

Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso

*Jaime García Sánchez**

*Adriana Castillo Rosas***

*José Ricardo Aguilera Terrats****

Está claro que el mundo es puramente paródico, es decir, que cada cosa que miramos es la parodia de otra, o incluso la misma cosa bajo una forma engañosa (Georges Bataille).

I. NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN: LAS BASES DEL ACOSO

Resulta claro que en la actualidad la escuela se encuentra bajo presión o, quizá sería mejor decir, bajo acoso constante. No importa el nivel educativo, pues la institución escolar, en su conjunto, de acuerdo con el discurso gubernamental, debe adecuarse a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales que prevalecen en un mundo crecientemente global y particularmente multi-complejo. El origen de estas nuevas exigencias hacia la escuela, se remonta a finales de la década de los sesenta, momento en el cual se comienza a hablar de una sociedad informatizada. “Cuando se comenzó a percibir que la sociedad industrial evolucionaba hacia un tipo de sociedad distinta, en la que el control y la optimiza-

* Maestro en tecnología educativa, docente investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). jgarcia@ciidet.edu.mx

** Licenciada en administración escolar, jefa del departamento de vinculación del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). acastillo@ciidet.edu.mx

*** Maestro en ciencias de la educación, docente investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). ricardoaguilera61@ciidet.edu.mx

ción de los procesos industriales (en cuanto claves económicas), comenzaban a ser reemplazados por el procesamiento y manejo de la información” (Fundación Tripartita, 2005: 44).

En tal momento, se comienzan a configurar, aun cuando de manera dispar, los siguientes fenómenos:

- Un movimiento hacia la reconversión industrial en el ámbito económico.
- En el ámbito político-social, un proceso de abandono radical de las estrategias derivadas del *Welfare Estate* o Estado benefactor y la progresiva aplicación de políticas neoliberales.
- El desarrollo, en el ámbito tecnocientífico, de nuevas disciplinas y aplicaciones tecnológicas tales como la informática, la electrónica y las ciencias cognitivas, que entre otras disciplinas permitieron el surgimiento de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTIC), encabezadas por la Internet.



La reconversión industrial tenía como objetivo, entre otros, trasladar a los países periféricos todas aquellas empresas manufactureras que, por sus características distintivas de uso intensivo de mano de obra, altos índices de contaminación y grandes requerimientos de materias primas, eran más rentables, con su traslado, en la obtención de ganancias. Los países industrializados, por su parte, se concentraron en el desarrollo de empresas dedicadas a los servicios y la innovación tecnológica donde la superespecialización basada en el conocimiento, el manejo de la ciencia y la tecnología, los servicios financieros, las telecomunicaciones y la educación, entre otros rubros, permitía no sólo una alta tasa de ganancia y rentabilidad, sino también imponer las pautas del crecimiento mundial y la redistribución del mercado. En este sentido, se entiende la reconversión industrial como “la transformación que deben emprender las empresas para poder participar en la economía internacional, con base en la fabricación de productos diseñados con calidad y a precios competitivos” (Quevedo, 1987: 191).

Aunado a lo anterior, se inicia la imposición de un nuevo modelo político-económico denominado neoliberalismo, que no es más que un regreso, de una manera más radical, a las políticas del

laissez-faire o libre juego de la oferta y la demanda del mercado. Bajo esta tesis, la sociedad y las estructuras del Estado debían desaparecer, o bien estar sujetas a esta política. En este sentido, la infraestructura social y estatal generada por el modelo del Estado benefactor debía ser desmantelada, o puesta al mejor postor, en el mejor de los casos. Como su nombre lo indica, la misión del Estado benefactor era, en su momento, la procuración del bienestar social. Mediante su intervención, se buscaba un equilibrio en las relaciones económicas y sociales de todo orden. Era, en suma, el eje central sobre el cual giraban todos los eventos y procesos de la sociedad.

Contrario a lo anterior, en el modelo neoliberal el Estado es, en todo caso, un regulador, un basamento social y legal reducido a su mínima expresión, tanto en tamaño como en operatividad, para dar paso a un nuevo eje central del proceso económico, político y social: el mercado.

Se trataría, en síntesis, de limpiar a la economía y a la política capitalistas de todas aquellas adiposidades y trabas que impiden el despliegue libre y dinámico de las potencialidades productivas que se concentran en las grandes empresas transnacionales cuya fluidez, además, depende de la libertad con que puedan actuar aquellos agentes financieros cuyo tamaño les permite acompañar a la expansión de gran capital productivo (Cordera, 1981: 79-80).

En términos generales, el neoliberalismo resulta ser una reestructuración de la visión y operatividad del capitalismo avanzado; capitalismo que Pablo González Casanova define de la siguiente manera:

Se trata de todo un sistema de dominación y apropiación en que el capital corporativo reestructurará a los estados y al sistema mundial de las naciones, surgido en la posguerra, con las técnicas y prácticas de las empresas con sus gerencias, matrices y sucursales. Sobre ellas no dominan por separado los consejos de accionistas y los gobernantes. Unos y otros se integran y asocian de maneras funcionales. Se trata así de un verdadero empresariado político-económico que domina la información, la comunicación, el conocimiento tecnocientífico y su aplicación en la estructu-



ración de sistemas funcionales, sociales, políticos, culturales, económicos y financieros. Se trata de un fenómeno de sistema dominante articulado y organizado en formas tan notables para alcanzar sus fines inmediatos de dominación y maximización de utilidades, que amerita el tener un nombre, el de empresariado (2001: 18, 19).

Por otro lado, como parte de los procesos de aceleramiento en la libre competencia del mercado y la urgencia de aumentar las ganancias mediante la competitividad y la producción masiva de bienes consumibles, se desarrolla un proceso de tecnificación de la ciencia. Se genera un nuevo paradigma tecnocientífico en el cual se rompen las barreras monodisciplinarias y se da paso a un esquema de desarrollo y operación basado en la interdisciplinariedad. La estructuración interdisciplinar, completamente incluyente y sumamente flexible, contraria a la visión autárquica heredada en las disciplinas unitarias, es la riqueza que ha permitido a la ciencia generar no sólo una serie de propuestas teóricas sino, más aún, un bagaje de resultados prácticos que han reconfigurado radicalmente las formas de vida presentes y futuras de la sociedad actual. La flexibilidad interdisciplinaria de la ciencia se basa en la aceptación no sólo de disciplinas dispares, sino también de ópticas o de paradigmas contrapuestos que, en aras del estudio de diversos fenómenos, han dejado de lado los purismos teóricos, metodológicos y epistemológicos, para ubicarse en una perspectiva flexible e incluyente y dar respuestas en torno a un eje problematizador y concentrador que las une, generando tanto conocimiento como productos y aplicaciones nuevos.

La información, su administración y conocimiento, con objeto de crear conocimiento nuevo, se vuelve esencial en una sociedad basada en la competitividad para la sobrevivencia del sector productivo y de servicios pues, como acertadamente define Peter Drucker: “la empresa que no innova, no puede evitar el envejecimiento y la declinación. Y la declinación será muy veloz en un periodo de cambios rápidos como el que se vive” (1985: 177). El conocimiento y sus capacidades de innovación, luego entonces, se vuelven esenciales y prioritarios y así emerge el concepto de sociedad del conocimiento. La sociedad del conocimiento surge de la traslación del concepto de riqueza basado en el control y



manejo de los medios de producción materiales, tal como en su momento fueron las materias primas, al desarrollo prioritario de una sociedad educada con un alto índice de conocimientos aplicativos, es decir, un capital humano pensante.

La sociedad del conocimiento se basa en el capital humano y en las capacidades que dicho capital posee para aplicar el conocimiento de manera efectiva, con el fin de innovar en las formas de producción. “El conocimiento como factor clave de ventaja competitiva y como factor decisivo para el acoplamiento eficaz y oportuno con el cambio dinámico del entorno” (Limone y Bastias, 2001: 3).

Resulta claro que, bajo estas circunstancias, gran parte de la atención e inversión de las empresas y organizaciones se dirige a la consecución y desarrollo del capital humano necesario para estar a la altura de las demandas del entorno y, particularmente, del mercado. Asistimos, de esta forma, a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo, en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (Tünnermann, 2004: 3).

La sociedad del conocimiento se encuentra compuesta por un nuevo tipo de trabajador: el del conocimiento. Este trabajador debe poseer capacidades y cualidades distintas de las del trabajador de la fase industrial. Ante un entorno tan complejo, resulta claro que la sociedad del conocimiento necesita un nuevo tipo de educación, escuela, maestro y aprendiz. Si conceptualizamos a esta sociedad como un cambio paradigmático, es evidente que la mayoría de sus estructuras y procesos deben cambiar con el propio paradigma. En este sentido, la educación, sus actores y los procesos involucrados no son la excepción.

El proceso educativo en la sociedad del conocimiento, desde esta perspectiva, no puede ser el mismo que sustentó en su momento a la sociedad industrial. Las necesidades básicas de una sociedad y otra son completamente distintas. La escuela dentro de la sociedad industrial preparaba al hombre para un futuro estable y lineal: un futuro previsible. Contrario a lo anterior, la sociedad del conocimiento se encuentra basada en la incertidumbre y el cambio constante. En este contexto, no es que la escuela resulte



insuficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes que plantea la sociedad actual; lo que se pide, en el discurso dominante, es una escuela distinta, acorde con las necesidades de una nueva sociedad signada por el mercado y la óptica gerencial.

II. LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LOS NUEVOS CONDENADOS DE LA TIERRA

La globalización producto de un capitalismo avanzado, basado en la bursatilización de la economía, el mercado y la informatización de la sociedad, tal como lo plantea Castells (2002), trajo aparejados diversos fenómenos políticos y sociales propios de un nuevo esquema productivo. Aunado a lo anterior, la dinámica concentradora del capital, derivada de la implantación de políticas neoliberales, generó, parafraseando a Frantz Fanon (1963), los nuevos condenados de la tierra.

Estos nuevos condenados resultan ser un estorbo social, pues requieren ciertas ayudas sociales que el modelo económico no se encuentra dispuesto a ofrecer, ya que “en un mercado puro y duro, sin intervencionismo del gobierno, la educación, la sanidad, la vivienda, la alimentación, etc., serían privilegio de una minoría, el resto de la población acabaría en la más pura marginación y miseria” (Torres, 2001).

Estos nuevos condenados se encuentran representados por los excluidos, los desechables en un argot argentino; es decir, por todos aquellos que carecen de las posibilidades de integrarse a una sociedad intrínsecamente excluyente. Nos referimos a la población en extrema pobreza, los nuevos analfabetas digitales, los viejos, los discapacitados, los desempleados y, en fin, aquellos grupos sociales que, incluyendo a las nuevas generaciones de jóvenes y los indígenas, no tienen ni tendrán posibilidad de ser asimilados en la actual dinámica social, producto de sus propias contradicciones internas. En un esquema ferozmente excluyente, los desechables no existen, aun cuando el propio esquema económico sea su promotor y generador.

Lamentablemente, la educación de adultos, que había sido central en las preocupaciones retóricas de ciertas alianzas gobernantes y movimientos



sociales en los sesenta y los setenta, se ha convertido en un área marginal en los ochenta, a pesar de la demanda y envergadura del problema, languideciendo prácticamente hacia fin de siglo. En cierto sentido el analfabetismo continúa siendo un problema con dimensiones mucho más complejas dadas las demandas del analfabetismo cibernético y los avances de la comunicación. Así, el analfabetismo funcional, cibernético y computacional constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo XX (Torres, 2006).

No se puede afirmar que, con anterioridad al surgimiento e implantación de la globalización y las políticas neoliberales, no existían excluidos. Estos, sobre todo en las distintas fases del capitalismo, han existido invariablemente, aunque quizá con otras características y, en forma reiterada, han representado un peligro para el estatus social. Esta suerte de darwinismo social imperante en la etapa de la revolución industrial no puede tener el mismo rostro en una sociedad como la del conocimiento que, en teoría, propugna por la racionalidad en todos sus órdenes. Desde esta óptica se desarrollan opciones, aparentemente racionales y humanitarias, tales como la educación social. En este sentido, la contención, o mejor dicho la prevención, tienen como objetivo dar una respuesta anticipada, mediante esquemas asistencialistas, a una posible inconformidad o revuelta de los excluidos. En la actualidad se desarrolla un esquema similar, pero delicadamente oculto, que pretende defender los derechos ciudadanos mediante un discurso democrático.

Dadas las particularidades de un modelo concentrador, y furiosamente excluyente, las masas de exceptuados son muy diversas, su cantidad enorme y no se hallan presentes los atenuantes sociales e institucionales que existían durante la etapa del Estado benefactor. Esto último deviene en riesgo para la estabilidad social.

En esta tesitura, se plantea el desarrollo de ciertas políticas y acciones asistencialistas, con el fin de “prevenir” o anticipar cualquier circunstancia de riesgo. El asistencialismo, si bien no corrige los problemas de fondo, resulta un eficiente paliativo y una contención a cualquier eventualidad social, particularmente de corte político. En este contexto surgen las propuestas de la



educación social. Ésta no nació precisamente como una corriente o disciplina democrática o libertadora; es, en sí misma, una respuesta de los grupos dominantes a una situación potencialmente peligrosa para el estado de cosas.

Los antecedentes que dan origen a la educación social son el higienismo y la prevención e intervención sociales. Estos conceptos se derivan del enfoque médico y epidemiológico. Esconden, esencialmente, una intencionalidad ideológica muy autoritaria: la contención y la posible eliminación eugenésica de los débiles. Los que no sirven o que, de acuerdo con sus características físicas y mentales, no pueden integrarse al proceso productivo o significan un lastre social. Aquellos que, tarde o temprano, representarán un riesgo y un gran peligro, sobre todo si se organizan y exigen su derecho a existir y a mejores condiciones de vida.

La educación social tal como lo plantea Ortega (2005), tiene como campos de acción los siguientes:

- La educación social especializada (educación de personas en dificultad, riesgo, desamparo, exclusión, maltrato, abuso o bien que se encuentran en conflicto: inadaptados, delincuentes o drogadictos).
- La educación permanente y de adultos (educación para los representantes de la tercera edad, formación laboral y la educación familiar o escuela para padres).
- La animación sociocultural (educación para el ocio, el tiempo libre, educación cívica y la educación ambiental).

Dentro del espectro disciplinar, se ubican, en este ámbito, las siguientes corrientes:

- la pedagogía social especializada,
- la gerontopedagogía,
- la pedagogía del ocio y el tiempo libre.

La educación social, de acuerdo con el mismo autor, es una forma de educación que, a su vez, es objeto y ámbito de la pedagogía social. La educación social sería el fenómeno, la realidad, la *praxis* y la acción, y la pedagogía social, la reflexión científica,



la disciplina científica que considera, conceptúa e investiga esa educación social. La educación social se puede definir, por lo tanto, como un derecho de los ciudadanos, sobre todo de aquellos grupos vulnerables. De igual manera, se puede definir como una profesión de carácter pedagógico es una formación no necesariamente escolarizada, aun cuando puede tener procesos escolarizados. Por otra parte, es pertinente reconocer que aun cuando una disciplina, institución u organización social surge bajo la égida de un proyecto económico e ideológico determinado, no significa que en términos temporales y evolutivos, de manera invariable, continúe operando para aquello para lo que fue creado pues, como atinadamente en su momento Carlos Marx (1983) definió, las cosas y eventos dependientes de la superestructura social guardan cierta autonomía respecto de los eventos estructurales, por lo que muchas veces, contradictoriamente, pueden terminar siendo la antítesis de su creación, tal como parece acontecer con algunos representantes de la educación social en la actualidad.

III. NEOCONSERVADURISMO Y NEOLIBERALISMO: UN NUEVO PACTO POLÍTICO-SOCIAL

Históricamente ha existido una pugna entre los grupos liberales y los conservadores, dado que sus planteamientos son opuestos en muchos sentidos. De hecho, el planteamiento liberal en tiempos de la revolución industrial tendía a favorecer al empresario y al mercado, en tanto que el conservador, al poder del Estado. En la actualidad el neoconservadurismo y el neoliberalismo han encontrado la fórmula para coexistir en una posición ideológico-política que favorece a ambos. Tal es el caso de la existencia de un Estado regulador en la educación que, de manera centralizada y en cuanto respecta al caso mexicano, define los destinos de la misma en los niveles básicos, medio y superior. En este sentido, incluso las universidades públicas, que en teoría tienen cierta autonomía, dependen de las políticas educativas que privilegia el Estado para la asignación de su presupuesto, todo ello en función de la respuesta que den a las mismas.

La ideología de los grupos hegemónicos plantea, de hecho, la importancia de formar a los jóvenes en competencias, mismas



que, aunque se presentan con un enfoque social y laboral, ponen énfasis en lo segundo, pues para ellos “el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo marcado por cambios incesantes” (Apple, 2002: 19). Lo antepuesto no significa otra cosa que la preocupación de las empresas por satisfacer sus necesidades de fuerza laboral calificada.

Esta inclinación hacia lo laboral establece también la necesidad de definir un perfil docente de calidad internacional, aun cuando las circunstancias no sean equivalentes en todos los países, incluso en el mismo territorio nacional, bajo el entendido de que no sólo deben impartir clase, sino investigar y producir conocimiento para que su práctica sea de calidad (Apple, 2001).

Esto último representa una contradicción, pues la tendencia regulatoria del Estado lleva hacia un metacurrículo con una visión técnica donde el docente se convierte tan sólo en un operario del currículo, a diferencia de la perspectiva práctica que está orientada hacia el juicio del docente para resolver situaciones contradictorias, cosa que no es aceptable por la corriente neoconservadora. Otra característica del neoconservadurismo es la preocupación por reducir los costos en educación, bajo la visión del capital humano en la que se establece que la educación debe rendir frutos en términos de costo-beneficio (Apple, 2002).

Por lo tanto, el reto al que se enfrenta la escuela es que la nueva economía, basada en el libre mercado internacional y en el beneficio en el corto plazo, tiende a desarrollar una formación basada en el individualismo y a destruir, por añadidura, a la cultura local, sustituyéndola por una híbrida. Ambos efectos son contrarios a la existencia de una sociedad armónica, orientada a las necesidades de los demás (Apple, 2002; Pérez Gómez, 1998).

IV. LA HOMOLOGACIÓN Y EL VACIAMIENTO DE LOS SUJETOS: LA EXCLUSIÓN DEL INTERIOR

Como ya lo anotamos con anterioridad, al modelo neoliberal y globalizador le interesa una escuela distinta de la que en su momento se configuró durante la etapa industrial y del Estado benefactor. El neoliberalismo, a través de las políticas educativas



que propugnan los organismos globales, no pide reformas; exige un cambio a fondo, lo que pone en crisis a la escuela actual. Esta crisis, si bien la afecta en su conjunto, es más profunda en ciertos niveles y sectores que en otros, como el nivel medio superior y el superior, que prácticamente se encuentran acorralados por estas políticas. Con ello no queremos decir que los demás niveles, como el básico, se encuentran fuera del interés de los organismos globales; sin embargo, es un interés distinto. Lo único que les preocupa de la educación básica a los organismos globales es la cobertura, la homogenización de contenidos, que no es un problema menor, y su articulación con los demás niveles educativos. Fuera de lo antepuesto, su interés se centra en los niveles superiores ya que, como justamente lo describe Gérard De Sélys (2003), la educación en el nivel básico nunca constituirá un mercado rentable, pues no representa una oportunidad económica.

El *quid* del asunto es que, en materia de políticas globales educativas, impulsadas por el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en menor medida la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la comercialización de los servicios educativos y su transformación de un derecho a una mercancía resulta ser prioritario. Se centra el interés en los niveles superiores, donde la mercantilización en el ámbito mundial se encuentra en pleno apogeo. Luego entonces, los servicios educativos básicos no pasan por este esquema y, además, pocos estados se encuentran dispuestos a ceder a las presiones mercantilistas en este nivel, pues tiene un carácter estratégico, ya que en él se desarrollan los conceptos mínimos de identidad social y cultural de un país. Lo antepuesto no quiere decir que no existan propuestas para su uso mercantil; sólo que las mismas proceden de la iniciativa privada local no de la internacional.¹

¹ Un ejemplo son los bonos educativos y las escuelas paralelas. Se pretende que el Estado, en lugar de administrar la educación, distribuya bonos a los padres para que sean quienes elijan la escuela que consideren más adecuada para sus hijos. Su inscripción y colegiaturas se pagarían con los bonos producto de una distribución indirecta del presupuesto gubernamental. Las escuelas paralelas, por su parte, son instituciones creadas *ex profeso* por la iniciativa privada para, a la vez, impartir este tipo de educación sin el burocratismo estatal y sindical y se operarían con fondos del Estado.



Desde la óptica mercantil resulta claro que existe un vaciamiento cultural en la escuela, pues una vez conceptualizada la educación como una mercancía, están interesados por los grupos hegemónicos, no por la cultura universal y menos aún por preservar las culturas locales. Desde las posturas mercantilistas y gerenciales, la escuela se debe dedicar a una sola cosa: al desarrollo de competencias. Se debe recordar que la sociedad del conocimiento exige un nuevo perfil de trabajador: el trabajador del conocimiento. Este trabajador habrá de poseer diversas competencias para poder integrarse a esta nueva sociedad. En el nuevo discurso tecnoburocrático, las competencias, además, no sólo exigen el conocimiento de habilidades cognitivo-rationales; dicho trabajador también deberá desarrollar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo, pues el trabajo se ha vuelto horizontal.

En este sentido,



si la acomodación de las personas a los cambios ha de realizarse varias veces a lo largo de la vida, la formación inicial será un requisito necesario, pero ha dejado de ser suficiente. La adquisición de conocimientos y competencias ha de ser constante para adecuarse a los cambios. Nunca como ahora la educación y la formación habían estado tan de lleno en el corazón de las organizaciones transnacionales más directamente implicadas en el análisis y gestión de estas transformaciones económicas y sociales. El nuevo paradigma empleado por la mayor parte de ellos es el conocido como “aprendizaje permanente” o “formación a lo largo de la vida” (Internacional de la educación, 2004: 1-2).

Dentro del esquema educativo basado en competencias se privilegia el mundo del trabajo por sobre los contenidos y los conocimientos relacionados con la cultura, las artes y en general las humanidades. Asimismo, se privilegia la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en función de su aplicación para la creación de innovaciones susceptibles de ser mercantilizadas. La innovación debe ser, de acuerdo con la ideología dominante, el centro de todo el esfuerzo intelectual, pues sin innovación no existe competitividad y, si no se es competitivo, se corre el riesgo de salir del mercado.

En este juego de flujo y reflujo en el cual la escuela se encuentra bajo presión para ser adaptada a las necesidades de los grupos dominantes, el Estado se encuentra jugando todas sus cartas, utilizando a la institución escolar como lo que verdaderamente es: un mecanismo ideológico.

Debemos tener presente que la escuela, tal como lo afirma Althusser (1983), forma parte de los mecanismos ideológicos del Estado y éste nunca renunciará a su potestad sobre él, dado que sólo tiene un sentido: su poder.

La escuela, desde esta perspectiva, tiene como objetivo primordial, por un lado, asegurar la reproducción de la fuerza de trabajo y, por el otro, la reproducción de la ideología dominante. La reproducción de la fuerza de trabajo se encuentra directamente relacionada con las necesidades del sector productivo, luego entonces, la escuela pugnará por desarrollar las carreras, métodos educativos, conocimientos, habilidades y destrezas que son necesarias en ese sector.

¿Qué se aprende en el sistema escolar?, se pregunta Althusser, y él mismo se contesta:

Se avanza más o menos en los estudios, pero de todos modos, se aprende a escribir, a leer, a contar, se aprenden entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de “cultura científica” o “literaria”, elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Pero además, y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas”, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está “destinado” a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico social del trabajo; reglas en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase (Althusser, 1983: 101).

Dicha clase no corresponde a un (único) grupo que ejerce el poder, ni tampoco a la clase política, como algunos pueden creer, sino que existen varios, algunos incluso con intereses con-



trapuestos. Es importante tener presente que los grupos dominantes ostentan poder y liderazgo, y no pueden poseerlo en todos los ámbitos, tales como el económico, el político, el religioso-moral, el coercitivo y el social. Por lo tanto, para poder introducir y mantener una ideología en el grueso de la población, es necesario que todos ellos (o clase dominante) unan sus fuerzas teniendo interdependencia, pero también un poder mayor, haciéndolo hegemónico (Apple, 2001).

La hegemonía, como dice Williams, “es un conjunto completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen recíprocamente como confirmantes” (citado en Apple, 1986: 16). Ésta tiene efectividad debido a un planteamiento ideológico a modo de paraguas, donde aparentan tener cabida todos los grupos sociales, lo cual hace que se perciba como una forma de pensar común y dé sentido de realidad para las personas.

Sin embargo, la trascendencia de la hegemonía va más allá, pues hace que se integre cierto conjunto de prácticas y pensamientos a una idea más general que nos lleva a “saber” cuál es la realidad, de tal suerte que ni siquiera se cuestiona como algo que puede ser modificado, sino que se acepta tal cual es y las inquietudes se pueden manifestar, siempre y cuando se ubiquen dentro del discurso hegemónico.

Un ejemplo del discurso que se está haciendo hegemónico en nuestro tiempo es el de la sociedad del conocimiento (dado que fomenta el romper fronteras políticas y de espacio físico y la actualización de conocimientos) lo que representa, entre muchas otras cosas, ingresar a la cultura informática. Al respecto, es necesario estar consciente de los riesgos que el uso de las NTIC trae consigo, riesgos tales como la comunicación sin comunicación, conceptualizar la tecnología como un fin y no como un medio y, finalmente, caer en la seducción del consumismo propio de la ideología globalizante y la ideología neoliberal, tal como lo expone Apple (1996).

Ahora bien, si una buena parte del dominio ideológico se está introduciendo vía Internet, ¿quién o quienes son los grupos domi-



nantes en este ámbito? Para responder a esta pregunta debemos partir de que el tipo de dominio se está presentando en el terreno económico, y es ahí donde debemos buscarlo, al menos en principio. Empero no significa que debamos asumir que todas las empresas que tienen sitios en Internet son parte de una clase dominante pues, en realidad, muchas de ellas (la mayoría) sólo responden a la misma ideología que, en este caso, se trata de competir en el mismo mercado internacional a precio de morir si no lo hacen.

Por otra parte, y como ya se ha mencionado, la clase dominante no se compone de un solo grupo, sino que requiere el apoyo de otros para que puedan ejercer un liderazgo hegemónico. Entonces, la reflexión gira en torno a quiénes promueven valores que, si bien no son semejantes al de los mercados, sí son compatibles y la respuesta es: la clase política que se identifica con esta visión conservadora. Los valores que esta clase promueve en la actualidad son el libre mercado, la libre competencia, el ser humano como consumidor y la educación de calidad pero a un menor costo. Como puede apreciarse, existe gran coincidencia entre el planteamiento económico empresarial y el político manejado desde el Estado.

De este modo, encontramos que la intervención política tiene actualmente una orientación empresarial y, como consecuencia, se encamina hacia la privatización (*ibid.*), cosa que se ha venido suscitando en las empresas públicas de México desde la implantación del modelo económico neoliberal.

Los grupos dominantes exigen que, aparte de poder vender la educación como cualquier otro producto, la escuela se ajuste completamente a las condiciones actuales de los sectores productivos y de servicios; que se empate con las necesidades propias de un modelo neoliberal y globalizador. Desean que la escuela, desde esta perspectiva, abandone la falsa pretensión de ser el único medio de transmisión de conocimientos de orden disciplinar. También desean que abandone su lejanía del, para ellos, muy significativo ámbito del trabajo.

La sociedad del conocimiento, bajo esta tesitura ideológica, exige que la escuela y el trabajo dejen de ser mundos paralelos; que se integren en puntos de convergencia que permitan interiorizar en el aprendiz la imagen de que no sólo se prepara para un



mundo de ideas, sino que éstas habrán de ser llevadas a la práctica en un ambiente muy concreto como es el laboral. En este sentido, la escuela, no está dando respuestas, cuando menos no de manera rápida, a las necesidades de un modelo altamente concentrador, basado en la aplicación del conocimiento en el desarrollo de nuevos productos o prototipos susceptibles de ser vendidos en el mercado. Por lo antepuesto, tal como lo puntualizan algunos investigadores (Barrón, 2000; Jarvis, 2006), se presentan fuertes y cotidianas críticas desde el mundo empresarial al escolar, principalmente dirigidas en el ámbito superior, ya que, de acuerdo con su perspectiva, dichas instituciones no están respondiendo a sus intereses.

A este modelo rapaz, concentrador y francamente delincuencia, como lo describe James Petras (2006), no le interesa, en lo más mínimo, la condición humana y su espiritualidad. Mucho menos le importa su libertad de elección y participación democrática. Lo que desea, y de una manera descarada, es tener un *homo faber* que sistematice el conocimiento y, que en función de él, dé resultados rápidos en forma de mercancías susceptibles de venta. Le interesa un *homo faber* que, como en línea de producción y utilizando lo mejor del *homo sapiens*, aplique su conocimiento. Que no piense, que no sea crítico, que aprenda rápidamente y, de igual manera, desaprenda para volver a aprender; es decir, que aprenda a aprender y durante toda la vida, aunque, desgraciadamente, en todo ese proceso se le vaya la vida sin lograr entender lo que la vida es.

Desde este esquema de pensamiento se generan las políticas de los organismos globales tales como el Banco Mundial, la OMC, la OCDE, el BID y la UNESCO entre otros. Por ello, la escuela se encuentra bajo acoso para que se ajuste a las necesidades del modelo. Se le piden cosas nuevas, “demandas emergentes” que no sólo la ponen en riesgo, sino que además no forman parte de su espíritu original, demandas como las siguientes:

En lo general:

- Que el concepto de educación, y todo lo que ello conlleva, no sea considerado como un bien común, sino como un servicio susceptible de comercializarse.



- Que se ajuste a los estándares globales preestablecidos. La homogenización, los protocolos y estándares como la acreditación de carreras, la certificación de estándares de calidad bajo una óptica gerencial (tales como las normas ISO 9000).
- Que se olvide de la investigación básica y se concentre en la aplicada.
- Que genere institutos o centros de alto desempeño que desarrollen, en conjunto con la industria, conocimiento nuevo, susceptible de ser patentado y vendido.
- Que su crecimiento y desarrollo se encuentre en función de las necesidades del sector productivo.
- Que compita con otras instituciones tanto para la generación de recursos económicos como por su presupuesto, el que estará condicionado a resultados, etcétera.

En lo particular, se espera que genere un hombre, un profesionalista, un trabajador acorde con las necesidades de la sociedad del conocimiento. Se le exige que olvide las humanidades y las artes y se concentre en generar personas (técnicos, ingenieros y profesionistas) susceptibles de integrarse rápidamente a la producción. Pero, además, no cualquier persona, sino una especial, con las suficientes competencias para ser competitiva, pero con las suficientes carencias intelectuales como para que no represente un riesgo.

Por ello, el currículo ha comenzado a ajustarse con el fin de transponer el concepto de hombre universal, renacentista, con una visión humanista, sensible, crítico y autocrítico; el concepto de hombre sabio en general que, en la mayoría de los casos, ha guiado el espíritu universitario al concepto del hombre competente.

Los cambios en el contexto económico y en el mercado hacen que la administración, basada en la especialización o división taylorista, sea obsoleta. Ahora se demandan formas distintas de administrar la producción y de organizar el trabajo. La flexibilidad de los procesos de producción deben adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y contar con trabajadores multifuncionales (polivalentes), cuyas competencias sean suficientes para responder a las condiciones actuales (Thierry, 1998: 98).



A ello se debe la traslación del currículo tradicional al currículo basado en competencias, que, como bien analiza Ronald Barnett (2001), de una manera implícita elimina ese concepto de hombre universal. En este mismo tenor de ideas se ubica un problema que, aunque no será abordado en este trabajo, vale la pena enunciar: la traslación de la enseñanza al aprendizaje.

Ante este panorama, vale la pena preguntarse ¿dónde quedan las diferencias individuales?; es decir, el percibir al ser humano como único e irrepetible. Al parecer el factor más importante está fuera de la mesa de debates. Éste es, por consiguiente, el reto más importante que debe ser abordado principalmente en el medio educativo, a fin de influir en la sociedad, de modo que las personas aprendan a vivir en un mundo cada vez más globalizado, sin que ello los lleve a perder su identidad e individualidad, o a perder su preocupación por la comunidad (Pérez Gómez, 1998).

Para lograr lo anterior, primero hay que considerar que una persona comienza a perder conciencia de sus actos cuando los hace mecánicamente o no ha reflexionado sobre el objetivo y efectos de los mismos, dejándose llevar por el discurso hegemónico. Por lo tanto, el docente que pretende dirigir un curso mediante una práctica acorde con la realidad social, debe plantearse la siguiente reflexión: ¿enseñar a ser productivo en una economía de mercado es estar en la conciencia o en la inconciencia?

Para responder la pregunta hay que plantearse un análisis de la práctica evitando mirar los errores, “lo que se ha venido haciendo mal por años”, pues tendemos a instalarnos en un discurso que legitime nuestra práctica actual sin una verdadera reflexión. En su lugar, debemos hacer una práctica reflexiva en la que analicemos qué se considera efectivo, por qué y quién lo promueve y por qué, así como el intercambio de ideas entre colegas (Paquay *et al.*, 2005).

El llamado “conocimiento oficial”, que refleja la ideología que se pretende introducir en la sociedad, propia de la clase dominante, se promueve mediante el diseño cuidadoso de modelos educativos que en la actualidad son espacios “democráticos” que no propician la participación, así como privilegiando ciertos libros o textos que facilitan la introducción del discurso del Estado (Apple, 1996).



Resulta paradójico que esto ocurra en las instituciones educativas —principalmente en el nivel superior—, donde existe el espacio para que las personas adquieran un pensamiento libre, crítico y reflexivo, pues es ahí donde más se ha incorporado el discurso del Estado, basado en el desarrollo de competencias, mediante una capacitación para el trabajo, cuyas exigencias son el desarrollo de habilidades informáticas y el dominio del idioma inglés (Apple, 1986). Esto tiene relevancia porque es el idioma en el que están escritos más del 80% de los sitios *web*, y facilita la difusión internacional de publicidad, a decir de Bajarlía y Spiegel (1997).

Por tal motivo, se considera al currículo como el primer elemento de dominación en el discurso pedagógico, pues la práctica desarrollada mediante éste establece las relaciones de poder, forma de vida y en general una manera de pensar, lo cual favorece la reproducción del discurso oficial. El segundo elemento es, propiamente, la idea de formar en competencias, pues ésta se sostiene sólo a partir de lo anterior (Bernstein, 1997).

Si bien este discurso se ha derivado de las relaciones de producción, desde donde se pretenden regir las formas de educación, esto puede contrarrestarse, en gran medida, desde la Universidad (educación superior en general), mediante la investigación, en tanto el control del Estado en su administración y los fondos que les proporciona para su funcionamiento no se los impida, o bien les influya respecto de lo que realmente es relevante investigar y lo que no lo es (Bernstein, 1997).

El discurso del Estado es aceptado por la sociedad en cuanto lo considera legítimo; esto es, que sean sus prácticas congruentes con el planteamiento ideológico que declaran estar respetando. Empero el Estado tiene el reto de que sus prácticas respondan a esa exigencia social y se mantengan subordinadas al interés económico, lo cual no es sencillo.

Dada esta subordinación del Estado al sistema económico y el interés de éste en que se acepten mecanismos internacionales (externos a la regulación del Estado) de intercambio, se ha llevado a la educación a las mismas normas, definiendo su calidad y la de sus docentes en función de parámetros de acreditación y certificación internacionales, cuya justificación es cuestionable, pues no se parte de las mismas condiciones en países desarrollados que en los



subdesarrollados. Lo anterior generó una diferenciación aún mayor entre educación pública y privada, pues esta última cuenta con mayor poder económico como para responder a tales exigencias, de modo que la legitimidad empieza a perder vigencia.

Por otro lado, las empresas que se mantienen en una lucha encarnizada por incrementar sus ingresos o por sobrevivir en un mercado cada vez más competitivo, requieren un apoyo estatal que responda a sus necesidades, en este caso, de capacitación de empleados. La justificación tiende a llevar hacia un nuevo discurso, en el que se deslindan responsabilidades y se transfieren hacia otros ámbitos que, curiosamente, aterrizan en el sistema educativo, en su modelo y en sus docentes (Offe, 1990).

Este apoyo gubernamental hacia el sector económico responde, en principio, a su necesidad de captación de ingresos que requiere para funcionar; sin embargo, la relación de ambos no se limita a esto, pues una vez fortalecido el sistema económico, en reciprocidad conveniente, le proporciona gran apoyo al gobierno, con lo cual se tiende a evitar una crisis de legitimación (*ibid.*).

Ante la perspectiva metacurricular de tipo técnica, hay que considerar el riesgo de que un docente ejerza su función como un oficio, lo que representa poco nivel de responsabilidad; éste se concretaría a cumplir de manera puntual con su programa de actividades previamente diseñado por expertos. Existe otra posición que aboga por la profesionalización, donde el papel educativo realmente está en manos del profesor, por lo que, además de conceptos pedagógicos y técnicas didácticas, debe cargar con la responsabilidad de la educación de sus alumnos, así como de su propia actualización (Paquay *et al.*, 2005).

Cabe recordar que el valor de la formación docente no sólo estriba en contar con profesores mejor calificados para la educación de nuestros jóvenes, sino que es un mecanismo excelente para promover un discurso en el sistema educativo, incluso más que con la introducción de libros de texto, pues influye en su práctica y en su conciencia, de modo que se convierta en agente reproductor del mismo (Bernstein, 1997).

Un segundo punto a discutir, para terminar el presente análisis, es el concepto de sujeto ideal que desean los grupos hegemónicos, el que implícitamente se ha desarrollado la implantación de



la globalización y las políticas neoliberales y, en cuya generación, la escuela también está participando directa o indirectamente.

Cada modo de producción solicita y necesita un hombre distinto. De igual forma, cada modo de producción genera, de manera dialéctica, la antítesis del hombre solicitado. En cada modo de producción la escuela, desde su aparición, ha ayudado invariablemente a desarrollar la tesis y la antítesis, siguiendo el discurso que, sobre la autonomía de los componentes superestructurales, plantea Carlos Marx. La escuela y su carácter de aparato y mecanismo ideológico del Estado, invariablemente ha fungido como un ente colonizador de las conciencias. Las escuelas han ayudado a transformar la sociedad del esclavismo al feudalismo y del feudalismo al capitalismo, tal como lo bosqueja Martin Carnoy (1980).

Además de lo anterior, la escuela, de igual manera, tiene una función colonizadora sobre las conciencias, pues ayuda a procrear y diseñar al “sujeto deseado” por las circunstancias y el entorno productivo. En la actualidad, la función colonizadora de la escuela sigue siendo vigente, al igual que la tesis y la antítesis. Existen escuelas, sectores, grupos y personas claramente identificados con el proyecto neoliberal pero, de forma semejante, existen otros que se oponen.

Esta unión y lucha de contrarios no elimina que, cuando menos de *facto*, la escuela como aparato cumpla su objetivo.² El problema se vuelve complejo, pues el estatus del capitalismo actual tiene características sumamente particulares que no tienen parangón con eventos o etapas anteriores. El modelo capitalista vigente ha llegado de lleno, y se ha vuelto una mercancía lo más íntimo del alma humana: el conocimiento. Pero, ¿cómo se llegó a tal situación?, ¿cuáles fueron los gnos que permitieron llegar a este estado de cosas?

Un evento significativo fue la individualización. La acción destructora, continua y cotidiana de todos los mecanismos ideológicos del Estado para desocializar al ser humano, para disolver cualquier vínculo entre unos y otros, para borrar, en la mejor definición biológica, cualquier relación existente, ya no entre un conglomerado

² Se debe considerar que, para el cumplimiento del objetivo, trabajan en conjunto los demás aparatos del Estado, por lo que la escuela es sólo un medio que, si bien puede generar antígenos, no resulta ser un factor decisivo para cambiar de manera radical el orden establecido, pero coadyuva.



social, sino en la manada. El neoliberalismo borró, de tajo, la cohesión social; la destrucción metódica, como afirma Pierre Bourdieu (1996), de los colectivos.

La sociedad actual se rige bajo el temor; el temor a tener menos, a ser menos, a ser despedido, a la violencia, a ser desplazados por los demás. En esta tesitura, es más fácil analizar los procesos grupales desde la perspectiva de la zoología que desde la sociología. Es “la concepción del hombre como un animal esencialmente egoísta y egocéntrico que —al igual que una rata— actúa básicamente por estímulos de castigo y gratificación” (Chomsky y Dieterich, 1995: 138).

El capitalismo, visto en perspectiva, luchó, en primera instancia, por la conquista de los territorios, posteriormente por las materias primas, luego por la producción industrial de manufacturas, y en la actualidad trafica con las almas, con la psique, con lo más íntimo del hombre: su conciencia y su conocimiento.



La conversión de la educación en mercancía implica que el proceso de mercantilización de la vida llega al último reducto de la esencia humana, muy a la manera de la biotecnología; ésta permite manipular los planes de evolución biológica del ser humano; la educación permite lo mismo a nivel de la arquitectura psico-social de la personalidad [...] el control sobre la arquitectura psico-social de la humanidad es el medio indispensable para que el capitalismo global logre la mercantilización de todas las relaciones sociales conforme a su lógica sistémica: valorarlas —y sus sujetos actuantes— por el prisma de costo-beneficio, es decir como mercancías (Chomsky y Dieterich, 1995: 143).

Para llegar a lo anterior, el capitalismo avanzado tuvo que despersonalizar al ser humano, volverlo, como justamente afirmó Herbert Marcuse (1983), un hombre homogéneo, un hombre unidimensional. El neoliberalismo nos ha llevado a transitar por una nueva y oscura Edad Media. Un oscurantismo retrógrado donde, contradictoriamente, mientras que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos acercan, a la vez nos distancian terriblemente. Nos han llevado a una soledad absoluta; a ser mercancía; sujetos de comercio y, parafraseando una película em-

blemática del cine estadounidense, a ser considerados solamente como *Soylent* verde.³

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser**, Louis. *La filosofía como arma de la evolución*, México, Ediciones Pasado y Presente, 1983.
- Apple**, M. W. *Ideología y currículo*, España, AKAL/ Universitaria, 1986.
- _____. El conocimiento oficial. *La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- _____. *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, 2001.
- _____. *Educar “como dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Barnet**, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, España, Gedisa, 2001.
- Bajarlía**, G. y Spiegel, A. *Docentes us@ndo Internet*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- Barrón** Tirado, Concepción. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en *Formación de competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM, 2000.
- Bernstein**, B. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1997.
- Boudieu**, Pierre. *La esencia del neoliberalismo*, 1996. Disponible en: <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp>; acceso 20 de febrero de 2007.



³ Concepto basado en una película futurista, emblemática de la década de los setenta, donde la temperatura global del planeta ha subido, la contaminación ha acabado con la mayoría de los recursos alimentarios y se vive en un Estado policial. Hay unos pocos ricos que viven alejados de la ciudad y son los únicos que pueden disfrutar de alimentos naturales; cosas que cuestan el salario de varios años de un empleado normal. La gente común debe conformarse con comer productos (*Soylent* rojo, el *Soylent* azul, el *Soylent* verde, etc.) elaborados con base en algas, por unas pocas multinacionales que controlan el mercado. Cuando hay escasez de ellos existen revueltas que son sofocadas cargando a los que protestan en camiones como si fueran basura. El secreto que descubre el personaje principal es que con los cuerpos de los difuntos se elaboran las galletas de *Soylent* verde (las más cotizadas y queridas por la gente).

- Carnoy, Martin. *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1980.
- Castells, Manuel. *La era de la información. La sociedad red*, México, Siglo XXI, 2002.
- Cordera, Rolando y Tello, Carlos. *México: La disputa por la nación*, México, Siglo XXI, 1981.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global*, México, Joaquín Mortiz, 1995.
- De Sélys, Gérard. "La escuela, gran mercado del siglo XXI", en *La educación no es una mercancía*, Chile, Editorial aún creemos en los sueños, 2003.
- Drucker, Peter F. *La innovación y el empresariado innovador*, México, Hermes, 1985.
- Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*, México, FCE, 1963.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.** *Las tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la formación continua*, 2005. Disponible en: http://www.fundaciontripartita.org/docs/pub/Estudios_02.pdf, acceso del 18 de enero de 2004.
- González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Ediciones ERA, 2001.
- Internacional de la educación.** *La sociedad del conocimiento y la educación: nuevos retos para una nueva era*, 2004. Disponible en: <http://www.ccoo.es/fe/internacional/Infor-Internac3.doc>, acceso del 20 de febrero de 2005.
- Jarvis, Peter. *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, España, Narcea, 2006.
- Limone, A. Aquiles y Luis E. Bastias, A. *Hacia un nuevo modelo de organización y gestión*, 2001. Disponible en: <http://bastias.luis.com/writings/bastias/enefa2001.htm>, acceso del 20 de febrero de 2005.
- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*, México, Joaquín Mortiz, 1983.
- Marx, Carlos. *Crítica de la economía política*, México, FCE, 1983.
- Offe, C. *Contradicciones en el Estado del bienestar*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- Ortega, Esteban José. *Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela*, 2005. Disponible en: www.



revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf, acceso del 6 de febrero de 2007.

- Paquay**, L., M. Altet, E. Charlier, y P. Perrenoud. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, 2005.
- Pérez Gómez**, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- Petras**, James. “El impacto político y social del neoliberalismo”, 2006. Disponible en: <http://www.temakel.com/empetras.htm>, acceso del 9 de febrero de 2007.
- Quevedo**, Porcel José. *Los cambios tecnológicos que plantea la reconversión industrial*, México, Alternativas Tecnológicas núm. 17, Academia Mexicana de Ingeniería, 1987.
- Thierry G.**, René David. “La competencia laboral para enseñar en programas de formación y desarrollo”, en *Escenarios de la educación superior al 2005*, México, CESU-UNAM, 1998.
- Torres**, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, España, Morata, 2001.
- Torres**, Carlos Alberto. *Educación y neoliberalismo*. España, Editorial popular, 2006.
- Tünnermann** Bernheim, Carlos. *El papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en la “sociedad del conocimiento”*, 2004. Disponible en: <http://www.cnu.edu.ni/documentacion/LeccionUNI.doc>, acceso del 20 de febrero de 2005.

