última década, comparte concepciones y políticas. Esto simplifica y estabiliza temporalmente el campo de la ES en México en este ámbito. En esta línea, he identificado cómo en los textos de las instancias nacionales hay presencia de elementos producidos en las instancias internacionales, lo que remite a las formas de mediación entre los contextos; tema que

he abordado al hablar de la circulación de significaciones, el gobierno a la distancia, las políticas blandas y la autorregulación.

1.4 Sobre las implicaciones multi-territoriales de la sociedad del conocimiento

A trazar estas implicaciones he dedicado el capítulo final de esta exposición. Ahí he señalado que en la construcción, circulación y apropiación de la discursividad de la sociedad del conocimiento y su detención en políticas de transformación, se miran operaciones de proyección mítico-imaginaria. A través de ellas, el análisis deja ver la creación de objetos brillantes basados en una narrativa del *conocimiento acerca del conocimiento*, y junto con los objetos emergen las máquinas del conocimiento, se reactivan y recargan gestos cosmopolitas y se multiplican los efectos de reterritorialización. Todas estas son implicaciones de orden político, cultural, educativo y epistemológico. No obedecen a una sola región de discurso, se construyen interseclas.

Cerré mi exposición con la presentación de un intento germinal para diagramar la relevancia de plantear una pregunta filosófico-política sobre el conocimiento desde la educación superior, que incluya la reinterrogación de la pregunta por la técnica. Esta iniciativa es el resultado de una incomodidad con la forma en que se habla del saber y la ES en las superficies discursivas sometidas al análisis. He propuesto que este ejercicio podría encararse desde una perspectiva post-fundacional, aspirando a reactivar el carácter agonístico del conocimiento en diversos planos. Tarea que comienza por el ejercicio de hacer extraños los lenguajes y presupuestos predominantes en el horizonte de la ES; por el acto de desnaturalizar sentidos y plantearlos en clave de un problema de filosofía política.

2. Sobre la tesis general producto de la investigación

Vuelvo ahora sobre la idea general que se desprende de la investigación. Ésta se constituye por múltiples ideas articuladas en una argumentación básica.

La noción sociedad del conocimiento cumple una función central en el horizonte de la política de transformación de la educación superior. En su trayectoria, en este significativo se han articulado principios y saberes de distintos campos de reflexión y acción como las teorías organizacionales, de la economía, de la administración, de la

tecnología, de la educación, de la psicología. En parte, por ello, hay concepciones de la SC que ponen más acento en sus rasgos educativos, otras que acentúan sus rasgos económicos, tecnológicos o culturales.

La sociedad del conocimiento se ha encontrado con otras nociones con las cuales se disputa centralidad; esta disputa presupone contaminación, desniveles, ambigüedad, ocupación entre sus cargas semánticas y políticas. Como resultado, dicha noción se ha trenzado en procesos de significación asimétricos de forma tal que hay distintas maneras de ponerla en juego, sin embargo, hay ocupaciones parciales que la organizan y direccionan.

Distintas OI comenzaron a hablar de la “sociedad de conocimiento” en sus diagnósticos y propuestas, marcadamente a inicio de los años noventa. En México, los primeros rastros de uso sistemático emergen hacia el final de la misma década. Al ubicar la forma en que el significante es empleado en diversos textos de dos actores de política nacional es posible encontrar acepciones vinculadas con procesos tecnológicos, cognitivos, culturales, mercantiles; pero también hay acepciones más amplias, que produce totalizaciones sobre la *tecnología, la educación y el conocimiento*. Esto se conecta con el hecho de que el conocimiento se piensa ya como insumo de desarrollo, se nomina como mercancía, como bien, como recurso inagotable. Así, la educación se piensa como espacio de producción de ese insumo y, por ello, se nombra también como objeto de mercado.

Aquí se muestran procesos político-discursivos de época. La sociedad del conocimiento con su carga simbólica, viaja en ambigüedad y, así, es empleada para identificar riesgos, problemas y limitaciones de la educación superior. Pero también se usa para identificar posibles estados alternos, ya que proporciona material para construir nuevos y viejos problemas con los lenguajes disponibles y los instala en una línea de tiempo, presente y futura. Así, surgen narrativas de salvación que se modulan en términos de miedos y oportunidades, que producen espacios de representación que describen sujetos, organizaciones, naciones, relaciones, estados ideales y no ideales. Proponiéndoselo o no, dicen qué puede ser pensado y no pensado sobre el conocimiento, la educación superior y la tecnología en la sociedad, lo que da paso a efectos de totalización, universalización y naturalización.

A través de las narrativas de la sociedad del conocimiento que nombran riesgos y esperanzas, se producen espacios míticos, se iteran concepciones y se trazan políticas, se sedimentan contenidos y formas conceptuales, y esto se proyecta en la

instauración de imaginarios. La *sociedad del conocimiento* es un significante múltiple que se constituye dinámicamente en proyección, organizando espacios discursivos, es una operación de *proyección mítico-imaginaria* acerca del presente y futuro de la sociedad y de la educación superior, de lo que se incluye y excluye de ella, de lo que se quiere y no de ella, en México y a escala global, es presente y futuro, estado concreto y en concreción, es herramienta para producir una mejor sociedad y es el nombre de esa sociedad.

La sociedad del conocimiento funciona en el centro de una operación de proyección mítico-imaginaria, de naturaleza hegemónica, en la construcción de un horizonte de transformación de la educación superior en México. Es una operación que construye espacios de representación vía la articulación de elementos disponibles en los discursos contemporáneos sobre la ciencia, la tecnología, la información y el conocimiento, para suplementar problemas en el financiamiento, la sistematicidad, la administración, la transparencia, la vinculación, la flexibilidad y la empleabilidad. Esta operación se construye entre los residuos de antaño, los *varios ahora* y los *varios posibles futuros*, en particular, entre el ahora de los que ya están en la sociedad del conocimiento y de los que no están, y los futuros de los que estarán y de los que no estarán.

Lo anterior tiene implicaciones para las políticas de transformación a nivel global y nacional. En el flujo de la significación de la sociedad del conocimiento, emergen propuestas de cambio que suspenden temporalmente su circulación para modificar la forma de entender la ES, sus funciones básicas, sus agentes y sus relaciones con el entorno. Organizaciones internacionales, instancias nacionales y una parte de los especialistas convergen, en su diferencia, alrededor de este significante y de algunos de sus sentidos, tanto en las concepciones como en las propuestas de cambio: educación transnacional, mercantilización de servicios educativos, orientación de la educación a las demandas del desarrollo, virtualización, nuevas ofertas y modalidades de formación, nuevas formas de investigación, entre muchas otras. Esto promete individuos, instituciones y países competitivos, innovadores y adaptables, que se nominan vía formas y lenguajes convincentes y promisorios, y que se activan a través de tecnologías de gobierno a la distancia y de autorregulación.

Aquí se muestran los efectos de reterritorialización masiva de las disciplinas, las geografías, los tiempos, los saberes, las mentes y los cuerpos. Y, junto a esto, se muestra el gesto del diseño y la emergencia de las máquinas de conocimiento, sujetos-

organizaciones-naciones que producen, usan, intercambian conocimiento, pero no todo el conocimiento, al parecer sólo el conocimiento útil, productivo o relevante, susceptible de almacenamiento, intercambio, escrutinio, certificación o mercantilización. Pero si la proyección mítico-imaginaria de la sociedad del conocimiento funciona por medio de operaciones hegemónicas, en su instauración hay lucha por el espacio y por el sentido. Frente a sentidos economicistas y tecnologicistas del conocimiento y la educación emergen también instancias que señalan la importancia de pensar en sociedades de conocimiento y en una educación superior que no estén excesivamente centradas en procesos tecnológicos o mercantiles.

Para mí, además de esto, se requiere desnaturalizar las concepciones totalizantes del conocimiento y la educación superior, la reactivación de la pregunta por el conocimiento. Esto puede llevarnos a la configuración de sociedades en disputa del conocimiento, no sólo por quién posee el conocimiento sino por sus sentidos, supuestos, implicaciones, consecuencias, facetas, éticas, lo que implica hacer de la disputa un principio de activación y mantenimiento de la conversación, no un principio de extinción.

Esto me parece ingente en un momento en que los discursos más innovadores sobre la ES anuncian procesos políticos de reforma en donde se justifica que no todos pueden acceder a la educación superior ya que así funcionan los mercados y los financiamientos. Esto es más grave cuando se sustenta en la convergencia de formas tecnocráticas, liberales y mercantiles de comprensión de la democracia, del Estado y de los individuos, formas desde las cuales se formulan narrativas de salvación sin mirar en sus gestos inscritos de abyección.

3. Reflexión sobre el proceso de investigación

Como investigador en formación y docente de investigación me parece útil socializar una reflexión puntual sobre el trayecto de la investigación. El trabajo realizado fue edificante, aunque el tiempo para concluirlo me parece poco debido a la magnitud de mis intereses. En términos de los rasgos clave del proceso, la investigación arrancó con la delimitación de una serie de preguntas que junto con los elementos teóricos y mis experiencias previas me permitieron delinear una primera versión del objeto de estudio.

Al finalizar el primer año y después de asistir a dos congresos internacionales y uno nacional, el objeto de estudio tuvo que ser acotado. Fue necesario descartar el uso de entrevistas puesto que el referente documental mostraba densidad suficiente. Como comenté previamente, el capítulo dos resultó de la necesidad de hacer una revisión más detallada de varias nociones, lo que permitió situar procedencias, identificar puntos de irrupción, así como lógicas de apropiación de los académicos especializados en ES. Esto fue suplementado por la oportunidad de sostener entrevistas con especialistas en ES de México y el extranjero.

A lo largo del estudio experimenté una muda de lenguajes. Partes de lo que escribí en los primeros semestres no fue de mi satisfacción hacia el final de la redacción. De pronto, algunas de mis expresiones me parecen ancladas en semánticas estáticas que si bien tienen “utilidad” en ocasiones me resultan un tanto limitadas para pensar los eventos y las singularidades contemporáneas. Pero esto lo veo como un proceso formativo clave que no pretendo borrar.

La forma de encarar los textos trató de apropiarse de una lógica de intertextualidad, pues me parece que esto ayuda a comunicar el carácter complejo de los objetos y las relaciones entre ellos. Por esto me adscribí a una mirada de análisis político de discurso desde un emplazamiento genealógico/deconstructivo. Siento la necesidad de afirmar que para mí estas estrategias son recursos heurísticos, herramientas para pensar, y en absoluto metodologías; no me interesaba aplicarlas o actuar como si las aplicara pues esto puede resultar en una visión cuasi mecanicista de la que me interesa desmarcarme. Para este proyecto, debido a la naturaleza del referente empírico, recuperé algunas herramientas de lectura extraídas del análisis argumentativo y del análisis conceptual que resultaron útiles.

Algunas de las preguntas, conceptos y tareas con que arranqué la investigación fueron silenciadas, otras siguen presentes, pero no están en esta exposición pues no fue posible darles un lugar. Dejé fuera datos técnicos sobre el sistema de ES en México, sobre la superposición entre ciencia y tecnología, sobre la noción de transformación, y otras referencias y reflexiones que resultan imposibles de colocar aquí. Finalmente, quiero otorgar un lugar central en esta valoración al ejercicio de lectura, diálogo, discusión y escucha en espacios académicos. A lo largo de la investigación participé en seis eventos académicos de alto nivel, realicé una estancia de investigación y formación en EUA y tuve asistencia regular a dos seminarios inter-institucionales. Estos espacios me sirvieron para nutrir mi experiencia de formación. En

particular, el Programa de Análisis Político de Discurso ha sido el ancla de reflexión en todo este proceso. Para quienes, como yo, valoran las observaciones y los cuestionamientos, este espacio ha sido sumamente edificante, lo que confirma la importancia de mantener líneas de diálogo en un proceso de investigación.

4. Líneas de indagación que se vislumbran

A partir de lo expuesto me quedo con las siguientes inquietudes de conocimiento:

- Profundizar en los aspectos conceptuales y políticos para delinear una discusión filosófico-política post-fundacional sobre el conocimiento desde el *locus* de la educación superior, que permita abordar, en un segundo momento, las implicaciones de concebir al conocimiento y a la educación superior como “instrumentos para el desarrollo”.
- Construir e informar la siguiente pregunta en forma de investigación: ¿cómo se conciben desde las prácticas institucionales específicas de las IES de México, los actos de creación, socialización y venta del conocimiento?
- En esta investigación las políticas en tanto cursos de acción no han sido centrales, sin embargo, es posible mirar que en el campo de la educación superior domina una concepción centrista vertical de la política, por ello, me propongo construir la siguiente pregunta en forma de investigación, a fin de avanzar en una teorización sobre políticas educativas post-empiristas no-arborescentes: ¿cómo se están generando, en diferentes segmentos territoriales, las políticas de transformación de la educación superior y los efectos de la bio-politización del conocimiento y la tecnología?
- Construir una línea de indagación sobre políticas del conocimiento para estudiar la emergencia e instauración de fenómenos como: las economías del conocimiento, las economías de la atención, las sociedades en disputa por el conocimiento y las tecnologías basadas en tiempo, que apuntan a la repolitización de lo que aquí he llamado las máquinas de conocimiento.

Gracias al lector por acompañar este ejercicio.

Lista de referencias

1. Libros, artículos, capítulos en libros, ponencias y conferencias²²²

- Aboites, Hugo (1996) "Neoliberalismo y política educativa", *Viento del sur* (7): 43-55.
- (1997) *Vientos del norte*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Plaza y Valdés.
- Agamben, Giorgio (1998) *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*, Stanford, California, Stanford University Press.
- (2005) *State of Exception*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Alcántara Santuario, Armando (2005) *Entre Prometeo y Sísifo: ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- (2006) "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales", *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 31 (1): 11-33. <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>> (6 de mayo de 2008).
- Aguilar, Luís (2003) *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Allende, Carlos M. de, Díaz, Guillermo y Clara Gallardo (1999) *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, México, ANUIES (Serie Documentos).
- Altbach, Philip (2006a) *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*, Center for International Higher Education, Boston College, Massachusetts, <<http://www.bc.edu/cihe/>> (15 de octubre de 2009).
- (2006b) "The dilemmas of ranking", *Bridges* (12), <<http://www.ostina.org/content/view/1669/638/>> (13 de mayo de 2010).
- Álvarez, Germán (2002) *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos*, México, Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Appiah, Kwame Anthony (2006) *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*, London, Penguin Books.
- Arditi, Benjamín (2007) "Post-hegemonía: la política fuera del paradigma post-marxista", *Contemporary Politics*, 13(3): 205-226.
- Arnal, Justo, Delio del Ricón y Antonio Latorre (1994) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*, Barcelona, Labor.
- Atkinson, Robert (1996) "The Rise of the Information-Age Metropolis", *The Futurist*, 30 (4): 41-46.
- Aviram, Aharon y Deborah Talmi (2005) "The Impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigms", *E-Learning*, 2 (2): 169-191.
- Bachard, Eugene (2001) *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas*, México, CIDE-Porrúa.
- Bacherlard, Gastón (2004) *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2001) *S / Z*, México, Siglo XXI.

²²² Para la integración de esta lista tomé como base las normas editoriales del DIE-CINVESTAV, vigentes desde 2009. Algunos documentos del BM son producidos por investigadores internos, pero dado que se emiten vía su programa de publicación los coloqué como del BM y agregué el nombre del investigador al final. En algunos casos trabajé con documentos en versiones escritas en inglés y en español; cuando lo considero pertinente, escribo los títulos en los dos idiomas.

- (1999) *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- Barnett, Roland (2002) *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Barcelona, Pomares.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Baudrillard, Jean (1991) *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*, Barcelona, Anagrama.
- Beck, Ulrich (2006) *The Cosmopolitan Vision*, Cambridge, United Kingdom, Polity Press.
- Bell, Daniel (1968) "The Measurement of Knowledge and Technology" en Eleanor B. Sheldon and Wilbert E. Moore (Editors) *Indicators of Social Change: Concepts and Measurements*, Hartford, Conn., Russel Sage Foundation, pp. 145-246.
- (1973) *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Harper Colophon Books; con prólogo del autor de 1999.
- (1979) "The Social Framework of the Information Society" en Michael L. Dertouzos and Joel Moses (Editors), *The Computer Age: a Twenty-Year View*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, pp. 163-211.
- (1991) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- Böhme, Gernot y Nico Stehr (1986) *The Knowledge Society: the Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*, Dordrecht, Holland, D. Reidel Publishing Company.
- Borges, Jorge Luis (1993) "La Biblioteca de Babel", en *Ficciones*, Venezuela, Ayacucho, pp. 36-41.
- Bourdieu, Pierre (2002) *Campo de Poder, Campo Intelectual*, Buenos Aires, Montessor, Jungla Simbólica.
- Bribbin, John (2006) *Historia de la Ciencia*, Barcelona, Crítica.
- Brown, Chris (1997) *Understanding International Relations*, Houndmills, Macmillan Press Ltd., 1997.
- Brunner, José Joaquín (2000) *Educación superior: desafíos y tareas*. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile, 13 de junio 2000, <<http://mt.educarchile.cl/archives/Discurso2000.PDF> > (29 de noviembre de 2006).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1990) *Politics, Hegemony and Persuation: Education and the Revolutionary Discourse During World War II*, Tesis doctoral, UK, Essex University.
- (1993) *Análisis de discurso y educación*, México, DIE-CINVESTAV.
- (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV, CONACYT.
- (1995) "Horizonte post-moderno y configuración social" en Alicia de Alba (Coordinadora) *Postmodernidad y educación*, México, Paidós, pp. 11-67.
- (2007a) *Los aportes del Análisis político de discurso para comprender y transformar la situación actual en el campo de la pedagogía*, conferencia impartida en el marco de la Especialización Política y Conducción Educativa, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, mimeo.
- (2007b) "Introducción", en Pilar Padierna y Rosario Mariñez, *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 15-35.

- (2009) "Teletechnology and Higher Education: Does the Approach Matter?", *Policy Futures in Education*, 7(5): 544-554.
<<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.544>> (15 de julio de 2010).
- Bunge, Mario (2002) *Epistemología*, México, Siglo XXI.
- Burton-Jones, Alan (2003) "Knowledge Capitalism: the New Learning Economy", *Policy futures in education*, 1 (1): 143-159.
- Cardwell, Donald (1994) *The History of Technology*, London, Fontana.
- Carnevale, Anthony y Donna M. Desrochers (2001) *Help Wanted...Credentials Required: Community Colleges in the Knowledge Economy*, Washington, D.C., Educational Testing Service and American Association of Community Colleges.
- Carnoy, Martin (1999) *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris, UNESCO.
- y Diana Rhoten (2002) "What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach", *Comparative Education Review*, 46(1): 1-9.
- Carrión Carranza, Carmen (Coordinadora) (2007) *Educación para una sociedad del conocimiento*, México, Comité regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Castells, Manuel (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*, México, Siglo XXI.
- (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 2. El poder de la identidad*, México, Siglo XXI.
- (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 3. Fin de milenio*, México, Siglo XXI.
- (2000) "Materials for an Explanatory Theory of the Network Society", *British Journal of Sociology*, 51 (1): 5-24.
- y Peter Hall (1994) *Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*, Madrid, Alianza Editorial.
- y Pekka Himanen (2003) *El Estado del bienestar y la sociedad de información*, Madrid, Alianza.
- Cervantes Galván, Edilberto (2006) *La sociedad del conocimiento. Oportunidades y estrategias*, México, Diálogo ediciones, Comité Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Clark, Burton (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford and New York, International Association of Universities and Pergamon.
- (2000) "Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities: Lessons from Europe", *Change*, 32 (1): 10-19.
- (2002) "University Transformation: Primary Pathways to University Autonomy, and Achievement," en Steven Brint (Editor) *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 322-342.
- (2003) "Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts", *Tertiary Education and Management*, 9 (2): 99-116.
- Clifford, Valerie Anne (2009) "Engaging the Disciplines in Internationalising the Curriculum", *International Journal for Academic Development*, 14 (2): 133-143.
- Coicaud, Jean-Marc y Veijo Heiskanen (2001) *The Legitimacy of International Organizations*, New York, The United Nations University.
- Collins, Christopher y Robert A. Rhoads (2008) "The World Bank and Higher Education in the Developing World: the Cases of Uganda and Thailand. The Worldwide Transformation of Higher Education", *International Perspectives on Education and Society*, 9: 177-221.

- Cook, María Lorena (1998) "La reforma laboral en América Latina: perspectivas comparadas sobre el caso mexicano", *El cotidiano*, 94: 38-50.
- Coombs, Philip (1971) *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península.
- Coraggio, José Luis (1997) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?", en José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM, 43 páginas.
- D'Ambrosio, Madeleine y Ronald Ehrenberg (2007) *Transformational Change in Higher Education: Positioning Colleges Universities for the Future*, UK, MPG.
- De Alba, Alicia (1995) "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en Alicia de Alba (Coordinadora) *Postmodernidad y educación*, México, Paidós, pp. 129-175.
- , González-Gaudio, Edgar, Lankshear, Colin y Michael Peters (2000) *Curriculum in the Postmodern Condition*, New York, Peter Lang.
- De Peretti, Cristina (1989) *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- De Saussure, Ferdinand (1945/1916) *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada.
- De Vita, Glauco (2007) "Taking stock: An Appraisal of the Literature on Internationalising Higher Education Learning", en Elspeth Jones y Sally Brown (Eds.), *Internationalising Higher Education*, London, Routledge, pp. 154-167.
- Dearing, Ron (1997) *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*, London, HMSO.
- Delanty, Gerard (2001) *Challenging Knowledge: the University in the Knowledge Society*, Buckingham, Open University Press.
- (2003) "Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education", *Policy Futures in Education*, 1 (1): 71-82.
- Deleuze, Gilles (1994) *Difference and Repetition*, Columbia, New York, Columbia University Press.
- y Félix Guattari (1974) *El Antiedipo. Capitalismo y Esquizofrenia*, Barcelona, Barral Editores.
- y Felix Guattari (2009) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Derrida, Jacques (1975) *La diseminación*, España, Fundamentos.
- (1989a) *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- (1989b) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, España, Paidós y Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1989c) *Márgenes de la Filosofía*, Madrid, Cátedra.
- (1993) "Deconstrucción y Filosofía". Entrevista a Derrida por Raúl Morley, *Zona Erógena*, 14.
- (1998) *Políticas de la Amistad*, Trotta, Madrid, 1998.
- Díez de Velasco Vallejo, Manuel (1997) *Las organizaciones internacionales*, Madrid, Tecnos.
- Didou, Sylvie (2000) *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la Educación Superior en México*, México, ANUIES.
- (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América latina y en el Caribe: principales problemáticas*, México, DIE-CINVESTAV.

- Didriksson, Axel (1992) *La universidad del futuro*, México D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- (2006) *Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía*, Acervo Bibliográfico de la Red de Investigadores sobre Educación Superior, <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf> (Consultado el 21 de noviembre de 2006).
- Drucker, Peter (1961) "The Technological Revolution", *Technology and Culture*, II (4): 342-351.
- (1969) *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, New York, Harper and Row.
- (1989) *The New Realities in Government and Politics, in Economics and Business, in Society and World View*, New York, Harper & Row Publishers.
- (1993) *Post Capitalist Society*, New York, Harper Information.
- Etzkowitz, Henry (1996) "From Knowledge Flows to the Triple Helix: The Transformation of Academic-Industry Relations in the USA", *Industry & Higher Education* (December 1996): 337-342.
- y Loet Leydesdorff (2000) "The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations", *Research Policy*, 29: 109-123.
- Fernández, Juan Manuel (2007) "La educación en ciudadanía para la sociedad del conocimiento: una aproximación sociocultural", en Carmen Carrión Carranza (Coordinadora) *Educación para una sociedad del conocimiento*, México, Comité regional Norte de Cooperación con la UNESCO, pp. 55-94.
- Feyerabend, Paul (2000) *Contra el método*, España, Folio.
- Ford Foundation, The (1961) *Teaching by Television: A Report From the Ford Foundation and the Fund for the Advancement of Education*, New York, 1961.
- Foucault, Michel (1991) *Saber y Verdad*, Madrid, La piqueta.
- (1991) "Governmentality", en Burchel, Graham, Collin, Gordon y Peter Miller (Editors) *The Foucault Effect*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 87-104.
- (1992) *Microfísica del poder*, España, La Piqueta.
- (1999) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- (2002) *El orden del discurso*, Barcelona, Fábula.
- (2006) *Defender la sociedad*, México, FCE.
- Freitag, Michel (2004) *El naufragio de la universidad*, Barcelona, Pomares.
- Fromm, Eric (2007/1968) *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*, México, FCE.
- Fuller, Steve (2000) *The Governance of Science*, Buckingham, UK, Open University Press.
- (2003) "Can Universities Solve the Problem of Knowledge in Society without Succumbing to the Knowledge Society?", *Policy Futures in Education*, 1 (1): 106-124.
- Gabbard, David (2001) *Knowledge and Power in the Global Economy*, New Jersey, EUA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Galbraith, John Kenneth (1968) *The New Industrial State*, New York, Signet Books.
- Gascón, Patricia (2008) "La economía del conocimiento o la reinención del capitalismo", *Veredas*, 9 (17): 7-30.

- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter y Martin Trow (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, SAGE.
- Gil Antón, Manuel (1996) "The Mexican Academic Profession" en Philip Altbach (Editor) *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching, pp. 307-399.
- Gillard, Sharlett, Bailey, Denice y Ernest Nolan (2008) "Ten Reasons for IT Educators to be Early Adopters of IT Innovations", *Journal of Information Technology Education*, 7: 21-32.
- Granja Castro, Josefina (2003) "Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia", *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37): 233-246.
- (2004) *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, Barcelona, Pomares.
- Green, Andy, Mostafa, Tarek y John Peterson (2010) *The Chimera of Competitiveness: Varieties of Capitalism and the Economic Crisis*, London, Center for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, University of London.
- Habermas, Jürgen (1986/1968) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- (1990/1968) *Conocimiento e interés*, Argentina, Taurus.
- (1993) *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- Hacking, Ian (1986) "Making Up People" en Thomas Heller (Editor) *Reconstructing Individualism*, Stanford University Press, pp. 222-236.
- (1990) *The Taming of Chance*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- (2002) "Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France, 16 January 2001", *Economy and Society*, 31 (1):1-14.
- (Compilador) (1985) *Revoluciones científicas*, México, FCE.
- (2009) *Decode Me*, conference delivered at the meeting: What Is Human? Fall 2009, University of Wisconsin-Madison, Unpublished.
- Haimson, Joshua y Jeanne Bellotti (2001) *Schooling in the Workplace: increasing the scale and quality of work-based learning. Final report*, Washington, D.C. Mathematical Policy Research, ED 455, 444.
- Hasenclever, Andreas, Mayer, Peter and Volker Rittberger (1997) *Theories of International Regimes*, London, Cambridge University Press.
- Hayek, Friedrich (1937/1936) "Economics and Knowledge", Presidential Address delivered before the London Economic Club, November 10 1936, *Economica* IV (new ser.): 33-54.
- (1945) "The Use of Knowledge in Society", *American Economic Review*, XXXV (4): 519-30.
- Hedge, Nicki y Louise Hayward (2004) "Redefining Roles: University E-Learning Contributing to Lifelong Learning in a Networked World?", *E-Learning*, 1 (1): 128-145.
- Heidegger, Martín (2000/1927) *El ser y el tiempo*, México, FCE.
- (1997/1954) "La pregunta por la técnica", en Martín Heidegger, *Filosofía, ciencia y técnica*, Chile, Editorial Universitaria, pp. 111-1148.
- Helgesen, Øyvind (2008) "Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach", *Journal of Marketing for Higher Education*, 18: 1, 50 — 78
- Heyneman, Eric (2003) "The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank, 1960-2000", *International Journal of Educational Development*, 23(5): 315-337.
- Horkheimer, Max (2007/1947) *Crítica de la razón instrumental*, Argentina, Derramar.

- Howarth, David, Norval, Aletta y Yannis Stavrakakis (2000) "Introducing Theory and Political Analysis", en *Discourse Theory and Political Analysis*, United Kingdom, Manchester University Press, pp. 1-23.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM-I/ANUIES.
- (2007) "Future University in Present Times: Autonomy, Governance and the Entrepreneurial University", *Management Review*, 18 (2): 117-137.
- y Luis Porter (2007) "Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber", *Espacio Abierto*, 16 (1): 61-88.
- Jacomy, Bruno (1990) *Une histoire des techniques*, París, Seuil.
- Jongbloed, Ben (2003) "Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets", *Higher Education Quarterly*, 57 (2): 110-135.
- Journell, Wayne (2007) "The Inequities of the Digital Divide: is E-learning a Solution?", *E-Learning*, 4 (2), doi: 10.2304/elea.2007.4.2.138: 138-49.
- Kellner, Douglas (2004) "Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education", *E-learning*, 1 (1): 9-37.
- Kenway, Jane, Bullen, Elizabeth y Simon Robb (2004) "The Knowledge Economy, the Techno-preneur and the Problematic Future of the University", *Policy Futures in Education*, 2 (2): 330-349.
- Kent, Rollin (1996) *The World Bank and UNESCO on Higher Education, International Higher Education*, <<http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/kent.html>> (20 de febrero de 2008).
- (1997) "Las políticas de evaluación", en Rollin Kent (Comp) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, Vol. II, México, FCE, pp. 254-324.
- Knorr Zetina, Karin (1999) *Epistemic Cultures. How the Sciences Make the Knowledge*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Krasner, Stephen (1985) *Structural Conflict: The Third World Against Global Liberalism*, Berkeley, University of California Press.
- Krawczyk, Nora (2002) "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16): 627-663.
- Kuhn, Thomas (2000) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- Kumar, Krishan (2005) *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Lacan, Jacques (1985) *Aún*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Laclau, Ernesto (1993) *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- (2005) *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.
- (2006) *Misticismo, retórica y política*, Buenos Aires, FCE.
- (2008) *Debates y combates*, Buenos Aires, FCE.
- y Chantal Mouffe (2004) *Hegemonía y estrategia socialista*, México, FCE.
- Lambert, Richard (2005) *University Governance in a Market Environment*. <<http://www.hepi.ac.uk/484-1217/University-Governance.html>> (20 de enero de 2009).
- Lamicq, Héléne (2007) "Conferencia magistral" en la conferencia, *Aportaciones de la Innovación Educativa a la Sociedad del Conocimiento*, México, ANUIES, *Confluencia* 157: 9.

- Lane, Robert E. (1966) "The Decline of Politics and Ideology in a Knowledge Society", *American Sociological Review*, 31 (5): 649-662.
- Latour, Bruno (1986) "Visualisation and Cognition: Thinking with Eyes and Hands", *Knowledge and Society. Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, 6: 1-40.
- (1987) *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- (1993) *We Have Never Been Modern*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- (1999) *Pandora's Hope*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- (2004) "Why has Critique run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern", *Critical Inquiry*, 30: 225-248.
- Lazcano, Carlos (1999) "La sociedad de la información: Un nuevo contexto educativo para las universidades", *Reencuentro*, 26 <<http://reencuentro.xoc.uam.mx/~cuaree/no26/Sociedad/Sociedad.htm>> (19 de noviembre de 2006).
- Lévi-Strauss, Claude (1987) *Mito y significado*, Madrid, Alianza.
- Lindberg, David (2002) *Los inicios de la ciencia occidental*, Chicago, The Chicago University Press.
- Lindblad, Sverker y Rita Foss Lindblad (2009) "Transnational Governance of Higher Education: On Globalization and International Ranking Lists", to be published in: Thomas Popkewitz y Fazal Rizvi (Editors) *Globalization and the Study of Education*, Chicago, National Society for the Study of Education Yearbook, 108 (2).
- Livingstone, David (1996) *Post-Industrial Dynamics: Economic Restructuring, Underemployment, and Lifelong Learning in the Information Age*, Canada, University of Saskatchewan.
- Lizarazo Arias, Diego (2006) *El espacio lúdico*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2007a) *La sociedad eléctrica*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2007b) *Crónicas mediáticas*, México, Siglo XXI.
- (2010) *Metáforas de la sociedad cibernética*, <http://www.diegolizarazo.com/pdfs/metáforas_de_la_sociedad_cibernetica.pdf> (15 de julio de 2010).
- Luengo, Enrique (2003) *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Documento elaborado para el Seminario sobre reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, Bogotá, IESALC, UNESCO, IESACC y ASCUN.
- Lueddek, George (1999) "Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in Higher Education", *The Journal of Higher Education*, 70 (3): 235-260.
- Lyotard, Jean-François (2000/1981) *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Machlup, Fritz (1962) *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- y Kenneth Leeson (1970) *Education and Economic Growth*, USA, University of Nebraska Press.
- y Kenneth Leeson (1978) *Information Through the Printed Word. The Dissemination of Scholarly, Scientific and Intellectual Knowledge*, New York, Praeger publishers.

- y Una Mansfield (Editores) (1970) *The Study of Information. Interdisciplinary Messages*, New York, John Wiley and Sons.
- Maignuenneau, Dominique (1980) *Introducción a los métodos de análisis de discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- Maldonado-Maldonado, Alma (2003) "Organismos Internacionales a partir de 1990 en México", en Patricia Ducoing (Coordinadora) *Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo I: Formación para la investigación los académicos en México. Actores y organizaciones*, México, COMIE-Grupo Ideograma Editores, pp.363-412.
- y Brendan Cantwell (2009) "International Organizations and Bilateral Aid. National Interest and Transnational Agendas", en Roberta Malee y Alma Maldonado-Maldonado (Editors) *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally?*, New York/London, Routledge, pp. 279-299.
- Malee, Roberta y Alma Maldonado-Maldonado (Editors) (2009) *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally?*, New York/London, Routledge.
- Marchart, Oliver (2009) *El pensamiento político post-fundamental. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires, FCE.
- Marston, Sallie, Keith Woodward y John Paul Jones (2007) "Flattening Ontologies of Globalization: the Nollywood Case", *Globalizations*, 4 (1): 45-63.
- Martin, Lisa y Beth Simmons (2001) *International institutions. An International Organization Reader*, Boston, The MIT Press.
- Masuda, Yoneji (1981) *The Information Society as Post-industrial Society*, Washington, D.C., World Future Society.
- Mattelart, Armand (2007) *Historia de la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós.
- McLuhan, Marshall (1962) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto, University of Toronto Press.
- (1966) *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, Signet Books.
- y Quentin Fiore (1968) *War and Peace in the Global Village*, New York, McGraw Hill (2001 reprint by Gingko).
- y Bruce R. Powers (1989) *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, New York, Oxford University Press.
- MacBride, Sean (1980) *Un solo Mundo. Voces Múltiples*. Comunicación e Información en Nuestro Tiempo, México, DF, FCE, UNESCO.
- Miller, Peter y Nikolas Rose (2008) *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*, Polity Press, Cambridge, UK
- Nelson, Joel (1995) *Post-Industrial Capitalism: Exploring Economic Inequality in America*, Thousand Oaks, CA, USA, Sage Publications.
- Nesbit, Molly (2002) *Their Common Sense*, London, Black Dog Publishing Limited.
- Ness, Gayl y Steven Brechin (1998) "Bridging the Gap: International Organizations as Organizations", *International Organizations*, 42(2): 245-27
- Nietzsche, Friedrich (2007/1887) *Fragmentos póstumos*, Madrid, Tecnos,
- Nora, Simon y Alain Minc (1980) *The Computerization of Society*, Cambridge Massachusetts, MIT Press.
- November, Valérie, Camacho-Hübner, Eduardo y Bruno Latour (2010) *Entering a Risky Territory: Space in the Age of Digital Navigation* <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/117-MAP-FINAL.pdf>> (17 de marzo de 2010).
- Olivé, León (2007) *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, México, FCE.

- Palfreyman, David (2004) *The Economics of Higher Education*, Oxford, UK, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
- Peters, Michael (2005) *El futuro de los conocimientos, el fundacionalismo y la cuestión del valor*, Conferencia Magistral presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, 30 de octubre-2 de noviembre.
- Popkewitz, Thomas (1988) *Investigación Educativa: las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.
- (1998) *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, New York, Teachers College Press.
- (2000) "Partnerships, the Social Pact and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective" en Barry Franklin, Marianne Bloch y Thomas Popkewitz (Editors) *Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children and Families*, New York, Palgrave, pp. 27-54.
- (2004) "The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child", *American Education Research Journal*, Spring 41 (1): 3-34.
- (2008) *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*, New York, Routledge.
- Porat, Marc (1978) "Communication Policy in an Information Society", en Glen Robinson (Editor) *Communications for Tomorrow*, New York, Praeger, spp.
- y Michael Rubin (1977) *The Information Economy* (9 Volumes), Department of Commerce, Office of Telecommunications Special Publication, pp. 77-121.
- Rancière, Jacques (2004) "Who Is the Subject of the Rights of Man?", *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3): 297-310.
- Rancière, Jacques (2007) *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra
- Raschke, Carl (2003) *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*, London, Routledge Falmer.
- Robins, Kevin & Frank Webster (Editors) (2002) *The Virtual University? Information, Markets and Managements*, Oxford, United Kingdom, Oxford University Press.
- Rocha, Alma y Roberto López (2003) "Política en ciencia y tecnología en México. Un análisis retrospectivo", en Jaime Aboites y Gabriela Dutrénit (Coordinadores) *Innovación, aprendizaje y creación de capacidades tecnológicas*, México, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, pp. 103-132.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1999a) "Planeación y política de la educación superior en México", en Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, Tomo II, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Grupo editorial Porrúa, pp. 195-232.
- (1999b) "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI", Número 21, *Universidad Siglo XXI / Universidade Século XXI*, Septiembre - Diciembre 1999 / Setembro - Dezembro 1999, <<http://www.rieoei.org/rie21a04.htm>> (25 de julio de 2008).
- (1999c) "The Modernisation of Higher Education in Mexico", *Higher Education Policy*, 12, Oxford, Pergamon Press.
- (2000) "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), <<http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>> (2 de mayo de 2008).
- (Coordinador) (2002) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, Coruña, España, Netbiblo-Riseu.

- y Armando Alcántara Santuario (2000) "La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales", *Revista Española de Educación Comparada*, 6: 177-207.
- Romero Zertuche, Rosa de Guadalupe (2008) *Sociedad del conocimiento: una meta a lograr*, *Reencuentro*, 051: 28-32.
- Rorty, Richard (1996) *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos.
- (2001) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Rose, Margaret (1991) *The Post-modern and the Post-industrial: A Critical Reader*, New York, Cambridge University Press.
- Ruiz, Rosaura, Martínez, Rina, Noguera, Ricardo y Liliana Valladares (2009) "La educación superior en las sociedades del conocimiento", en Rodolfo Suárez (Coordinador) *Sociedad del conocimiento, propuestas para una agenda conceptual*, México, UNAM, pp. 209-236.
- Sartre, Jean-Paul (1946) *El existencialismo es un humanismo*, México, Ediciones Quinto Sol.
- Saur, Daniel (2008) "¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso", ponencia presentada en el Encuentro internacional "Giros teóricos II. Diálogos y debates", México, DF, en *Memorias del encuentro internacional Giros Teóricos II*, versión CD, Ernesto Treviño (Coordinador) DIE-CINVESTAV, UNAM, Universidad Ibero Americana.
- Schapper, Jan y Susan Mayson (2004) "Internationalisation of Curricula: An Alternative to the Taylorism of Academic Work", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 189–205.
- Schmitt, Carl (2006/1927) *The Concept of the Political*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Sfez, Lucien (2005) *Técnica e ideología. Un juego de poder*, México, Siglo XXI.
- Slaughther, Sheila y Gary Roadhes (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, Baltimore, Maryland, The Johns Hopkins University Press.
- Shannon, Claude (1948) "A Mathematical Theory of Communication", *The Bell System Technical Journal*, 27: 379–423, 623–656.
- Sokal, Alan y Jean Bricmont (1997) *Impostures Intellectuelles*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Soukup, Charles (2009) "Techno-Scopophilia: The Semiotics of Technological Pleasure in Film", *Critical Studies in Media Communication*, 26 (1): 19-35.
- Stehr, Nico (1994) *Knowledge Societies*, New York, Sage Publications.
- (2001) *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age*, London, Sage.
- (2002) *Knowledge and Economic Conduct: The Social Foundations of the Modern Economy*, Canada, Toronto University Press.
- (2004) *The Governance of Knowledge*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- (2005) *Knowledge Politics: Governing the Consequences of Science and Technology*, Boulder, Paradigm Publishers.
- y Volker Meja (2005) *Society & Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Books.
- Stein, Sandra (2004) *The Culture of Educational Policy*, New York, Teachers College Press.

- Steiner, George (1998) *Planificación Estratégica. Lo que todo director debe saber*, México, CECSA.
- Stiglitz, Joseph (2002) *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- Sutton, Margaret y Bradley Levinson (2001) *Policy as Practice. Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*, Westport, Connecticut, Ablex.
- Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Buenos Aires, FCE.
- (2003) "Los pilares de la educación del futuro", *Debates de educación*, Universidad Oberta de Catalunya - Fundación Jaume Bofill, <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>> (Consulta 3 de mayo de 2008).
- Toffler, Alvin (1970) *Future Shock*, Nueva York, Bantam Book.
- (Editor) (1974) *Learning for Tomorrow: the Role of the Future in Education*, New York, Random House.
- (1980) *The Third Wave*, New York, Morrow.
- Torring, Jacob (1994) "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil (Coordinadora) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, DF, SADE y Plaza y Valdés Editores, pp. 31-53.
- Touraine, Alain (1969) *La société post-industrielle. Naissance d'une société*, Denoël, Paris.
- (1971) *The Post-Industrial Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society*, New York, Random House.
- Treviño Ronzón, Ernesto (2007) *Procesos de transformación en la Universidad Veracruzana. Diversidad de Significados*. Tesis de Maestría, Programa de Maestría en Educación, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- (2008) "Sociedades de información y sociedades de conocimiento como referentes en la proyección de reformas en la educación superior contemporánea", en Ofelia Cruz y Laura Echavarría (Coordinadoras) *Investigación social*, México, PAPDI-Juan Pablos, pp. 204-220.
- (2009) "Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea", en Reinalda Soriano y María Dolores Ávalos (Coordinadoras) *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, PAPDI-Juan Pablos, pp. 181-195.
- (2010) *The Notion of Knowledge Society According to Three International Organizations. Consequences for the Conception of Higher Education*, ponencia presentada en la European Conference on Educational Research, University of Helsinki, European Educational Research Association, 25-28 de agosto de 2010, <<http://bit.ly/d30CFa>>.
- Trujillo, Rodrigo (2007) "El proceso de convergencia europea en educación superior: una oportunidad para la comunidad iberoamericana", *Revista del CINVESTAV-IPN*, 26 (01): 60-75.
- Tünnerman, Carlos (1996) "Conferencia introductoria a la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Políticas y estrategias en la Educación Superior. La Habana Cuba", en Morales, Suárez I.; Borroto Cruz, R., Fernández Oliva, B. (1996) *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*.
- (2006) *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural*, <<http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>> (consultado el 21 de noviembre de 2009).

- UIA (Editor) (2008) *Yearbook of International Organizations, Vol 2: Geographic Volume: International Organization Participation: Country Directory of Secretariats and Membership*, Munich, Germany, Union of International Associations.
- Valenti, Giovanna (2007) *Calidad y equidad en la educación superior. Un enfoque integral*, Foro de consulta para el plan de educación, México, FLACSO.
- (2007b) "Competencias cognitivas, digitales y de información en la educación superior del México del siglo XX", conferencia magistral dictada en la conferencia *Aportaciones de la Innovación Educativa a la Sociedad del Conocimiento*, México, ANUIES, *Confluencia*, 157: 9.
- y Dante Avaro (2008) *Instituciones, Sociedad del Conocimiento y mundo del trabajo*, México, Plaza y Valdés.
- Valle Flores, María de los Ángeles (2000) "El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional", en María de los Ángeles Valle Flores (Coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM.
- Vattimo, Gianni (2000) *Introducción a Heidegger*, Barcelona, Gedisa.
- Villaseñor García, Guillermo (1988) *Estado y Universidad, 1976-1982*, México, UAM, UNAM.
- (1989) "Acerca del papel de la ANUIES en la política de educación superior", *Revista de la Educación Superior*, XVIII (2) (70): S/P.
- Virilio, Paul (2005) *The Information Bomb*, London, Verso.
- Waldman, Gilda y Luis Gurovich (2005) "Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI", *Universidades*, 29, Centro de Estudios de Información y Documentación Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe UDUAL. <<http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/29/29.pdf>> (consultado el 20 de noviembre de 2006).
- Webster, Frank (2002) *Theories of the Information Society*, London, Routledge.
- Wedlin, Linda (2007) "The Role of Rankings in Codifying a Business School Template: Classifications, Diffusion and Mediated Isomorphism in Organizational Fields", *European Management Review*, 4 (1): 24-39.
- Winograd, Morley y Duddley Buffa (1996) *A Social Contract for the Information Age. Future Presidential Campaign, Delivered to the Town Hall Los Angeles*, Los Angeles California August 15, 1996, S/P.
- Wittgenstein, Ludwig (1988) *Investigaciones filosóficas*, México, Alianza, IFF-UNAM.
- Zizek, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- (1994) *Todo lo que usted siempre quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, Buenos Aires, Manantial.
- (2004) *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*, España, Pre-textos.

2. Documentos del referente

Banco Mundial, BM

BM (1983) *The World Bank Education and Development*, Washington, DC, The World Bank (BM en español o WB en inglés de aquí en adelante)

- (1985) *The Economics of Vocational Training Past Evidence and Future Considerations*, Washington, DC, WB: World Bank staff working paper number 713.
- (1990) *Higher Education in Latin America Issues of Efficiency and Equity*. Washington, DC, WB.
- (1991a) *The Higher Education Crisis in Developing Countries Issues. Problems, Constraints and Reforms*, Washington, DC, WB.
- (1991b) *Perspectives on the Financing of Higher Education*, Washington, DC, WB.
- (1992a) *Funding Mechanisms for Higher Education Efficiency, and Responsiveness*, Washington, DC, WB.
- (1992b) *Improving the Quality of Research in Developing Country Universities*, Washington, DC, WB.
- (1994) *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, DC, BM.
- (1995a) *Education With and Without the State*, Washington, DC, WB.
- (1995b) *Reforming Higher Education Systems: Some Lessons to Guide Policy Implementation*, Washington, DC, WB.
- (2000) *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*, Washington, DC, WB.
- (2002) *Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria / En inglés: Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, DC, WB.
- (2003a) *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento desafíos para los países en desarrollo informe del Banco Mundial*, Washington, DC, BM.
- (2003b) *Closing the Gap in Education and Technology*, by De Ferranti, David; Perry, Guillermo; Gill, Indermit; Guasch, J. Luis; Maloney, William; Sánchez-Páramo, Carolina y Norbert Schady, Washington, DC, WB.
- (2006) *Latin American Universities and the Third Mission. Trends, Challenges and Policy Options*. World Bank Policy Research Working Paper 4002, by Kristian Thorn, Maarja Soo, Washington, DC, WB.
- (2007a) *How Universities Promote Economic Growth*, Edited by Shahid Yusuf y Kaoru Nabeshima Washington, DC, WB.
- (2007b) *Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries. Education*, Working Paper 6 by Sajitha Bashir, Washington, DC, WB.
- (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Education by Jamil Salmi, Washington, DC WB.
- (2010) *Tertiary Education (Higher Education) Overview*, en <<http://bit.ly/cEz9f0>> (consultado por última vez el 18 de octubre de 2016).
- Gibbons, Michael (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington DC, BM.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

Davies, John (1997) "The Regional University: Issues in the Development of an Organisational Framework", *Higher Education Management*, 9, 3, OECD, Paris, pp. 29-42.

De Gaudemar, Jean-Paul (1997) "The Higher Education Institution as a Regional Actor", *Higher Education Management*, 9, 2, OECD, Paris: 53-64.

- OCDE/DSTI (1982) *The Future of University Research*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD en inglés, OCDE en español de aquí en adelante).
- OCDE (1988) *New Technologies in the 1990s: A Socioeconomic Strategy*, Paris, OECD.
- (1989) *Education and the Economy in a Changing Society*, Paris, OECD.
- (1992) *High Quality Education and Training for All*, Paris, OECD.
- (1994a) *The OECD Jobs Study: Evidence and Explanations*, Paris, OECD.
- (1994b) *Políticas nacionales de ciencia y tecnología: México*, París, OCDE.
- (1996a) *The Knowledge-Based Economy*, Paris, OECD.
- (1996b) *Measuring What People Know*, Paris, OECD.
- (1996c) *Technology and Industrial Performance*, Paris, OECD.
- (1996d) *Science, Technology and Industry Outlook*, Paris, OECD.
- (1997a) *National Innovation Systems*, Paris OECD.
- (1997b) *Análisis temático de la educación terciaria, México*, París, OCDE.
- (1998a) *Redefining Tertiary Education*, Paris, OECD.
- (1998b) *University Research in Transition*, Paris OECD.
- (1999) *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, Paris OECD.
- (2000) *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OECD.
- (2001) *E-learning: The Partnership Challenge*, Paris, OECD.
- (2003) *New Challenges for Educational Research*, Paris, OECD.
- (2004) *Internationalisation and Trade in Higher Education*, Paris, OECD.
- (2005) *E-learning in Tertiary Education. Where do we stand?* Paris, CERI/ OECD
- (2006) *Análisis Temático de la Educación Terciaria, México*, París, OCDE.
- (2007a) *Giving Knowledge for Free*, Paris, OECD.
- (2007b) *Higher Education and Regions, Globally competitive, locally engaged*, Paris, OECD.
- (2007c) *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, Paris, OECD - CERI.
- (2008a) *The OECD*, Paris, OECD.
- (2008b) *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Paris, OCDE.
- (2009) *About the OECD*, consultado en: <http://www.oecd.org> (Consultas frecuentes).
- y BM (2005) *L'enseignement supérieur en Amérique latine. La dimension internationale*, París, OCDE y Banco Mundial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO

- CRESALC-UNESCO (1996) *Declaration About Higher Education in Latin America and the Caribbean. Regional Conference on Policies and Strategies for the Transformation of Higher Education in Latin America and the Caribbean*, Havana, Cuba, 18 – 22 November 1996, Havana, CRESALC-UNESCO.
- CRESALC-UNESCO (1996) *Proceedings of the Regional Conference Policies And Strategies for the Transformation of Higher Education in Latin America Held in Havana, Cuba, From 18-22 November 1996*, Caracas, CRESALC-UNESCO.
- CRESALC-UNESCO (1997) *Towards a New Higher Education*, Caracas, CRESALC-UNESCO.
- CRESALC-UNESCO (1998) *Higher Education in the XXI Century. View of Latin America and the Caribbean*, Caracas, CRESALC -UNESCO.

- Delors, Jacques (1996) *La Educación encierra un tesoro*, México, UNESCO-Dower.
- Faure, Edgar (Coordinador) (1972) *Aprender a ser. La educación del futuro*, Milán-París, Alianza-UNESCO.
- IESALC-UNESCO (2006) *Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.
- Jouët, Josiane y Sylvie Coudray (1993) *Las nuevas tecnologías de comunicación: orientaciones de la investigación*, París, UNESCO.
- Khvilon, Evgueni y Mariana Patru (2002) *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*, UNESCO.
- (2004) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Guía de planificación. División de Educación Superior, París, UNESCO.
- Knight, Jane (2006) *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education A Report Prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO*, Paris, COL/UNESCO.
- Malitza, Mircea (1989) *The Introduction of the New Information Technologies in Higher Education*, Paris, UNESCO.
- Silvio, José (1989) *Informatics and Higher Education in the Latin America and the Caribbean. International Congress on Education and Informatics: Strengthening International Cooperation*, Paris, 12-21, Abril 1989, CRESAL-UNESCO.
- UNESCO (1966) *Meeting of experts on HE and Development in Latin America*, San José de Costa Rica, 15-24 Marzo, 1966.
- (1984) *Symposium sur l'impact culturel, social et économique des nouvelles technologies de la communication*, Roma, 12-16 de diciembre de 1983, Instituto della Enciclopedia Italiana, 65 págs.
- (1988) *Higher Education. Problems and Challenges for What future?*, Paris, UNESCO-NGO, Collective consultation on HE.
- (1989a) *Higher Education Learning Resource Materials Books and Journals: The Needs of Universities in Developing Countries*, Round Table, London, UNESCO, Association of Commonwealth Universities.
- (1989b) *Recapitulatory Table of Activities Relative to Higher Education*, Paris, UNESCO, 18 August.
- (1989c) *Ciencia para el progreso, París, UNESCO*.
- (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, UNESCO.
- (1996) *Conferencia internacional de educación*, Ginebra, UNESCO.
- (1998a) *From Traditional to Virtual: The New Information Technologies*. Debate temático desarrollado en Agosto de 1998 bajo coordinación de UNESCO y la Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche, Paris, UNESCO-CRE, EADTU, IUA, ICDE, UNESCO-IITE, UNU.
- (1998b) *Declaración mundial sobre la educación superior para el Siglo XXI: visión y acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior adoptados por la Conferencia Mundial sobre la educación superior: visión y acción*, París, UNESCO.
- (2002) *Information and Communication Technology in Education a Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*, Paris, UNESCO.
- (2003a) *Educación superior en una sociedad mundializada. Sector de educación de la UNESCO*. Documento de posición, París, UNESCO.

- (2003b) *Meeting of Higher Education Partners. Paris, 23-25 June 2003. Reforms and Innovations in Higher Education in Some Latin American and Caribbean Countries, 1998-2003*, Paris, IESALC-UNESCO.
- (2003c) UNESCO, *Meeting of Higher Education Partners Paris, 23-25 June 2003. Internationalisation of Higher Education: Trends and Developments Since 1998*. Background paper prepared by The International Association of Universities, Paris, UNESCO-IAU.
- (2003d) *Background Paper: From the Information Society to Knowledge Societies*, Ginebra, UNESCO.
- (2004) *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners*, (World Conference on Higher Education + 5), UNESCO, Paris, 23-25 June 2003, Paris, UNESCO.
- (2005) *Hacia las sociedades de conocimiento*, París, UNESCO.
- (2009) *¿Qué es la UNESCO?*, París, UNESCO.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior

- ANUIES (1972) "Acuerdos de Tepic", *Revista de la Educación Superior*, Número 4, Octubre-Diciembre, s/p.
- ANUIES (1978) XVII Asamblea General de la ANUIES, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en <http://bit.ly/99DVak> (consultado por última vez el 8 de abril de 2009).
- (1981) *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales Para el Periodo 1981-1991*. Documento presentado por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior y aprobado en la XX Reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en la ciudad de Morelia, Michoacán, el 31 de julio de 1981. México, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), ANUIES.
- (1986) *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*, México, ANUIES, CONPES, SEP.
- (1989) "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, XVIII (2), 70, ABRIL-JUNIO DE 1989. Obtenido de: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res086/ind086.htm (consultado por última vez el 15 de marzo de 2008).
- (1990) "Programa nacional de superación académica y formación de personal académico. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior", *Revista de la Educación Superior*, XIX (1), 73, enero-marzo de 1990. Obtenido de: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/ (consultado por última vez el 8 de marzo de 2008).
- (1994) "Avances de la universidad pública en México", *Revista de la Educación Superior*, 89, enero-marzo de 1994.
- (1995) *Propuestas para el desarrollo de la educación superior*, México, ANUIES.
- (2000) *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México, ANUIES.
- (2004) *La innovación en la educación superior*, México, ANUIES -Universidad Pedagógica Nacional.
- (2004a) *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- (2006) *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.

- Arredondo, Víctor (1991) "Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, XX (2), 78, abril-junio de 1991.
Obtenido de: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/> (consultado por última vez el 3 de marzo de 2009).
- Ruiz Durán, Clemente (1997) *El reto de la educación superior en la Sociedad del conocimiento*, México, ANUIES.

Secretaría de Educación Pública y Poder Ejecutivo Federal

- PEF (1989) *Plan Nacional de Modernización*, México, Poder Ejecutivo Federal (PEF).
- (1995) *Plan Nacional de Desarrollo*, México, PEF.
- (2001) *Plan Nacional de Desarrollo*, México, PEF.
- (2007) *Plan Nacional de Desarrollo*, México, PEF.
- Rubio Oca, Julio (2006) *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006. Un balance*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-FCE.
- SEP (1989) *Programa para la Modernización Educativa*, México, SEP.
- (1991a) *Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*, México, SEP, colección Modernización Educativa, 1989-1994, 5.
- (1991b) *Lineamientos generales para evaluar y promover la calidad de la investigación científica, humanística y tecnológica*, México, SEP.
- (1995) *Programa de Desarrollo Educativo*, México, SEP.
- (2001) *Programa de Nacional de Educación*, México, SEP.
- (2002) *Perfil de la Educación en México*, México, SEP.
- (2006) *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background, Report for Mexico*, México, SEP.
- (2007) *Programa Sectorial de Educación*, México, SEP.
- y CONACYT (1996) *Programa de Mejoramiento del Profesorado*, México, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- y SESIC (1998) *Programa para la normalización de la información administrativa*, México, SESIC-SEP, mimeo.
- SPP y CONACYT (1990) *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Otros documentos

- Carlsson, U. (1986) *Final Report. UNESCO Consultation on Collaborative Research into the Impact of the New Communication Technologies*, Gotemburgo, UNESCO.
- CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- (2003) *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CONACYT (2001) *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- CONPES (1991) *Programa Nacional de Posgrado*, México, SEP, Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior, Modernización educativa No. 6.

- European innovation monitoring system (EIMS) (1994) *Public policies to support tacit knowledge transfer, proceedings of sprint*, Eims Policy Workshop, May 1993.
- Karnik, K.; Joshi. S.R. (1985) *Final Report. UNESCO Consultation on Collaborative Research into the Impact of the New Communication Technologies*. Ahmedabad, Development and Educational Unit, Indian Space Research Organization, 86 pp.
- Mayo, J.K.; Green, C.B. (1985) *Final Report. UNESCO Consultation on Collaborative Research into the Impact of the New Communication Technologies*. (Florida State University, 10-13 de diciembre de 1984). Florida State University, Tallahassee Centre for International Studies Learning Systems Institute, 1985, 70 págs.
- OCDE (1960) *Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos*, París, OCDE.
- (1978) *Declaración sobre políticas educativas futuras en el contexto económico y social de cambio*, firmada el 20 de octubre de 1978, París, OCDE.
- Salinas de Gortari, Carlos (1990) "Discurso del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Lic. Carlos Salinas de Gortari en la apertura de la XXIII Reunión Nacional de la ANUIES", febrero de 1990, *Revista de la Educación Superior*, XIX (1), 73, Enero-Marzo de 1990.
- SRE (2009) *Las funciones de la OCDE. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Representación de México ante la OCDE*. En Internet: <<http://portal.sre.gob.mx/ocde/index.php?option=displaypage&Itemid=54&op=pag e&SubMenu=>> (consultado el 24 de febrero de 2008).

Leyes

- Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Publicada el 29 de diciembre de 1978.
- Ley General de Educación*, Publicada el 13 de julio de 1993, última reforma DOF 22-06-2009.