

DESARROLLO ECONOMICO-SOCIAL Y EDUCACION UNA APROXIMACION TEORICA

Sonia María Amador Berrocal

A lo largo de la historia, una serie de teóricos político-económicos que van desde John Locke (Godoy, 1992) y Adam Smith (Avetikian, 1987) en el siglo XVIII, hasta J. Maynard Keynes (Sunkel y Paz, 1982) y Friedman (Sunkel, 1988), para mencionar algunos trascendentales del siglo XX, han perseguido un ideal común: lograr mayor acumulación de riqueza para mejorar la forma de vida de todos los individuos y la sociedad en su conjunto. Esto es lo que se ha llamado desarrollo económico-social (CENDES, 1969; Varsavsky, 1971), en procura del cual se han puesto en práctica numerosos estilos (CENDES, 1969; Varsavsky, 1971). Rama (1977) asegura que todo estilo de desarrollo, al poseer un conjunto de normas más o menos coherentes, explícitas e implícitas que rigen la vida humana, implica un modelo de educación que le permite mantenerse a lo largo del tiempo, al ir adaptando continuamente los individuos que ingresan al sistema, a su funcionamiento, aunque dicha intencionalidad no siempre sea reconocida. Una revisión de diferentes explicaciones teóricas del ligamen íntimo entre desarrollo económico-social y educación, se realiza en el presente artículo, con miras a develar los efectos que los Programas de Ajuste Estructural, aplicados a nivel latinoamericano para hacerle frente a pesadas deudas externas, han ejercido en la educación superior, en épocas recientes.

Etapas históricas de la relación entre educación y desarrollo económico-social

Se pueden distinguir tres etapas diferentes en las relaciones entre educación y desarrollo

económico-social, a lo largo de la historia. En la primera, vigente hasta inicios del siglo XX, la educación fue concebida como la actividad que se desarrollaba en la escuela, en forma sistemática, conducente a transformar a las personas en ciudadanos. A esta concepción contribuyeron los procesos de conformación y consolidación de los estados nacionales así como el liberalismo del siglo XIX, cuyos fines educativos estaban destinados a formar individuos con códigos culturales comunes, capaces de ejercer sus derechos civiles elementales (Tedesco, 1991).

Posteriormente, en el período de posguerra del segundo gran conflicto bélico, con los problemas de la reconstrucción, se hizo necesaria la reactivación de la economía y la acumulación de capital, que impulsaran fuertemente el desarrollo, concediéndose gran importancia a la producción, el empleo y la distribución del ingreso. En esta segunda etapa la educación pasó a ser considerada como la vía que permitiría a todos los individuos adquirir las destrezas necesarias para participar en la fuerza de trabajo eficientemente, evitando así la pobreza; por lo tanto, el dinero que se consumiera en educación, debía ser visto como una inversión en capital humano, que eventualmente aumentaría la productividad por trabajador, produciéndose como consecuencia, la elevación en el total de ingresos; dicha concepción es conocida como Teoría del Capital Humano y fue la que condujo en América Latina desde fines de los años 1940 hasta los 1970 a la gran expansión de todos los niveles educativos (Mendiola, 1988).

La creencia de que la educación contribuiría a la formación y al desarrollo en los

países latinoamericanos, entró en crisis durante los años 70 cuando sectores muy importantes de las sociedades, y en algunos casos hasta los propios estados, perdieron confianza en su capacidad, como propulsora del desarrollo y de la satisfacción de las necesidades básicas de la población, pasándose entonces del "optimismo pedagógico" al "suicidio educativo" (Braslavsky, 1987: 75), en que se cuestiona la pertinencia y necesidad del saber elaborado y de los sistemas de educación formal y como consecuencia, la necesidad de las grandes mayorías de acceder a ellos, perdiéndose entonces el sentido de la educación. Dicha situación podría identificarse como la tercera etapa en las relaciones entre educación y desarrollo económico-social.

Algunos análisis teóricos

Se han propuesto múltiples análisis basados en diversas perspectivas teóricas, tratando de explicar si la educación puede ser utilizada exitosamente como un medio para eliminar la pobreza y promover la igualdad en la distribución del ingreso, los cuales han sido recopilados por varios autores (Mendiola, 1988; Paniagua, 1992).

La explicación elaborada por Bowles y Gintis (citado por Mendiola, 1988: 10) asegura que la producción es un proceso además de técnico, social y que es la estructura económica capitalista la causante de la distribución desigual de los bienes, no las diferencias en destrezas y aptitudes, como sugirieron los proponentes de la Teoría del Capital Humano, por eso es necesario enfatizar en las relaciones sociales de producción, más que en las relaciones técnicas de producción. Partiendo de esta base propusieron el "principio de correspondencia", según el cual los sistemas educativos se establecen y operan en función de las necesidades cambiantes del sistema productivo, de ahí que parte de los propósitos fundamentales de la educación sea reproducir la división del trabajo y las relaciones sociales de producción, en cada generación. Esto es importante para asegurar un proceso de producción lucrativo, pues debe recordarse que dentro del sistema capitalista el lucro es la razón fundamental que guía al proceso de producción, objetivo que a la vez provoca posiciones

antagónicas entre los capitalistas y los trabajadores, pues los primeros procuran extraer la mayor cantidad y calidad de trabajo al menor salario posible, generándose entre ambas partes un intenso conflicto que se aplaca por la imposición de la estructura antidemocrática de la empresa capitalista. La división jerárquica del trabajo basada en la tecnocracia y la meritocracia es el sistema que opera para mantener estable a la estructura antidemocrática, pues como se indicó, la división del trabajo y la naturaleza del mismo originan y mantienen desigualdades económicas y sociales entre los trabajadores.

El sustento teórico de esta explicación se encuentra en Althusser (1975), según el cual toda formación social depende de un modo de producción dominante y debe a la vez que produce, reproducir las fuerzas productivas o fuerza de trabajo, así como las relaciones sociales de producción existentes; la fuerza de trabajo se reproduce en las instituciones educativas, al margen de la producción, donde los individuos adquieren conocimientos utilizables en los diferentes puestos de la producción: aquellos que se incorporan a la producción a nivel educativo de primaria pasarán a ser obreros; los que lo hacen a nivel de secundaria serán los técnicos; algunos de los que concluyen el nivel universitario, constituirán el grupo de los profesionales y otros, en el estrato más elevado, pasarán a formar los cuadros dirigentes superiores.

Todo este entrenamiento se adquiere mediante formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante pues desde que el niño se inicia en el preescolar y la primaria debe aprender una serie de normas de conducta que lo preparan para aceptar el respeto de la división técnico-social del trabajo establecida por medio de la dominación de clase, no siendo esto otra cosa más que un aprendizaje de las reglas de sumisión al orden establecido.

En las sociedades capitalistas, asegura Althusser (1975), el aparato ideológico del estado que se emplea para lograr la hegemonía política e ideológica necesaria en la reproducción de las relaciones sociales de producción, es el aparato ideológico escolar, como consecuencia de una lucha violenta de clase, política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico del estado dominante.

Por lo tanto, en la reproducción de las relaciones de producción es de vital importancia la ideología que legitima la violencia y contribuye a lograr el consenso entre las clases dominadas y dominantes; es en este aspecto en donde también destaca el importante papel que juega la educación a nivel superestructural, como aparato ideológico del estado, ya que por medio de ella se elabora, inculca y reproduce la ideología dominante, o como proponen Bowles y Gintis (citado por Mendiola, 1988: 10), se produce el "principio de correspondencia", puesto que la educación está al servicio de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones sociales de producción, negándose con ello la posibilidad de que la educación altere los orígenes estructurales de la desigualdad y consecuentemente que actúe como agente de cambio social.

Otras posiciones un tanto contrastantes, como las de Giroux (1983) y Apple (1986), enfatizan en que las instituciones educativas no solamente legitiman y difunden la ideología dominante, sino que también proporcionan el desarrollo intelectual necesario para poner en cuestionamiento a la hegemonía y con base en ello reestructurar la oposición capitalista. La introducción de modificaciones en la ideología dominante es realizada por los "intelectuales orgánicos", cuyo fundamento teórico lo proporciona Gramsci (1975), el cual concibe como "intelectual orgánico" al individuo que se destaca en su propio medio debido a las exigencias impuestas por una necesidad específica en el campo de la producción económica, como por ejemplo el empresario capitalista, que representa un producto social superior con habilidades desarrolladas para dirigir, innovar y tomar decisiones, es un intelectual en sí, que crea al técnico de la industria, al especialista en economía, indispensables para realizar, él mismo, su labor; el empresario intelectual debe ser un buen organizador de la sociedad y tener la capacidad para seleccionar a los empleados capaces de ejecutar la actividad organizadora, al margen de la administración, quienes a la vez actúan como intelectuales en su propio ámbito; resulta entonces que las actividades de los intelectuales orgánicos son "especializaciones" dentro de toda la actividad

productiva, que toda clase nueva establece consigo, teniendo por lo tanto cada clase sus propios intelectuales, forjadores del cambio.

Según Apple (1986) y Giroux (1983) en la institución educativa entonces se acepta y reproduce la ideología, pero a la vez se combate y discute su reproducción, lo cual provoca que la mencionada ideología sufra modificaciones, pues ésta no es algo que se impone simplemente a las personas como un producto de la estructura, sino que es un producto de los mismos individuos, de todas sus actividades culturales.

La situación en América Latina

Analizando la situación en América Latina, se encuentra que el estado es muy fuerte frente a los grupos hegemónicos internos, lo cual le concede gran autonomía relativa y por lo tanto mayor capacidad para determinar las políticas a seguir en los diversos aspectos así como el desarrollo de la hegemonía capitalista que favorezca los lineamientos seleccionados, por lo tanto, la educación es perfectamente utilizable como un instrumento a su servicio, tal como proponen Carnoy (1984) y Carnoy y Levin (Mendiola, 1988; Paniagua, 1992); dichos autores indican que el estado se ha convertido en parte muy importante dentro del sistema de producción y que la función educativa es asumida principalmente por éste, de ahí la necesidad de comprender cuál es el papel que se le está concediendo a la educación dentro del engranaje estatal, sobre todo en el caso de sociedades capitalistas dependientes con sistemas democrático-liberales, como es el caso costarricense (Paniagua, 1992), que se analiza más adelante.

Esa perspectiva economicista de la educación en América Latina, a pesar de la gran expansión cuantitativa experimentada, como se trata luego, se ha visto enfrentada a dos factores no previstos (UNESCO, CEPAL y PNUD, s.f.,a), que se explican a continuación:

En primer lugar se desligó la cantidad de años de estudio, del monto de los ingresos a devengar eventualmente por las personas. El fenómeno se presentó debido tanto al crecimiento del número de puestos autogenerados o economía informal,

como a los requerimientos particulares de las nuevas actividades económicas.

- En segundo lugar, los nuevos procesos y productos introducidos por innovaciones tecnológicas, tampoco requirieron de una formación específica.

Consecuentemente se hizo evidente la pérdida de funciones de la educación en cuanto a garantizar la obtención de altos ingresos, diluyéndose así la perspectiva y el rumbo a seguir por ella. De esta manera llega a presentarse cada vez más intensamente la coexistencia de la segmentación y la estratificación social, con niveles y formas de participación muy heterogéneos (Camacho, 1991). Se habla hoy día del dualismo educativo entre lo clásico y lo moderno (UNESCO, CEPAL y PNUD, s.f.,b), que es motivo de preocupación y de controversias (Camacho, 1991; Herrera, 1991; Segnini, 1991), destacándose la pérdida de identidad cultural y de metas claras, en la educación (Lechner, 1986; Brunner, 1987).

En términos numéricos, sólo la expansión educativa universitaria pasó en América Latina de quinientos mil estudiantes en 1960 a seis millones aproximadamente en 1990, lo cual representa cifras nunca antes alcanzadas, superiores aún a las de los países desarrollados (UNESCO-CRESALC, 1991). Analizando la situación más detalladamente, se observa que de 1960 a 1970 la tasa de crecimiento anual fue de aproximadamente el 10%, de 1970 a 1980 superó el 15% y de 1980 a 1990 se ha estimado el 3%, porcentaje que aparenta ser apenas un sostenimiento del nivel alcanzado hasta inicios de los años 80, que si se considera dentro del contexto de crisis económica vivido, es más bien un saldo positivo (Rodríguez, 1992).

Ese crecimiento global del 3% tuvo sus variantes en el ámbito latinoamericano, pues hubo países que claramente incrementaron su matrícula universitaria, como Argentina y Uruguay, otros la mantuvieron, el caso de México y El Salvador, mientras varios experimentaron decrecimiento, como Nicaragua y Bolivia. Tal variedad de situaciones es indicadora de las diferentes estrategias y procesos empleados por las universidades para afrontar la crisis de financiamiento derivada de las restricciones presupuestarias del período (Rodríguez, 1992),

íntimamente ligadas al papel que los diferentes estados confieren a la educación, y a la situación anteriormente esbozada para el Subcontinente.

Para Costa Rica, Mendiola (1989) ha demostrado que la reforma democratizante ocurrida en los años de 1970, a pesar de que brindó a un número mayor de estudiantes con situaciones social y económica desventajosas, la oportunidad de ingresar a la educación superior, se convirtió en un sistema que los distribuye en forma bastante correspondiente con su origen social y su posterior destino ocupacional; dicha reforma condujo entonces a un sistema reproductor de la estructura existente, puesto que entre las personas de clase alta se dan mayores posibilidades de acceso a la universidad más prestigiosa y se presentan menores porcentajes de deserción, contrariamente a lo ocurrido entre los estudiantes más pobres. Además el mercado de trabajo completa el proceso de estratificación entre los graduados, según la institución donde obtengan su título. En esas circunstancias entonces, la expansión universitaria satisfizo las necesidades de capital humano, pero mantuvo el status quo de los distintos grupos socioeconómicos, dentro de la sociedad (Mendiola, 1989). A esta situación Rama (1987) la clasifica como modelo segmentario, e indica que se presenta en aquellos países latinoamericanos donde los principales sectores demandantes de educación son las clases medias, dominantes en la sociedad civil, en conjunción con un estado cuyo proyecto político intenta la integración social; el sistema ofrece a los miembros de las clases alta y media alta, la oportunidad de formarse para el desempeño de los puestos superiores, asegurando así procesos de socialización homogéneos para dichos estratos.

Análisis teórico para Costa Rica

Paniagua (1992), al hacer un análisis teórico de la relación existente entre estado y educación, indica que se da a nivel mundial una distribución desigual del poder y de las fuerzas políticas, que provoca la aparición de estados con menores posibilidades de acceso a los recursos, conocidos como estados dependientes. En este tipo de sistemas, el estado es relativamente más poderoso que las clases

internas dominantes, de ahí que tenga mayores posibilidades de desarrollar una hegemonía en esas sociedades, pero a la vez es un estado débil, dependiente de la economía, la tecnología, la ideología, etc., de los estados centrales. Para dichas sociedades la educación es particularmente importante, pues por un lado ésta sirve en la preparación de las élites y los cuadros de trabajo necesarios y por otro se emplea como medio para la movilidad social; simultáneamente el sistema educativo puede actuar también discriminatoriamente en su oferta de oportunidades a los ciudadanos, estimulando así las desigualdades sociales. Tales funciones de la educación, principalmente a nivel universitario, que es donde se produce conocimiento, pueden mantener o asumir posiciones de reto para el orden establecido en la sociedad, constituyéndose así las instituciones educativas en la arena donde se debaten diversas ideologías. Siguiendo a Althusser, Paniagua (1992) asegura que se establece una lucha por la hegemonía, en donde la cultura de la clase dominante se convierte en la cultura de la sociedad, la cual debe ser transmitida para la reproducción de las relaciones de producción; la socialización es el vehículo que opera en el sistema educativo como aparato ideológico del estado, contribuyendo a lograr el consenso entre las clases dominantes y las dominadas, sirviendo entonces a manera de control social. Son principalmente las universidades quienes colaboran en la formación de los intelectuales orgánicos (haciendo Paniagua eco de las ideas gramscianas), de los cuales surgen grupos interesados en quebrar la hegemonía dominante para establecer alternativas, generándose así procesos de transformación social. Con base en estos razonamientos teóricos, el autor en mención sintetiza en los siguientes puntos, un marco teórico para analizar la función de la educación en una sociedad dependiente como la costarricense:

1. La dinámica de la educación debe ser analizada como parte del conflicto más general que se origina en la naturaleza del sistema de producción de nuestros países, como consecuencia de sus desigualdades económicas y políticas.
2. En las sociedades periféricas, debido a la relativa debilidad de los sectores de capital, el estado juega

un rol muy importante no sólo en el proceso de acumulación privada sino también en el establecimiento de la hegemonía del capitalismo dependiente. La educación como un aparato ideológico del estado desempeña un importante rol en ambos procesos.

3. Sin embargo aunque los aparatos del estado dependiente, incluyendo la educación, juegan ese rol, también es cierto que el estado -como materialización y condensación de las relaciones de clase y como un objeto de la lucha política de clase- no sólo desarrolla su propia dinámica sino que es sujeto también de dos dinámicas contendientes: de los sectores de capital que intentan reproducir las relaciones de producción en la sociedad y de los movimientos sociales que tratan de expandir sus posibilidades económicas y sus derechos sociales y políticos.
4. En una sociedad políticamente democrática -i.e. Costa Rica-, el estado ofrece el espacio para la lucha política entre los diferentes grupos sociales que tratan continuamente de influenciar sus productos: las políticas públicas. En el caso de la educación, esa lucha se expresa en la contradicción entre reformas dirigidas a satisfacer las necesidades de "capital humano" del capitalismo dependiente y reformas dirigidas a crear igualdad de oportunidades en la realización de ideales democráticos.
5. Para estudiar la naturaleza del cambio educativo en una sociedad dependiente, deben ser identificadas las más importantes fuerzas contradictorias que participan en el conflicto social. También es necesario estudiar el contexto histórico del cambio educativo, así como los intereses y relativo poder de los diferentes grupos que están tratando de influenciar la política educativa y la estructura del sistema educativo" (Paniagua, 1992: 29-30).

Tanto los estudios realizados a nivel nacional por Rojas (1992) y Rovira (1992), como a nivel latinoamericano (Rama, 1984), reflejan esa situación ambivalente esbozada en la explicación teórica propuesta por Paniagua, en que se encuentra un país dependiente como Costa Rica, al determinar sus políticas educativas, que por un lado deben promover en forma democrática la superación intelectual de los ciudadanos a través de la educación, pero por otro deben someterse a los acuerdos firmados con los organismos internacionales, quienes le inducen a imponer nuevas formas de acceder a la educación, coartando así la movilidad social.

Efectos del ajuste estructural en la educación superior

Ya que los programas de ajuste estructural implican una disminución en el gasto público para reprimir la demanda agregada interna, los gobiernos deben decidir a qué sectores afectar y en qué proporción.

Analizando los efectos del ajuste estructural en el gasto social, Lewin formuló un marco de referencia teórico sobre las fuerzas que influyen en el gasto educativo (citado por Reimers, 1989: 4); también indicó que otros factores como la deuda externa, las condiciones impuestas por los organismos prestatarios, la reducción del comercio y de la ayuda internacional, operan reduciendo la capacidad de los gobiernos para financiar la educación. El mencionado autor propone siete hipótesis para explicar el impacto de la reducción:

1. en períodos de recesión, los presupuestos educativos tienen mayor probabilidad de sufrir una proporción sustancial del peso del ajuste;
2. con presupuestos estatales reducidos es probable que ocurran cambios estructurales en su distribución, desmejorando los gastos no salariales o de capital;
3. el gasto, al menos en términos unitarios, a nivel primario, sufrirá más con relación al gasto a nivel secundario, el cual a su vez, sufrirá más con relación al gasto a nivel terciario;
4. la educación formal sufrirá menos que la educación preescolar o no formal;
5. las reducciones en los gastos corrientes resultarán en reducciones en calidad;
6. la importancia de recuperación de costos aumentará;
7. aumentará la dependencia de la asistencia internacional para la innovación y el desarrollo curricular" (Reimers, 1989: 4).

Según indica Reimers (1989), mientras algunos estudios han revelado que en todos aquellos países en que debe cumplirse con el pago de una pesada deuda externa, se restringen los gastos de inversión del gobierno en salud y educación, otros trabajos no han logrado confirmar que tal cosa ocurra; hay por lo tanto, evidencias contradictorias y escasas, acerca del impacto de la deuda en la educación, que no

es el único efecto a considerar; paralelamente se ha reducido la oferta del crédito y se aumentaron los condicionamientos asociados a nuevos créditos, por parte de los organismos financieros internacionales. A la influencia ejercida por este conjunto de factores llama el autor en mención "crisis de la deuda" (Reimers, 1989), cuyo impacto se da en dos sentidos: en forma directa, disminuyendo la cantidad de divisas disponibles para el sistema educativo, e indirectamente, el proceso de ajuste reduce al presupuesto educativo en términos reales. El primero trae como consecuencia la disminución en la compra de equipos y materiales, algunas veces tan elementales como revistas y libros, situación que perjudica a investigadores y educadores, pues los deja aislados de los conocimientos que se están generando en otras partes del mundo. El segundo efecto se produce porque el presupuesto educativo avanza a la retaguardia de la tasa de inflación, por lo tanto su valor real disminuye, aún cuando la suma nominal aumenta.

Es posible que la reducción directa o indirecta del presupuesto en educación afecte a la calidad de la misma, por varias vías diferentes:

- a. La reducción del salario real de los educadores, desmoraliza y a la vez crea una atmósfera poco atractiva hacia la profesión.
- b. Aumenta la cantidad de educadores jóvenes y contratados provisionalmente.
- c. Se eleva el número de alumnos que cada profesor debe atender, disminuyendo en esta forma, la demanda de educadores.
- d. Los educadores que continúan laborando para el sistema, ya sea porque siguen siendo atraídos por éste o porque no tienen otra opción en un mercado de trabajo reducido, se comprometen con otros puestos para aumentar su ingreso, lo cual podría ir en detrimento de la calidad de su docencia.
- e. Al reducirse las posibilidades de participar en intercambios internacionales, disfrutar de becas o adquirir materiales y equipos, los educadores tienden en el largo plazo a quedarse rezagados en sus conocimientos y a desmejorar la docencia.

- f. Los rubros del presupuesto educativo no cubiertos por contratos sindicales, por ejemplo becas y materiales didácticos, tienden a ser mayormente afectados.

Después de un amplio estudio comparativo de los países latinoamericanos, Reimers (1989) concluyó que conforme aumenta el nivel de endeudamiento, disminuye el gasto en educación y al descender éste, aumenta la proporción destinada a los salarios, pero se ven afectadas partes presupuestarias no protegidas por contratos sindicales, a las que él llama "porciones blandas" del presupuesto, por ejemplo becas, materiales y asistencias. La deuda actúa sobre la educación reduciendo su tasa de expansión en cada país; ya que la población continúa creciendo en toda la región y que la expansión cuantitativa a partir de los años de 1960 se dió a costa del detrimento de la calidad, eso implica que todos los demás factores permanecen iguales; por lo tanto, la deuda externa está frenando la expansión cuantitativa y cualitativa de los sistemas educativos latinoamericanos, que en las condiciones del mundo moderno equivale a un retroceso (UNESCO, CEPAL y PNUD, s.f.).

Conclusiones

Las relaciones entre el desarrollo económico-social y la educación se están viendo alteradas en los diversos países como consecuencia de los ajustes económicos que los estados han tenido que realizar para hacerle frente a pesadas deudas externas. Según los análisis teóricos consultados, esos cambios van en detrimento de la educación superior.

A la situación económica desventajosa de la educación latinoamericana se suma la crisis ideológica desatada cuando sectores muy grandes de la población y en algunos casos hasta los propios estados, perdieron confianza en los sistemas educativos como propulsores del desarrollo y la satisfacción de las necesidades básicas de la población, cuestionándose entonces la pertinencia y necesidad del saber elaborado, para el desarrollo de los países y los individuos, que trajo como consecuencia la pérdida de sentido de la educación, con profundidad, ritmos y características peculiares en cada país de América Latina.

La educación costarricense en general y la universitaria en particular, inmersa en este contexto, no ha sido inmune al problema, de ahí que también manifieste síntomas de "devaluación" y pérdida de confianza en ella.

Bibliografía

- Althusser, Louis. *Escritos 1968-1970*. Editorial Laia, Barcelona, 1975.
- Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.
- Avetikian, Tamara. "Selección de escritos de Adam Smith". *Estudios Públicos*. Centro de Estudios Públicos Santiago de Chile, Nº 26, 1987: 259-352.
- Braslavsky, Cecilia. "Un desafío fundamental de la educación latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido". *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Dpto. Asuntos Educativos de la OEA, Washington, Año XXXI, Nº 101, 1987: 67-82.
- Brunner, José J. "Notas sobre la modernidad y lo posmoderno". *David y Goliat*. Año XVII, No.52: 30-39.
- Camacho, Luis. "Papel de las Humanidades y de las Ciencias Sociales en planes de desarrollo". *Ciencia y Tecnología en la construcción del futuro*. Asociación costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia. San José, Costa Rica, 1991: 25-34.
- Carnoy, Martin. *The State and Political Theory*. Princeton University Press, New Jersey, 1984.
- Cendes (Centro de Estudios del Desarrollo. Universidad Central de Venezuela). "Estilos de desarrollo". *El Trimestre Económico*. Fondo de Cultura Económica, México, Vol XXXVI (4), Nº 144, 1969: 517-576.
- Giroux, Henri. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*.

- Bergin and Garvey Publishers, Massachusetts, 1983.
- Godoy, Oscar. "Liberalismo, ilustración y dignidad del hombre". *Estudios Públicos*. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile, Nº 45, 1992: 5-17.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor, México, 1975.
- Herrera, Rodolfo. "Tecnología: un marco teórico". *Ciencia y Tecnología en la construcción del futuro*. Asociación costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia. San José, Costa Rica, 1991: 51-74.
- Lechner, Norbert. "Reflexiones sobre estilos de desarrollo y visiones del futuro". *Repensar el futuro. Estilos de desarrollo*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela, 1986: 25-28.
- Mendiola, Haydée. "Educación y desarrollo económico en América Latina: perspectiva teórica". *Revista Educación*. UCR, Vol 12, Nº 1, 1988: 7-16.
- Mendiola, Haydée. "Expansión de la educación superior costarricense en los 1970s: impacto en la estratificación social y en el mercado de trabajo". *Revista de Ciencias Sociales*. UCR, Nº 42, 1989: 81-98.
- Paniagua, Carlos G.. *Estado y educación en los países del tercer mundo: análisis teórico*, mimeografiado, 1992.
- Rama, German. *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. UNESCO/ CEPAL/PNUD DEALC-6, Buenos Aires, 1977.
- Rama, German. "La educación latinoamericana. Exclusión o participación". *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1984: 75-111.
- Rama, German. "Educación y sociedad en América Latina". *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Dpto. Asuntos Educativos de la OEA, Washington, Año XXXI, Nº 101, 1987: 45-66.
- Reimers, Fernando. "El costo educativo de la deuda externa. Implicaciones para la planificación educativa en América Latina". *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Dpto. Asuntos Educativos de la OEA, Washington, Año XXXIII, Nº 105, 1989: 1-37.
- Rodríguez, Roberto. *La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de la post-crisis*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, mimeografiado, 1992.
- Rojas, Yolanda. "Transformaciones recientes en la educación costarricense". J. M. Villasuso (editor): *El nuevo rostro de Costa Rica*. Centro de Estudios Democráticos de América Latina, CEDAL. Heredia, Costa Rica 1992: 97-122.
- Rovira, Jorge. "Las universidades en los años ochenta". J. M. Villasuso (editor): *El nuevo rostro de Costa Rica*. Centro de Estudios Democráticos de América Latina, CEDAL. Heredia, Costa Rica, 1992: 123-139.
- Segnini, Mario. "Ciencia y tecnología: ¿beneficio o perjuicio?". *Ciencia y tecnología en la construcción del futuro*. Asociación costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia. San José, Costa Rica, 1991: 99-106.
- Sunkel, O. y P. Paz. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Siglo veintiuno editores México, 1982.
- Sunkel, Osvaldo. "Deuda, crisis y desarrollo". *Ciencias Económicas*. UCR, Vol VIII, Nº 2, 1988: 3-40.
- Tedesco, Juan Carlos. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". *Pensamiento Iberoamericano*. Sociedad Estatal Quinto Centenario, Madrid, Nº 19, 1991: 107-124.

Unesco, Cepal y PNUD. "Parte III. La relación entre la educación y el empleo". *Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general*. Vol I s.f.: III-1 a III3, a.

Unesco, Cepal y PNUD. "Parte X. La situación de la educación en el proceso de desarrollo en América Latina". *Síntesis general*. Vol IV s.f.: X-1 a X-9, b.

Unesco-Cresalc (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura - Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). "Balance y perspectivas de la educación superior". *Documento Base*. UNESCO-CRESALC, Caracas, 1991: 37-47.

Varsavsky, Oscar y otros. "Estilos de desarrollo". O. Varsavsky y A. Calcagno (editores): *América Latina: modelos matemáticos*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971: 117-163.