
ÉLITES INDUSTRIALES Y EL MODELO ESTADOUNIDENSE DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

BERNARDA PINILLA

El presente estudio de caso analiza el contexto histórico y político en el cual élites industriales regionales implantaron, en la primera mitad del siglo XX, el modelo estadounidense de educación superior como parte fundamental del proceso de modernización de países como Colombia y México. Algunas élites de estos países, en su afán por desarrollar empresas capitalistas en sociedades esencialmente agrícolas y rurales, recurrieron al modelo estadounidense de universidad para formar élites tecnocráticas las cuales, provistas de una racionalidad capitalista, dirigieran el desarrollo de sus naciones. Este trasplante en sociedades latinoamericanas contribuye en parte a que se vaya creando una nueva actitud y mentalidad frente al trabajo, así como también implica un cuestionamiento al modelo tradicional de educación superior empleado hasta entonces.

Partimos de la idea de que la modernización no es solamente la transformación de una sociedad esencialmente agrícola y rural a una urbana e industrial, sino que implica de manera particular una racionalización progresiva, es decir, que el tipo de acción racional con arreglo a fines se expande a otros ámbitos de la vida social fuera del de la economía. Es allí precisamente, en la adopción de un nuevo tipo de racionalidad, donde las élites juegan un papel determinante, institucionalizando un tipo de acción que es base del desarrollo capitalista.

Hablamos de élites en lugar de clases sociales, porque los grupos familiares en los que nos enfocamos son actores específicos que, aunque hacen parte de las emergentes estructuras de clase de estos países, no representan la voluntad general de los miembros de las clases dominantes ni todos sus intereses. A nivel concreto, las clases no existen como entidades unificadas, más bien se componen de diversos grupos que tienen diferentes bases sobre las cuales se organizan y no siempre comparten las mismas metas y disposiciones. El concepto de élite, más que el de clase, se refiere a la agencia de los individuos (Marcus, 1989) y es esta agencia individual la que le da una impronta característica al proceso de modernización de cada país.

La familia Garza Sada de Monterrey, México, y la familia Ospina Rodríguez de Antioquia, Colombia, son definidas como élites industriales modernizantes debido al control y poder que han tenido sobre el aparato industrial de sus respectivas regiones y al papel de vanguardia y liderazgo que desempeñaron en el desarrollo de una base industrial autóctona, establecida con capital propio en cada uno de sus países. Estos casos se destacan del patrón más común en América Latina de industrialización basada en capital extranjero.

Estas familias fueron, respectivamente, las fundadoras del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en México en

1943, y de la Escuela de Minas de Medellín (EMM) en 1886 en Colombia, instituciones donde se educaron (y aún se educan) élites tecnocráticas. Estas instituciones contrastaban fuertemente en su momento con la educación universitaria tradicional de sus países, orientada especialmente a la formación humanística. Estas élites industriales se destacaron principalmente porque vincularon la educación superior con la cuestión empresarial, adoptando así uno de los rasgos característicos de la universidad en Estados Unidos, particularmente desde mediados del siglo XIX. Los institutos mencionados, orientados por este modelo, se convirtieron en bases organizativas a través de las cuales las élites adquirieron mayor capacidad para afectar la estructura social, y en tal sentido, fueron instituciones donde se difundieron, aunque revestidos de un carácter meramente técnico, elementos ideológicos y éticos de las élites.

A diferencia del estudio de Mayor (1984), que muestra detalladamente la influencia del pragmatismo estadounidense en la familia Ospina y en el espíritu de la EMM, el presente trabajo se enfoca en el contexto político previo a la fundación de esta institución, dilucidando las visiones de progreso que están en pugna en ese entonces. Por otro lado, en comparación con el estudio de Saragoza (1988) sobre la élite de Monterrey, que se centra especialmente en la constitución de su poderío económico, nuestro trabajo se centra principalmente

PALABRAS CLAVE / *Élites Tecnocráticas* / EDUCACIÓN superior /

Bernarda Pinilla. Departamento de Economía, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Teléfono: (5874) 401031 Fax: (5874) 401031. Dirección electrónica: bpinilla@faces.ula.ve Dirección: Apartado Postal #58, La Hechicera, Mérida 5251, Venezuela.

en el contexto político dentro del cual nació el instituto, resaltando cómo este hecho es legitimador del creciente poderío de una élite capitalista dentro del contexto posterior a la Revolución Mexicana.

Empresarios Profesionales como Esfuerzo Estatal: Escuela de Minas de Medellín

La creación de la Escuela de Minas de Medellín (EMM) como universidad pública en 1886, es la realización del ideal de educación práctica ampliamente estimulado por Mariano Ospina Rodríguez, fundador y uno de los principales líderes del partido conservador colombiano.

A lo largo del siglo XIX, conservadores y liberales se debatieron sobre la orientación que se le debía dar a la educación en Colombia. En el enfrentamiento entre estos dos partidos políticos, caracterizado por continuas guerras civiles, el problema educativo era uno de los puntos más álgidos. La educación era concebida como un medio de formación moral de la juventud tanto por liberales como por conservadores. La diferencia radicaba en que para los conservadores esa moral simplemente debía basarse en los principios católicos, mientras que para los liberales radicales moral significaba la formación del "ciudadano virtuoso", de acuerdo al pensamiento liberal y democrático del siglo XIX (Jaramillo, 1964). Mientras que para los liberales la libertad era una prioridad sobre el progreso, para los conservadores este último era la prioridad. Los liberales creían que sin un mínimo de educación para toda la población no habría soporte real para un estado democrático, y consecuentes con su visión, pusieron su énfasis en la generalización de la educación básica y la promoción de la educación laica, lo que causó la reacción adversa de la Iglesia Católica.

Estas dos concepciones de educación se trataron de llevar a la práctica mediante dos reformas educativas: la de 1842 elaborada por Mariano Ospina Rodríguez, como ministro del Interior, que tenía una orientación religiosa y elitista, y la de 1870, en la cual los liberales radicales, yendo en contra de la orientación anterior, proponían una educación laica y más igualitaria.

La Reforma de Ospina estaba basada en una concepción personal de educación, ya que él partía del principio de que lo que era bueno para él y su familia era bueno para la nación. Ospina creía firmemente que la educación superior orientada hacia la ciencia aplicada y basada en los principios morales de la

Iglesia Católica, solucionaría los graves problemas políticos y sociales por los que atravesaba la nación. Para él, las enseñanzas de autores políticos como Tracy y Bentham en la universidad eran las responsables de gran parte del enfrentamiento político, y así mismo pensaba que el problema fundamental del país era la falta de progreso y la ciencia era el vehículo para solucionarlo.

Estos esfuerzos educativos de Ospina constituyen parte de la lucha de los líderes políticos colombianos por formar una élite técnica en el siglo XIX (Safford, 1976). La intención de Ospina era reorientar los intereses de la juventud de la clase alta colombiana, que era la que tenía acceso a la educación superior, hacia el estudio de las ciencias aplicadas en vez de las carreras tradicionales de derecho y medicina, que eran las que gozaban de mayor status. Sin embargo, los estudiantes tenían buenas razones para considerar la ciencia como un asunto muy poco práctico debido al escaso desarrollo económico y social de la primera mitad del siglo XIX. Antioquia, gracias a sus actividades mineras y comerciales, era la única región del país en la que los estudios técnicos parecían tener uso práctico inmediato. En provincias tales como Boyacá y Cundinamarca, que disponían de una considerable mano de obra, la educación técnica no parecía ser una necesidad urgente. Ospina no logró de manera inmediata su cometido. Lo que sí logró fue que el énfasis en la ciencia y la tecnología fuese transmitido de generación en generación dentro de la familia Ospina (Ramírez, 1984).

En reacción a la Reforma de Ospina, la Reforma Liberal de 1870 propuso la secularización de la educación pública, en concordancia con su primordial interés en independizar la acción del Estado del control de la Iglesia Católica. Esto creó una fuerte oposición por parte de católicos y conservadores, quienes sintieron que el Estado estaba ilegítimamente interviniendo en el dominio de la familia, lo que llevó a que esta reforma no se pudiese realizar en la práctica.

En síntesis, en el último cuarto del siglo XIX no habían podido ser llevados a cabo los proyectos educativos ni de los liberales ni de los conservadores. La educación se encontraba en un contexto político de lucha que estaba entonces determinado por dos fenómenos interrelacionados: la oposición entre liberales y conservadores por la orientación moral de la educación pública y el enfrentamiento entre la Iglesia Católica y el Estado por el control de la educación. Por consiguiente, resolver el problema

educativo era un elemento clave en la búsqueda de la unidad nacional en Colombia.

Rafael Núñez (presidente 1880-1882, 1884-1886, 1886-1888), liberal independiente, veía los elementos disociantes del liberalismo que había estado en el poder de 1863 a 1880 como los responsables de la falta de unidad nacional y la continua situación de guerra civil. Estos elementos eran: extremo federalismo, libre mercado y la separación entre la Iglesia y el Estado. La salida de Núñez fue la creación de un Estado centralizado, el establecimiento de la paz religiosa a través de un acuerdo con la Iglesia Católica (Concordato) y un rol más activo del Estado en la economía (González, 1978). Ahora la educación pública, esencialmente la primaria y la secundaria, se convertía en educación católica y se resolvía así el problema religioso en Colombia.

Dentro de este contexto de unidad nacional nace la EMM como institución pública. Este nuevo panorama político y la creciente incorporación del café colombiano en el mercado internacional (actividad en la que los Ospina fueron pioneros), crearon una situación económica y social más favorable que en 1842 para desarrollar un instituto tecnológico al estilo Ospina.

Al igual que para su padre Mariano Ospina, para Tulio y Pedro Nel Ospina, principales promotores de la EMM, el proyecto educativo no era sólo crear un instituto técnico sino desarrollar una empresa moral. Pero, a diferencia de la concepción moral católica de su padre, su moral era secular. Tulio Ospina tenía en mente el ideal positivista de entrenar los líderes morales de la sociedad de acuerdo a normas objetivas y científicas. Su preocupación era formar el "nuevo carácter nacional" que llevaría al país hacia el progreso y el desarrollo. El ideal era cambiar valores como "el sentido del honor" y la "caballeridad", típicos de la tradición hispánica, por aquéllos que caracterizan al hombre anglosajón: trabajo duro y eficiencia. Según Jaramillo Uribe, la creación de este carácter nacional constituyó el principal problema cultural del siglo XIX en Colombia (Jaramillo, 1964). Los Ospina veían la orientación pragmática de la educación superior hacia las ciencias aplicadas, tal como se hacía en Estados Unidos, como el modelo a seguir para implantar ese nuevo carácter en el país. Ellos lo sabían bien pues habían estudiado ingeniería de minas y metalurgia en la Universidad de California y habían puesto en práctica con éxito sus conocimientos en las actividades mineras y empresariales de la región de Antioquia.

Implantación del Modelo Estadounidense

Lo propiamente típico que adoptaron los Ospina de la universidad estadounidense fue la vinculación de ésta con las actividades empresariales. De hecho, la incorporación de carreras como administración, contabilidad y economía a la educación superior en Estados Unidos desde mediados del siglo pasado fue lo que constituyó el "Desafío Estadounidense" que tuvieron que enfrentar países europeos como Gran Bretaña, Alemania y Francia para competir económicamente (Parsons y Platt, 1973). El entrenamiento universitario en administración y contabilidad puso en un marco más racionalizado las funciones predominantemente ejecutivas que anteriormente quedaban exclusivamente en manos del genio empresarial. Este entrenamiento formal en relevantes campos cognoscitivos impulsó fuertemente el desarrollo organizacional de las empresas estadounidenses.

En Estados Unidos, la educación superior se convirtió en un factor de la producción capitalista en la segunda mitad del siglo XIX (Locke, 1984). Desde esa época empezó a suministrar dos elementos claves para el desarrollo industrial:

- Conocimiento científico sólido, en vez del puro empirismo, que se convirtió en la base de los avances tecnológicos especialmente durante la Segunda Revolución Industrial. Por ejemplo, la incorporación de nuevas fuentes de energía como la electricidad y el desarrollo de sectores industriales como los químicos dependían en gran medida del conocimiento científico básico.
- Teorías de administración y gerencia desarrolladas por profesores universitarios, las cuales mostraron que no sólo los avances técnicos eran los responsables de los incrementos en eficiencia y productividad, sino que la organización de los trabajadores en el lugar de trabajo y la administración de las empresas eran elementos claves para estos aumentos (Parsons y Platt, 1973).

En la EMM, la adopción del modelo estadounidense se centró principalmente en el segundo elemento. En 1912 se introdujeron teorías de administración científica como el Taylorismo, la cual sirvió de refuerzo para la orientación moral de la escuela. Esta educación moral cumplía una triple función: por un lado, educaba a los ingenieros en valores tales como honestidad, economía y método, lo que hacía a los egresados de la

Escuela especialmente confiables en una época en que habían proliferado las actividades especulativas debido a la desorganizada emisión de moneda del banco nacional para financiar la Guerra de los Mil Días (1899-1902). Por otra parte, esta educación estimulaba en los ingenieros el sentido de que estaban cumpliendo una misión social, llevando a la sociedad al progreso, guiados por principios científicos. Finalmente, esta educación impulsaba el status de la ingeniería en relación a las carreras tradicionales de derecho y medicina. El desarrollo de una ética secular única para los ingenieros fue un elemento esencial en la profesionalización de la ingeniería en Colombia.

La aplicación del Taylorismo en las fábricas antioqueñas por parte de los ingenieros de la EMM casi al mismo tiempo que en Europa y Estados Unidos, hizo posible que industrias textiles como Fabricato produjeran al 91.7% de eficiencia en 1924 y más tarde, en 1925 al 95%. Esta productividad le permitió a Fabricato tener precios competitivos en el mercado internacional (Mayor, 1989). Así mismo, la aplicación de esta teoría, con su énfasis en evitar conflictos entre capital y trabajo, sumada a la acción de la Iglesia Católica y a las relaciones paternalistas entre industriales y trabajadores, probó ser factor eficaz para el control de la fuerza de trabajo en Antioquia. Este control definitivamente minimizó la influencia socialista y liberal en los sindicatos antioqueños durante los años treinta.

Los ingenieros de la EMM se destacaron en actividades como la modernización de la producción minera, la construcción de caminos y el desarrollo y racionalización del Ferrocarril de Antioquia. Este último se destacó tanto por su puntualidad que los suizos sacaron un reloj con el nombre de Ferrocarril de Antioquia (Mayor, 1984). Igualmente, los egresados se destacaron como gerentes y empresarios, no limitándose sólo a ejercer sus actividades en el sector privado sino actuando también en el sector público. Esta participación reforzó la idea de que el Estado podía ser un buen administrador si sólo estuviera en las manos correctas. La EMM fue especialmente exitosa en el entrenamiento de los cuadros de alta gerencia colombianos de 1920 a 1960 (Mayor, 1984).

En un país esencialmente agrario, los Ospina tuvieron la visión premonitrice de que la educación técnica y científica de élites era requisito primordial para la formación de industrias. La introducción de una racionalidad capitalista, que toma como criterio esencial de productividad la eficiencia, fue manejada

a través de élites políticas que formaron élites tecnocráticas para encaminar al país por la ruta del "progreso", entendido éste como creación y desarrollo de industrias por parte de estas mismas élites. Esto lo podemos llamar una concepción elitista de desarrollo, que no consideraba necesaria la transformación de la estructura social existente, cuestión que sí era esencial en la idea de progreso que tenían los liberales.

Cuando la EMM fue incorporada a la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá en 1939, durante la reorganización universitaria de Alfonso López Pumarejo (liberal), se mantuvo el objetivo de que allí se formaran los cuadros de alta gerencia, tanto del Estado como de las industrias. Sin embargo, como veremos más adelante, a partir de los sesenta las élites tecnocráticas colombianas se empiezan a formar en universidades privadas que siguen el modelo estadounidense.

Un caso similar de incorporación por parte de una élite regional del modelo estadounidense de universidad dentro de la realidad latinoamericana es el del ITESM. Aunque esto ocurre en una época posterior (1943), conserva el mismo patrón en el cual miembros de la élite, educados en universidades de Estados Unidos, fundan en su región un instituto de educación superior, copiando el modelo estadounidense como parte de una solución práctica a los problemas que ellos veían en el país, y sobre todo para superar las deficiencias que ellos percibían de los egresados de las universidades mexicanas. A diferencia del caso colombiano, en el que la EMM fue creada como institución pública por una élite política cuando el desarrollo industrial era apenas incipiente, en el caso mexicano encontramos que el ITESM fue fundado como instituto privado por la élite de Monterrey, que no participaba del poder político y ya tenía una cierta base industrial consolidada. A continuación analizaremos los contextos políticos y educativo del caso mexicano.

Educación Empresarial Privada: Instituto Técnico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Ámbito Político

El desarrollo del sector educativo privado en México sólo fue posible después de la institucionalización de la Revolución Mexicana (Levy, 1986). Propiamente, el contexto político nacional en el que se desarrollaron las universidades privadas mexicanas estuvo determinado por la lucha de fuerzas sociales y po-

líticas que condicionaron la transición del Reformismo de corte socialista, de Lázaro Cárdenas, al gobierno de "Unidad Nacional" de corte liberal tradicional, de Ávila Camacho. Los Garza Sada figuraron prominentemente en la retirada de Lázaro Cárdenas de sus políticas reformistas en favor de los trabajadores, y este hecho fue relevante en la redefinición de las relaciones entre Estado y capital en México en la era posterior a 1940 (Saragoza, 1988).

La lucha entre la élite de Monterrey y Cárdenas tocó dos elementos esenciales en la definición de estas relaciones. Por un lado, el sector privado intentó poner límites a la intervención del Estado en la economía; por el otro, la élite presionó decididamente para que se modificaran las políticas laborales estatales en función de los intereses de los industriales y empleadores, en vez de los de los trabajadores.

Los Garza Sada, junto con otros empresarios, ya habían institucionalizado su resistencia a las políticas estatales (por ejemplo, al código laboral propuesto por el presidente Plutarco Calles) a través de COPARMEX (Confederación de Empleadores de la República de México) fundada en 1929. Al igual, por medio de COPARMEX la élite demostró su desafío a la autoridad del presidente Cárdenas durante la huelga de la Vidriera (propiedad de ellos) en 1936.

Lo que la élite no quería era que el Estado interviniera en el control que ella tenía sobre sus sindicatos de trabajadores, que eran conocidos como sindicatos *blancos*, pro-empresariales, en contraste con el sindicalismo *rojo*, socialista. Estos sindicatos blancos no permitirían ser controlados por el sindicato del gobierno, CTM (Confederación de Trabajadores Mexicanos), que era la base de apoyo de Cárdenas.

La posición anti-cardenista de la élite y su implacable resistencia se basaba en su percepción del Presidente como portador del comunismo a ultranza y en la visión de sus políticas como una abierta amenaza al desarrollo capitalista. Ante la intransigencia de la élite de Monterrey para negociar en la huelga de la Vidriera, Cárdenas proclamó su famoso discurso de los Catorce Puntos, en el que establecía claramente su apoyo a la mano de obra y censuraba la acción de la élite, arriesgándose así a perder parte de un importante segmento del capital mexicano para obtener el apoyo laboral. Para los Garza Sada el papel de Estado se basaba en el de las ideas del liberalismo económico según las cuales un Estado pasivo supervisaría la actividad económica y sólo intervendría para

promover y facilitar las iniciativas privadas.

Como consecuencia, durante la administración de Cárdenas las fuerzas sociales se polarizaron convirtiéndose en campos políticos de "izquierda" y de "derecha". Esta situación interna más el contexto internacional de guerra y la recurrente desconfianza y temor hacia los Estados Unidos, crearon una delicada situación que podía amenazar la independencia del país. Ante este delicado panorama, el PRM (Partido Revolucionario Mexicano) decidió buscar un líder mucho más moderado para las elecciones de 1940. El resultado fue la elección de Ávila Camacho y su gobierno de Unidad Nacional. Para estudiosos del caso mexicano como Gilly (1975), este cambio en la dirección del Estado significó otra de las muchas interrupciones de la Revolución Mexicana.

Los dos principales cambios que caracterizaron el gobierno de Ávila Camacho fueron su política conciliatoria hacia diferentes clases sociales y la concentración del poder en manos del Estado.

Ámbito Educativo

La transición de Cárdenas a Ávila Camacho se caracterizó además por la lucha entre dos conceptos de educación: 1) la idea del Estado como principal agente de la transformación social y protector de los elementos más débiles de la sociedad hacía que la educación fuera de su especial competencia, y en consecuencia, su responsabilidad debía ser la de proveer educación para todos (Leonardo, 1983); 2) la concepción del individualismo liberal, que se refería al individuo como la principal unidad social y enfatizaba el papel de la iniciativa privada como elemento dinamizador de la sociedad, hacía que la educación se configurara de acuerdo a los intereses y valores de los individuos, mientras limitaba el papel del Estado al de un árbitro entre ellos.

En los primeros tiempos de la Revolución el problema central era arrebatarse de las manos la educación pública a la Iglesia Católica. Ésta y las clases altas eran percibidas como "enemigos de la Revolución". Por su parte, la Iglesia y las clases altas respondieron a los intereses de la Revolución creando organizaciones que influenciaron fuertemente la retirada del PRM de su intento de promover la educación socialista en México: la Unión de Padres de Familia (1917), el Secretariado Social (1919), la Federación de Asociaciones Católicas de México (1920) y la Liga Nacional en De-

fensa de la Libertad Religiosa (Leonardo, 1983). Las principales fuerzas políticas que se opusieron a este intento fueron el PAN (Partido de Acción Nacional) y el Partido Agrario Nacional. Manuel Gómez Morín, fundador del PAN, fue el principal defensor de un espacio público para la iniciativa privada y abiertamente se opuso a la monopolización de la educación por parte del Estado. Para todos estos grupos, la educación era un derecho de los individuos y la libertad de enseñanza era el primer paso para la libertad en el país. La "educación socialista" de Cárdenas era percibida como una amenaza a los diversos grupos sociales preocupados por la creciente expansión del Estado en la vida cultural y social del país.

Después de la transición política, Ávila Camacho introdujo una serie de elementos que suministraron la base de apoyo y legitimación para que el sector privado pudiera participar abiertamente en la educación. Algunos de estos elementos fueron:

- La promoción de la idea de que la tolerancia y el conocimiento científico eran la base primordial para juzgar los fenómenos y los hechos, en contraste con lo que proponía el dogmatismo de la "educación socialista". Esto protegía la educación del excesivo apego a algunas opiniones y creencias que se manifestaban como una manera de imposición o de intolerancia hacia las opiniones de los otros (Medina, 1978).
- En la Constitución promulgada por Ávila Camacho no se hacía referencia alguna a doctrinas religiosas, lo cual sentaba claramente el conflicto con la Iglesia Católica y permitía su acción en la educación.
- Se estableció como nueva meta de la educación el ideal de un desarrollo integral de los estudiantes dentro de un contexto de fraternidad y democracia, en lugar de la protección de las clases más débiles. El establecimiento de la Unidad Nacional se convirtió en la prioridad del Estado.
- El gobierno hizo un llamado explícito al sector privado para que participara en educación con el fin de superar la escasez de recursos del Estado (Mendirichaga, 1982).

La élite de Monterrey, como empresarios, empleadores y católicos, se había opuesto fuertemente a la idea de educación socialista a nivel regional. Tan pronto tuvo a su alcance la oportunidad, creada por las nuevas reformas

educativas, creó el ITESM. Aquí coincidían el interés de Ávila Camacho de fundar la Universidad de Monterrey y el de Eugenio y Roberto Garza Sada de crear un MIT (Massachusetts Institute of Technology) mexicano. La intención del gobierno era parar la fuerte influencia de Estados Unidos creando una universidad mexicana en Monterrey, la primera ciudad mexicana importante al sur de la frontera con Estados Unidos. Por su parte, la intención de la élite era la de transplantar una organización educativa con parámetros estadounidenses a México.

Según Mendirichaga (1982), en 1940 la situación de la educación superior del estado de Nuevo León, cuya capital es Monterrey, estaba en una situación precaria, con edificios inapropiados, laboratorios obsoletos y profesores mal pagados. Los estudios eran pocos y malos. Las escuelas eran usadas para apoyar o atacar políticas estatales o nacionales. La Federación de Estudiantes Socialistas creaba inquietud política. Huelgas, represión y ausencias eran lo común (Mendirichaga, 1982).

Como ingeniero egresado del MIT, Eugenio Garza Sada tenía como punto de referencia el modelo estadounidense de educación superior y para él, la caótica situación de la educación en Nuevo León no era el único problema. Él consideraba el entrenamiento de la universidad mexicana, en general, retrasado en comparación con la universidad estadounidense y sentía que esta situación estaba afectando los esfuerzos de la industria local. El proyecto de Sada fue fundar una universidad privada, autónoma, despolitizada y eficiente en Nuevo León, que fuera capaz de funcionar de acuerdo a los principios que estimularían el desarrollo del sector privado en México. Él consideraba el modelo privado, altamente prestigioso y elitista del MIT como una respuesta apropiada contra las politizadas e igualitarias universidades mexicanas. La politización de las universidades era denunciada por los industriales como la principal causa de los bajos estándares de entrenamiento de los profesionales mexicanos. Las universidades mexicanas eran percibidas como un "fracaso público" para suministrar los profesionales que requería el país (Levy, 1986).

Eugenio Garza planeó hacer del ITESM un centro de excelencia de acuerdo a estándares estadounidenses en vez de mexicanos. Esto implicaba que el ITESM se concentraría en investigación y alto nivel académico. Estos estándares servirían para legitimar el rol de los ingenieros egresados del ITESM en la sociedad. Garza quería que sus egresados se distinguieran de los funcionarios de la

burocracia mexicana que era percibida como ineficiente y corrupta (Saragoza, 1988). Estas élites técnicas egresadas del ITESM serían capaces de manejar las industrias privadas mexicanas, planear su desarrollo futuro y crear nuevas fuentes de producción. El ITESM se desarrolló basado en la misma idea sobre la que fue creado el MIT: "no sólo desarrollar habilidades técnicas, sino más bien principios científicos como base para la aplicación industrial" (Wylie, 1975). Esta concepción evolucionó hacia los estudios de postgrado y la investigación científica, que son dos de los principales rasgos del sistema universitario estadounidense hoy día (Parsons y Platt, 1973).

Siguiendo el modelo organizativo estadounidense, el ITESM estatuyó un cuerpo directivo conformado por empresarios encargado de dirigir el desarrollo académico y administrativo de la institución. Una consecuencia directa de esto era que la orientación filosófica de los programas académicos reforzaba la posición ideológica de la élite de Monterrey. Así por ejemplo, el curso de economía en el ITESM era fuertemente basado en el *laissez-faire* y orientado hacia los Estados Unidos, mientras que el curso de economía en la UNAM era fuertemente marxista, con poca micro-economía, matemática y estadística (Levy, 1986).

La educación estadounidense del ITESM reforzó la idea de la necesidad de cooperación en las relaciones entre capital y trabajo para el buen funcionamiento de las empresas, idea que ya los Garza Sada venían poniendo en práctica desde hace años. Ellos concebían los problemas laborales como disfunciones que necesitaban reparación: los trabajadores, como parte de una máquina, necesitaban servicio para evitar su derrumbamiento. Tratados de tal manera, los trabajadores eran leales y servidores. Esa visión se correspondía con la "gerencia científica" de Taylor. No es de sorprender entonces que la Fundidora de Hierro y Acero, propiedad de los Garza, publicara el libro de Taylor en español y promoviera sus principios entre los principales líderes políticos, incluyendo a Calles y Sáenz (Saragoza, 1988). El bienestar de los trabajadores fue para los Garza un elemento esencial de control de su fuerza de trabajo, lo que sirvió para minimizar la penetración de un movimiento obrero independiente en Monterrey durante la década de los treinta.

El ITESM representa la formación de cuadros técnicos provistos de una racionalidad capitalista en el contexto de la época posterior a la Revolución Mexicana. En efecto, los egresados

del Instituto fueron profesionales bien calificados para el desarrollo y fortalecimiento de las empresas capitalistas que empezaban a desarrollarse tanto en Monterrey como en Ciudad de México.

El éxito de ITESM como escuela profesional llevó a su expansión y diversificación. De una sola institución se transformó en un sistema nacional de educación desde 1970. A principios de los 90, el ITESM tenía ya 25 instituciones en México, en ciudades como Querétaro. Obregón, Saltillo, Guadalajara, Cuernavaca, Tampico y Ciudad de México, donde empresarios locales le pidieron al ITESM que creara extensiones del instituto, con la intención de aprovechar el sistema de educación tecnológica pro-empresarial.

Algunos Desarrollos Posteriores

En Colombia, por la década de los sesenta, universidades privadas como la Universidad de los Andes, (fundada en 1948 en Bogotá) siguiendo también el modelo estadounidense tecnocrático, llegaron a ser más representativas que las universidades públicas como "centros de excelencia" para la formación de las élites técnicas del país. Universidades como ésta crearon un terreno propicio para la implementación del denominado "Plan Básico" de 1967, que sirvió de base para la reforma de la educación universitaria colombiana desde entonces.

El Plan Básico fue desarrollado por un grupo de expertos de la Universidad de California en Berkeley como parte de la Alianza para el Progreso (González, 1982). El principio básico del Plan establecía que la universidad no podía ser una fuerza modernizante hasta que no se despolitizara y se transformara en una institución profesional que llevara a cabo tareas específicas. Siguiendo este Plan, la tendencia de las reformas en el sistema universitario colombiano fue hacia la "privatización" de la educación superior (Patrinos, 1990). Esto significó que las universidades públicas se empezaron a manejar de acuerdo a los principios que regulan las universidades privadas: matrícula, eficiencia y despolitización. A pesar de la fuerte oposición de profesores y estudiantes, las universidades públicas han venido siendo reformadas según estos criterios.

En consecuencia, las élites se retiraron de las universidades públicas para educar sus cuadros técnicos y comenzaron a concentrar sus esfuerzos en el sector privado. En Colombia, este traslado tuvo su efecto en el abandono del sector público educativo por parte del estado. Universidades como el ITESM y la

Universidad de los Andes de Bogotá se convirtieron en modelos para la modernización de las universidades latinoamericanas durante los 60 y los 70, resaltando sus rasgos de universidades apolíticas, técnicas y eficientes (Altcon, 1963).

Conclusiones

En los casos expuestos se muestra cómo dos élites industriales intervienen activamente en la educación superior con el fin de promover y expandir un tipo especial de racionalidad: aquella basada en el cálculo y la previsión, en la necesaria colaboración entre capital y trabajo, y en la aplicación de conocimientos técnicos, científicamente sustentados, para la solución de problemas empresariales. Este tipo de racionalidad, pilar del desarrollo capitalista, es institucionalizada a través de la acción de las élites al crear sus institutos tecnológicos.

Los institutos así creados se convierten en un mecanismo a través del cual las élites amplían las bases sobre las que ellas se organizan. Esta nueva base organizativa, ya no en el plano político sino en el educativo, sirve para profundizar la legitimación del papel de estas élites en la sociedad: ellas se conciben a sí mismas cumpliendo una misión como es la de dirigir sus respectivas sociedades hacia el progreso. Ya no solamente poseen poder político o económico, sino además el conocimiento científico y técnico que las habilita para cumplir con su cometido.

Vemos aquí un caso particular en el que la ciencia cumple un papel ideologizante, como lo menciona Habermas (1986), pues además de ayudar al desarrollo de las fuerzas productivas, sirve para legitimar el orden social existente, en vez de crear condiciones que ameriten la necesaria transformación de éste. En tal sentido, la aparente orientación no política de la EMM y el ITESM, en el fondo conlleva al apoyo de una orientación política particular, que bien podemos identificar con el ideal positivista de "orden y progreso". Esta posición se caracteriza por no plantearse como necesario ningún cambio en las estructuras sociales para poder progresar, sino que, por el contrario, busca preservar el orden social ya instaurado. Por consiguiente, no es coincidencia que tanto la élite antioqueña como la de Monterrey se opusieran respectivamente a las ideas del partido liberal en Colombia y a las del gobierno revolucionario en México, pues en ambos casos se veía la transformación de la sociedad como anttesis necesaria para la modernización.

Desde el punto de vista de la educación superior, observamos un serio cuestionamiento por parte de las élites a la educación universitaria vigente en estos países latinoamericanos en aquel entonces. En contraste con la orientación humanística de la universidad, las élites industriales desarrollan una educación esencialmente tecnológica, dirigida a la formación de cuadros tecnocráticos de alto nivel, capaces de resolver problemas prácticos, sobre todo los relacionados con el desarrollo de las empresas.

Para estas élites la misión de la universidad es clara: formar técnicos, no dirigentes políticos. En el caso de la élite de Monterrey, la capacitación de personal de alto nivel es una respuesta del sector privado a los requerimientos del desarrollo empresarial. En el caso de la élite de Antioquia, esta capacitación es parte de un proyecto político de desarrollo económico, y por lo tanto, aparece en un primer momento como respuesta del sector público. A partir de los sesenta, las élites tecnocráticas se empiezan a educar en universidades privadas colombianas, guardando un patrón similar con el ITESM en México.

En concordancia con la misión que le atribuyen a la universidad, para estas élites es el modelo estadounidense, y no el europeo, el que realmente responde a sus inquietudes prácticas, pues en él el conocimiento académico está intencionalmente vinculado con el desarrollo empresarial. Esta característica de la universidad se corresponde con el pragmatismo imperante en el pensamiento estadounidense desde finales del siglo XIX.

¿Cómo fue posible implantar nuevos valores? Tal pareciera que el éxito en la creación de nuevos valores y nuevas actitudes frente al trabajo, transplantando elementos del pragmatismo estadounidense en la cultura latinoamericana, estuvo en gran parte asegurado en los dos casos estudiados por el hecho de que la educación estaba dirigida a la formación de élites, que como tales podían gozar de status y privilegios sociales, y por lo tanto, ser fácilmente aceptadas en la sociedad. Otro factor parece ser que ya se estaban abriendo las condiciones objetivas para el desarrollo empresarial.

Podríamos preguntarnos qué deja por fuera este tipo de educación tecnocrática. A primera vista, los casos estudiados parecen implicar que lo que se privilegia a nivel de la educación superior es la acción instrumental, aquella que busca los medios más apropiados para conseguir los fines dados. De esta manera, los fines del desarrollo social no parecen ser problemáticos, ni ser una cuestión de discusión intelectual y política, sino

que aparecen determinados de antemano por el sistema capitalista el cual, en la visión de las élites, no hay por qué cuestionar.

Sin embargo, es de anotar que ese cuestionamiento al capitalismo como sistema necesario para el desarrollo social era esencial en una época como la de la Revolución Mexicana, muy anterior a la actual, en la que se establece el Nuevo Orden Mundial, donde el sistema capitalista de producción surge sin rival alguno que lo ponga en duda. En México, el ITESM jugó un papel importante en el giro que tomó la Revolución a partir de la década de los cuarenta, cuando se abandonaron las grandes transformaciones sociales y se encaminó el país por la ruta del desarrollo capitalista basado en la iniciativa privada.

Contrastando la educación superior que pone su énfasis en la formación humanística con la respuesta tecnocrática de las élites, cabría preguntarse, a nivel empírico e histórico, si realmente las universidades públicas asumieron durante aquella época la reflexión intelectual académica (no simplemente política) sobre los problemas del país y sobre las posibles orientaciones de la vida de la nación, planteando soluciones alternativas y viables frente a las formuladas por las élites empresariales. Esto serviría para evaluar en un plano concreto los aportes a largo plazo de estas dos concepciones de educación, que en un primer momento aparecen como si estuvieran enfrentadas.

REFERENCIAS

- Altcon Rudolph. (1963): *La Universidad Latinoamericana*. Mimeo, Caracas.
- Gilly, Adolfo. (1975): *La Revolución Interrumpida*. Ediciones El Caballito, Mexico.
- Gonzales, Fernán (1978): *Estado y Educación en la Historia de Colombia*. Serie Controversia, No.77-78. CINEP, Bogotá.
- González, Gilbert (1982): Imperial Reform in the Neo-Colonies: The University of California's Basic Plan for Higher Education in Colombia. *Journal of Education*. Vol. 64, No. 4 (Fall), pp 330-350.
- Habermas, Jürgen (1986): *Ciencia y técnica como "ideología"*. Editorial Tecnos, Madrid. (Edición original en alemán: 1968)
- Jaramillo, Jaime. (1964): *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Editorial Temis, Bogotá.
- Jaramillo, Jaime. (1978-1980): El Proceso de la Educación. Del Virreinato a la Época Contemporánea. *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá.
- Leonardo, Patricia de. (1983): *La Educación Privada en México. Bosquejo Histórico*. Editorial Línea, México.

- Levy, Daniel. (1986): *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Locke, Robert. (1984): *The End of the Practical Man: Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France and Great Britain, 1880-1940. Industrial Development and the Fabric*. International Series of Historical Monographs. Vol. 7. Jai Press, Greenwich, Connecticut, London.
- Marcus, George. (1989): *Elites: Ethnographic Issues*. University of Mexico Press. Albuquerque.
- Mayor, Alberto. (1984): *Ética, Trabajo y Productividad en Antioquia. Una Interpretación Sociológica sobre la Influencia de la Escuela Nacional de Minas en la Vida, Costumbres e Industrialización Regionales*. Ediciones Tercer Mundo, Bogotá.
- Mayor, Alberto. (1989): Historia de la Industria en Colombia. *Nueva Historia de Colombia* Tomo V. Planeta, Bogotá.
- Medina, Luis. *Historia de la Revolución Mexicana 1940-1952. Del Cardenismo al Ávila-Camachismo*. Vol 18. El Colegio de México. México.
- Mendirichaga, Rodrigo. (1982): *El Tecnológico de Monterrey. Sucesos, Anécdotas Personajes*. Castillo, Monterrey.
- Parsons, Talcott and Gerald Platt (1973): *The American University*. Harvard University Press, Cambridge.
- Patrinos, Harry A. (1990): The Privatization of Higher Education in Colombia. *Higher Education*, 20, pp. 161-173
- Rama, Germán. (1970): *El Sistema Universitario Colombiano*. Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ramírez, Ernesto. (1984): *Poder Económico y Dominación Política: El Caso de la Familia Ospina*. Monografía Sociológica No. 13. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
- Safford, Frank. (1976): *The Ideal of the Practical. Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*. University of Texas Press, Austin.
- Saragoza, Alex. (1988): *The Monterrey Elite and the Mexican State. 1880-1940*. University of Texas Press, Austin
- Wylie, Francis. (1975): *MIT in Perspective. A Pictorial History of the Massachusetts Institute of Technology*. Little, Brown and Company, Boston, Toronto.

No basta con la liberación de los mercados para asegurar el avance de la productividad. Se requiere la formación de una comunidad científica altamente calificada, con dominio y capacidad de acción sobre el saber, pues las ventajas en el juego comercial de nuestra era no residen tanto en la posesión de las materias primas o de otros atributos geográficos o naturales, como en el dominio del conocimiento.

Gabriel García Márquez