



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS
NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE
CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN
AMÉRICA LATINA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

RAMÓN ORTIZ FERNÁNDEZ

TUTOR: DR. JAVIER TORRES PARÉS

SEPTIEMBRE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicada:

A Soco y a Polo, por su cariño y su ejemplo.

A Fabiola, por su paciencia y su compañía.

**A todos aquellos hombres y mujeres caídos en la defensa de los valores de la
universidad pública.**

**A todos aquellos universitarios y universitarias que cayeron luchando por un
mundo más justo y mejor.**

**A todos ellos, y a los que con su lucha hacen que siga encendida la llama de la
esperanza en América Latina.**

Agradecimientos:

A la universidad pública que es donde me he formado.

Al pueblo de México, que es el que ha hecho posible mi educación...

**...con este trabajo espero poder empezar a retribuir un poco
de tanto de lo que se me ha dado.**

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

...la universidad es la institución
que recoge la experiencia y el saber del mundo entero,
porque este caudal es para forjar
a los hombres que mañana sean ejemplo para el pueblo.

La universidad es la institución
que recoge las ideas y que enseña sus bondades,
y una condición del talento es
aceptar que las ideas todas son universales.

Un pueblo sin universidad no puede subsistir...

Judith Reyes: Canción de la universidad (fragmento)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: PORQUÉ HABLAR SOBRE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL	
El contexto neoliberal	7
Educación y neoliberalismo	10
Planteamiento de la tesis	12
CAPÍTULO I: CONTEXTO, ACTORES E IMPLEMENTACIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA	
La situación de América Latina ante el orden mundial surgido tras La Segunda Guerra Mundial	21
Los Organismos Financieros Internacionales	25
El neoliberalismo	29
Neoliberalismo como ideología	32
La implementación del neoliberalismo en América Latina	34
CAPÍTULO II: LAS RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	
El Banco Mundial y la educación en América Latina	38
Educación en clave neoliberal	47
Políticas neoliberales en educación	52
Especificidades de las reformas a la educación superior	62
Situación de la universidad pública previa al neoliberalismo	65
La universidad dentro del pensamiento neoliberal	80
Mecanismos de legitimación de las reformas a la educación superior	84
Recomendaciones de los organismos financieros en materia de educación superior	87
CAPÍTULO III: LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA LATINOAMERICANA	
El significado social de la universidad pública	95
La generación de conocimiento en la universidad pública latinoamericana	101
El conocimiento “moderno”	104
El conocimiento en el mundo neoliberal	108
Economía y sociedades del conocimiento	110

CAPÍTULO IV: LAS REFORMAS NEOLIBERALES Y LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA	
Reformas neoliberales y generación del conocimiento	113
Nuevos esquemas de financiamiento	115
Fondos externos	119
Cuotas y aranceles	121
Convenios con empresas y consorcios	122
Política de cambio institucional	126
Departamentalización	131
Educación por competencias	133
CAPÍTULO V: CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES SOBRE LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO	
Situación de la universidad pública latinoamericana después de 25 años de implementación de las políticas neoliberales	137
Efectos de las políticas neoliberales sobre la generación de conocimiento	145
CONSIDERACIONES FINALES	
Perspectivas de la universidad pública ante un neoliberalismo en crisis	149
Perspectivas de investigaciones futuras	152
BIBLIOGRAFÍA	156

INTRODUCCIÓN: PORQUÉ HABLAR SOBRE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

El contexto neoliberal

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, en casi toda América Latina se vivió una crisis económica generalizada que provocó estancamientos en las economías de la región, acompañados por procesos inflacionarios galopantes cuyo alcance no tenía precedentes a nivel regional. Esta situación se derivó de una serie de factores internos y externos, entre los que destacan: el alza de los precios internacionales del petróleo, que impactó en la economía de los países no petroleros, mientras que motivó gastos desmedidos en las naciones productoras de petróleo; el reordenamiento de la economía a escala mundial, en el que el capital financiero pasaría a tener un papel preponderante; el agotamiento del modelo desarrollista basado en la sustitución de importaciones, impulsado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para la región; y sobre todo, los excesivos niveles de endeudamiento externo que alcanzaron los países latinoamericanos.

La situación económica de la mayoría de los países latinoamericanos se hizo tan delicada y potencialmente explosiva, que sirvió para justificar la implementación, ya en los años ochenta, de una serie de políticas de ajuste económico (entre las que destacan la renegociación de la deuda, la adopción de un estricto control salarial, la liberación de precios, la venta de empresas paraestatales, etc.) dictadas por organismos financieros

internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o el Fondo Monetario Internacional.¹

Aunque estas políticas fueron aplicadas a lo largo y ancho del planeta, causando pauperización y pérdida de conquistas sociales, lo mismo en los ya de por sí empobrecidos países del África Subsahariana, que en naciones altamente desarrolladas como los propios Estados Unidos o Inglaterra, fue en América Latina donde crearon los mayores índices de desigualdad económica y social,² en un contexto en el que la adopción de tales políticas de ajuste debe ser entendida más allá de un mero hecho de carácter coyuntural, como el que supondría una reacción a una crisis económica.

Así, de acuerdo con Franz J. Hinkelammert,³ el desarrollo tecnológico obtenido a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, ha permitido construir una nueva estrategia de acumulación de capital, la globalización, que se basa en una nueva división social del trabajo planificada por empresas transnacionales, mismas que han mundializado no sólo la compra venta de mercancías, sino incluso sus mismos procesos productivos.

Esta estrategia de acumulación de capital requiere, de entrada, de medios adecuados que permitan la libre circulación de capital a nivel mundial, lo que supone colocar al capital por encima de los marcos e intereses nacionales. La forma más obvia e inmediata para lograr esto, es la reinstauración de algunos de los principales preceptos del liberalismo económico, en particular la idea del mercado como ente regulador de las economías, especie de *deus ex machina*, o ley Natural y Universal por encima de cualquier posible marco regulatorio. Esta puesta al día del liberalismo, ha provocado que se considere, de manera general, a las políticas de ajuste económico antes mencionadas,

¹ Es importante aclarar que muchas de las referidas políticas de ajuste estructural, se empezaron a implementar en países de la región desde los años setenta, por parte de las recurrentes dictaduras militares, como en el caso de Chile a partir de 1973, o de Argentina desde 1976. Sin embargo, no es sino hasta entrada la década del ochenta, ya en el contexto de la crisis referida, que en diferentes grados se generalizan los ajustes en toda la región, con la excepción de Cuba y de la Nicaragua sandinista; país, éste último, que las implementa tras el fracaso de la revolución y la llegada al poder de Violeta Barrios de Chamorro.

² Al respecto puede consultarse: Juan Luis Londoño y Miguel Székely, “Persistent poverty and excess inequality: Latin America, 1970-1995”, en *Journal of Applied Economics*, Vol. III, No. 1 (Mayo 2000), pp. 93-134.

³ Franz J. Hinkelammert, “La universidad frente a la globalización”, en José Guadalupe Gandarilla Salgado (comp.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, CEIICH-UNAM, México, 2007, pp. 50-51.

como **políticas neoliberales**, y como **neoliberalismo** al periodo de aplicación de las mismas – años ochenta del siglo pasado hasta, al menos, la primera década del presente siglo –, sin embargo es pertinente hacer algunas aclaraciones al respecto.

A pesar de que las políticas neoliberales se han venido implementando en la región desde hace más de veinticinco años, estas no han permanecido inalteradas, sino que han manifestado adecuaciones y cambios de enfoque en la aplicación del dogma del mercado, por lo que se puede establecer una tipología de éstas, de acuerdo a algunas de las directrices principales que han guiado a las reformas neoliberales:⁴

- **El ciclo de reformas de primera generación.** Caracterizado por las reformas implementadas durante la década de los ochenta bajo la bandera de lograr un Estado mínimo, cuyas directrices eran el individuo, la competencia, la eficiencia y la descentralización. Las reformas de este ciclo suponen un proceso de “adelgazamiento” del Estado, mediante la venta de infraestructura y empresas paraestatales, así como una reducción dramática del gasto social con fuertes repercusiones presupuestales en la educación y la salud, entre otros rubros, a la par del fortalecimiento de los mecanismos de control y contención social por parte del Estado.
- **El ciclo de reformas de segunda generación.** Referido a la mayoría de las reformas implementadas a partir de la década de los noventa, con la pretensión de alcanzar un Estado eficaz. Se trata de reformas guiadas por las duplas de democracia-competencia, y de equidad-desempeño. Este ciclo se caracteriza por una ruptura de la concepción tradicional de la responsabilidad estatal sobre servicios sociales como la educación, la salud, o la seguridad social, mismos que se mercantilizan y pasan, ahora vistos como lucrativos negocios, al ámbito de la iniciativa privada, mientras que el Estado debe hacerse cargo de las consecuencias sociales que esta ruptura lleva implícita.

Ambos ciclos integran de forma complementaria un proceso de financiarización del capital a escala mundial, basado en la búsqueda incesante de colocación para el capital

⁴ Liliana Olmos, *Educación y Política en Contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*, RIAIPE, 2008, p 4.

financiero (de tipo especulativo y no productivo),⁵ lo que requiere primero de un desmantelamiento efectivo del Estado como contrapeso al poder del mercado – reformas de primer ciclo –, pero dejando intactas sus funciones represivas y de contención social, así como las de garantizar la inversión extranjera directa y dar certeza jurídica a dichas inversiones, para así conseguir las condiciones propicias para la inversión del capital financiero en sectores tradicionalmente alejados de criterios de rentabilidad – reformas de segundo ciclo –, como la salud, la recolección de basura, la seguridad pública, la dotación de agua potable y, por supuesto, la educación.

Sin embargo, hay que reconocer que debido a la intervención de intereses locales, así como a factores de índole social, histórico y cultural, que operan ya sea como apoyo, o bien como resistencia a este proceso de financiarización, podemos encontrar la aplicación simultánea de reformas correspondientes al primer y segundo ciclo en un mismo país, o la implementación de algunas reformas del segundo antes que las del primero. Por este motivo, es pertinente aclarar que, más que representar un corte histórico o cronológico, lo que esta tipología de los ciclos de reformas neoliberales pretende hacer, es dar cuenta de dos distintos grados de concreción de un mismo proceso, el cual siempre se ha encontrado guiado por el dogma del mercado como panacea para todos los males.

Educación y neoliberalismo

Sin lugar a dudas la educación es uno de los aspectos en los que más han incidido las políticas de ajuste neoliberal desde su temprana implementación en América Latina a finales de los años setenta, durante su consolidación en las décadas de los ochenta y noventa, y hasta el presente, a finales de la primera década del nuevo milenio. Éstas políticas, caracterizadas por la preeminencia del mercado como ente regulador de toda actividad humana, van más allá del mero adelgazamiento del Estado, y la desincorporación de las funciones y actividades de las que tradicionalmente se hacía cargo éste, para que pasen a la esfera de la iniciativa privada y a su consiguiente manejo como empresas. Las políticas neoliberales suponen un cambio profundo en la concepción misma de la sociedad y del Estado, y vienen a poner en entredicho el papel y la razón de

⁵ Franz J. Hinkelammert, *op. cit.* p. 52.

ser de casi todas las instituciones que representaban a este último, y que dependían o que se habían consolidado en torno a él.

En el caso de la educación, los cambios han transcurrido por la doble vía de la afectación de los sistemas educativos y del desmantelamiento de instituciones clave dentro de los mismos: por un lado se efectuaron cambios en sistemas educativos que, en la mayoría de los casos, eran de por sí inconexos y carentes de objetivos reales que los orientaran y dieran continuidad, lo que provocó el alejamiento de estos sistemas de su función sustantiva, en aras de que se volvieran funcionales sólo a los requerimientos e intereses del mercado laboral. Mientras que por otra parte, se llevó a cabo un desmantelamiento de hecho, de una buena parte de las instituciones del ámbito educativo que se habían vuelto referentes políticos y sociales, por su potencialidad de cambio, de mejoramiento social y, sobre todo, de construcción de verdaderos proyectos de nación, incluyentes, democráticos, progresistas, en los que la educación tuviera un papel central para lograr una dignificación de la vida, tanto de las clases medias, como de los sectores más desposeídos de los diversos países de la región.

A nivel de los sistemas educativos nacionales, los cambios se encaminaron hacia una reconceptualización de la educación, dando lugar a que en el sentido y orientación de ésta se fueran abandonando conceptos como ciudadanía, dignidad, humanismo, desarrollo nacional, Estado, soberanía, etc. para ser remplazados por otros como capital humano, inversión, rentabilidad, eficiencia, calidad, tasa de retorno, relación costo-beneficio o capacitación para el trabajo. Este proceso, constituido a lo largo de más de treinta años, acabó asimilando a la educación con el adiestramiento, en la medida en que todo el sistema se terminó volcando en un pretendido gran ente calificador de aptitudes para el desempeño laboral, en el que la posesión de un diploma o título de acreditación de determinado nivel educativo supone, o debe suponer, tan sólo la llave para ascender en el escalafón laboral, el paso de una casta a otra, un virtual y ambiguo incremento en el valor taxativo de la fuerza de trabajo de un individuo.

En el ámbito de las instituciones, la implementación de políticas neoliberales supuso un desmantelamiento o, en el mejor de los casos, una reorientación de las mismas, siendo el impacto más grave y evidente, el que se dio en las universidades y centros de

investigación públicos. Esta afirmación no pretende hacer caso omiso a lo ocurrido en otros niveles, ni tampoco menospreciarlos; más bien pretende poner énfasis en el hecho de que el neoliberalismo supuso, y sigue suponiendo, una involución en términos de soberanía científica, tecnológica, e incluso humanística. Aquellas instituciones en donde se pretendía formar la masa crítica de intelectuales y profesionistas necesaria para sacar a los países latinoamericanos del subdesarrollo (al menos en términos de las políticas desarrollistas de la CEPAL); en donde estaba apostada nuestra independencia científica y tecnológica de acuerdo a los intereses específicos de cada nación; en donde se podían nuclear las propuestas propias, tanto políticas, como sociales o económicas, que nos permitieran crear y hacer factibles modelos de desarrollo propios; aquellas instituciones fundamentales para nuestros países por su papel de generadoras de conocimiento, han sido reorientadas de manera paulatina (aunque en algunos casos, más bien de forma abrupta) para otros fines: para ser funcionales a una distribución internacional del trabajo en la que la generación del conocimiento debe ser potestad exclusiva de los centros hegemónicos de poder; en la que los países periféricos sólo deben cumplir un papel de meros consumidores o *maquiladores* de conocimiento; en la que se debe privilegiar al mercado y a la empresa; y en la que aquellos que, a título individual, puedan hacer algún aporte, deben ser cooptados para ser útiles al sistema, ya sea en sus propios países, ya sea como “cerebros fugados” en las universidades y centros de investigación de los países más desarrollados.

Planteamiento de la tesis

Es innegable que los efectos derivados de los embates del neoliberalismo en materia educativa son un tema presente en las discusiones diarias dentro del magisterio y la academia. Para bien o para mal, existe un consenso dentro de la comunidad educativa en el sentido de que se puede hablar de un antes y un después de la entrada de la educación en el periodo neoliberal, situación que se ve reflejada en el hecho de que las políticas neoliberales, y sus consecuencias, son el gran referente bajo el que se mueve el sector: ya sea que se traten de echar a andar programas o proyectos institucionales, o que se organicen protestas y movimientos de resistencia a los mismos; ya sea que se esté buscando implementar o profundizar las reformas, y que las comunidades educativas

estén tratando de adaptarse de la mejor manera posible a dichos cambios, o que se estén oponiendo abiertamente a ellos; al final del día, desde hace tiempo el quehacer educativo en América Latina gira en torno al modelo neoliberal y sus implicaciones pedagógicas, laborales, políticas y sociales.

En el caso concreto de las universidades públicas latinoamericanas, la llegada de las políticas y el pensamiento neoliberal tuvo consecuencias muy particulares. Las reformas neoliberales de primera generación, principalmente orientadas al saneamiento macroeconómico de la región, se tradujeron en una caída en los presupuestos asignados a las universidades públicas,⁶ en un cambio en la política de masificación por una enfocada en la “calidad” y la “excelencia”, así como en la necesidad de las universidades públicas de buscarse nuevas formas de financiamiento, ya sea a través del cobro de cuotas o del incremento de las mismas, ya sea a través del apoyo de la iniciativa privada o de fondos internacionales.

Más tarde, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, ya con la implementación del pensamiento neoliberal en la conducción del quehacer universitario en casi la totalidad de la región, se inició una transformación en la propia manera de concebir a la educación superior y la universidad pública, bajo los valores propios del ámbito empresarial y gerencial, compartidos e impulsados por esta forma de pensamiento hegemónico. De acuerdo con Jaime Ornelas, se puede decir que los principales rasgos que marcan la concepción neoliberal de la educación superior y, por consiguiente, de la universidad pública, son: a) supeditar la educación superior al sector productivo, con el consiguiente predominio del paradigma del “capital humano”; b) hacer del mercado el mecanismo principal para planear, orientar, evaluar y fiscalizar la educación superior, permitiendo la entrada a procesos privatizadores y a la creación de organismos de control sobre las universidades a través de certificaciones, evaluaciones, acreditaciones y demás mecanismos de evaluación cuantitativa; c) considerar a la educación como un bien privado o como una mercancía, conceptualizaciones éstas muy

⁶ De acuerdo con los datos del UNESCO Institute for Statistics (UIS), durante la década de los ochenta y principios de los noventa, en la mayoría de los países de la región hubo un aumento en el porcentaje del gasto educativo total destinado a la educación superior, pero en el contexto de una dramática caída en el gasto educativo en relación con el PIB de cada país, lo que en términos reales se tradujo en una reducción en el gasto público en educación superior.

cercanas a la ya mencionada de “capital humano”, y que ponen en entredicho la razón de ser de la universidad pública o, en el mejor de los casos, buscan acotarla a su mínima expresión.⁷

En este punto es importante hacer notar que la llegada del pensamiento neoliberal al ámbito de la educación superior, provocó que se dieran una serie de modificaciones estructurales dentro de los sistemas de educación superior nacionales y dentro de las propias universidades y centros de investigación públicos, lo que condujo a una proliferación de trabajos, publicaciones, e incluso expertos sobre educación superior e instituciones universitarias, a partir, principalmente, de la década de 1990. La naturaleza propia del tema, en el que se entrecruzan diversos aspectos y procesos económicos, políticos, sociales y culturales, conjuntado con la diversidad de procedencias disciplinarias y de perspectivas epistémicas de todos aquellos que desde los años noventa comenzaron a plantear cuestionamientos, inquietudes, propuestas y críticas a los cambios que se han venido dando en la educación superior de la región, y de manera muy particular en las universidades públicas, provocó una enorme riqueza en la discusión, misma que de ninguna manera debe ser soslayada.

Sin embargo, también hay que señalar que una de las principales características del presente proceso de reformas universitarias motivadas por la irrupción del neoliberalismo, ha sido la rápida y profunda difusión de los componentes ideológicos del pensamiento neoliberal entre la mayoría de los miembros de las distintas comunidades universitarias de América Latina. Esto se ve reflejado en la adopción (ya sea obligada o consentida) del lenguaje, valores, enfoques e, incluso, patrones de comportamiento propios del mundo gerencial, dentro del quehacer cotidiano de la gran mayoría de los académicos de las universidades públicas de la región. De este modo, nos encontramos con que, de forma acelerada, la producción académica acerca de los problemas de la universidad en el contexto neoliberal (realizada por miembros de distintas disciplinas, preocupados por los sucesivos cambios que se venían presentando en el ámbito universitario), ha ido incorporando como propios, elementos consustanciales al mismo

⁷ Jaime Ornelas Delgado, “Neoliberalismo y capitalismo académico”, en Pablo Gentili (et al.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2009, pp. 83-120.

pensamiento neoliberal. Mientras que de manera concurrente, la discusión en torno a lo que es y lo que debe ser la universidad, paulatinamente fue dejada en manos de los especialistas en la materia, en su mayoría alineados con el pensamiento neoliberal, desplazando de la misma a los actores involucrados de manera directa en el quehacer universitario: las propias comunidades universitarias.

Aunque debido a la heterogeneidad y diversidad presente en este campo, resulta complicado hablar en unas cuantas páginas de todo lo que se ha trabajado acerca de la universidad pública en América Latina en el contexto neoliberal, se puede intentar establecer una pequeña tipología de estos trabajos, tratando de dar cuenta de algunas de sus características más significativas. Por un lado tenemos a una serie de autores que buscan justificar a como dé lugar la implementación de las reformas de corte neoliberal en los sistemas de educación superior de los países de la región. Estos autores suelen ser considerados como los únicos “expertos” válidos en educación superior, y muchos de ellos fungen como asesores de los propios organismos financieros internacionales, están o han estado ligados a los ministerios y secretarías de educación de las administraciones neoliberales que han gobernado y gobiernan la región. Aunque la mayoría de los trabajos de este grupo de autores constituyen una apología de las bondades del neoliberalismo, y están signados por un fuerte componente ideológico que pone en entredicho su validez académica, debemos recordar que muchos de estos son, de hecho, diagnósticos, recomendaciones o documentos de trabajo, ya sea de organismos como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, o de los ministerios y secretarías de países de la región, por lo que constituyen excelentes fuentes de información sobre los significados, concreciones y alcances de las reformas proyectadas por los primeros y llevadas a cabo por los segundos. Ejemplo de estos autores es el connotado especialista en educación superior José Joaquín Brunner, consultor de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), e impulsor, desde diversos cargos de gobierno, de las reformas educativas en Chile. Sus principales trabajos tratan sobre distintos rubros de la educación superior, tales como las problemáticas internas y externas, políticas y económicas, de las universidades públicas

previas al neoliberalismo;⁸ el uso y potencialidades de las nuevas tecnologías en la educación superior latinoamericana;⁹ el análisis comparativo de los sistemas de educación superior;¹⁰ o la relación entre educación superior y mercados laborales;¹¹ entre muchos otros.

Por otra parte, tenemos a un numeroso grupo de autores dedicados al estudio de las diversas problemáticas actuales de la educación superior, y en particular de las universidades públicas. Aquí se pueden notar dos vertientes: la de aquellos para los cuales la crisis que vive la universidad pública en América Latina no parece estar relacionada con la llegada del neoliberalismo, sino que más bien obedece a dinámicas y factores internos de las propias instituciones de educación superior, o del agotamiento “natural” del modelo universitario imperante hasta los años ochenta; y la de quienes reconocen en el neoliberalismo el principal factor de cambio y de riesgo para la universidad pública, pero que debido a los parámetros académicos de especialización y parcelación del saber, se abocan al estudio de problemas muy puntuales, poniendo poco énfasis en la relación que estos tienen con el contexto que los provoca. Dentro de los primeros podemos mencionar a Carmen García Guadilla, con importantes trabajos sobre la educación superior en el contexto del paradigma de la sociedad del conocimiento,¹² estudios comparados sobre educación superior en América Latina,¹³ o el debate en torno a considerar a la educación superior como bien público o comercio de servicios en el marco del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS),¹⁴ y a Francisco López Segre, quien trabaja educación superior comparada en el contexto de la globalización,

⁸ José Joaquín Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, 2007 (Se trata de una reedición de un libro publicado originalmente en Caracas por el CRESALC en 1985).

⁹ José Joaquín Brunner, *Educación en Internet*, FCE, Santiago, 2002.

¹⁰ José Joaquín Brunner (coord.), *La educación superior en Ibero América: informe 2007*, CINDA, Santiago, 2007.

¹¹ José Joaquín Brunner, “Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación”, en *Revista Calidad en la Educación*, Santiago, No 29, 2º semestre año 2008, pp. 230-240.

¹² Carmen García Guadilla, *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1996.

¹³ Carmen García Guadilla, *Comparative Higher Education in Latin America. Quantitative aspects*, UNESCO/IESALC, 2000.

¹⁴ Carmen García Guadilla, “¿Se desestabiliza la noción de “bien público” en la educación superior?” y “Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina”, en Carmen García Guadilla (ed.), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*, UCV/Bid&Co., Caracas, 2003.

con un enfoque muy cercano a los postulados de la UNESCO para este tema.¹⁵ Dentro de los segundos se encuentran, entre muchos otros: Carlos Tünnermann Bernheim, quien se ha abocado a estudiar los retos que tiene ante sí una universidad pública latinoamericana (cuyos referentes se encontraban en los proyectos de Estado benefactor sustentados en las políticas de industrialización por sustitución de importaciones) en los albores del siglo XXI, signados por un adelgazamiento del Estado y una mercantilización galopante que no ha dejado de lado a la educación superior;¹⁶ y Roberto Rodríguez Gómez, quien destaca, entre otras cosas, por sus trabajos sobre financiamiento y mercado.¹⁷

Por último se encuentran aquellos autores que abordan el problema de la educación superior y la universidad pública en América Latina desde una perspectiva crítica integral que considera las interrelaciones existentes entre el fenómeno estudiado y el contexto en el que éste se desarrolla. Dentro de este grupo destaca Pablo Gentili, quien se ha abocado al estudio del neoliberalismo en la educación superior desde una perspectiva no reduccionista,¹⁸ así como de los mecanismos mediante los que éste se fue imponiendo en las universidades como pensamiento hegemónico;¹⁹ o Hugo Aboites, quien entre otras cosas, ha denunciado las inconsistencias y contradicciones de las políticas públicas en educación superior en México durante los últimos años.²⁰

¹⁵ Dentro de la bibliografía de López Segrera, destacan los textos:

Francisco López Segrera, *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC/UNESCO, Caracas, 2001.

Francisco López Segrera, *Educación superior latinoamericana y Organismos Internacionales* (coord. con Maldonado, Alma), UNESCO/Boston College, Cali, 2002.

Francisco López Segrera, *Escenarios Mundiales de la Educación Superior*, CLACSO, Buenos Aires, 2006.

¹⁶ Carlos Tünnermann Bernheim, *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Ediciones de la UADY, Mérida, 2003.

Carlos Tünnermann Bernheim, *Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina*, BUAP, Puebla, 2005.

¹⁷ Roberto Rodríguez Gómez, “El gasto público en educación superior. Tendencias y coyuntura”, en *Educación superior: Cifras y Hechos*, año 2, No. 6, CEIICH-UNAM, enero-febrero, 2002.

Roberto Rodríguez Gómez, “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en Marcela Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*, CLACSO/Libronauta, Buenos Aires, 2005.

¹⁸ Pablo Gentili, *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, Cortez/CLACSO, São Paulo/Buenos Aires, 2001.

¹⁹ Pablo Gentili, *A falsificação do consenso*, Vozes, Petropolis, 1998.

²⁰ Hugo Aboites, “Actores y políticas en la educación superior mexicana: Las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en Marcela Mollis, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

Todos estos trabajos constituyen un invaluable acervo para entender la problemática que hoy vive la universidad pública latinoamericana. Sin embargo, aunque en ellos se abordan temas y problemas de gran trascendencia y que no pueden ser ignorados, tienden a dejar de lado el problema concreto de la generación de conocimiento en dichas instituciones, mientras que los autores que se abocan a estudiarlo, y entre los que destacan Pablo González Casanova (quien se centra más bien en el papel de la revolución científico-tecnológica asociada a la informática, sobre las ciencias sociales),²¹ y José Guadalupe Gandarilla Salgado,²² lo hacen más bien desde una perspectiva eminentemente epistemológica.

Por estos motivos, en el presente trabajo se pretende hacer un análisis del impacto que han tenido las políticas neoliberales en la generación de conocimiento que se hace en las universidades públicas latinoamericanas, desde una perspectiva sistémica en la que se enfatice el peso específico de los organismos financieros internacionales como entes formuladores de los lineamientos de políticas educativas a seguir por las instituciones de educación superior en América Latina; la forma en que se han ido configurando y consolidando estas posiciones como voz hegemónica en la materia; y cuáles han sido las recomendaciones específicas de dichos organismos, cuáles sus repercusiones, y de qué manera se han estado implementando en las universidades públicas latinoamericanas; para, a continuación, tratar de establecer cuáles han sido sus efectos sobre la generación de conocimiento desde y para América Latina. Por último, partiendo de la experiencia de las propias universidades ante una serie de reformas que se vienen implementando desde hace unos treinta años, se esbozarán algunas posibles alternativas, así como algunos problemas de investigación que puedan servir como eje o punto de partida para subsecuentes investigaciones.

La naturaleza de este trabajo, que se plantea alejarse de los estudios de caso o comparativos, para tratar de tener una visión panorámica, más completa y a la vez más

²¹ Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades*, Anthropos/ IIS-UNAM, Barcelona/México, 2005.

²² José G. Gandarilla Salgado, *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, CEIICH-UNAM, México, 2007.

José G. Gandarilla Salgado, *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*, CEIICH-UNAM, México, 2009.

integral y profunda del problema de estudio, implica que a lo largo del mismo se procura tener siempre presente tres preguntas de investigación, no con el pretencioso afán de resolverlas, sino como preguntas-guía que permitan adentrarnos en el tema desde una posición que contribuya a dar luz sobre lo que pasa en nuestras universidades públicas en estos cambiantes y difíciles tiempos de inicio de milenio. Estas son: ¿En la coyuntura actual, qué papel desempeña el conocimiento para los países de América Latina?, ¿cuál debe ser el papel de las universidades públicas ante los cambios que se están gestando a nivel mundial, ante la sociedad y ante el Estado?, ¿qué tipo de conocimiento se debe generar dentro de nuestras universidades públicas en el contexto mundial actual?

La metodología utilizada en esta investigación, consistió en la revisión de documentos emanados por los propios organismos financieros internacionales, en particular los producidos por el Banco Mundial, así como algunos textos gubernamentales, con la finalidad de sustentar de manera documental, el papel de estos organismos en la formulación de las reformas a la educación superior efectuadas desde los años ochenta, a lo largo y ancho de la región latinoamericana. A partir de esta revisión, hago un análisis de la problemática de la generación de conocimiento en las universidades públicas latinoamericanas durante el periodo neoliberal.

Debido a que en este trabajo es central relacionar las reformas educativas con el contexto político y económico en el que se llevan a cabo, ocupó el primer capítulo para hablar del neoliberalismo en sus dimensiones económica, política e ideológica, así como de los actores emergentes que adquieren especial relevancia con la implementación del mismo como modelo hegemónico.

En el segundo capítulo, presento la concepción que tiene el neoliberalismo acerca de la educación en general, de la educación superior y de la universidad pública. También abordo las recomendaciones específicas al ámbito superior, y la manera en que estas se han materializado gracias a recomendaciones puntuales plasmadas en distintos documentos del Banco Mundial y de otras organizaciones.

El tercer y cuarto capítulos, se centran en el problema de la generación de conocimiento dentro de las universidades públicas latinoamericanas. En el primero de ellos efectúo una revisión del significado histórico de la universidad pública en América

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Latina, así como la manera en que se generaba el conocimiento en estas instituciones antes de la adopción de los postulados del Banco Mundial como lineamientos base para la elaboración de políticas públicas a nivel superior en la región, y los cambios conceptuales que el neoliberalismo plantea para la educación superior. Por su parte, en el capítulo cuatro, desgloso algunas de las principales formas en las que se han materializado las reformas neoliberales en el quehacer de las universidades públicas latinoamericanas.

Por último, hago un breve compendio de los aspectos cuantitativos de la educación superior en los que han incidido de alguna manera, las reformas neoliberales. Con estos análisis y datos sobre la mesa, aventuro algunas consideraciones acerca de las perspectivas actuales y futuras que tiene la universidad pública en América Latina, así como algunos de sus principales retos y problemas de investigación que se plantean a partir de esta línea de investigación.

CAPÍTULO I:

CONTEXTO, ACTORES E IMPLEMENTACIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA

La situación de América Latina ante el orden mundial surgido tras la Segunda Guerra Mundial

Tras la culminación de la Segunda Guerra Mundial, el mundo sufrió un reacomodo geopolítico del cual América Latina no fue ajena. El conflicto bélico desarrollado entre 1939 y 1945, proyectó a los Estados Unidos como potencia hegemónica indiscutible (pese al contrapeso que significó la Unión Soviética durante el casi medio siglo que duró la guerra fría), al debilitarse de forma significativa el poder del resto de los países capitalistas: en Europa, el Imperio Británico terminó por completar su fase de decadencia, lo que posibilitó, al igual que en el caso de Francia,²³ que se dieran las condiciones para la independencia de sus colonias en África y Asia. Alemania e Italia, potencias europeas derrotadas, no sólo debieron afrontar una penosa reconstrucción por los devastadores efectos de la guerra, sino que quedaron limitadas, política, militar y económicamente, para intentar cualquier tipo de expansión hegemónica; mientras que Japón, que desde finales del siglo XIX había experimentado un rápido crecimiento y se alzaba como un serio competidor para Estados Unidos en el Extremo Oriente y el Pacífico, después de sufrir los horrores de las bombas atómicas arrojadas sobre su territorio, tuvo que alinearse a los requerimientos y necesidades de Estados Unidos en el contexto de la guerra fría, debido a su vulnerabilidad ante el “peligro” soviético y la “amenaza” china, que a partir

²³ Esto no significa que hayan perdido su condición de potencias mundiales, sino que su carácter imperial fue puesto en entredicho, quedando a la sombra de la gran potencia mundial que emergía tras la culminación de la guerra.

de los años cincuenta empezó a dar visos de su enorme potencial. De esta forma, Estados Unidos pudo consolidar su influencia en todo el planeta, mediante la presencia de bases militares y la imposición de gobiernos afines, principalmente en Asia y Europa; ello al tiempo que limitó a su mínima expresión cualquier tipo de competencia capitalista en un área geográfica que por su potencial como reserva clave de recursos naturales, fuerza de trabajo de bajo costo y mercado cautivo, resulta ser un territorio estratégico para el mantenimiento de su hegemonía: América Latina.

En ese contexto de un mundo bipolar con preeminencia hegemónica de Estados Unidos (misma que se volvía total para el continente americano), América Latina vivió la consolidación de un proceso de entrada a la modernidad iniciado desde principios del siglo XX, que asumió (con los correspondientes matices y especificidades locales) una serie de criterios occidentales de desarrollo como paradigmáticos. De esta forma, sin dejar nunca de ser dependientes, se trató de llegar a una suerte de capitalismo latinoamericano, a través de procesos acelerados de industrialización y tecnificación del campo en los países de la región, factores que se tradujeron en una marcada tendencia hacia la desruralización y el rápido crecimiento de las ciudades latinoamericanas. Pese a que en este periodo, conocido como de industrialización por sustitución de importaciones, no se sentaron las bases para una verdadera independencia tecnológica,²⁴ sí existió una oportunidad relativa de crecimiento para la industria nacional de ciertos países que, como en los casos de México, Argentina, o Brasil, era capaz de satisfacer una buena parte de las necesidades de los mercados internos. Mientras, en el resto de la región, el peso del proyecto de desarrollo recayó en la tecnificación de los procesos productivos agropecuarios y extractivos, como fue el caso de Chile, Ecuador, Venezuela, Bolivia, Perú, Uruguay, Paraguay y prácticamente toda Centroamérica.

²⁴ Respecto a la manera en que se dio este proceso de industrialización, supeditado a los avances tecnológicos de las economías centrales, y que nunca permitió que se sentaran las bases para dar un verdadero impulso a la generación de conocimiento científico y tecnológico propio para nuestros países, pueden consultarse:

Gian Carlo Delgado, "Maquilización y dependencia tecnológica: el caso de México", en *El Norte – Finnish Journal of Latin American Studies*, No 4, Amici Instituti Iberoamericani Universitatis Helsingiensis-University of Helsinki, Diciembre 2009.

F. Fajnzylber, *La industrialización trunca de América Latina*, Nueva Imagen, México, 1983.

Sin embargo, todo este proceso debe entenderse en el contexto de una región marcada por las desigualdades heredadas desde la colonia y acentuadas durante el siglo XIX, las cuales tuvieron como consecuencia una serie de estallidos sociales a lo largo y ancho de América Latina durante la primera mitad del siglo XX, así como el reacomodo violento de las propias oligarquías, las cuales mediante golpes de Estado y asonadas militares, buscaron consolidar sus posiciones de privilegio y, al mismo tiempo, contener el descontento popular. Esta tensión política y social no fue ajena a lo que ocurría de forma simultánea en Europa: tanto el cisma de la revolución de Octubre que dio origen a la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, como la implementación del fascismo en Italia y su posterior refinamiento en la Alemania nazi, pueden verse reflejados en la variopinta diversidad de movimientos, partidos y dirigentes surgidos en América Latina durante la primera mitad del siglo XX (que van desde los movimientos sociales que dieron lugar a la Constitución Mexicana de 1917, la Alianza Popular Revolucionaria Americana – APRA – de Haya de la Torre en Perú, el cardenismo en México, o el sandinismo en Nicaragua, hasta los movimientos sinarquistas en la región, los camisas rojas de Garrido Canabal en México, o el peronismo en la Argentina).

Esta tensión de carácter histórico, vino a adquirir una nueva dinámica en el contexto de la guerra fría, en el que América Latina se convirtió en terreno de disputa ideológica y sobre todo estratégica en términos geopolíticos, de manera especial para unos Estados Unidos cada vez más decididos a afianzar su proyección hegemónica sobre la región, pretendiendo justificarse al equiparar con el comunismo y los supuestos peligros que éste representaba para el “mundo libre”, cualquier reivindicación popular, nacionalista o antiimperialista que se diera en los países latinoamericano. En los hechos, esto se tradujo en una política abiertamente intervencionista hacia la región, cuyas manifestaciones fueron desde las presiones políticas y económicas de las embajadas o las empresas de capital yanqui, hasta campañas de sabotaje y terrorismo que, más de una vez, culminaron en intervenciones militares o golpes de Estado apoyados por el gobierno norteamericano en turno.

Podría pensarse que, en términos generales, para América Latina la situación derivada del fin de la segunda guerra mundial, constituyó una inmejorable oportunidad

para proyectarse en términos de desarrollo gracias a los vacíos dejados por las economías europeas devastadas por la guerra. Sin embargo, en realidad significó la consolidación de la hegemonía estadounidense en la región, mediante la doble vía de la operación en suelo latinoamericano de trasnacionales de capital estadounidense, y de la imposición de gobiernos afines bajo el pretexto del combate de la amenaza comunista. Esto se tradujo en un aumento de la dependencia de la región hacia Estados Unidos, así como de la vulnerabilidad de los países latinoamericanos hacia las intervenciones estadounidenses, abiertas o veladas, que buscaban la protección de los intereses de sus empresas y ciudadanos, siempre por encima de los marcos regulatorios provenientes del derecho internacional, de las constituciones locales o de cualquier otro tipo de legislación aplicable. La dinámica de pérdida de soberanía que esta situación generó en América Latina, no puede ser explicada a cabalidad sin considerar el papel que, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, han jugado organismos supranacionales de diversa índole, que en los hechos se han consolidado como entes rectores de la actuación de los propios Estados, sirviendo siempre, claro está, a los intereses de los grandes capitales trasnacionales.

En este sentido, no debemos olvidar que las empresas trasnacionales buscan a toda costa aumentar sus ganancias, lo que muchas veces las lleva a enfrentarse con gobiernos y legislaciones renuentes a entregar sus respectivas riquezas nacionales. Ante esta situación, dichas empresas buscan presionar a los Estados mediante el uso del poder económico, político y militar, para lo que cuentan no sólo con su propio capital, sino con todo un entramado financiero internacional (dentro del que se encuentran los organismos financieros internacionales, acerca de los cuales trataremos a continuación), con agencias y organismos multilaterales, controlados por los países centrales (Estados Unidos y en menor medida Inglaterra, Alemania, Francia y Japón) y, en casos extremos, con el aparato militar norteamericano, cuyas bases y flotas navales distribuidas por todo el globo, significan una amenaza potencial para cualquier nación que no se pliegue a sus intereses.

Los Organismos Financieros Internacionales

Uno de los rasgos más significativos derivados del nuevo orden mundial impuesto tras el término de la Segunda Guerra Mundial, fue la creación e institucionalización de organismos de índole regulador para el comportamiento de los Estados. Esto supone la intervención de un nuevo tipo de actor en el ámbito geopolítico, cuyo estatus lo coloca por encima de los Estados,²⁵ y que en los hechos va a entrar en disputa con estos por el control del quehacer público, y en ocasiones privado, en diversas áreas. Así, muchos de los aspectos de la vida de las naciones comienzan a ser influenciados de manera sistemática y legítima (en términos del nuevo orden establecido), por poderes que se erigen, formal o informalmente, por encima de la noción clásica de Estado, ya sea por la vía del carácter vinculante que tienen las resoluciones creadas por algunos de estos organismos (como la ONU, la UNESCO o la OEA) y signadas por los países miembros, ya sea por el condicionamiento monetario de los organismo de “cooperación económica” (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.).

En el caso de América Latina, la entrada de los actores supranacionales se sumó al papel de las propias naciones del área y al de las grandes potencias con intereses particulares dentro de ella, lo que dio por resultado un complejo juego de relaciones entre países latinoamericanos, potencias extranjeras (principalmente Estados Unidos y los países europeos, y en menor medida la entonces URSS) y organismos que en los hechos juegan el papel ya sea de mediadores, ya sea de representantes de alguna de las partes. Para el periodo comprendido entre el fin de la segunda guerra mundial (1945) y el inicio de la etapa neoliberal (principios de los ochenta, con la notable excepción del caso chileno, en donde se inició la aplicación de políticas de corte neoliberal tras el golpe de Estado contra el presidente constitucionalmente electo, Salvador Allende, en 1973), destacan por su importancia general para América Latina, la CEPAL, la OEA y el BID, aunque también se empieza a perfilar el Banco Mundial como actor principal para la región, papel que vendrá a ocupar a partir de los años ochenta.

²⁵ Esto no es algo que se dé siempre de manera formal. Sin embargo, la actuación de estos organismos, fundamentada en el establecimiento de consensos y acuerdos en torno al “buen quehacer” de los países “libres”, “democráticos” y “civilizados”, les permite establecer una serie de mecanismos no explícitos de control que, ya sean sutiles o descarados, suelen ser muy efectivos y determinantes en el establecimiento de las políticas públicas seguidas por los distintos países del globo.

Creada el 30 de abril de 1948 y heredera de la Unión Panamericana, la Organización de Estados Americanos (OEA) reúne a los países de América con el propósito nominal de:

- a) Afianzar la paz y la seguridad del Continente; b) Promover y consolidar la democracia representativa dentro del respeto al principio de no intervención, c) Prevenir las posibles causas de dificultades y asegurar la solución pacífica de controversias que surjan entre los Estados miembros; d) Organizar la acción solidaria de éstos en caso de agresión; e) Procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se susciten entre ellos; f) Promover, por medio de la acción cooperativa, su desarrollo económico, social y cultural; g) Erradicar la pobreza crítica, que constituye un obstáculo al pleno desarrollo democrático de los pueblos del hemisferio, y; h) Alcanzar una efectiva limitación de armamentos convencionales que permita dedicar el mayor número de recursos al desarrollo económico y social de los Estados miembros.²⁶

Sin embargo, en realidad la OEA ha cumplido un triste papel como organismo legitimador para la implementación de la política estadounidense emanada de la Doctrina Monroe, mediante la convalidación de los criterios norteamericanos acerca de lo que deben ser conceptos clave como democracia, derechos humanos, combate a la corrupción y la pobreza, etc.

Por su parte, en el marco de las medidas preventivas tomadas frente a la “expansión comunista”, que en realidad buscaban frenar el avance y llegada al poder de movimientos de liberación nacional, como era el caso de la recién triunfante Revolución Cubana, dentro del mismo marco de la OEA fue creado, en 1959, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como organismo de financiamiento para los países de la región.²⁷ Aunque en teoría, esta especie de Banco Mundial limitado a América, y cuya incidencia es particularmente importante en la región latinoamericana, es una banca de desarrollo de la que son socios accionistas los países del hemisferio, en los hechos la supeditación de su quehacer a los intereses estadounidenses es innegable y se evidencia, entre otras cosas, en el hecho de estar en Washington su sede central y de haber sido conformado, de origen, con 50% de capital de ese país.

²⁶ Artículo II, Capítulo I, Primera Parte, *Carta de la Organización de los Estados Americanos*. http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm (consultado: 05-01-10).

²⁷ Datos del propio BID. <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html> (consultado: 05-01-10).

Mientras el BID se encarga de la parte financiera y la OEA de la política a nivel hemisférico, la función específica de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), desde su fundación en 1948, ha sido la de velar por el desarrollo económico de América Latina, cuestión fundamental en esos momentos, ya que desde la realización de la **Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas** en Bretton Woods, New Hampshire (antes de que se concretara la victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial), se planteaba la necesidad, al menos en el papel, de llevar a las naciones pobres del planeta a niveles e desarrollo económico comparables con los de las naciones más industrializadas. Para ello, desde la CEPAL se originaron los lineamientos a seguir por los países de la región en términos de política económica; lineamientos que, en términos generales, se enfocaban en tratar de facilitar las condiciones para el establecimiento y crecimiento de un capitalismo nacional en los países latinoamericanos, mismo que fungiera como motor para el desarrollo de estos, y que creara las condiciones necesarias para consolidar una versión vernácula del modelo de Estado de bienestar que a partir de finales de los 40's se echó a andar en una Europa devastada por la guerra y urgida de reconstrucción, lo cual significaba una forma de garantizar derechos sociales como la salud y la educación, para el grueso de la población.

Más allá de los postulados teóricos de economistas como Raul Prebisch²⁸ o Celso Furtado,²⁹ o de que a partir de su crítica, pensadores de la talla de Ruy Mauro Marini³⁰ o Theotonio Dos Santos,³¹ hayan sentado las bases para su Teoría de la dependencia (sin duda, uno de los mayores aportes intelectuales de América Latina al mundo), la verdadera importancia de las teorías económicas emanadas de la CEPAL radica en que se trata de teorías que dieron lugar al establecimiento de políticas públicas concretas en la región. En particular, la CEPAL cobra especial importancia por el papel de políticas públicas que alcanzaron algunas de las propuestas teóricas emanadas de esta Comisión,

²⁸ Raúl Prebisch, *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*, CEPAL, Santiago, 1949.

²⁹ Celso Furtado, *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*, Siglo XXI, México, 1979.

³⁰ Ruy Mauro Marini, *Subdesarrollo y revolución*, Siglo XXI, México, 1974.

Ruy Mauro Marini, *Dialéctica de la dependencia*, Editorial Era, México, 1973.

³¹ Theotonio Dos Santos, *Dependencia y cambio social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.

mismas que constituyen el muy particular modelo latinoamericano de Estado de Bienestar.

Sin embargo, pese a que la CEPAL, el BID y la OEA fueron creadas para atender los asuntos específicos de América y América Latina dentro del nuevo orden mundial derivado del fin de la Segunda Guerra Mundial, existen al menos otros tres organismos, cuyo alcance va más allá de América Latina y que tienen fundamental importancia para esta región, específicamente en materia de toma de decisiones y formulación de políticas públicas en materia educativa.

El primero de estos organismos es la UNESCO, organismo especializado de la ONU en temas de educación, ciencia y cultura, como se desprende del significado de sus siglas en inglés (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), y que tiene como una de sus finalidades específicas orientar y apoyar a los gobiernos nacionales en materia educativa. Durante el periodo de la segunda posguerra se caracterizó por incentivar los esfuerzos de los países del tercer mundo por alfabetizar a la mayoría de su población, así como apoyar proyectos clave para impulsar los ejes que en esos momentos se consideraban prioritarios para lograr el desarrollo desde el rubro educativo: formación de maestros, educación agropecuaria y formación de personal médico.

Los otros dos organismos internacionales son el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, creados por las Naciones Unidas en la conferencia de Bretton Woods en julio de 1944, cuando ya se podía prever la derrota de las naciones del Eje a manos de los aliados. Esta conferencia, en la que se planteaba el establecimiento de una serie de regulaciones y acuerdos que permitieran evitar catástrofes económicas similares a la llamada Gran Depresión, acaecida en la década de 1930, supuso en los hechos, la creación de un nuevo orden económico con el dólar, y por ende, los Estados Unidos como potencia hegemónica. Para ello, se contó con la fundación de dos instituciones que sirvieran de garantes y legitimadoras de éste nuevo orden: El Fondo Monetario Internacional, encargado de la regulación comercial y cuya misión es la de “velar por la estabilidad del sistema monetario y financiero internacional (el sistema de pagos internacionales y tipos de cambio entre países)”;³² y el Banco Mundial, creado en un

³² Página del Fondo Monetario Internacional: <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm>

primer momento como Banco Internacional de Reconstrucción (BIRF), para financiar a los países (principalmente europeos), en su reconstrucción durante la posguerra, pero que ha ido cambiando en sus objetivos, constituyéndose como fuente de financiamiento para los proyectos nacionales en “el sector social, la reducción de la pobreza, el alivio de la deuda y el buen gobierno”.³³

Aunque en el papel, estos organismos funcionan de manera aparentemente neutral en el cumplimiento de sus objetivos de “lucha contra la pobreza”, lo cierto es que ambos operan como mecanismos de dominación económica hacia los países del tercer mundo a través de préstamos para proyectos de desarrollo y fondos de contingencia que se vuelven incosteables para los países receptores, creando una situación de dependencia y endeudamiento. La manera específica en la que opera el Banco Mundial es a través del otorgamiento de préstamos para la operación de proyectos específicos, previamente aprobados por funcionarios o asesores del Banco, y que se encuentran condicionados a la aplicación de determinadas reformas o políticas públicas afines a los intereses y postulados ideológicos de esta institución; lo que hace que este organismo financiero internacional adquiera especial relevancia en todo lo referente a la toma de decisiones en materia educativa en América Latina. Debido a lo anterior, y partiendo de la hipótesis de que el propio carácter de los lineamientos políticos y de las recomendaciones emanadas del Banco Mundial, las hace representativas del pensamiento hegemónico y dominante dentro del actual sistema-mundo capitalista, en el presente trabajo me centraré en el análisis de los documentos provenientes de este organismo financiero.

El neoliberalismo

De ninguna manera suscribo las tesis que sostienen el carácter inevitable de la historia, mismas que van desde los planteamientos de Fukuyama acerca del fin de la misma, a las lecturas hechas desde el marxismo más dogmático, acerca de la forma lineal y

³³ Página del Banco Mundial:
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMOS/0,,contentMDK:20143048~menuPK:60001943~pagePK:64057863~piPK:242674~theSitePK:263702,00.html>

predestinada en que deben sucederse los distintos estadios civilizatorios.³⁴ Sin embargo, sí creo que se puede considerar que el orden mundial derivado del fin de la Segunda Guerra Mundial, en el que los Organismos Financieros Internacionales ocupan un lugar preponderante, tuvo en el neoliberalismo una consecuencia obligada; lo cual trataré de sostener en este apartado.

A nivel teórico, el neoliberalismo tiene su origen en los planteamientos del economista austriaco Friedrich Hayek, quien desde antes de la finalización de la segunda guerra mundial hablaba en contra de las limitaciones impuestas por el Estado a los mecanismos de mercado, considerándolas como “una amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política”.³⁵ Estos planteamientos adquirieron un nuevo sentido con el orden mundial derivado de la conclusión de la guerra, en el que se implementó un modelo de Estado de Bienestar en las principales economías europeas, ya que éste modelo suponía una fuerte intervención del Estado para regular los mercados. Así, ante el modelo de Estado de Bienestar, el neoliberalismo se presenta como una alternativa dentro del propio sistema capitalista.

Tomando como premisa fundamental que “el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, (...) había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el estado aumentase cada vez más los gastos sociales”,³⁶ el neoliberalismo representa una solución extrema a las contradicciones entre capital y trabajo intrínsecas al capitalismo, resuelta de manera absolutamente favorable para el primero, a costa de la destrucción de los que viven del segundo. Para conseguir esto, el neoliberalismo, en su versión ortodoxa, plantea cuatro puntos fundamentales:

³⁴ Las lecturas que desde diversas posiciones ideológicas se hacen del fin de la historia o de la inevitabilidad de esta, parten de una concepción hegeliana de la misma. Considerando los aspectos dialécticos en los que Marx basa su teoría, se hace un tanto difícil sostener que su idea acerca de los estadios civilizatorios era algo fijo e inamovible, sin embargo es innegable que algunos teóricos del marxismo más acrítico, así lo vieron (v.g. Politzer, 1961; Harnecker, 1976); lo cual es curiosa y paradójicamente compartido por Fukuyama (“The End of History?”, 1989, *The End of History and the Last Man*, 1992, “Pensando sobre El Fin de la Historia diez años después”, 1999) desde la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría.

³⁵ Perry Anderson, “Neoliberalismo: un balance provisorio”, en Emir Sader y Pablo Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, CLACSO, Buenos Aires, 2003, p. 26.

³⁶ Perry Anderson, *Ibidem*.

1. Una reingeniería de la administración general del Estado, basada en la privatización de servicios y áreas estratégicas del mismo, así como en una descentralización del resto de las instituciones que lo componen. En este proceso se busca seguir manteniendo el papel del Estado como garante de la estabilidad macroeconómica, en especial a través de la reducción del déficit económico vía el recorte del gasto social, además de que debe mantener operativos los mecanismos de contención social frente a las consecuencias provocadas por estas políticas de reingeniería administrativa.
2. La necesidad de determinar cuáles son los espacios de intervención del Estado, estrictamente necesarios para garantizar la reproducción del capital.
3. Privilegiar el control sobre el salario y sobre la paridad cambiaria (entre otros factores), buscando obtener ventajas comparativas para atraer la inversión extranjera directa, por encima de cualquier otro tipo de modelo de desarrollo.
4. La implementación de reformas fiscales destinadas a reducir los impuestos sobre la renta y sobre las transacciones financieras, facilitar las transacciones internacionales y la actividad exportadora, con el fin de incentivar la inversión de corte especulativo.

Estos cuatro puntos han sido llevados a cabo en distinto grado por los países que han adoptado gobiernos de corte neoliberal, de acuerdo a sus propias condiciones internas y externas, y se han complementado con otras políticas, como la privatización de empresas paraestatales y de servicios, buscando “adelgazar” al Estado eliminando los monopolios estatales para “garantizar” la libertad de mercado; el rescate de empresas privadas quebradas por malos manejos financieros, lo cual puede parecer paradójico, pero es justificado por la ortodoxia neoliberal para mantener a flote al sistema; o la implementación de contrarreformas laborales y agrarias, que precaricen el trabajo y aumenten el ejército de reserva de mano de obra.

Todas estas medidas están supuestamente encaminadas a garantizar el adecuado funcionamiento del mercado como gran ente regulador de la economía, sin embargo, en realidad esconden una intención más profunda: acrecentar la desigualdad como mecanismo esencial dentro del capitalismo para maximizar la acumulación de capital,

sobre todo de las empresas transnacionales, concentrando en ellas la mayor riqueza posible.³⁷ Perry Anderson señala que para Hayek y demás teóricos originarios del neoliberalismo, “la desigualdad era un valor positivo en realidad imprescindible en sí mismo, que mucho precisaban las sociedades occidentales.”³⁸ Los altos grados de concentración de la riqueza generados por la aplicación de las políticas neoliberales demuestran el grado de congruencia logrado entre la teoría y la acción.

Neoliberalismo como ideología

Hasta aquí hemos dado cuenta de las bases teóricas y los planteamientos originales del neoliberalismo en términos económicos; sin embargo, a diferencia de otras teorías o modelos económicos, el neoliberalismo tiene implicaciones que van más allá de lo económico, incidiendo de manera muy importante tanto en la política como en la sociedad y la cultura. Esto no debe ser pasado por alto pese a que se trata de una teoría basada en planteamientos económicos, ya que el neoliberalismo no sólo supone una supeditación de lo político, lo social y lo cultural a los dictados de éste ámbito, sino que se trata de hecho, de un sistema integrador y totalizante que pretende establecer un orden del mundo, o mejor dicho, “El” orden del mundo.

Esto se explica, al menos de manera parcial, si se considera que al proponer un sistema de acumulación basado en el incremento de la desigualdad, el neoliberalismo se ve en la necesidad de legitimarse a sí mismo para lograr su implementación como doctrina política de Estado, ocultando sus objetivos reales. Así, las grandes transnacionales y los centros de poder económico y financiero, beneficiarios reales de la implementación de las políticas de corte neoliberal, han puesto especial cuidado en la producción de discursos y dispositivos que permitan legitimar al neoliberalismo. Estas prácticas, que

³⁷ Es pertinente señalar que, aunque las mayores beneficiadas con el modelo neoliberal son las grandes transnacionales, las respectivas oligarquías nacionales no son ajenas al incremento en la acumulación de capital, debido a que operan como copartícipes en la transferencia de riqueza de la periferia hacia la metrópoli (Delgado 2009: 9). De esta forma, al crear las condiciones propicias para aumentar la concentración de riqueza de aquellos que ya eran ricos, las políticas neoliberales han permitido la proliferación de monopolios locales en ciertos nichos del mercado, los cuales han sido muy exitosos en términos del enriquecimiento acelerado de sus dueños, como bien ejemplifica el caso de Carlos Slim en nuestro país.

³⁸ Perry Anderson, *Ibidem*.

van desde la legitimación a través de los discursos y escritos de intelectuales y académicos alineados (como Samuel Huntington³⁹ o Francis Fukuyama⁴⁰ en el corazón del mundo “globalizado”, y sus contrapartes locales en Hispano América, siempre dispuestas a poner sus plumas al servicio de la abyección, como los Vargas Llosa desde la tribuna, también bastante globalizada, del periódico español *El País*, Jorge Castañeda y Hector Aguilar Camín,⁴¹ proyectando su versión de lo que consideran debe ser “un futuro para México”, o Andrés Oppenheimer,⁴² gurú de los medios electrónicos para el mercado latino, entre muchos otros), hasta la imposición de valores y patrones de consumo mediante productos culturales, están encaminadas no sólo a justificar la adopción de determinadas medidas macroeconómicas apelando a la ineficiencia del Estado como administrador o a la capacidad del mercado como ente regulador, sino también a la adopción de una visión empresarial en todas y cada una de las facetas de la vida cotidiana, la cual haga ver natural y necesario al neoliberalismo.

En la medida en que pretende imponer una visión del mundo regida por las leyes del mercado, con los valores propios del neoliberalismo, y explicada mediante un lenguaje gerencial que pretende ocultar su funcionamiento y objetivos reales (maximización de ganancias del capital transnacional, y concentración desorbitada de la riqueza en manos de unos cuantos), se puede considerar que el neoliberalismo, más que

³⁹ Samuel Huntington, *El choque de civilizaciones: y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona-México, 1997.

⁴⁰ Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, México, 1992.

⁴¹ El recientemente ganador del Premio Nobel de literatura, no necesita mayores presentaciones, amén de que podemos encontrar algunas buenas muestras de sus ideas políticas y su papel como pluma alquilada a los servicios del gran capital, en varias de sus colaboraciones con el mencionado diario español, sin embargo Castañeda y Aguilar Camín pueden no ser tan conocidos: ambos son intelectuales mexicanos, en su juventud cercanos a la izquierda, pero que tras la caída del Muro de Berlín se convirtieron en apóstoles del neoliberalismo y en intelectuales orgánicos de la clase gobernante, hasta el punto de llegar a ser Jorge Castañeda canciller del gobierno derechista y pro-empresarial de Vicente Fox. Aunque son múltiples los textos de ambos, en los que pueden verse sus filias y fobias políticas, destaca su artículo publicado en coautoría, “Un futuro para México” (2009), en el que plantean abiertamente sus posiciones ideológicas.

⁴² El caso de Oppenheimer es particularmente notable. Editor para América Latina del *Miami Herald*, portavoz oficioso de la derecha anticomunista asentada en Estados Unidos, y muy relacionado con el Departamento de Estado de dicho país, sobre Oppenheimer circulan versiones que lo ligan con la propia CIA. Más allá de rumores, lo cierto es que el periodista de origen argentino, es uno de los más conspicuos defensores de la política exterior norteamericana hacia América Latina, así como de los principales detractores de cualquier manifestación emancipatoria dentro de la región, como puede verse en sus encendidos ataques contra la Revolución Cubana (*La hora final de Castro*, 1992) o el proceso de integración bolivariano (*¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y la clave del futuro*, 2010).

una simple teoría económica, es todo un sistema de pensamiento que supone una propia cosmogonía. Sin embargo, al ser un pensamiento basado en la necesidad de ocultar sus principios, se vuelve mera y pura ideología, en el sentido más negativo del término.

La componente ideológica del neoliberalismo, a la que podemos denominar como **pensamiento neoliberal**, no es otra cosa más que una exacerbación de la ideología capitalista. Su supuesto fundamento axiológico es la libertad; sin embargo, se trata de la vieja concepción anglosajona que restringe la libertad a una atribución exclusiva del individuo para poseer propiedades, consumir y hacer negocios. A partir de esta idea restringida de libertad, el neoliberalismo construye un discurso que pretende defender valores tales como la democracia, la igualdad o la tolerancia, centrado en conceptos como los de mercado, sociedad civil, o productividad. Éste es un discurso que se ha llevado más allá del ámbito de los negocios y las finanzas, y se ha ido extendiendo a los gobiernos, las instituciones educativas, e incluso al mundo de la cultura, constituyéndose en un complejo mecanismo de naturalización y legitimación de una forma de concebir la realidad.⁴³

Por esta razón, así como es necesario distinguir para fines prácticos entre los postulados y conceptos de la teoría neoliberal, la implementación de políticas y demás acciones concretas de corte neoliberal, y la componente ideología del pensamiento neoliberal, también es conveniente señalar (como se verá más adelante a mayor profundidad) que el impacto del neoliberalismo sobre el ámbito educativo, va más allá de las consecuencias de un recorte presupuestal o la aplicación de una política pública, e incide directamente sobre la forma misma de concebir a la educación.

La implementación del neoliberalismo en América Latina

Como ya mencioné antes, el neoliberalismo llegó a América Latina de manos de la dictadura pinochetista en Chile. Aprovechándose del poder absoluto que le conferían las

⁴³ Se podría decir que sólo la realidad social, pero los alcances del neoliberalismo van más allá de lo humano y se extienden incluso a la naturaleza, misma que también es vista como una mercancía. Situación que se hace evidente con las patentes de microorganismos o variedades de plantas que recientemente han obtenido diversas corporaciones y empresas transnacionales, por dar sólo un pequeño pero significativo ejemplo.

fuerzas armadas, y motivado por el objetivo de acabar con un movimiento obrero que había logrado fortalecerse durante el gobierno de Salvador Allende, a partir de su llegada al poder en septiembre de 1973, Augusto Pinochet hizo de Chile, además de un enorme campo de exterminio, un laboratorio para experimentar las políticas emanadas de la teoría neoliberal. De este modo, antes de los gobiernos de Thatcher en Inglaterra y Reagan en Estados Unidos, considerados los más preclaros representantes del neoliberalismo a nivel global, en Chile ya se impulsaba un proyecto de estabilidad macroeconómica en un marco de desaparición de las conquistas sociales de la clase trabajadora. Esta situación, que permitió la entrada anticipada del neoliberalismo en el resto de América Latina, no puede ser considerada como casual, dada la posición que ocupa la región dentro de un mundo globalizado por el capital transnacional.

América Latina posee una enorme cantidad de materias primas y recursos estratégicos, su población constituye un enorme ejército de reserva de mano de obra, y al menos, sus países más desarrollados cuentan con una clase media con el poder adquisitivo suficiente para ser considerados como mercados emergentes; lo que la hace una región ideal en términos de la globalización neoliberal. Sólo había que romper con los atavismos de pueblos poco dispuestos a cambiar sus tradicionales formas de vida en aras de una modernización globalizada (y globalizadora); así como derrotar a una clase trabajadora⁴⁴ cuya lucha incesante había conseguido una serie de conquistas históricas, y cuyo grado de politización en muchos países, dificultaba enormemente la implementación de un modelo que buscaba desaparecer dichas conquistas.

La ruptura de las resistencias ante la implementación de políticas de corte neoliberal se dio, como en el ya mencionado caso de Chile, así como en Argentina y Uruguay, muy temprano, de la mano de las dictaduras militares a mediados de los años

⁴⁴ Es importante notar que, aunque América Latina cuenta con elevados porcentajes de población indígena, que en países como Perú, Guatemala o Bolivia, representan más de la mitad de los habitantes, en realidad los pueblos originarios no contaban para el neoliberalismo en un primer momento, como quedó evidenciado tras el alzamiento zapatista del 1º de enero de 1994. Tras esta primera advertencia, y sobre todo tras la importancia y el poder que han adquirido los movimientos indígenas, particularmente en Ecuador y Bolivia, el pensamiento neoliberal se ha visto obligado a pensar qué hacer con los indígenas. Por este motivo, aunque preferiría desaparecerlos de la faz de la tierra, el neoliberalismo ha optado por colgarse de la bandera del multiculturalismo para poder implementar contra ellos una doble política que, bajo un barniz de apertura y tolerancia, les procura una asimilación cultural que les permita ser útiles como mano de obra cuando emigran a las metrópolis o a los países más desarrollados; o que, de preferencia, busca mantenerlos lo más apartado posible del mundo globalizado.

setenta. Mientras que en países como Bolivia y Brasil, se dio gracias a las presiones generadas por procesos hiperinflacionarios que amenazaban estrangular la economía y que golpearon de manera particular a las clases medias de esas naciones durante la década de los ochenta.⁴⁵

Así, el neoliberalismo se fue consolidando por toda América Latina de la mano de gobiernos militares como el de Pinochet en Chile o el de Videla en Argentina durante los setentas, pero también gracias a gobiernos supuestamente democráticos como el de Fernando Belaúnde Terry en Perú (1980-85), el de Osvaldo Hurtado Larrea en Ecuador (1981-84), el de Víctor Paz Estenssoro en Bolivia (1985-89) o el de Julio María Sanguinetti en el Uruguay (1985-90), todos ellos durante la década de los ochenta. Sin embargo, es en la segunda mitad de esa década y en la primera mitad de la siguiente, cuando llegan al poder algunos de los gobernantes neoliberales más recalcitrantes del continente, como es el caso de Carlos Salinas de Gortari en México (1988-94), Carlos Andrés Pérez durante su segundo mandato en Venezuela (1989-93), Alberto Fujimori en Perú (1990-2000), Fernando Collor de Mello en Brasil (1990-92), y Carlos Saúl Menem en Argentina (1989-99).

Tras casi dos décadas de imposición de políticas de corte neoliberal, a finales del siglo pasado la inequidad, miseria y descontento social derivado de las contradicciones propias del neoliberalismo, provocaron las condiciones necesarias para una serie de cambios que en su momento fueron percibidos por algunos analistas como la entrada a una era postneoliberal. Con la llegada al poder de gobiernos emanados de la lucha de movimientos sociales como Luiz Inacio Lula da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, Hugo Chávez en Venezuela o Lucio Gutiérrez en Ecuador, se vislumbraba cercana la posibilidad de construir alternativas reales, no sólo frente al neoliberalismo, sino incluso frente al sistema capitalista. Sin embargo, lo que parecía el advenimiento del fin del neoliberalismo en América Latina, no ha sido más que un reacomodo en la correlación de fuerzas del capital, en el que, salvo los casos de Bolivia y Venezuela (y tal vez el de Correa en Ecuador), poco puede hablarse acerca de la construcción de alternativas al modelo de Estado derivados del sistema capitalista. El resto de los gobiernos de izquierda

⁴⁵ Ver Perry Anderson, *Op. cit.*, pp. 35-37.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

o de centro-izquierda que han llegado al poder en la región durante los últimos diez años, como es el caso de Lula en Brasil, Tabaré Vázquez en Uruguay, o incluso, los Kirchner en la Argentina, han implementado una serie de políticas que los alejan, en mayor o menor grado, de la ortodoxia neoliberal (fortalecimiento de la industria nacional en Brasil, cobertura universal de salud en Uruguay, o rompimiento con el FMI en Argentina, son algunos ejemplos en este sentido), pero que de ninguna manera pueden ser vistas como manifestaciones de alternativas frente al capitalismo imperante, sino como intentos de consolidar modelos nacionales propios, dentro de los límites impuestos por el propio sistema-mundo actual. Intentos que, hay que decirlo, de ninguna manera pueden ser menospreciados, dados los antecedentes históricos de nuestros países, y las perspectivas que se presentan a nivel mundial en esta segunda década del milenio.

CAPÍTULO II: LAS RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

El Banco Mundial y la educación en América Latina

Sin duda, los efectos de las reformas estructurales dictadas por los organismos financieros internacionales, pueden verse en distintos rubros de la vida pública de nuestros países. El ámbito educativo no es la excepción. Desde el establecimiento de criterios cuantitativos para regir el quehacer educativo, hasta la abierta privatización de servicios educativos, pasando por la adopción de lenguaje y valores provenientes del sector empresarial, las huellas del neoliberalismo en la educación son muy evidentes. Sin embargo, es necesario ir más allá de lo que podría apreciarse en la superficie, para establecer el papel real que en esta materia han desempeñado los organismos financieros internacionales (en particular del Banco Mundial), y así poder contextualizar las recomendaciones puntuales que el mismo hace respecto a la educación superior en América Latina, con el fin de contar con los elementos suficientes para hacer un análisis profundo de las mismas. Esto pasa, necesariamente, por el estudio de los documentos concernientes a las políticas educativas en América Latina, que ha producido el propio Banco Mundial; así como de los proyectos concretos en los que este organismo ha intervenido en la misma región.

Por principio de cuentas, no debemos pasar por alto el hecho de que el Banco Mundial fue creado en un contexto de reconstrucción del sistema-mundo capitalista. Ante el reacomodo del Orden Mundial, se hacían necesarios organismos que sirvieran para legitimar la dominación económica de las potencias occidentales, de manera específica Estados Unidos, sobre el resto del mundo. Desde su origen, el papel del Banco Mundial

como fuente de financiamiento para “la reconstrucción y el desarrollo”, ha servido como mecanismo de presión económica, e incluso política, en la medida en que condiciona tanto los préstamos que otorga, como la reestructuración de los pagos de éstos, a los lineamientos que el propio organismo, cuyo director es designado por los Estados Unidos, decida imponer.

En un inicio, el Banco funcionaba como una mera caja de crédito, a cuyos préstamos era relativamente fácil acceder, ya que de lo que se trataba era imponer el nuevo orden mundial a las naciones menos desarrolladas por la vía del endeudamiento en dólares. Sin embargo, rápidamente esto cambió para pasar al condicionamiento directo, en los términos estipulados por el propio Banco, de las políticas públicas de los países receptores de los préstamos. En otras palabras, lo que el Banco Mundial hizo fue optimizar sus mecanismos de presión económica a través del endeudamiento de los países del llamado Tercer Mundo, para convertirse en el organismo garante para la adopción en esos países, de políticas públicas funcionales al sistema, incluso en rubros que van más allá de lo económico.

De este modo, el Banco Mundial, comenzó a tener una mayor injerencia en cuestiones soberanas de las naciones latinoamericanas, tales como políticas sociales, de salud, educativas, militares, etc. En la medida en la que los préstamos hechos por el Banco se iban acumulando (como puede verse en la Tabla 2.1, la deuda de la región con este organismo se duplicó de 1970 a 1975, y presentó un incremento sostenido hasta la primera mitad de los noventa), se fue incrementando la deuda de los países del área, y se comenzó a privilegiar el otorgamiento de créditos para proyectos gubernamentales específicos, cuya orientación era (y sigue siendo) dictada por el mismo Banco. A partir de la lectura de documentos generados por el propio banco durante la década de 1970 (entre los que destacan: los *Education Sector Working Paper* de 1971 y 1974, y *The Financing of Education: An Examination of Basic Issues*, de 1973),⁴⁶ se puede advertir que en esos años, comienza a haber un mayor interés por utilizar los préstamos como mecanismos de presión económica, mediante las recomendaciones del Banco. Bajo el pretexto de una

⁴⁶ Banco Mundial, *Education. Sector working paper*, 1971.
Banco Mundial, *The financing of education: an examination of basic issues*, 1973;
Banco Mundial, *Education. Sector working paper*, 1974.

preocupación por el escaso impacto, en términos de reducción de pobreza y de aumento en el desarrollo, que supone la millonaria deuda contraída por el Tercer Mundo con este organismo financiero, el Banco Mundial opta por la implementación de sus propias recomendaciones como condicionante para el otorgamiento de nuevos préstamos, o para la reestructuración de deuda previamente contraída. En materia educativa, esto supuso, siempre de acuerdo a los propios documentos del Banco Mundial, un mayor interés en la reestructuración del gasto educativo en los países destinatarios de los préstamos, con el fin de optimizar los recursos para hacer más eficiente a los sistemas educativos nacionales. De esta manera, durante los años setenta, a través del Banco Mundial se comenzó a imponer una visión de corte empresarial a la educación, en la que todo queda supeditado a criterios de rentabilidad, mismos que terminan condicionando todo el quehacer educativo.

Si bien esta actitud por parte del Banco Mundial no debe sorprender (ya que se trata precisamente de eso: un banco), lo cierto es que tras esa comprensible preocupación por el destino de los recursos otorgados a los gobiernos nacionales, se esconde un problema de fondo, derivado de una incompatibilidad de enfoques: aunque en todo tipo de actividad educativa de carácter institucional interviene una componente económica y administrativa que no puede ser soslayada ni dejada de lado, esa no puede ser confundida con la parte sustantiva de una actividad de esta naturaleza, que es la educación. No se puede supeditar lo educativo a lo económico, ya que si bien estas son esferas que se tocan, ambas obedecen a lógicas distintas: una consagrada a la transmisión y generación de conocimiento, la otra a conseguir la optimización de recursos para maximizar las ganancias y minimizar los costos. La educación entendida como derecho de los individuos y de los pueblos, cuya impartición constituye una obligación por parte del Estado, implica una concepción de la misma como bien social, mientras que desde una visión económica como la de los organismos financieros internacionales, es concebida como una relación empresarial y mercantil en la que lo más importante es la eficiencia. En la medida en que la visión del Banco Mundial comienza a imponerse en el quehacer educativo, se inicia un proceso desvirtuador de la concepción misma de la educación y su razón de ser en relación con el Estado y la sociedad.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.1 Evolución de la deuda contraída con el Banco Mundial por los países de América Latina en millones de dólares (corrientes).

Pais / año fiscal	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Argentina	181.339	341.219	403.667	699.646	2,608.87	4,913.253	8,789.137	6,880.617	5,304.855
Bolivia	17.814	70.43	239.117	301.462	586.950	864.908	1,096.392	1,672.945	316.42
Brasil	205.969	1,044.749	2,034.718	5,274.417	8,426.717	6,037.664	7,376.553	8,083.177	10,065.337
Chile	130.055	150.963	183.671	504.684	1,873.734	1,382.645	815.612	293.114	216.047
Colombia	373.564	656.035	1,012.034	2,419.637	3,873.874	2,559.232	1,927.158	3,899.54	6,571.356
Costa Rica	40.622	90.292	183.240	312.574	412.355	302.956	122.688	59.526	57.708
Ecuador	39.465	71.437	145.753	304.1	847.85	1,108.409	861.253	814.558	542.348
El Salvador	32.836	57.631	113.697	145.228	163.739	326.913	325.364	447.998	577.588
Guatemala	13.756	39.381	143.809	225.253	292.918	158.406	295.675	478.952	1,112.114
Honduras	45.108	85.351	216.198	450	634.947	828.264	989.373	1,353.327	502.23
México	581.893	1,123.097	2,063.29	4,033.851	11,030.05	13,823.07	11,443.82	8,881.137	10,142.55
Nicaragua	29.567	65.73	134.989	222.284	299.363	341.292	659.018	1,135.673	417.996
Panamá	7.444	65.226	132.736	310.423	462.011	174.651	283.267	211.722	435.051
Paraguay	24.707	43.928	124.395	722.769	320.379	189.388	229.574	244.064	295.85
Perú	124.631	137.806	359.403	293.783	1,188.279	1,729.075	2,590.052	2,815.841	2,846.113
República Dominicana	10.549	27.223	83.435	173.585	258.414	299.824	305.82	4125.993	756.17
Uruguay	49.322	69.408	72.302	151,835	358.74	512.687	552.11	815.765	1,099.259
Venezuela	216.696	221.403	133.166	41.894	973.988	1,639.115	971.905	199.663	0
Región	2,156.148	4,431.68	8,076.257	17,332.5	35,800.15	38,484.79	40,815.79	40,007.76	41,907.21

Fuente: Global Development Finance, Banco Mundial, 2009.

Como se puede apreciar en la Tabla 2.2, durante los años 60 y la primera mitad de los años 70, los préstamos del Banco Mundial destinados a la educación en América Latina se concentran en la educación básica, la formación de maestros (¡que para este organismo es “entrenamiento de maestros”, lo cual dice mucho de su concepción de la educación!) y la educación secundaria agropecuaria y técnica. Más que de un genuino interés por el desarrollo de la región, esto nos habla de una pretensión por acentuar las condiciones de dominación y dependencia económica, privilegiando la capacitación de fuerza de trabajo para el sector primario de la economía (producción de materias primas), en concordancia con la división internacional del trabajo del “nuevo orden mundial”, para el cual América Latina tenía que seguir siendo, como lo ha sido desde la época colonial, una mera fuente de materias primas.

A partir de los años 70 del siglo pasado, el Banco Mundial empieza a advertir que, desde la lógica bancaria, los préstamos destinados a proyectos educativos que este organismo hace a los países en vías de desarrollo, adolecen de una gran ineficiencia pues no consiguen verse reflejados en una significativa reducción de la pobreza o en un aumento en los indicadores de desarrollo. Aunque esto es un diagnóstico que tiene mucho de verdadero, procura olvidar el hecho de que para que las políticas educativas tengan éxito, deben estar insertadas en proyectos generales de desarrollo nacional, algo que es sumamente difícil estructurar en condiciones de dependencia como las de América Latina, y con una política de corte imperialista de los Estados Unidos hacia la región, que acabó mediante la intervención militar directa o indirecta cualquier intento emancipatorio en la región (dentro de el periodo comprendido desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la década de 1960, destacan, entre otros, el derrocamiento del gobierno democrático del doctor Jacobo Árbenz en Guatemala y su incipiente proyecto nacional; el golpe de Estado en contra de João Goulart en 1964 para frenar los procesos de reforma agraria y nacionalización petrolera impulsados por este en Brasil; o el derrocamiento de los gobiernos emanados de la Revolución Boliviana del 52 y su proyecto de corte nacional revolucionario, también en 1964). Desde entonces, esta preocupación por la manera en que es aprovechado el dinero del Banco Mundial por los gobiernos de las naciones del Tercer Mundo, ha servido para justificar una mayor intervención sobre la naturaleza de los proyectos educativos a los que son destinados sus préstamos.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.2 Préstamos del Banco Mundial destinados a la educación en América Latina (1965-1975).

Año fiscal	País	Propósito principal	(millones de dólares)		
			Costo total del proyecto	Monto del préstamo o crédito	
				B. M.	A. D. I.
1966	Chile I	Entrenamiento para adultos	3.8	2.75	
1968	Nicaragua	Secundaria general y entrenamiento de maestros	8.0	4.0	
1968	Ecuador	Secundaria general, agrícola y tecnológica, y entrenamiento de maestros (A. T.)	10.2		5.1
1969	Colombia I	Secundaria general	15.2	7.6	
1969	Guatemala	Secundaria general, post-secundaria agrícola y entrenamiento de maestros	12.6	6.3	
1969	El Salvador	Secundaria general, técnica y post-secundaria agrícola (A. T.)	8.4	4.9	
1970	Chile II	Industrial para adultos y entrenamiento agrícola	3.0	1.5	
1970	Chile III	Secundaria agrícola y entrenamiento de maestros (A. T.)	14.0	7.0	
1970	Colombia II	Secundaria general (A. T.)	13.0	6.5	
1971	República Dominicana	Secundaria general y entrenamiento de maestros (A. T.)	8.1		4.0
1971	Brasil	Secundaria técnica y agrícola, post-secundaria técnica (A. T.)	21.0	8.4	
1973	Paraguay	Secundaria general, post-secundaria técnica (A. T.)	7.3		5.1
1973	Costa Rica	Secundaria general, entrenamiento de adultos (A. T.)	9.4	6.2	
1974	Colombia IV	Primaria agrícola, secundaria general, post-secundaria técnica y entrenamiento de maestros, centro de desarrollo rural	33.50	21.2	
1974	Perú	Secundaria general (A. T.)	40.0	24.0	
1974	Honduras	Centros de entrenamiento vocacional y agrícolas, entrenamiento de maestros (A. T.)	8.66	3.0	3.0
1974	El Salvador II	Educación primaria y básica, centro de entrenamiento juvenil (A. T.)	24.20	17.0	
TOTAL			240.36	120.35	17.2

(A. T.)=Asistencia técnica

Fuente: Banco Mundial, 1974.

La lectura de los ya mencionados documentos tempranos del Banco Mundial acerca de educación, permite conocer la visión del organismo financiero en torno a éste ámbito, misma que se ha ido adecuando a las necesidades de los tiempos, pero que se mantiene consistente respecto a los planteamientos originales del Banco. En el primer documento sectorial elaborado por el Banco Mundial, en 1971, para abordar temas concernientes al ámbito educativo, encontramos delineados los marcos conceptuales desde los que esa institución crediticia va a considerar a la educación: nunca como derecho o como bien social, sino como una forma de capital (humano) que tiene que ser gestionada adecuadamente por los países para salir del subdesarrollo. Esta visión lleva al Banco a plantearse la educación incluso como un problema, en atención a las supuestas consecuencias de una masificación de la cobertura educativa (menciona el excesivo peso presupuestal de los sistemas educativos del Tercer Mundo, la baja eficiencia y productividad de dichos sistemas, los riesgos que representa el aumento en el desempleo calificado derivado de la expansión de la cobertura en los niveles medio superior y superior, así como la necesidad de cambiar los objetivos de las políticas públicas en educación, ante la imposibilidad física y financiera de alcanzar la universalidad en todos los niveles educativos), siempre vistas bajo un enfoque economicista y empresarial.⁴⁷ Siguiendo esta línea, en otro documento publicado dos años más tarde, podemos encontrar la particular caracterización que hace el Banco acerca de la educación: no como derecho, ni como bien social, sino como una peculiar mezcla entre bien público y privado (bien semi-público) de acuerdo a los beneficios que le genera al individuo y a la sociedad,⁴⁸ y entre bien de consumo y de inversión,⁴⁹ de acuerdo a quien asume los costos derivados de la misma.

También aparece en estos tempranos años, uno de los grandes dogmas que acompañaran la visión del Banco Mundial hasta el presente: una educación que sólo sea privada supone inequidad hacia quienes no pueden pagarla, mientras que una educación

⁴⁷ Banco Mundial, 1971, *Op. cit.*, pp. 5-13.

⁴⁸ Banco Mundial, 1973, *Op. cit.* pp. 5-7.

⁴⁹ *Ibid*, pp. 7-8.

que sólo sea pública supone un inequidad hacia los contribuyentes.⁵⁰ Esto adquiere una importancia particular para la educación superior, ya que, amparado en una visión de corte económicamente liberal en la que el bien individual se antepone al bien social, y dejando de lado cualquier tipo de interpretación de la educación como un derecho, va a servir como justificación ideológica (en sentido gramsciano) para promover la no gratuidad en la educación superior, con lo que se margina a la gran mayoría de la población de los países latinoamericanos que no están en condiciones de pagar por este tipo de educación; a la par de que se ofrecen programas focalizados para aquellos estudiantes “pobres pero talentosos”, lo cual no sólo está muy lejos de ser una alternativa para el grueso de quienes aspiran a acceder a este nivel educativo, sino que también constituye un poderoso mecanismo con el que se pretende borrar cualquier posible vestigio de conciencia social, introduciendo de lleno la lógica perversa que concibe a la educación como una forma de capital: la del capital humano.

Desde este momento, la década de 1970, el Banco Mundial empieza a fijar su interés en una serie de cuestiones que considera como básicas, y que seguirán, de una u otra manera, presentes en su discurso hasta el día de hoy. Estas son, el desarrollo de habilidades, la equidad, la eficiencia, y el mejoramiento en la administración y planeación educativa.⁵¹

Como **desarrollo de habilidades**, el Banco Mundial entiende una supeditación de la educación a los requerimientos de los empleadores, equiparando de esta forma la educación con la capacitación laboral. Esto implica asumir que se educa para ser productivo dentro del sistema-mundo capitalista, no para un crecimiento personal, ni mucho menos para servir a la sociedad, abandonando cualquier tipo de formación humanista, artística o social, a menos que esto repercuta en alguna clase de beneficio económico.⁵²

⁵⁰ *Ibid*, pp. 8-15.

⁵¹ Banco Mundial, 1974, *Op. cit.*

⁵² *Ibid*, pp. 20-21.

La **equidad** para el Banco Mundial pasa por el supuesto de que los sistemas educativos tienen un carácter regresivo debido a que las poblaciones urbanas y de ingreso medio y alto tienen mayores ventajas en el acceso y la permanencia en el sistema educativo sobre las de ingreso bajo.⁵³ Este es un argumento falaz que pretende justificar la implementación de un tipo de educación masiva y subsidiada, “equitativa” bajo la conceptualización del Banco Mundial, que sólo sirva para el “adiestramiento” de obreros calificados, ya que de acuerdo a esta lógica perversa, es a lo único a lo que podrían aspirar las clases más bajas; mientras que cualquier clase de educación de calidad, que no se quede en la mera formación de recursos humanos funcionales a los intereses del capital, debe quedar reservada sólo a aquellos que puedan costéarsela (o a los pobres que cuenten con el talento y la capacidad suficientes, a los que se dará acceso mediante los ya mencionados programas focalizados), por lo que su impartición tendría que quedar reservada a la iniciativa privada, poniendo en entredicho de paso, la razón de ser de la universidad pública. Aunque en los años 70, el Banco Mundial todavía no desarrollaba completamente este argumento (cosa que haría durante las dos décadas siguientes) para la educación superior, ya desde ese entonces empezaban a vislumbrarse la naturaleza de sus lineamientos políticos y recomendaciones en esta materia.

La **eficiencia** es una cuestión fundamental para entender el pensamiento del Banco Mundial y sus repercusiones para la educación. Es innegable que al no contarse con recursos ilimitados para la educación, se debe hacer un adecuado uso de los mismos; sin embargo, el organismo financiero cae en el doble error de priorizar esta economía de recursos supeditando a ella el quehacer educativo, y de restringir la eficiencia a una cuestión cuantitativa, lo que significa ver sólo la parte operativa de la educación, dejando de lado cualquier otro aspecto o sentido que pueda tener.⁵⁴ Así, para el Banco Mundial, se vuelven totalmente irrelevantes la función social de la educación y su carácter humanístico, y se asume, de facto, a la educación como un gasto, y no como una inversión.

⁵³ *Ibid*, pp. 33-34.

⁵⁴ *Ibid*, pp. 36-39.

Por último, el **mejoramiento en la administración y la planeación educativa**, cuestiones que sí deberían ser prioritarias para un organismo financiero que vincula sus préstamos con la educación, son entendidas como mecanismos de incidencia directa sobre los aspectos laboral y programático de las políticas públicas en educación, mediante los cuales se pretende dar marcha atrás a las conquistas laborales de los gremios magisteriales, mismas que son consideradas gastos innecesarios. Del mismo modo, se busca tener una mayor influencia sobre todos los niveles de decisión, para así poder imponer su particular concepción de la educación a los gobiernos nacionales.⁵⁵

Estos cuatro conceptos configuran el núcleo de lo que históricamente ha sido el programa del Banco Mundial en materia educativa. Pese a que el Banco ha añadido otros ejes de acuerdo a las necesidades que la realidad mundial ha ido planteando, estos conceptos sintetizan una visión de la educación totalmente sujeta y supeditada al quehacer económico y a los criterios empresariales.

Educación en clave neoliberal

Una vez establecida la importancia del Banco Mundial y otros Organismos Financieros Internacionales en el orden mundial creado tras el final de la Segunda Guerra Mundial, así como los alcances de la dimensión ideológica del neoliberalismo en su expansión más allá de su reducto teórico económico original, podemos dar cuenta de la concepción neoliberal de la educación, así como de la forma en que el neoliberalismo ha conformado su relación con la educación. Una relación de subordinación que puede resumirse en tres frases: educar bajo el neoliberalismo, educar desde el neoliberalismo y educar para el neoliberalismo.

Hay que recordar que a partir de la década de los años setenta del siglo pasado, los organismos financieros internacionales incrementaron cuantitativa y cualitativamente su participación en la toma de decisiones en materia educativa. Bajo el pretexto de la legítima preocupación por el destino de los recursos otorgados por estos organismos a los

⁵⁵ *Ibid*, pp. 42-43.

gobiernos de los países en vías de desarrollo, se fijaron una serie de criterios sobre lo que se tenía que hacer y lo que no se tenía que hacer en materia educativa.

En primer lugar, de manera congruente con la naturaleza bancaria de los organismos financieros internacionales, se planteó una revisión financiera de la asistencia internacional en materia educativa. La idea detrás de esto es que si el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo otorga un préstamo⁵⁶ a un país para un proyecto específico de educación (como podría ser el equipamiento de escuelas rurales), la institución que proporciona los recursos tiene derecho a saber qué tan bien empleados están y, en su caso, hacer recomendaciones para su óptimo aprovechamiento. Esta idea, que en primera instancia podría parecer casi de sentido común, en los hechos significa que el organismo financiero internacional pasa a tomar, de manera “indirecta”, el control efectivo del proyecto, ya que decide qué es lo que se puede o no hacer. Hasta aquí se podría argumentar que, en todo caso, el control o influencia de los organismos financieros internacionales queda reducida a los proyectos específicos en los que interviene la asistencia externa, sin embargo, en realidad la influencia de estos organismos se ha extendido por dos vías que son complementarias.

En la medida en que los organismos financieros internacionales tienen la “necesidad” de evaluar el aprovechamiento de sus préstamos, han aplicado criterios mercantiles y económicos a la educación, de naturaleza básicamente cuantitativa. Esto no representa ningún problema cuando se trata de construir o equipar escuelas, ya que significa preocuparse por el número de escuelas levantadas o por la cantidad de material adquirido; sin embargo, cuando se trata de proyectos que involucran, por ejemplo, cobertura o el incremento del nivel educativo, la cosa se complica.

Antes del neoliberalismo, la educación era vista como parte del bienestar social de una nación, y sus principales indicadores eran: tasa de cobertura, años de escolaridad, tasa de alfabetización, de deserción escolar, número de alumnos por profesor, etc. los cuales no brindaban demasiada información desde el punto de vista económico. Si a esto le añadimos que de manera frecuente los datos son manipulados con fines políticos, nos

⁵⁶ Aunque en términos del discurso oficial se trate de “ayuda exterior” o “cooperación internacional”, en realidad los organismos financieros internacionales operan básicamente de la misma forma en que lo hace cualquier banco: prestando dinero.

encontramos con que estos indicadores hacían prácticamente imposible la cuantificación de la situación real de la educación en términos de los requerimientos de organismos como el Banco Mundial. La solución fue ver a la educación en términos de desarrollo económico, lo que implicó un cambio radical en la forma de concebir la educación.

La concepción económica de la educación se centra en los potenciales cambios cualitativos que ésta puede crear en relación con la fuerza de trabajo de un individuo, por lo que ve a la educación al mismo tiempo como producto y como inversión productiva.⁵⁷ Por un lado se considera a la educación como una mercancía; a la escuela como una especie de fábrica; al magisterio como mano de obra; y a la acción de educar como un mero proceso productivo en el que debe operar una dinámica de eficiencia en términos capitalistas, lo que significa una maximización de la ganancia y una minimización de los costos; en otras palabras, se trata de gastar menos en salarios y aumentar el número de estudiantes por profesor, sin importar la pérdida de calidad en el proceso. Por otro lado, la educación es vista a través del cristal de la teoría de capital humano, que sólo pone atención en su potencialidad para incrementar la plusvalía del trabajo de un individuo, equiparando así a la educación con la inversión productiva, y al conocimiento económicamente significativo que se adquiere en este proceso, con una forma de capital: el denominado “capital humano”.

A esta forma de ver la educación se le suma un nuevo indicador que se pretende hacer pasar por educativo, cuando en realidad no lo es: la tasa de retorno. Básicamente, lo que mide la tasa de retorno es la ganancia esperada de una determinada inversión, por lo que, trasladada al ámbito educativo, sería la estimación del incremento que en teoría debería de tener el ingreso de una persona en función de su escolaridad; siempre en el entendido de que a mayor educación, mayor es la posibilidad de obtener mejores ingresos. Extrapolando la idea de lo individual a lo colectivo, la tasa “social” de retorno se concibe como el impacto que tiene sobre indicadores económicos (en particular el PIB

⁵⁷ Es pertinente reflexionar que, desde la visión gubernamental, la educación debería ser vista como una inversión, pero no en términos de rentabilidad económica, sino de garantizar el futuro del país.

per capita) el aumento de la escolaridad de un grupo social, concediendo así, todavía un cierto valor social a la educación.⁵⁸

Esta visión de la educación, proveniente de los organismos financieros internacionales, fue hecha propia por los ministerios y secretarías de educación, en lo que puede ser considerado como un nuevo “sentido común tecnocrático”⁵⁹ aplicado a la educación. Conforme se fueron instalando a lo largo y ancho de América Latina, gobiernos tecnócratas de corte neoliberal, se incrementó de forma significativa el peso de los asesores económicos en la planeación de políticas educativas, e incluso se llegó a extremos de poner a funcionarios formados en Chicago o en universidades afines a la teoría económica desarrollada en dicha localidad, a cargo de los ministerios o secretarías encargados de definir las propuestas de gasto público, así como de aprobar los préstamos internacionales (lo que constituye una situación de conflicto de intereses), o a economistas de línea monetarista al frente de los despachos de educación, como fue el caso de México entre 1992 y 1993 con Ernesto Zedillo Ponce de León. Con lo antes dicho, puede entenderse que cualquier tipo de concepción humanista, de conciencia social, e incluso de formación de ciudadanía que pudiera haber dentro de la educación, fue muy pronto relegada de las políticas oficiales. Se privilegiaron, en cambio, modelos educativos que permitieran una mejor vinculación con el mercado laboral, reduciendo la educación a una suerte de capacitación para el empleo. Esto no sólo desvirtúa a la educación, sino que además constituye un despropósito en la medida en que, dentro del neoliberalismo no existen posibilidades de un empleo pleno, independientemente del grado de formación alcanzado.

Sin embargo, y sin restar importancia a lo ya mencionado, tal vez el mayor impacto que ha tenido el pensamiento neoliberal en la educación sea el grado en el que los mismos expertos en materia educativa se han apropiado del discurso neoliberal. Han aceptado de forma acrítica sus categorías y conceptos, y han puesto en marcha y legitimado su agenda política; situación que también ha ido permeando en el propio

⁵⁸ Sobre la teoría de capital humano y el concepto de tasa de retorno aplicado a la educación, se puede consultar: Joel Samoff, “The Pursuit of Effective External Support and Persisting External Influence – Direct, Indirect and Negotiated”, presentado en *Nuffic Expert Meeting “A Changing Landscape: Making support to tertiary education and research in developing countries more effective”*, The Hague, 2005.

⁵⁹ Pablo Gentili, *A falsificação do consenso*, Vozes, Petropolis, 1998, p. 15.

magisterio. Esto ha creado una dinámica en la que en la mayor parte de América Latina se educa bajo el neoliberalismo, pues se educa en el contexto provocado por las reformas neoliberales, tanto en general como en el ámbito de la educación; se educa desde el neoliberalismo, en la medida en que se educa desde los postulados que equiparan educación con capacitación laboral y ven a la educación como una inversión en capital humano; y se educa para el neoliberalismo, gracias a que la educación se ha vuelto un mero adiestramiento funcional a las necesidades de los capitales transnacionales y locales supeditados a los primeros.

La retórica utilizada por los organismos financieros internacionales para justificar estas reformas gira en torno al supuesto de la necesidad de modernizar al sistema educativo para ofrecer oportunidades de acceso equitativas que se traduzcan en una educación de calidad para todos, enfocada en el desarrollo; pero en realidad, la visión neoliberal de la educación tiene un trasfondo bien distinto. En un documento de 1996, el Banco Mundial establece el siguiente diagnóstico de la situación económica mundial imperante en ese momento, mismo que permite entender mejor la concepción de la educación en clave neoliberal:

La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo en todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas.⁶⁰

En otras palabras, lo que se plantea es que se debe educar para la abierta desvalorización del trabajo. Así, la prioridad para el Banco Mundial no es acabar con la pobreza o reducir las brechas existentes entre naciones y entre personas, como muchas veces se dice en los discursos oficiales, sino preparar a los habitantes de las naciones en desarrollo para la realidad que se deriva de un modelo *toyotista* de producción, impuesto a nivel mundial a fines del siglo XX: conculcación de los derechos laborales, “flexibilidad” laboral,

⁶⁰ Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, 1996, p. 1.

precarización del trabajo, subcontratación, así como servicios de seguridad y asistencia social privatizados, y operando bajo los designios del mercado.⁶¹

Atrás ha quedado el tiempo en que el trabajo representaba algo más que una relación económica, en el que era un importante productor de significados, lo que lo convertía en un factor cultural para quien tenía acceso a él; tiempo en el que un proletario podía definir su identidad como electricista o ferrocarrilero, ya que serlo significaba toda una forma de vida social. Ahora, en cambio, corren tiempos en los que la no-lógica del capital financiero se ha introducido hasta en la percepción misma de la educación y el trabajo, y se nos dice que podemos invertir a futuro capacitándonos en “competencias” que nos permitan aumentar las posibilidades de percibir un salario más elevado.⁶²

Políticas neoliberales en educación

El neoliberalismo entró en América Latina en el ámbito educativo durante la década de los noventa, mediante una serie de reformas educativas que hacían eco de las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, en particular del Banco Mundial. Debido a lo delicado de los cambios planteados en estas reformas, en la mayoría de los países fue necesaria la implantación de cambios graduales, que permitieran ir destrabando poco a poco la agenda que se buscaba implementar.

Estas reformas partían de las deficiencias, o incluso abiertos fracasos, de los sistemas educativos latinoamericanos, para justificar como necesaria una modernización de la educación que permitiera subsanar estas fallas y ajustarse a los requerimientos de un mundo globalizado, competitivo y altamente tecnificado. Es cierto que es difícil negar los problemas de los sistemas educativos latinoamericanos cuando para 1990, de acuerdo con

⁶¹ Sobre las características del modelo de producción *fordista*: Benjamin Coriat, *El taller y el cronómetro*, Siglo XXI, México, 1988.

Sobre el *toyotismo*, puede consultarse: Benjamin Coriat, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, México, 1992.

⁶² Si se hace hincapié en esto es por que no debe perderse de vista la estrecha relación entre educación y trabajo, entre conocimiento y producción que el Banco Mundial plantea como justificación esencial o razón de ser de la educación, particularmente en los países dependientes o subdesarrollados.

datos del propio Banco Mundial,⁶³ en la región se tenían las siguientes cifras: en Bolivia, El Salvador y Guatemala las tasas brutas de matrícula primaria eran inferiores al 90%; mientras que la tasa bruta de matrícula en América Latina caía de una cobertura cercana al 100% para nivel primario, a menos del 50% en el secundario y menos del 20% para el terciario.⁶⁴ Sin embargo, la implementación de las reformas educativas durante los años noventa constituyó un mal remedio para un diagnóstico adecuado. Si la educación en América Latina estaba en crisis, las reformas aplicadas en lugar de sacarla de ella, vinieron a ahondar muchos de los problemas que la aquejaban.

Para el Banco Mundial y demás organismos multilaterales que conforman el llamado Consenso de Washington, la crisis en materia educativa, padecida por la mayor parte de los países de América Latina a inicios de la década de 1980, no obedecía a problemas estructurales relacionados a las condiciones de dependencia o a los ciclos de estancamiento propios del sistema capitalista, sino a la falta de eficiencia, eficacia y productividad mostrada por el Estado en su papel de administrador de los sistemas educativos nacionales, así como a la carga representada por las prestaciones y reivindicaciones hechas por los sindicatos magisteriales a lo largo y ancho de la región.⁶⁵ Ante esta situación, la estrategia seguida por los organismos multilaterales, y en particular por el Banco Mundial, a partir de finales de los años ochenta fue la de apoyar reformas basadas en cuatro ejes clave:

I - Calidad

El uso de la noción de “calidad” es uno de los mecanismos fundamentales para las reformas en materia educativa, ya que proporciona una justificación idónea para proponer cambios en los sistemas educativos. De la misma forma en que difícilmente alguien se opondría a *mejorar* algo, cuando se habla de aumentar la *calidad* de la educación, o se plantea como objetivo el lograr una educación de *calidad*, lo que se está haciendo es generar un consenso en el sentido de que se actúa “para bien”, sin

⁶³ Banco Mundial, 1996, *Op. cit.*, p. 43.

⁶⁴ *Ibid*, p. 37.

⁶⁵ Respecto a la naturaleza de lo que podría denominarse el “Consenso de Washington en educación”, que ha servido de guía para la aplicación de las reformas educativas en América Latina desde los ochenta hasta el día de hoy, ver Pablo Gentili, 1998, *Op. cit.*, pp. 13-38.

importar la naturaleza, intención o viabilidad de lo que se esté proponiendo o hablando. Sin embargo, al igual que sucede con otras categorías que en su afán por abarcar demasiado terminan resultando vacías de contenido, cuando se habla de “calidad” sin una definición explícita de lo que se está queriendo significar, en realidad no se está diciendo nada. En los documentos del Banco Mundial, así como en textos de las reformas educativas implementadas en la región, es casi imposible encontrar una referencia clara de qué es a lo que se están refiriendo cuando hablan de calidad; sin embargo, hay dos cuestiones que nunca se pierden de vista, aún y cuando no se sepa a ciencia cierta de que es de lo que se está hablando. Estas son: a) que la calidad implica medir y por lo tanto conlleva procesos de evaluación, y b) que aunque no se defina lo que se está entendiendo por calidad, “un indicador importante de la calidad es el valor agregado de la enseñanza”, o sea “la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos”.⁶⁶

Entonces podemos concluir que lo que el Banco Mundial está entendiendo por calidad en la educación, por un lado es la medida en que se estima que un estudiante va a poder insertarse en el mercado laboral en función de lo que ha aprendido en la escuela. Ello significa que la calidad educativa, de acuerdo a como es entendida por este organismo financiero, es en realidad un indicador de índole económica con poca o nula relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje o con el conocimiento de su propia realidad que, a través de estos procesos, una persona va generando desde la niñez. Mientras que por otro, es un parámetro que sirve para justificar la implementación de políticas de evaluación mediante pruebas estandarizadas, que terminan siendo verdaderos mecanismos de control y de reproducción de un pensamiento único.⁶⁷

II – Equidad

La equidad es el otro gran argumento mediante el cual se ha buscado justificar las reformas. Con una clara impronta que se pretende democrática, el concepto de equidad

⁶⁶ Banco Mundial, 1996, *Op. cit.*, p. 50.

⁶⁷ Sobre la forma en que el Banco Mundial concibe la calidad y la equidad puede verse: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, CLACSO, pp. 421-423.

es utilizado para tratar de generar consensos y dotar a las reformas de un supuesto sentido social. De esta manera, cuando se plantea la necesidad de reducir las brechas educativas existentes por cuestiones económicas, étnicas, sociales o de género, se presenta la trampa semántica de poner todo en términos de equidad, evitando así hablar de desigualdad.⁶⁸ Tanto en las recomendaciones del Banco Mundial y otros organismos multilaterales, como en los proyectos e informes de las propias reformas educativas, cuando se habla de equidad, se habla de la necesidad de brindar las mismas oportunidades de acceso a la educación, lo que conlleva dos cuestiones fundamentales: a) al hablar de oportunidades de acceso, se niega de hecho el carácter de derecho social que tiene la educación, abriendo paso a su conceptualización como mercancía; b) en la medida en que brindar las mismas oportunidades de acceso a la educación supone la implementación de políticas focalizadas, en los hechos se está planteando una diferenciación de la oferta educativa, que lleva a proporcionar una educación pobre a las llamadas minorías, mientras que se brinda una educación rica a quienes puedan costearla; situación que de ninguna manera contribuye a reducir la desigualdad existente en materia educativa, pero que sí ayuda a elevar los indicadores en materia de equidad de oportunidades.

III – Descentralización

Otro de los grandes ejes en torno a los que se estructuran las reformas educativas, es el de la descentralización administrativa. Partiendo de asumir que una de las causas fundamentales del fracaso de los sistemas educativos en América Latina es la mala administración por parte del Estado, el Banco Mundial plantea la necesidad de descentralizar los sistemas educativos de forma que sean las propias escuelas las que cumplan las funciones administrativas y gerenciales, así como de gestión de recursos, en el entendido en que al estar en contacto directo con la realidad del entorno en que operan, son las más indicadas para estas tareas.⁶⁹ Esto por un lado significa, que se está adoptando dentro del ámbito educativo un concepto propio del ámbito

⁶⁸ La política del Banco Mundial en materia de equidad en la educación, puede apreciarse de manera clara en Banco Mundial, *Education, Sector Policy Paper*, 1980, pp. 23-29.

⁶⁹ Los planteamiento del Banco Mundial respecto a la necesidad de descentralizar los sistemas educativos, pueden encontrarse explícitamente delineados en: Banco Mundial, 1980, *Op. cit.*, pp. 55-56.

empresarial, lo cual probablemente conduciría a buenos resultados si las escuelas fueran empresas, destinadas a obtener ganancias y no centros de enseñanza que buscan transmitir y generar conocimiento y pensamiento crítico y humanístico; situación que inmediatamente obliga a cuestionarse sobre la visión de fondo que tiene el Banco Mundial acerca de la educación, y hace suponer que lo que en realidad se busca con las reformas impulsadas desde este organismo, es imponer una cosmovisión funcional a un determinado modelo de desarrollo,⁷⁰ sentar las condiciones para la apropiación de un espacio público, y convertir a la educación en un negocio más. Pero, por otra parte, nos encontramos con que una de las consecuencias directas de la descentralización propuesta, es la merma deliberada en la capacidad de reacción de los trabajadores del magisterio, ante el desmantelamiento sistemático de conquistas laborales (en buena parte de la región, por la vía del debilitamiento de los sindicatos magisteriales no alineados con el poder), pues la tendencia es lograr que ya no sea el Estado central o federal el que funja como patrón de los profesores, sino los estados o provincias o, en el mejor de los casos, los municipios o las propias unidades educativas (escuelas), atomizando así a los maestros como gremio, reduciendo de forma significativa su capacidades de organización y defensa de sus derechos laborales.

No obstante, hay que señalar que esta tendencia generalizada hacia la descentralización dentro de las reformas educativas, se da sólo en el plano administrativo. Los mecanismos de evaluación con los que se pretender medir la calidad educativa, suponen una estandarización de la educación que en los hechos se traduce en un mayor control de los contenidos educativos por parte de las instituciones centrales encargadas de los mismos, las cuales deciden qué es lo que se evalúa y la forma en que esto se lleva a cabo. Instituciones que, hay que señalarlo enfáticamente,

⁷⁰ Un interesante trabajo que analiza la relación entre el modelo de desarrollo neoliberal y el proyecto educativo de los organismos financieros internacionales representados por el Banco Mundial, es el de: Bertha Lerner Sigel, *El Banco Mundial: un modelo de desarrollo y una propuesta educativa: descripción, explicación y vinculación*, Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2004.

son en su mayoría privadas o semipúblicas,⁷¹ lo que supone un abandono por parte del Estado de su papel rector dentro de los sistemas educativos.

IV – Formación docente

El cuarto eje de las reformas educativas impulsadas por el Banco Mundial en América Latina, es el de la formación docente; el cual es estratégico por varias razones. En primer lugar, existe la necesidad por parte del organismo financiero y los gobiernos que le son afines, de romper con la tradición magisterial de educar de acuerdo con valores humanistas que buscan el desarrollo nacional y permiten la movilidad social; para imponer de forma hegemónica su nueva visión de la educación, la cual reduce a su mínima expresión la potencialidad emancipatoria que ésta representa, y de paso debilita la capacidad de los profesores por defenderla.⁷² Por otro lado, los modelos de formación docente propuestos por las reformas, cada vez más basados en conceptos como las “competencias”, la productividad o la flexibilidad laboral, muestran una clara tendencia a la desaparición de la figura del maestro, misma que se pretende sustituir por monitores, facilitadores o aplicadores, figuras totalmente controlables y sumisas cuyas labores pueden ser llevadas a cabo por cualquier egresado universitario como opción temporal ante el desempleo.⁷³

⁷¹ Se entiende por semipúblicas a aquellas instituciones, supuestamente sin fines de lucro, que se conforman como una estructura paralela a la del Estado para cumplir fines específicos; en cuya dirección interviene el sector público, pero que terminan funcionando como empresas, muchas veces de naturaleza monopólica, como es el caso del CENEVAL en México, el cual sin ser un organismo privado, se ampara en la legitimidad que le da su carácter de evaluador, aceptado y apoyado por la mayoría de los actores educativos a nivel institucional, para cobrar verdaderas fortunas por los servicios que presta. Al respecto se puede consultar: Javier Torres Parés, Adel Gutiérrez Tenorio y Jorge Humberto Miranda, *Autonomía y financiamiento de la universidad moderna de México. Documentos y testimonios*, Cuadernos del CESU 42, CESU-UNAM, México, 2003, pp. 187-212.

⁷² Las recomendaciones del Banco Mundial en términos de formación docente, se manejan por criterios de rentabilidad económica, eficiencia y la formación permanente que busca garantizar determinados estándares de calidad. Poco o nada se habla de los elementos sociales y humanísticos implicados en la labor docente, excepto para condenar las constantes huelgas que se dan dentro de este gremio, como si se iniciaran sólo por capricho o mero acto reflejo. *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*, Banco Mundial, 1993, pp. 77-99, y *Op. cit.*, Banco Mundial, 1996, pp. 90-92.

⁷³ Ejemplo de esto es el crecimiento que ha tenido la educación abierta y a distancia en la región, misma que basa en la utilización de las TIC's su propuesta educativa y prescinde de los docentes tradicionales, como puede verse en el caso mexicano en la página del respectivo subsistema: <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx> (consultado: 10-12-10).

La implementación de las reformas educativas en América Latina se llevó a cabo gracias al proceso legitimador provisto por diversos acuerdos y mecanismos internacionales, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia.⁷⁴ Ahí se fijaron las orientaciones políticas que debían seguirse por los despachos nacionales encargados de la educación, mismas que se fueron afinando durante las subsecuentes Reuniones de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebradas en los años 1991,⁷⁵ 1993⁷⁶ y 1996,⁷⁷ y que parten de considerar a la educación como factor esencial para el desarrollo económico y social. Las principales recomendaciones producto de esas reuniones pueden agruparse en cuatro ejes sobre los que se desarrollan estrategias concretas, los cuales presentan mucha similitud con los ejes que plantea el Banco Mundial:

- Gestión: descentralización administrativa; fortalecimiento en las capacidades de gestión; mayor participación de las comunidades educativas locales; procesos de evaluación y medición de resultados orientados a la rendición de cuentas ante la sociedad.
- Equidad y calidad: focalización en las escuelas más pobres, sobre todo en nivel básico; discriminación positiva; reformas curriculares; extensión de la jornada escolar e incremento de horas de clase; programas de innovación pedagógica; programas de fortalecimiento institucional.
- Perfeccionamiento docente: desarrollo profesional docente; políticas de remuneración por desempeño; políticas de incentivos.

⁷⁴ http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml (consultado: 12-12-10).

⁷⁵ La IV PROMEDLAC (Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, por sus siglas en francés) se llevó a cabo en Quito, entre el 22 y el 25 de abril de 1991. La Declaración y recomendaciones emanadas de dicha reunión se encuentran publicadas en: UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 24, Santiago, 1991.

⁷⁶ La V PROMEDLAC se celebró en Santiago de Chile entre el 8 y el 11 de junio de 1993 y su Declaración y recomendaciones se publicaron en: UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 31, Santiago, 1993.

⁷⁷ La VI PROMEDLAC se celebró en Kingston, entre el 13 y el 17 de mayo de 1996, y sus recomendaciones se publicaron en: UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 40, Santiago, 1996.

- Financiamiento: subsidio a la demanda; financiamiento mixto; mayor apertura a la iniciativa privada; redistribución impositiva orientada a la educación; racionalización del uso de los recursos.⁷⁸

Aunque las reformas no han sido completas, ni han tenido el mismo grado de implementación en todos los países, existen semejanzas notables en su aplicación a lo largo de la región. A continuación se mencionan sólo algunos de los casos más significativos de las reformas educativas, para ejemplificar lo dicho con anterioridad.

Para Argentina se deben destacar el proceso de descentralización avalado por la Ley Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias, de 1992; y la Ley Federal de Educación, de 1993, que regula los cambios curriculares.

En Brasil destacan los procesos de evaluación instaurados desde 1989 mediante el Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), el fortalecimiento a la municipalización impulsado en 1993 y la más reciente implementación de políticas de incentivos al personal docente mediante el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magisterio (1998).

En Chile destacan la ley de descentralización curricular y pedagógica que desde 1990 regula la autonomía de las escuelas, así como la implementación en 1992 del Programa de Mejoría de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) y en 1995 del Programa Nacional de Incentivos.

Colombia cuenta, desde 1994 con la Ley General de Educación, que regula la autonomía escolar buscando conseguir la equidad en la educación. Un año más tarde se comenzó a implementar en cada escuela el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que busca elevar la calidad de la educación, y entró en vigor el Programa Nacional de Incentivos.

En cuanto a México, tenemos que desde 1990 se echó a andar la política de profesionalización docente y de incentivos laborales, mediante la Carrera Magisterial y el Incentivo Económico de Arraigo para los Maestros. En 1992 el Programa para la

⁷⁸ Marcela Gajardo, "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década", PREAL, 1999, pp. 10-11.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

modernización educativa, transfirió el control de la educación básica a los estados, lo cual fue refrendado un año más tarde en la nueva Ley General de Educación.

Tabla 2.3 Gobiernos militares y gobiernos responsables de la aplicación de las principales reformas neoliberales en América Latina.

Arg.	E. de Perón		Rafael Videla			Galtieri RB		Raúl Alfonsín			CSM→								
Bol.	Hugo Banzer			LG	MT	CT	Siles Zuazo		Víctor Paz Estenssoro			JPZ→							
Bra.	Medici	Ernesto Geisel			João Figueredo			José Sarney			CM								
Chi.	Augusto Pinochet										PA								
Col.	Pastrana	López Michelsen		Julio César Turbay			Belisario Betancur		Virgilio Barco		CG								
CSR.	Figueres	Daniel Oduber		R. Carazo Odio			Luis A. Monge		Óscar Arias		RC								
Ecu.	Rodríguez Lara		JUNTA		Roldós	O. Hurtado		Febres-Cordero		R. Borja→									
Gua.	Arana	K. E. Laugerud		F. Romero Lucas		RM	Mejía V.		Vinicio Cerezo										
Hon.	O. López	J. A. Melgar		Policarpo Paz			Roberto Suazo		José Azcona		RC								
Mex.	Luis Echeverría		José López Portillo			Miguel de la Madrid			C. Salinas→										
Nic.	Anastasio Somoza			GOB. DE RECONS. NAL.			Daniel Ortega		VB										
Pan.	Omar Torrijoa			RD	FF		M. A. Noriega			G. E. →									
Par.	Alfredo Stroessner										R. P →								
Per.	Velasco A.		Francisco Morales			Belaúnde Terry			Alán García		AF								
RD.	Joaquín Balaguer			Guzmán Fdz.		S. Jorge Blanco		Joaquín Balaguer→											
Sal.	Arturo A. Molina		Romero	JUNTA		Magaña	J. Napoleón Duarte		A.C→										
Uru.	J. M. Bordaberry		Aparicio Méndez			Gregorio Álvarez			Julio M. Sanguinetti		AL								
Ven.	Caldera	Carlos Andrés Pérez			L. Herrera Campins			Jaime Lusinchi			A.P. →								
Pais / año	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991

Gobiernos militares en negro, gobiernos civiles neoliberales en gris.

Fuente: elaboración propia.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.3 (Continuación)

Arg.	←Carlos Saúl Menem								De la R.	Duhalde	Nestor Kirchner				Cristina F.K.				
Bol.	←JPZ		S. de Lozada			Hugo Banzer			QR	SL	C. Mesa	RV	Evo Morales						
Bra.	CM	Itamar Franco		Fernando Henrique Cardoso							Luis Inacio Lula da Silva								
Chi.	←P. Aylwin			Eduardo Frey				Ricardo Lagos				Michelle Bachelet							
Col.	←C. Gaviria			Ernesto Samper			Andrés Pastrana			Álvaro Uribe									
CSR.	←R. Calderón			José M. Figueres			M. Rodríguez			Abel Pacheco			Óscar Arias						
Ecu.	RB	Sixto Durán			AB	J. Mahuad			G. Noboa	Lucio G.	Palacio	R. Correa							
Gua.	S. Elías		R. de León C.		Álvaro Arzú			Antonio Portillo		Óscar Berger			Colom						
Hon.	←R.L. Callejas			Carlos L. Reina			Flores Facussé			Ricardo Maduro			M. Zelaya		RM				
Mex.	←C. Salinas			Ernesto Zedillo				Vicente Fox				F. Calderón							
Nic.	Violeta Barrios de Chamorro				A. Alemán				Enrique Bolaños				D. Ortega						
Pan.	←G. Endara			E. Pérez Balladares			Mireya Moscoso			Martín Torrijos			RM						
Par.	←R. P.		J. C. Wasmosy			RC	González Macchi			Nicanor Duarte			Lugo						
Per.	Alberto Fujimori							Alejandro Toledo				Alán García							
RD.	←Joaquín Balaguer				Fernández Reyna				Hipólito Mejía			Leonel A. Fernández Reyna							
Sal.	←A. Cristiani			Armando Calderón			Francisco Flores			Antonio Saca			MF						
Uru.	←Luis A. Lacalle			J. M. Sanguinetti				Jorge Batlle			Tabaré Vázquez								
Ven.	←A.P.		RV	Rafael Caldera					Hugo Chávez Frías										
Pais / año	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010

Gobiernos militares en negro, gobiernos civiles neoliberales en gris.

Fuente: elaboración propia.

Especificidades de las reformas a la educación superior

Hasta aquí hemos hablado de las formas en las que el neoliberalismo ha impactado en la educación en general de los países latinoamericanos, dando cuenta de la visión que el pensamiento neoliberal tiene de la educación, de cuáles han sido las principales recomendaciones, qué las ha orientado, así como la manera en que se han concretado mediante reformas ocurridas sobre todo en la primera mitad de la década de los años noventa del siglo pasado. Sin embargo, debe advertirse que las características propias de la educación superior dificultan que se pueda reformar este nivel con los mismos mecanismos y dispositivos con los que se reforma el resto del sistema educativo. Esto conlleva procesos de reforma diferenciados para la educación superior, que parten de los mismos planteamientos ideológicos, de los mismos organismos multinacionales, que complementan muy bien las reformas al resto de los sistemas educativos, pero que, por sus especificidades y por el tipo de relación que guardan con la generación de conocimientos – tema fundamental de esta tesis – merecen ser estudiados separadamente y a detalle.

Son varias las características que diferencian al nivel superior del resto del sistema educativo de un país. Estas van desde el hecho de que (contrariamente a lo que pasa en otros niveles) en el superior se conjugan los procesos de enseñanza-aprendizaje, propios de la docencia, con otro tipo de actividades que son sustantivas para las universidades y otro tipo de instituciones de educación superior, como lo son la investigación, la extensión universitaria y la difusión cultural, hasta los distintos grados de autonomía que las instituciones de este nivel tienen con respecto al Estado.⁷⁹ Estas características son significativas y no pueden ser pasadas por alto, sin embargo hay una que, sin ser necesariamente la más importante, debe ser puesta sobre la mesa, en especial por el peso que ha cobrado en el contexto de la revolución científico-tecnológica a la que asistimos en la actualidad y que está vinculada de manera muy estrecha con el neoliberalismo: la relación que la educación superior tiene con el conocimiento.

⁷⁹ Aquí me refiero, por supuesto, a instituciones públicas. La relación que las instituciones privadas de educación superior guardan con el Estado, así como el papel que éstas juegan en el tinglado neoliberal, es tema aparte, mismo que también es necesario estudiar a fondo.

Aunque abordaré el tema del conocimiento en el siguiente capítulo, ahora es necesario señalar ciertas peculiaridades del rol que juega el conocimiento en la educación superior, en contraste con lo que ocurre en otros niveles. En su origen, los sistemas educativos occidentales estaban planteados de manera tal que la obtención del grado de bachiller suponía un cambio cualitativo en el educando, para lo que había que demostrar conocimientos y habilidades que podríamos considerar más cercanas a las requeridas en la actualidad para recibirse de una carrera universitaria; sin embargo, desde mucho antes de la década de 1980, los sistemas educativos vigentes en toda América Latina están configurados de forma tal que para concluir la educación básica, media y media superior, hay que acreditar o aprobar las materias de los planes de estudios correspondientes, mientras que para obtener un título de nivel superior hay que demostrar tener la capacidad de integrar el conocimiento recibido durante la carrera, lo que suele hacerse mediante la elaboración y defensa de trabajos recepcionales.

Lo anterior obedece a una estructura educativa en la que los niveles previos al superior están destinados a una formación general, que brindará los conocimientos mínimos para desenvolverse dentro de la sociedad (niveles básico y en ocasiones también el medio, dependiendo de cada país) o para tener un oficio (niveles medio y medio superior, dependiendo también del país y en ocasiones del subsistema del que se trate), mientras que el nivel superior supone el aprendizaje de conocimientos más específicos que permiten formar a un profesionalista. En general, esto ocurre así hasta el día de hoy, sin embargo, una serie de cambios ocurridos en todos los niveles de los sistemas educativos, promovido en aras de la modernización de la educación (como la aplicación de exámenes externos de acreditación), empiezan a trastocar esta estructura.

No obstante, retomando esta distinción entre niveles dedicados a un tipo de conocimiento más “general” y el nivel superior donde se supone existe una mayor especificidad dentro del conocimiento, nos encontramos con que pueden hacerse al menos dos lecturas distintas para tratar de explicarla o darle sentido. Por un lado, puede considerarse como fundamental el hecho de que la educación superior busca que, de alguna manera, el alumno sea capaz de demostrar que puede hacerse de conocimiento por sus propios medios, por lo que el nivel superior se podría caracterizar como aquel en el

que se pretende **generar** conocimiento.⁸⁰ Esto viene a significar una centralidad de la generación de conocimiento dentro del nivel superior, cuyas consecuencias e implicaciones discutiremos en el capítulo siguiente. Por otro lado, se puede tomar una visión de corte utilitario, y fundamentar la distinción entre los grados de especialización del conocimiento en términos de su valor económico y, de manera particular, en función de su valor en el ámbito laboral, como de hecho hace el pensamiento neoliberal.⁸¹ Desde esta concepción, la diferencia fundamental de la educación superior con el resto de niveles del sistema educativo sería su función como elemento jerarquizador social. Esto vendría a suponer una diferencia prácticamente de casta, más que de clase social, entre aquellos empleos y oficios a los que puede acceder quién tiene, cuando mucho, la educación media superior concluida, y los empleos altamente calificados a los que en teoría puede aspirar una persona con grado universitario. La jeraquización planteada por esta visión, nos permite explicar, entre otras cosas, Entre otras cosas, el hecho de que todavía hasta hoy día (con la visión neoliberal convertida en hegemónica) siga siendo ampliamente generalizada la idea del acceso a la educación superior como una forma de movilidad económica y social.

En síntesis, partiendo del enfoque funcionalista del pensamiento neoliberal que establece una relación fundamental entre educación y empleo, podemos afirmar que las reformas a los niveles educativos previos al superior, implementadas a partir de la década de 1980, han tenido como finalidad: a) en el nivel básico, garantizar una fuerza laboral que satisfaga los conocimientos mínimos que requiere la nueva distribución internacional del trabajo implícita en el modelo globalizador del capitalismo neoliberal; y b) en el nivel medio y medio superior, acelerar los tiempos de inclusión al ámbito laboral en economías orientadas a la maquila y a los servicios.

⁸⁰ Aunque de acuerdo con autores como Piaget, se puede considerar que durante todo proceso de aprendizaje, desde la niñez más temprana hasta la madurez, estamos generando nuestro propio conocimiento de la realidad (lo que daría a traste con mi caracterización), este conocimiento es de índole más bien individual, digamos para “autoconsumo”; mientras que el tipo de conocimiento al que me refiero es un conocimiento altamente sistematizado por convenciones preexistentes, lo que le confiere un carácter de conocimiento socializable.

⁸¹ Un ejemplo muy claro de esto, puede leerse en el *Sector Policy Paper* que publicó el Banco Mundial en 1980, documento fundamental para entender las políticas de este organismo en materia educativa: Banco Mundial, 1980, *Op. cit.*, p. 12.

En concordancia con esta tendencia, nos encontramos con que las reformas en la educación superior están orientadas principalmente a adecuar la formación de profesionistas a las necesidades del mercado laboral actual, mediante: a) planes de estudio flexibles que permitan a los alumnos adaptarse mejor a las condiciones de precariedad laboral vigentes; b) la reducción de la duración de las carreras y la posibilidad de acceder a esquemas educativos a distancia o no presenciales, que permitan acelerar la incorporación al mercado laboral; c) el incremento en la participación de los empresarios en la planeación educativa a distintos niveles; y d) la implementación de esquemas de educación permanente que cumplen fines de capacitación y actualización, enmarcados en la visión del capital humano.

Considerando entonces la centralidad de la relación entre educación y trabajo para el enfoque neoliberal, misma que se refleja en uno de los cuatro principios rectores de las políticas de asistencia a la educación del Banco Mundial: “proveer un mínimo de educación básica, satisfacer las necesidades críticas de mano de obra, la eficiencia y la equidad”,⁸² podemos señalar que en la medida en que esta visión lleva implícita una cosificación de la educación, tendiente a equiparar a ésta última con una forma de capital, el capital humano, se tiene un proceso asociado de mercantilización de la misma. Por un lado, este proceso induce la noción de valor tasable económicamente para el conocimiento, cuestión indispensable para los marcos epistémicos en los que se desenvuelve el pensamiento neoliberal. Por otra parte, constituye el núcleo de los mecanismos de control necesarios para acallar cualquier tipo de visión que disienta de los planteamientos de los organismos financieros internacionales, al introducir a los actores del ámbito educativo en una dinámica de competencia por los recursos.

Situación de la universidad pública previa al neoliberalismo

La situación prevaleciente dentro de la educación superior latinoamericana antes de la implementación de las reformas de corte neoliberal en este sector, era bastante desigual, lo que refleja las distancias entre los niveles generales de desarrollo entre distintos países de la región, así como las consecuencias de los diferentes procesos históricos y las

⁸² *Ibid*, p. 7.

especificidades culturales de los mismos. Sin embargo, aunque no se pueden desdeñar las diferencias de índole cualitativa entre los distintos sistemas de educación superior nacionales de la región, el hecho de que los organismos financieros internacionales han pretendido justificar la necesidad de reformar la educación superior en la región, basados en indicadores de tipo cuantitativo, hace necesaria la revisión de la situación del sector, previa a la llegada del neoliberalismo a América Latina, en términos cuantitativos.⁸³

En términos de gasto público, es notorio como se vio reflejada la llamada crisis de la deuda, en la década de los ochenta, dentro del sector educativo. De acuerdo con los datos de la propia UNESCO, con la excepción de Chile, Colombia, Paraguay y, marginalmente, Brasil, el resto de los países de América Latina experimentaron caídas en el porcentaje del gasto total de sus gobiernos destinado a gastos totales en educación (Tabla 2.4). La diferencia es particularmente notoria si se comparan los gastos de 1957 con los de 1985, lo que es de extrañar, si se considera que fue durante la primera mitad de la década de los ochenta, cuando se experimentó la peor parte de la mencionada crisis en la región.

⁸³ Debido a lo dispar de la implementación de las reformas neoliberales en los distintos países de la región, trataremos de utilizar, siempre que sea posible, datos quinquenales para tener una idea de cuales fueron los cambios y tendencias en la materia, previas a la implementación de las reformas.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.4 Comportamiento del gasto educativo (porcentaje de los gastos totales de gobierno destinados a educación) en América Latina durante la llamada “crisis de la deuda” (años ochenta)

País / año	Porcentajes de los gastos totales de gobierno destinados a educación				
	1975	1980	1985	1989	Dif.
Argentina	9.5	15.1	8.6	8	-1.5
Bolivia	25.4 ²	25.3	14.8 ⁴	20 ⁶	-5.4
Brasil	18.6 ¹	--	19.1	--	0.5
Chile	12	12	15.3	--	3.3
Colombia	16.4	14.3	20	--	3.6
Costa Rica	31.1	22.2	22.7	--	-8.4
Cuba	30.1	--	14.7 ⁵	--	-15.4
Ecuador	25.9	33.3	20.6	--	-5.3
El Salvador	22.2	12.5 ³	--	--	-9.7
Guatemala	15.7	11.9	14.5	11.8	-3.9
Honduras	20.3	14.2	13.8	15.9	-14.4
México	20.4	20.4	13.6	--	-6.8
Nicaragua	13.1	10.4	10.2	--	-2.9
Panamá	21.3	19	18.7	--	-2.6
Paraguay	14	16.4	16.7	--	2.7
Perú	16.6	15.2	15.7	--	-0.9
Rep. Dominicana	14.3 ²	16	14	--	-0.3
Uruguay	--	10	9.3	--	-0.7
Venezuela	15.9 ²	14.6	20.3	12	-3.9

1=datos de 1974; 2=datos de 1976; 3=datos de 1979;
4=datos de 1984; 5=datos de 1986; 6=datos de 1988.

Fuentes: Estadísticas BM y Anuario UNESCO 1991.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, también hubo una disminución del porcentaje del Producto Interno Bruto destinado al gasto educativo; mientras que en los casos en que ocurrió un aumento, este fue poco significativo, con las excepciones de Bolivia, Nicaragua y, en menor medida, Brasil (Tabla 2.5). Aunque considerar los cambios que experimenta este indicador de un año a otro, puede ser poco significativo, ver que para 1985 la gran mayoría de los países de la región invertían menos del 5% de su PIB en educación, puede darnos una idea bastante buena de la poca importancia que, históricamente, se ha dado a la educación por parte de los gobiernos de nuestra región.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.5 Comportamiento del gasto educativo (porcentaje del PIB destinado a educación) en América Latina durante la llamada “crisis de la deuda” (años ochenta)

País / año	Porcentaje del PIB destinado a educación				
	1975	1980	1985	1989	Dif.
Argentina	1.8	2.6	1.4	--	-0.4
Bolivia	3.4	4.6	1.8	--	2.6
Brasil	3	3.5	3.6	4.4	1.4
Chile	3.9	4.5	3.8	--	-0.1
Colombia	2.2	1.8	2.7	--	0.5
Costa Rica	6.6	7.4	3.4	--	-3.2
Cuba	--	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	--
Guatemala	1.5	1.8	1.5	--	0.0
Honduras	3.6	3	3.9	--	0.3
México	3.7	4.6	3.7	--	0.0
Nicaragua	2.3	3.2	5.5	--	3.2
Panamá	5.6	4.4	4.4	--	-1.2
Paraguay	1.5	1.5	1.5	--	0.0
Perú	3.3	2.9	2.7	--	-0.6
Rep. Dominicana	1.9 ¹	2.1	1.5	--	-0.4
Uruguay	--	2.2	2.6	--	0.4
Venezuela	4.6	4.6	5.3	--	0.7

¹=datos de 1976.

Fuentes: Estadísticas BM y Anuario UNESCO 1991.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

En cuanto al porcentaje del gasto educativo destinado a la educación superior, los datos de la UNESCO indican que pese a la disparidad existente en este indicador, la tendencia general es de crecimiento moderado, con lo que se alcanza un promedio de 19% en dicho gasto a nivel regional para 1989 (Tabla 2.6). Aquí hay que ser cuidadosos y señalar que la principal información que nos brinda este indicador, se refiere al tamaño de los sistemas de educación superior de cada país. De esta manera, un gasto bajo en educación superior, no necesariamente quiere decir que se ha abandonado a este nivel educativo, sino más bien puede significar que la cobertura del mismo es muy baja, como parece indicar el caso particular de Bolivia. Por otra parte, habría que establecer una correlación entre este indicador y la distribución poblacional de cada país, ya que sería de esperarse que un país con más habitantes en edad de cursar la educación superior, mostrara un porcentaje de su gasto destinado a este nivel, mayor al de un país cuya curva poblacional no estuviera tan acentuada en dicha porción etaria.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.6 Comportamiento del gasto educativo (porcentaje del gasto educativo destinado a educación superior) en América Latina durante la llamada “crisis de la deuda” (años ochenta)

País / año	Porcentaje del gasto educativo destinado a educación superior				
	1975	1980	1985	1989	Dif.
Argentina	--	19.3	30.6	43.2	23.6
Bolivia	--	--	--	2.8	--
Brasil	--	--	--	--	--
Chile	23.8	31.5	20.2	18.3	-5.5
Colombia	--	22.5	22.2	17	-5.5
Costa Rica	22.8	23.8	39.4	39.2	16.4
Cuba	--	6.2	12.1	13.4	7.2
Ecuador	--	14.7	16.6	12.8	-1.9
El Salvador	21.7	13.3	--	--	-8.4
Guatemala	--	15.7 ¹	--	18.5 ²	2.8
Honduras	--	17.5	21	20.1	2.6
México	--	17.7	12.2	11.3	-6.4
Nicaragua	--	--	--	--	--
Panamá	11.8	12.6	19.9	22.3	10.5
Paraguay	--	--	19.3	24.1	4.8
Perú	1.8	2.8	2.6	--	0.8
Rep. Dominicana	--	18	18	9.1 ²	-8.9
Uruguay	--	15.2	21.5	20.7	5.5
Venezuela	35.5	32.9	27.6	25.7	-9.8

1=datos de 1982; 2=datos de 1992.

Fuentes: Estadísticas BM y Anuario UNESCO 1991.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Aún si consideramos que no existe un comportamiento homogéneo en los países de América Latina (situación por demás explicable por las especificidades internas de cada uno), podemos ver que, de acuerdo con los datos recabados, durante la década de los ochenta se dio una disminución del gasto en educación, mismo que también repercutió en la educación superior, aún cuando hubo un incremento en el gasto hacia ésta, en relación con el resto de los niveles educativos. Esta situación es explicable por el entorno de crisis económica y por el papel de contención social que se dio a la universidad (particularmente a la pública), debido a su capacidad para absorber a amplios sectores de las clases medias nacionales, que de otro modo hubieran ido al desempleo;⁸⁴ situación que se ve reflejada en el incremento en las matrículas universitarias (Tablas 2.7 y 2.8).

Tabla 2.7 Comparativo de la evolución de la matrícula en el nivel superior (y el porcentaje de la cohorte de edad correspondiente), por bloques de países de acuerdo a su desarrollo, según la clasificación de la UNESCO.

Bloque de países	1975		1980		1985		1989	
	Matrícula (miles)	%	Matrícula (miles)	%	Matrícula (miles)	%	Matrícula (miles)	%
Total mundial	39,556	8.5	47,401	10.6	53,783	11.5	61,354	13.5
Países desarrollados	26,714	28.4	29,305	30.3	30,882	32.9	34,383	36.8
América Latina y el Caribe	3,644	11.7	4,871	13.5	6,382	15.9	7,254	18.7
Países en desarrollo	12,842	4.6	18,096	5.7	22,901	6.8	26,971	8.3

Fuente: Anuario UNESCO 1991.

⁸⁴ Aquí me tomo la licencia de hablar en pasado, pues se trata de explicar la situación previa a la década de los noventa del siglo pasado, sin embargo fácilmente podemos comprobar que la situación en términos del papel de la universidad como contención social, no sólo sigue vigente, sino que se ha venido profundizando.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

La matrícula en el nivel terciario o superior en América Latina y el Caribe, pasó de 3,644,000 alumnos (11.7% de la cohorte de edad correspondiente) en 1975, a 4,871,000 (13.5%) en 1980 y a 7,254,000 (18.7%) nueve años después, aumento que en buena medida fue absorbido por el sector privado. Esto representa un crecimiento muy por encima del experimentado por el resto de los países no desarrollados, pero todavía demasiado insuficiente en comparación con la matrícula de los países desarrollados, tal como puede apreciarse en la Tabla 2.7.

En términos de los comportamientos nacionales de las tasas brutas de escolaridad en el nivel superior, podemos apreciar que existen diferencias significativas dentro de los distintos países de la región: por un lado, tenemos que en 1975, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana, presentaban niveles inferiores al diez por ciento en este indicador, y (salvo el caso de República Dominicana) para 1990, seguían manteniendo un rezago relativo respecto al promedio de la región. Pero, por otra parte, nos encontramos niveles por encima del treinta por ciento respecto a este indicador, tanto en Ecuador hacia 1980 (aunque al final de esta década reportará una disminución considerable, que lo pondrá en torno a un 20%), como en Argentina y Perú, en 1985 y 1989, respectivamente. En términos del comportamiento de este indicador, tenemos que casi la totalidad de los países de la región vieron incrementar su tasa de escolaridad en el nivel superior, pero sólo la mitad de los mismos lo hizo en más de diez puntos porcentuales, lo que nos habla de un periodo en el que se evita el estancamiento en esta tasa, pero se tiene un crecimiento bastante limitado de la misma. Por otra parte, las cifras de estas tablas nos permiten darnos una idea de la manera en que las disparidades económicas, históricas y socioculturales de los países de la región se ven reflejadas en sus sistemas de educación superior.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.8 Estudiantes matriculados en los sistemas nacionales de educación superior, y tasa bruta de escolaridad en educación superior por país.

País	1975		1980		1985		1990		Variación porcentual (75-90)
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
Argentina	596,736	26.6%	491,473	21.8%	846,145	35.7%	1,008,231 ³	38.1 ³	11.5%
Bolivia	49,850	11.2%	60,900	14.9%	n.d.	19.2%	140,890	21.3%	10.1%
Brasil	1,089,808	10.1%	1,409,243	11.1%	1,451,191 ²	10.3 ²	1,540,080	11.2%	1.1%
Chile	149,647	14.8%	145,497	12.3%	197,437	15.6%	261,800 ³	21.3% ³	6.5%
Colombia	176,098	6.8%	271,630	8.6%	391,490	10.9%	487,448	13.4%	6.6%
Costa Rica	33,239	15.3%	55,593	21.0%	63,771	22.0%	74,681	26.9%	11.6%
Cuba	82,688	10.9%	151,733	17.3%	235,224	20.1%	242,434	20.9%	10.0%
Ecuador	170,173	25.2%	269,775	34.9%	280,594 ¹	32.0% ¹	206,541	20.0%	-5.2%
El Salvador	28,281	7.6%	16,838	9.4%	70,499	16.9	78,211	15.9%	8.3%
Guatemala	22,881	5.4%	50,890	8.3%	48,283	8.6%	n.d.	8.4%	3.0%
Honduras	11,907	4.2%	25,825	7.5%	36,620	8.8%	43,117	8.9%	4.7%
México	562,056	10.2%	929,865	14.3%	1,207,779	15.9%	1,310,835	14.5%	4.3%
Nicaragua	18,282	7.7%	35,268	12.4%	29,001	8.8%	30,733	8.2%	0.5%
Panamá	26,289	16.2%	40,369	20.8%	55,303	24.5%	53,235	21.5%	5.3%
Paraguay	18,302	6.6%	26,915	8.6%	32,090	9.1%	32,884	8.3%	1.7%
Perú	195,641	13.1%	306,353	17.3%	452,462	22.4%	678,236	30.4%	17.3%
República Dominicana	n.d.	9.5%	n.d.	n.d.	123,748	18.0%	n.d.	19.9%	10.4%
Uruguay	32,627	15.1%	36,298	16.7%	n.d.	n.d.	71,612	29.9%	14.8%
Venezuela	213,542	17.0%	307,133	20.6%	443,064	25.3%	550,030	29.0%	12.0%

1=datos de 1984
2=datos de 1986
3=datos de 1991

Fuente: Anuario UNESCO 1991 y CEPAL-CEPALSTAT.

Por último tenemos que la UNESCO clasifica las carreras universitarias según los sectores de estudio a las que estas pertenecen, de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), lo cual nos permite conocer los cambios en los perfiles mayoritarios, tanto de ingreso a la educación superior, como de egreso de la misma. De acuerdo con los datos de la UNESCO, según la clasificación CINE, a finales de la década de los ochenta del siglo pasado, la situación de la educación superior en América Latina en términos de las carreras estudiadas mostraba en todos los países (con la excepción bastante entendible de Cuba) una marcada inclinación hacia carreras

administrativas (administración de empresas, contabilidad, comercio, etc.) y aquellas relacionadas con ingeniería y tecnología (ingeniería civil, eléctrica, mecánica, etc.), y en menor medida hacia el área educativa (normales, formación docente, pedagogía, etc.) y las ciencias médicas (medicina, enfermería, odontología). Mientras que, por el contrario, la matrícula disminuía en áreas como la artes (artes plásticas, música, cine, historia del arte, etc.), las humanidades (literatura, historia, filosofía, etc.), las ciencias naturales (física, biología, química, etc.) y las matemáticas e informática (matemáticas, informática, actuaría, etc.). Datos que son consistentes con los de titulación por área de estudio de la clasificación CINE para el último año de dicha década, como se puede ver en las tablas 2.9 y 2.10.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.9 Distribución de la matrícula en educación superior, a nivel licenciatura por área de estudio, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), en 1989.

Área de licenciatura o equivalente	Bolivia	Brasil	Chile ²	Colombia	Cuba	El Salvador
Ciencias de la educación y formación de personal docente	1,323	225,625	35,646	90,843	115,529	7,262
Humanidades, religión y teología	3,395	142,829	1,322	2,024	2,657	5,589
Bellas artes y artes aplicadas	436	9,254	3,655	3,666	1,706	366
Derecho	13,249	153,631	5,468	31,484	2,994	6,394
Ciencias sociales y del comportamiento	10,385	154,193	3,923	13,435	10,069	6,918
Enseñanza comercial y de administración de empresas	18,309	262,766	21,996	77,884	6,187	16,352
Documentación y comunicación social	1,829	46,461	2,570	6,359	1,197	2,183
Economía doméstica (enseñanza del hogar)	189	10,023	107	—	—	55
Formación para el sector de los servicios	1,577	6,311	424	—	—	—
Ciencias naturales	1,405	40,085	2,175	—	2,546	468
Matemáticas e informática	4,267	56,862	5,928	6,304	1,397	
Ciencias médicas, sanidad e higiene	22,035	130,562	11,517	37,839	38,630	11,167
Ingeniería y tecnología	14,154	143,520	41,855	74,815	25,084	9,645
Arquitectura y urbanismo	3,879	20,340	2,680	10,413	6,328	1,368
Artes y oficios industriales	3,110	17,038	2,148	—	220	—
Transportes y comunicaciones	3,053	255	345	435	2,113	—
Enseñanza agronómica, dasonómica y pesquera	1,505	37,428	7,184	8,680	11,606	96
Otros programas	1,901	61,721	280	—	14,103	435

1=datos de 1988

2=datos de 1987

Fuente: Anuario UNESCO 2001.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.9 (Continuación).

Área de licenciatura o equivalente	Honduras	México	Nicaragua ²	Uruguay ¹	Venezuela ¹
Ciencias de la educación y formación de personal docente	1,822	135,425	4,514	495	101,524
Humanidades, religión y teología	573	15,483	168	1,360	5,509
Bellas artes y artes aplicadas	23	3,193	152	314	1,146
Derecho	5,631	119,056	948	13,509	35,205
Ciencias sociales y del comportamiento	2,101	83,394	2,443	5,529	30,001
Enseñanza comercial y de administración de empresas	7,529	255,093	2,519	6,571	57,242
Documentación y comunicación social	1,018	38,794	388	1,065	5,649
Economía doméstica (enseñanza del hogar)	—	—	360	—	312
Formación para el sector de los servicios	—	—	—	—	159
Ciencias naturales	270	42,498	415	1,233	5,317
Matemáticas e informática	925	44,568	657	2,664	3,829
Ciencias médicas, sanidad e higiene	6,483	99,219	3,181	10,274	45,506
Ingeniería y tecnología	7,894	283,964	3,432	4,002	62,188
Arquitectura y urbanismo	447	50,983	332	3,401	6,279
Artes y oficios industriales	—	—	—	—	—
Transportes y comunicaciones	—	—	—	—	—
Enseñanza agronómica, dasonómica y pesquera	1,373	27,582	2,928	3,451	10,754
Otros programas	488	13,574	1,436	—	28,097

1=datos de 1988

2=datos de 1987

Fuente: Anuario UNESCO 2001.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.10 Distribución de los egresados de educación superior, a nivel licenciatura por área de estudio, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), en 1989.

Área de licenciatura o equivalente	Brasil ¹	Chile ³	Colombia	Costa Rica ²	Cuba ¹	El Salvador
Ciencias de la educación y formación de personal docente	51,501	11,230	15,922	724	14,195	672
Humanidades, religión y teología	23,198	398	277	247	388	34
Bellas artes y artes aplicadas	1,260	237	430	75	216	3
Derecho	23,334	387	3,648	497	559	77
Ciencias sociales y del comportamiento	18,925	154	2,216	404	1,842	176
Enseñanza comercial y de administración de empresas	34,683	1,980	8,502	445	1,060	497
Documentación y comunicación social	6,256	41	873	128	213	—
Economía doméstica (enseñanza del hogar)	1,526	—	—	—	—	—
Formación para el sector de los servicios	845	—	—	—	—	—
Ciencias naturales	4,260	344	—	93	352	—
Matemáticas e informática	6,248	119	893	97	215	—
Ciencias médicas, sanidad e higiene	21,277	1,515	5,144	583	5,095	—
Ingeniería y tecnología	14,202	1,502	7,418	319	2,880	—
Arquitectura y urbanismo	2,588	665	1,527	47	1,410	—
Artes y oficios industriales	2,041	—	—	—	47	—
Transportes y comunicaciones	20	—	—	—	453	—
Enseñanza agronómica, dasonómica y pesquera	4,474	1,052	873	251	2,129	—
Otros programas	10,399	—	—	264	2,145	—

1=datos de 1988
2=datos de 1987
3=datos de 1986

Fuente: Anuario UNESCO 2001.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 2.10 (Continuación).

Área de licenciatura o equivalente	Honduras	México	Nicaragua ²	Uruguay ¹	Venezuela ¹
Ciencias de la educación y formación de personal docente	52	40,815	349	6	4,397
Humanidades, religión y teología	8	1,364	43	6	261
Bellas artes y artes aplicadas	—	183	—	5	32
Derecho	143	10,509	39	484	2,239
Ciencias sociales y del comportamiento	141	9,422	57	7	2,291
Enseñanza comercial y de administración de empresas	159	26,061	249	227	1,754
Documentación y comunicación social	10	4,345	43	—	368
Economía doméstica (enseñanza del hogar)	—	—	31	—	83
Formación para el sector de los servicios	—	—	—	—	—
Ciencias naturales	10	4,793	61	22	348
Matemáticas e informática	9	2,524	29	—	148
Ciencias médicas, sanidad e higiene	410	13,524	353	730	3,570
Ingeniería y tecnología	201	30,087	78	163	4,115
Arquitectura y urbanismo	13	5,181	19	86	824
Artes y oficios industriales	—	—	—	—	—
Transportes y comunicaciones	—	—	—	—	—
Enseñanza agronómica, dasonómica y pesquera	16	2,751	255	289	448
Otros programas	—	1,514	—	—	—

1=datos de 1988

2=datos de 1987

3=datos de 1986

Fuente: Anuario UNESCO 2001.

La universidad dentro del pensamiento neoliberal

La educación superior, y en especial las universidades, resultan estratégicas para la implementación del pensamiento neoliberal como ideología hegemónica en Latinoamérica. Por esta razón, a diferencia de lo que ocurre con el resto del sistema educativo, tanto los organismos multilaterales, como las propias autoridades, así como los apologistas de las reformas dentro de las mismas instituciones de educación superior (nuestra intelectualidad orgánica), han preferido la utilización de mecanismos más sutiles y de alcances más profundos que saquen adelante las reformas concernientes a este nivel.

Pero antes de entrar de lleno a la discusión sobre el funcionamiento de los dispositivos usados para legitimar e instaurar las reformas neoliberales en la educación superior de América Latina, es necesario hacer hincapié en las principales razones que vuelven estratégico a este sector, no sólo en relación con el resto del sistema educativo, sino inclusive ante otros ámbitos de la vida pública, como la salud, el medio ambiente, la economía, o el mismo Estado.

En primer lugar debemos considerar el papel que juega la educación superior dentro del sistema educativo de una nación. Los sistemas educativos están estructurados jerárquicamente, de forma tal que lo que entra en funcionamiento en un determinado nivel es considerado casi automáticamente como “bueno” o “necesario” para los niveles inferiores a éste. Incluso la propia UNESCO reconoce el papel que desempeña la educación superior en este sentido, cuando recomienda “considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal”.⁸⁵

Esta situación está presente aún en sistemas educativos tan tradicionalmente desarticulados como lo es el mexicano, en el que conviven un nivel primario con cobertura universal, más preocupado por abatir los rezagos en los indicadores internacionales⁸⁶ en educación que en proporcionar a toda la población los conocimientos

⁸⁵ UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998, p. 16

⁸⁶ No hay que pasar por alto que, de la misma forma en que cuando alguien enferma, el médico debe evitar confundir los síntomas con las causas de la enfermedad, en materia de políticas públicas, los indicadores permiten, así sea sólo teóricamente, efectuar un diagnóstico sobre la situación real de un país en determinada materia, pero no constituyen la realidad en sí misma. Por lo tanto, si tener elevados índices de reprobación a nivel primaria nos está hablando de fallas en el sistema de educación básica, estas no se

básicos necesarios para llevar una vida digna; una serie de subsistemas de educación media y media superior, enfocados a cumplir con diversos objetivos; y un nivel superior atrapado entre la falaz disyuntiva de satisfacer las necesidades de demanda educativa o garantizar la obtención de empleo a sus egresados.

En estrecha relación con lo anterior, se encuentra el hecho de que dentro de los sistemas de educación superior, la naturaleza misma de las universidades, su propio carácter institucional como máximas generadoras de conocimiento, conlleva un factor legitimador a las acciones, discursos y propuestas que son creadas en ellas. De esta forma, dentro del imaginario colectivo tendrá mayor credibilidad la opinión que sobre una determinada reforma (no necesariamente en el ámbito educativo) tenga un académico universitario, que la que pueda tener un político o un empresario; tendrán mayor peso los estudios realizados por una universidad, que los que pueda llevar a cabo una ONG o una empresa.

El papel legitimador de las universidades, en buena medida producto de la pretendida neutralidad y objetividad mediante las que el positivismo logró naturalizar su carácter hegemónico dentro de las ciencias y el conocimiento occidental en su conjunto (todavía hasta el día de hoy),⁸⁷ no ha sido pasado por alto por los organismos financieros internacionales, como bien señala Joel Samoff para el caso de las universidades africanas y su legitimación del quehacer de los organismos de cooperación internacional.⁸⁸ De esta forma, se ha privilegiado la estrategia de cooptar a todos aquellos intelectuales dispuestos a llevar a cabo su papel de intelectuales orgánicos o funcionales, y asumir como suyas las tesis neoliberales a cambio de la entrada al circuito de las grandes universidades norteamericanas y europeas, de reconocimientos, becas y otros estímulos. En la medida en que los organismos financieros internacionales han utilizado la “experticia” de los

corrigen mágicamente en el momento en que el correspondiente secretario de educación ordena que queden prohibidas las calificaciones reprobatorias en las primarias, aunque esto lleve a cero el índice de reprobación en dicho nivel.

⁸⁷ Utilizando las palabras de Edgardo Lander, estaríamos hablando de los mecanismos de *naturalización*, *objetivización* y *universalización*, mediante los cuales el *conocimiento moderno* se volvió hegemónico. Al respecto, consultar Edgardo Lander, “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina”, en Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, UNAM/Siglo XXI, México, 2004.

⁸⁸ Joel Samoff, *Op. cit.*

intelectuales locales que les son afines, para avalar sus propuestas, han podido obtener avances considerables en la consecución de sus objetivos y fines.

Sin embargo, no sólo es este carácter legitimador lo que confiere un valor estratégico a las universidades dentro de una visión de corte neoliberal. Las universidades constituyen, de acuerdo a Wallerstein, la “principal sede institucional para la creación del conocimiento”,⁸⁹ situación que les confiere una posición muy especial dentro de un estadio del sistema capitalista en el que se modifica tanto la forma de concebir al conocimiento, como algunas de las relaciones de éste con los modos de producción hegemónicos. Independientemente de que en el capítulo próximo haremos una discusión a profundidad sobre el tema del conocimiento dentro del capitalismo neoliberal, en estos momentos es pertinente señalar que uno de los cambios fundamentales que plantea el pensamiento neoliberal con relación a las universidades, tiene que ver con la forma en que se concibe la “creación” de conocimiento desde las mismas. Así, reflejando una creciente tendencia a supeditar la educación sólo a su dimensión económica, se han dejado de lado los aspectos concernientes al papel de las universidades como generadoras de conocimiento, desde y para la sociedad, y en su lugar se ha pasado a asumir una concepción abiertamente mercantilista y empresarial que las considera productoras y consumidoras de conocimiento.

La diferencia entre los términos “generar” y “producir” conocimiento puede parecer trivial, pero esconde la implantación de un modelo de corte fabril en el que los universitarios son asimilados como una especie de “obreros del conocimiento” que tienen que cumplir con las debidas cuotas de producción en aulas y laboratorios. Aunque dejaremos para más adelante el análisis de las consecuencias que esto tiene para las labores sustantivas que se supone debe tener una universidad, ahora es conveniente detenerse en la doble condición de producción y consumo que el neoliberalismo plantea hacia dentro de las universidades. Por un lado tenemos que se plantea a la universidad como un espacio de producción, sujeto a las particulares condiciones que impone la globalización neoliberal al ámbito académico en todo el mundo. En otras palabras, podemos afirmar que se ha venido instaurando una nueva división internacional del

⁸⁹ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Siglo XXI, México, 1996, p. 9.

trabajo intelectual, en la que las grandes universidades de Norteamérica, Europa y Extremo Oriente se han consolidado como los centros hegemónicos de “producción” de conocimiento, aquellos en los que se decide qué se debe y qué no se debe investigar, así como quién es reconocido y quién no lo es. Un autor que constantemente ha puesto el dedo en la llaga respecto a este tema, es el neurofisiólogo argentino Marcelino Cerejido, quien, partiendo de los casos particulares de México y Argentina, plantea serios cuestionamientos acerca de si se puede considerar que se hace ciencia en América Latina (y en el mundo subdesarrollado en general), o si tan sólo nos estamos conformando con maquilar conocimiento para las grandes universidades de Occidente, siendo además obligados a padecer de una incesante fuga de cerebros, tanto por la falta de planeación e interés por la ciencia por parte de nuestros gobiernos, como por las presiones insalvables que representan las ofertas de trabajo en condiciones óptimas que esas universidades pueden hacerle a nuestros científicos.⁹⁰

Pero por otro lado nos encontramos que nuestras universidades no sólo son vistas como espacios de producción de conocimiento, sino que también, y quizás con un peso aún mayor, como espacios de consumo. Esta es una dinámica que puede verse a varios niveles, pero que destaca de manera particular en el ámbito del consumo tecnológico, lo que puede comprobarse por el interés de compañías como *Cisco systems* o *Microsoft* por donar costosos equipos y cursos de capacitación a las universidades públicas latinoamericanas, con el supuesto objetivo de contribuir al desarrollo de nuestros países a través de la educación, pero que en realidad suponen una manera de garantizar que sean sus tecnologías las que sean utilizadas en nuestros países al ser las que conocen los futuros egresados de nuestras universidades.⁹¹ Esta doble condición de espacio de producción y consumo con las que se ve a las universidades desde la óptica neoliberal, las convierte en la punta de lanza ideal para la imposición de éste modelo desde la naturalización del mismo provocada por su cotidianidad dentro de estas instituciones.

⁹⁰ Aunque el Doctor Cerejido ha publicado un gran número de artículos sobre este tema en periódicos y revistas, destacan dentro de su producción al respecto los siguientes libros: Marcelino Cerejido, *Ciencia sin seso, locura doble: ¿Estás seguro de que te quieres dedicar a la investigación científica en un país subdesarrollado?*, Siglo XXI, México, 1994, y Marcelino Cerejido, *La ignorancia debida*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003.

⁹¹ Al respecto puede verse el informe del propio Banco Mundial: *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*, Banco Mundial/Alfaomega, 2003, pp. 81-96.

Esta situación, se encuentra estrechamente relacionada con el uso como mecanismo de integración que la Unión Europea ha planteado para sus universidades, en particular a través de la implementación del llamado Proceso de Bolonia,⁹² lo que haría interesante un estudio sobre los distintos usos político-ideológicos que el modelo neoliberal ha dado a las universidades alrededor del planeta y la relación que guardan con la división internacional del trabajo que este modelo plantea.

Mecanismos de legitimación de las reformas a la educación superior

No debemos pasar por alto que, en tanto ideología, el neoliberalismo necesita de una serie de mecanismos que legitimen su accionar. En este sentido, la situación de la educación superior es en particular interesante si consideramos el ya mencionado papel como mecanismos de legitimación que desempeñan las propias instituciones de educación superior; así como el accionar de mecanismos multilaterales creados *ex profeso* para conducir las tendencias de lo que se debe hacer en la materia.

En la creación de dichos mecanismos destaca el papel jugado por la UNESCO, máxima autoridad en materia educativa a nivel internacional, y que en buena medida ha hecho suyos conceptos y retórica de los organismos financieros internacionales, al grado que en ocasiones es difícil distinguir un documento procedente del Banco Mundial de uno de la UNESCO. Con esto no se quiere decir que la concepción de la educación superior sea igual en ambos organismos, ni que necesariamente busquen los mismos fines, sino que, en la medida en que los organismos financieros internacionales han logrado introducir sus prioridades en la agenda de la UNESCO, ésta ha servido para legitimar la visión que el pensamiento neoliberal, y por consiguiente, los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, tienen sobre la educación en general, y la educación superior en particular. Pruebas de lo anterior, son el hecho de que sus expertos trabajan de forma conjunta con los de ésta última, cuando no son inclusive

⁹² Sobre el Proceso de Bolonia y sus implicaciones en América Latina se puede consultar: Norberto Fernández Lamarra y José Ginés Mora, “Debatos sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina. Posibilidades, límites, ideas y propuestas”, en Norberto Fernández Lamarra y José-Ginés Mora (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, 2005.

los mismos; y que la agencia de Naciones Unidas ha incorporado buena parte de la terminología y conceptos propios de la visión neoliberal.

Uno de estos mecanismos es la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior” llevada a cabo en 1998 con el objetivo de marcar las acciones prioritarias a seguir en la materia rumbo al siglo XXI. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, documento que recoge las resoluciones de la Conferencia, inicia señalando entre los desafíos y dificultades que enfrenta la educación superior:

la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.⁹³

Esto podría resumirse en términos del Banco Mundial de la siguiente manera: equidad, formación docente, competencias, calidad, pertinencia, educar para el mercado laboral, financiamiento y transnacionalización educativa. El documento continúa, como suele ocurrir con declaraciones de este tipo, con una serie de buenas intenciones y consideraciones deliberadamente ambiguas que tratan de alejarse de compromisos políticos o ideológicos de cualquier índole, pero que en los hechos se traduce en la posibilidad de ser leído desde distintos sesgos y posiciones ideológicas. Para el caso del pensamiento neoliberal, lo anterior no sólo queda reducido a los desafíos y dificultades ya mencionados, sino que es reforzado por la reiterada apelación a las “competencias”, por la centralidad de los planteamientos en torno a la equidad y la calidad, y por la implícita aceptación que en su *Artículo 7*, la Conferencia hace a la flexibilidad laboral propia del modelo de la industria automotriz japonesa, también conocido como *toyotismo*:

Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad

- a) En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como

⁹³ UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998, p. 1.

en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

- b) Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudio y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.
- c) **En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales**, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.⁹⁴

Aunque tal vez el ejemplo más contundente del carácter legitimador del documento, sea su *Artículo 11*, referente a la evaluación de la calidad, en el que plantea la necesidad de procesos de evaluación para garantizar la mejora de la calidad, sin terminar de precisar lo que se está entendiendo por calidad, abriendo la puerta a criterios cuantitativos que entrañan el grave riesgo de reducir la educación solamente a aquello que sea medible:

Artículo 11. Evaluación de la calidad

- a) **La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional** que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. **Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de**

⁹⁴ *Ibid*, pp. 8-9.

los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.

- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.⁹⁵

Recomendaciones de los organismos financieros en materia de educación superior

Las políticas de reforma estructural en materia de educación superior en América Latina, obedecen a una serie de lineamientos establecidos por los organismos financieros internacionales en diversos espacios y mediante medios muy variados, que van desde foros internacionales auspiciados por estos organismos bajo la pantalla legitimadora de agencias de cooperación o de organismos supranacionales, como la ya mencionada Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, hasta las recomendaciones directas vertidas en informes y documentos de trabajo en los que se tocan ya sea las problemáticas específicas de algún país en particular, o bien aspectos que los organismos en cuestión consideran prioritario trabajar en varios países⁹⁶. Sin embargo, lo que tal vez constituye la forma más eficaz que tienen los organismos financieros internacionales para influir de

⁹⁵ *Ibid*, pp. 11-12.

⁹⁶ Entre los documentos de este tipo destacan: Banco Mundial, *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, 1994; BID, *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, 1997; BID, *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: Una estrategia del BID*, 2000; Banco Mundial, *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, 2000; Banco Mundial, *Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos retos para la Educación Terciaria*, 2003.

manera directa sobre la educación superior (y sobre la educación en general y sobre cualquier otro aspecto de la vida de un país) a nivel mundial, es a través de los préstamos y créditos otorgados para proyectos determinados. La forma como operan estos organismos se hace muy patente en los préstamos otorgados por el Banco Mundial, ya que por un lado, como menciona Carlos Alberto Torres⁹⁷, para poder tener acceso a los préstamos de esta institución se requiere ser miembro del Fondo Monetario Internacional, lo que de entrada implica el cumplimiento de una serie de condiciones, no sólo en materia de políticas económicas o vida democrática, sino también en materia de políticas educativas; mientras que por otro, los proyectos necesitan ser evaluados por una comisión del propio Banco, encargada de sancionar el cumplimiento de los lineamientos que este pone, para poder aprobar el otorgamiento del crédito o préstamo en cuestión, aunque, en contraste, al final esta institución se desentienda del seguimiento de los proyectos una vez concluido los mismos, contraída ya la deuda y firmadas las cartas de intención correspondientes.⁹⁸

Partiendo de considerar los préstamos y líneas de crédito aprobadas por el Banco Mundial a través del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Asociación Internacional de Financiamiento (AIF), para proyectos específicamente relacionados con la educación superior en países de América Latina entre 1995 y el 2008 (Tabla 2.11), podemos establecer cuáles fueron los principales lineamientos “sugeridos” por el Banco Mundial para su aplicación en la materia, mismos que, como ya se ha dicho, son representativos de la visión compartida por el resto de los organismos financieros internacionales, agrupados en lo que se conoce como Consenso de Washington.

⁹⁷ Carlos Alberto Torres, “Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo”, en Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.

⁹⁸ *Ibid.*

Tabla 2.11 Préstamos del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y créditos de la Asociación Internacional de Financiamiento (AIF) relacionados directamente con la educación superior, de acuerdo a su año fiscal y beneficiario, entre los años fiscales de 1995 y 2008.

País y año fiscal	Nombre del proyecto y componentes principales	Monto (en US dólares) y fuente
Argentina, 1995	<p><i>Reforma a la educación superior</i></p> <p>Fortalecimiento institucional Fondo Competitivo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec) Establecimiento de un sistema nacional de acreditación Sistema de información para la gestión Financiación mediante fórmula para la asignación de los recursos públicos.</p>	165,000,000 (BIRF)
Brasil, 1997	<p><i>Apoyo a la reforma en ciencia y tecnología</i></p> <p>Desarrollo tecnológico para estimular actividades de investigación, desarrollo e ingeniería en el sector privado, centrándose en innovaciones pequeñas y medianas empresas, formas de racionalizar los incentivos públicos a la investigación y el desarrollo, y utilización más productiva de los recursos científicos y tecnológicos por parte de las empresas Investigación en ciencia y tecnología, para aumentar y mejorar el inventario de capital humano de alto nivel, centrada en egresado dentro del marco de procedimientos y políticas mejoradas, incluidos mecanismos e incentivos cuya finalidad sea cambiar el enfoque de científicos y técnicos hacia áreas más pertinentes del sector productivo Apoyo al sector con miras a mejorar la eficiencia y la calidad mediante un sistema de ciencia y tecnología (sistemas de seguimiento y evaluación mejorados).</p>	26,500,000(AIF)
Chile, 1998	<p><i>Mejoramiento de la educación superior</i></p> <p>Marco político y construcción de capacidad. i) mejoramiento del marco jurídico y regulatorio, que incluya la determinación de las funciones que deben cumplir las diferentes instancias que participan en las instituciones de educación superior, el establecimiento de políticas y mecanismos de transferencia de estudiantes y egresados entre instituciones, y las propuestas de enmiendas y proyectos de ley que se deban presentar en el futuro; y ii) diseño de políticas en áreas prioritarias, establecimiento de procedimientos de formación de redes entre diversos tipos de instituciones de educación superior, construcción de capacidad de planeación y gestión en diferentes instituciones de educación superior, diseño de un sistema de información para la gestión y realización de una campaña de</p>	145,450,000 (BIRF)

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

	<p>mercadeo para fomentar la educación técnica Aseguramiento de calidad. i) consolidación del sistema nacional de aseguramiento de calidad mediante la creación de un Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación; ii) establecimiento de un marco de calificaciones para los programas de estudio con especificaciones para los programas de pregrado, posgrado y técnicos; iii) diseño e implementación de una campaña de concientización de la calidad. Financiación. i) institucional, estableciendo una política coherente como fundamento para la metodología de financiación, aumentando la responsabilidad, desarrollando una metodología de la financiación y estableciendo un Fondo Competitivo para la Calidad y la Pertinencia; ii) de auxilios estudiantiles, modificación de los esquemas de préstamos y becas estudiantiles, identificando las causas de las desigualdades presentes, y revisión de los instrumentos de políticas que aborden las necesidades de los estudiantes a la luz de las políticas nacionales establecidas.</p>	
México, 1998	<p><i>Conocimiento e innovación</i></p> <p>Investigación científica y tecnológica. Mejoramiento de la cantidad, calidad y pertinencia de la investigación y la formación de capital humano, mediante el desarrollo en el terreno con el fin de estimular la investigación en campos nuevos y rezagados de pertinencia científica, social y económica; proyectos investigativos destinados a fomentar la calidad de la investigación, mejorar la revisión por los pares; fortalecimiento institucional del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT)</p> <p>Vínculos entre la industria y la universidad. Apoyo la acción conjunta entre universidades e institutos de investigación con el sector privado, reestructurando los institutos públicas, ofreciendo subsidios a proyectos conjuntos entre industria y universidad, financiando asistencia técnica a las universidades para fortalecer las actividades de extensión. Fortalecimiento de la tecnología empresarial.</p> <p>Financiación del programa de modernización tecnológica para el perfeccionamiento de las pequeñas y medianas empresas; centros de apoyo tecnológico regional y sectorial; programas experimentales especiales para promover la consulta entre gobierno, academia y sector privado; fondo piloto de capital de riesgo.</p>	300,000,000 (BIRF)
México, 1998	<p><i>Financiación de la educación superior</i></p> <p>Establecimiento de un organismo privado de créditos estudiantiles para alumnos de universidades privadas (a escala nacional) Fortalecimiento de la agencia de préstamos estudiantiles del Estado de Sonora.</p>	180,200,000 (BIRF)
Chile, 1999	<p><i>Iniciativa Científica del Milenio (MSI, por su sigla en inglés)</i></p> <p>Estructura administrativa de la ICM. i) Establecimiento y operaciones del Consejo Directivo, el Comité de Programas y de la Unidad de Implementación y Gestión; ii) asistencia técnica para la selección de institutos y núcleos científicos; iii) propuesta de llevar el proyecto a una escala superior e institucionalizarlo; y iv) estudios de seguimiento y evaluación</p> <p>Fondo Competitivo para la Excelencia Científica. Institutos y núcleos científicos</p> <p>Redes de promoción de la excelencia científica: actividades de red,</p>	5,000,000 (BIRF)

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

	que incluyen visitas para establecer contactos formales e informales con instituciones internacionales de alto nivel investigativo: coordinación de actividades amplias y apropiadas para las iniciativas con directores de institutos y núcleos científicos e investigadores en jefe; programas de intercambio entre investigadores al igual que entre estudiantes de pregrado y posgrado; diseño y realización de cursos avanzados internacionales; divulgación de las lecciones aprendidas.	
República Bolivariana de Venezuela, 2000	<p><i>Iniciativa Científica del Milenio (MSI, por su sigla en inglés)</i></p> <p>Construcción de capacidad. i) construcción de capacidad para el nuevo Ministerio de Ciencia y Tecnología, mediante apoyo técnico para el diseño de políticas nacionales sobre ciencia y tecnología; ii) instauración y operación del Consejo Directivo, Comité de Programas y Unidad de Implementación y Gestión; iii) asistencia técnica para la selección de Centros de Excelencia (CE) y Núcleos de Excelencia en la Investigación (NEI); iv) elaboración de una propuesta para elevar el nivel del proyecto institucionalizarlo; y v) estudios de seguimiento y evaluación</p> <p>Fondo Competitivo para la Excelencia Científica. i) Centros y núcleos de excelencia científica; y ii) Red de fomento de la excelencia científica, las actividades en red incluyen visitas de investigación para establecer contactos tanto formales como informales con instituciones internacionales de alto nivel investigativo; coordinación de iniciativas con directores de los CE y NEI, así como con investigadores al igual que entre estudiantes de pregrado y posgrado; diseño y realización de cursos avanzados internacionales y divulgación de las lecciones aprendidas.</p>	5,000,000 (BIRF)
Bolivia, 2001*	<p><i>Reforma al sector educativo (con componente de educación superior)</i></p> <p>Fortalecimiento institucional del Ministerio y las universidades Establecimiento de un Organismo nacional de acreditación Establecimiento de un Fondo competitivo para el mejoramiento de la calidad,</p>	5,000,000 (BIRF)
Chile, 2001*	<p><i>Proyecto de aprendizaje y capacitación permanentes</i></p> <p>(tres componentes, uno de los cuales cubre a los estudiantes de los grados 11 y 12 de la educación secundaria y los dos primeros años de la educación terciaria en la rama técnica) Ampliación de la cobertura y mejoramiento de la calidad. Articulación de la formación secundaria y terciaria, fortaleciendo el marco institucional y la formación de redes. Formación de docentes y programas de actualización docente. Asistencia técnica en el diseño y puesta en marcha de los programas de formación y actualización Culminación de la reforma al currículo (únicamente para los grados 11 y 12). Ayudar al cambio de prácticas pedagógicas mediante un nuevo currículo que facilite la puesta en marcha del programa académico Apoyo al ingreso de los graduados al mercado laboral. Mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la enseñanza, ubicación de los egresados con prácticas cada vez mejores en el mercado laboral en lo referente a la capacitación de los jóvenes y a una mejor transición a su primer empleo.</p>	200,000,000 (BIRF)
Brasil, por	<i>Mejoramiento de la educación superior</i>	120,000,000 (BIRF)

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

decidirse*	Ampliar el acceso a la educación terciaria mediante un programa de créditos estudiantiles para alumnos calificados de menores recursos. Facilitar la transición a un sistema de alta calidad más diverso y eficiente, mediante un nuevo esquema de financiación y marco regulatorio en los cuales la asignación de recursos esté directamente relacionada con el desempeño	
República Bolivariana de Venezuela, por decidirse*	<p><i>Segundo préstamo estudiantil y mejoramiento de la educación superior</i></p> <p>Programa de créditos estudiantiles (para pregrado y posgrado). Ampliar el acceso a la educación terciaria para los estudiantes académicamente calificados, pero carentes de recursos, mediante modificaciones al programa de créditos estudiantiles de Fundayacucho</p> <p>Asistencia técnica para el aseguramiento de la calidad. Elevar la calidad y eficiencia de la educación, tanto de pregrado como de posgrado, mediante la creación de un nuevo mecanismo de aseguramiento de la calidad; apoyar el desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, fortalecimiento de las capacidades del Ministerio de Educación y de cada una de las instituciones en particular, relacionar la asignación de recursos y el desempeño; inversiones experimentales destinadas a mejorar la enseñanza y la investigación.</p>	50,000,000 (BIRF)
Colombia 2002	<p><i>Proyecto de Mejora en el acceso a la educación superior.</i></p> <p>Este proyecto ayuda a incrementar la equidad y mejorar la calidad del sistema de educación superior de Colombia, y a apoyar un sistema coherente y eficiente mediante el fortalecimiento de la estructura técnica y legal, para consolidar el sistema de aseguramiento de la calidad. A través de sus componentes se aumentará la equidad en el acceso a la educación terciaria mediante: a) la inversión en la ayuda estudiantil (préstamos y garantías), y b) la introducción de criterios de evaluación y monitoreo. El apoyo a los programas doctorales incrementará la calidad de los programas de posgrado, y fomentará la obtención de grados avanzados entre los jóvenes. El componente de fortalecimiento institucional asegurará el programa de monitoreo del mercado laboral, para mantenerse al día en los cambios en las demandas en el mercado de trabajo, mientras se construye la capacidad institucional para formular e implementar nuevas políticas. Adicionalmente, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) será mejorado y fortalecido para estimular la implementación de proyectos para el incremento de la calidad, que apoyen las actividades administrativas y financieras.</p>	200,000,000 (BIRF)
Chile 2003	<p><i>Proyecto de ciencia para la economía del conocimiento.</i></p> <p>Busca dos objetivos de desarrollo, los cuales, sumados a la estrategia de gobierno, se espera que coloquen a Chile en la ruta de una economía basada en el conocimiento: Primero y principalmente, el proyecto apoyará el desarrollo de un efectivo sistema de innovación. Esto se hará mediante el establecimiento de una estructura política fuerte y coherente, que promueva actividades científicas y tecnológicas relevantes y de alta calidad, y que apoye interfaces claves para el sistema de innovación, especialmente entre los sectores</p>	25,260,000 (BIRF)

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

	<p>público y privado, así como en la vinculación internacional. Segundo, y subordinado al primer objetivo, el proyecto aumentará el stock de capital humano en el sector científico y tecnológico chileno, objetivo de desarrollo altamente complementario para el establecimiento de un sistema de innovación efectivo y <i>per se</i> una precondition crítica para el establecimiento de una economía basada en el conocimiento competitiva. Los objetivos de desarrollo del proyecto se perseguirán mediante la implementación de tres componentes: i) la mejora del sistema científico, tecnológico y de innovación chileno; ii) el fortalecimiento de la base científica chilena; y iii) el ensanchamiento de los vínculos público-privados.</p>	
México 2005	<p><i>Asistencia estudiantil para la educación superior (Primera fase).</i></p> <p>El proyecto busca fomentar la expansión sustentable y equitativa de la educación superior mediante la asistencia estudiantil. Para este fin, los componentes del proyecto son: 1) el apoyo al Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y el desarrollo de un marco regulatorio para la asistencia estudiantil dentro de la educación superior. Este componente promoverá la expansión equitativa de la educación superior, a través del PRONABES, programa de becas para estudiantes de educación superior académicamente calificados que demuestren necesidad financiera, y a través del desarrollo de un marco regulatorio nacional para la asistencia a estudiantes de educación superior. 2) Apoyar el análisis y el fortalecimiento institucional de la educación superior, mediante estudios, diseminación de la información y actividades de evaluación y monitoreo. 3) Apoyar a estudiantes desaventajados a través la promoción de acceso equitativo a la educación superior y su finalización, mediante intervenciones diseñadas para compensar las desventajas académicas, sociales e informativas, enfocadas a estudiantes pobres pero talentosos. 4) Apoyar los programas de préstamos a nivel estatal, en cumplimiento con la política nacional de educación superior y, en el largo plazo, construir un sistema de préstamos para estudiantes de educación superior efectivo. Este componente será implementado por el Estado y las agencias de préstamos estudiantiles con financiamiento del banco nacional de desarrollo (BANOBRAS). 5) Promover la inversión privada en préstamos estudiantiles, implementada a través de BANOBRAS, para estimular la movilización de capital privado para el financiamiento de préstamos estudiantiles, contribuyendo a la expansión de las agencias de préstamos estudiantiles privadas, y liberando recursos de las agencias de préstamos estudiantiles públicas. El diseño de este componente se basará en el estudio de financiamientos alternativos para la educación superior, para ser desarrollado conforme a este componente, y se debe examinar como atraer mejor la inversión privada a los préstamos estudiantiles, así como explorar acuerdos institucionales alternativos para agencias de préstamos estudiantiles, incluyendo vías para reducir el riesgo político y atraer al sector bancario privado.</p>	180,000,000 (BIRF)
Colombia 2008	<p><i>Segundo proyecto de apoyo para préstamos estudiantiles, APL fase I.</i></p> <p>Los objetivos del proyecto son: a) mejorar la cobertura mediante el incremento de las tasas de ingreso y egreso de estudiantes de educación superior; b) aumentar la equidad mediante el incremento de las tasas de ingreso y egreso de estudiantes de educación superior de</p>	300,000,000 (BIRF)

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

	<p>entornos económicamente desfavorecidos; y c) incrementar y diversificar la disponibilidad de fuentes de financiamiento alternativo al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) buscando incrementar la sustentabilidad del ICETEX. El proyecto consiste de dos componentes: a) proveer préstamos estudiantiles a los estudiantes talentosos pero necesitados; y b) mejorar las prácticas administrativas para permitirle al ICETEX operar con mayor eficiencia e incrementar su sustentabilidad. En el primer componente del proyecto, el ICETEX contribuirá a expandir la equidad y el acceso en la educación superior mediante: a) el financiamiento y amortización de los préstamos estudiantiles, y b) formando alianzas con instituciones de educación superior para apoyar a los estudiantes que aspiren a la educación superior. El segundo componente mejorará las prácticas administrativas mediante: a) el fortalecimiento de la administración de préstamos, la dirección de portafolios y procedimientos de cobranza, y la actualización de programas y equipos para el manejo de datos; b) preparándose para expandir su base de fondos para asegurar una sustentabilidad a largo plazo; y c) la supervisión del monitoreo del proyecto y su evaluación de impacto. El ICETEX formará 75 nuevas alianzas, lo que permitirá a las instituciones: a) incrementar el apoyo y servicios a estudiantes de bajos ingresos, b) ayudar a los estudiantes a administrar sus préstamos educativos, c) fomentar la cultura del reembolso entre los estudiantes, d) apoyar los esfuerzos de cobranza después de la titulación, y e) co-financiar la matrícula. La orientación adecuada del proyecto se requiere para llegar a los estudiantes más necesitados. Es necesario aumentar el conocimiento de los programas de ayuda para que lleguen hasta los grupos que se busca alcanzar. El proyecto se apoya en el desarrollo de hábitos de estudio y cursos remediales en áreas como las matemáticas y la comprensión de lectura, que son necesarios para asegurar la permanencia en los programas de educación superior.</p>	
--	---	--

Fuente: Banco Mundial, 2003b y Portal de proyectos del Banco Mundial:
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/PROJECTSSPA/0,,menuPK:2748791~pagePK:64020917~piPK:64610893~theSitePK:2748767,00.html>.

CAPÍTULO III: LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA LATINOAMERICANA

El significado social de la universidad pública

Hasta aquí hemos visto cuáles son las recomendaciones que los organismos financieros internacionales hacen respecto a la educación superior en América Latina, lo que nos permite ir perfilando su impacto y efectos sobre las universidades públicas de la región, así como sobre el conocimiento que se genera en ellas. Una vez vistos los aspectos más generales del neoliberalismo y su aplicación al ámbito educativo, y antes de entrar de lleno al tema de la generación de conocimiento desde las universidades públicas latinoamericanas, es necesario hablar sobre lo que ha sido y representado la universidad pública en América Latina, así como definir el tipo de conocimiento al que estamos haciendo referencia.

Antes que nada debemos recordar y enfatizar el hecho de que, pese a que se suele considerar a América Latina como un ente homogéneo, en realidad la región es sumamente diversa y heterogénea. Nuestra región está integrada por naciones con diversas composiciones étnicas y demográficas, cuyos procesos históricos han tenido importantes e insoslayables puntos de contacto pero que han discurrido de manera diferenciada en cada una de ellas; donde además, las propias formaciones económicas, políticas y sociales han provocado distinciones en sus correspondientes modelos de desarrollo, aun cuando existen convergencias que permiten hablar, por ejemplo, de la adopción de un modelo que adaptaba a las condiciones vernáculas el modelo de Estado de Bienestar europeo basándose en la sustitución de importaciones, durante la parte media del siglo XX. Estas diferencias, presentes a nivel general, también repercuten en el

ámbito de las instituciones públicas de educación superior latinoamericanas, lo que plantea serias dificultades para hablar de las universidades públicas de la región en su conjunto, sin caer en una generalización excesiva. Sin embargo, más allá de lo que en términos de trabajo puede facilitar el hecho de hablar de universidades públicas en general, evitando detenerse demasiado en las especificidades propias de cada institución, existe una razón fundamental para hacer esta generalización: de acuerdo con lo revisado en capítulos anteriores, y como se verá a mayor profundidad en los posteriores, los cambios fundamentales planteados por el pensamiento neoliberal en la esfera de la educación superior latinoamericana van más allá del ámbito de una sola universidad o de cierto tipo de universidades (por ejemplo, las universidades centrales o nacionales), sino que inciden sobre la noción misma de universidad pública.

De acuerdo a lo que señala Carlos Tünnerman,⁹⁹ existe un debate irresuelto sobre si se puede hablar de una universidad latinoamericana como tal o si se debe construir una tipología completa para las universidades de la región. Sin embargo, encontramos en las características que de acuerdo a Tünnerman mencionaba hacia 1949 Luis Alberto Ramos, un punto de partida para establecer una conceptualización de lo que, al menos en el presente trabajo, se entiende por universidad pública latinoamericana. Las características mencionadas por Ramos son:

La pretensión de servir a su pueblo y al Estado, además de la función de formar profesionales y de conservar, transmitir y difundir los conocimientos;

Su dependencia de las necesidades públicas, las que trata de enfrentar;

En general, la falta de apoyo por parte de las clases adineradas, que la miran con indiferencia cuando no con enemistad;

El recelo que provoca en los regímenes políticos en general, y los dictatoriales en particular, por su natural rebeldía;

Su esfuerzo por restaurar el clásico concepto de ayuntamiento, convivencia o fraternidad de profesores, graduados y alumnos;

El énfasis que pone en la enseñanza teórica, con desmedro del aprendizaje práctico;

El burocratismo docente, que trata de corregir con la temporalidad de la cátedra y la carrera docente;

⁹⁹ Carlos Tünnermann Bernheim, 2003, *Op. cit.*, pp. 41-46.

La preponderancia, en su alumnado, de un “estudiantado proletarizado”, que debe trabajar para vivir y estudiar;

La insuficiencia de sus recursos económicos;

Su aislamiento del sistema general de enseñanza.¹⁰⁰

Esta caracterización, pese a haber sido realizada a mediados del siglo XX, sigue teniendo enorme vigencia aún hasta nuestros días, y además nos permite plantear que las universidades son instituciones creadas para satisfacer determinadas necesidades, para cumplir funciones específicas que no pueden separarse de su contexto económico, político, cultural y social. Sólo habría que añadir el hecho de que en tanto instituciones humanas, su creación, modificaciones y desaparición obedecen a procesos históricos; con lo cual podemos tener un cuadro general bastante aceptable de lo que son las universidades públicas en América Latina.

En el caso de nuestras universidades, tenemos que sus orígenes históricos se remontan a las universidades coloniales que, inspiradas en la Universidad de Salamanca (en un principio con fuerte influencia de los jesuitas), se fundan a lo largo y ancho de las posesiones españolas en el Nuevo Mundo. Dentro de estas instituciones, Reales y Pontificias, destacan la de La Española (Santo Domingo), la de San Marcos de Lima, y la de México, mismas que constituyen la simiente de lo que más tarde será la universidad pública latinoamericana.¹⁰¹ Más tarde, durante la consolidación de los proyectos independentistas en las nuevas naciones de la región, en la mayoría de ellas se retoma lo que habían sido las viejas universidades coloniales, como núcleo o germen para crear instituciones capaces de formar a las élites locales en las llamadas profesiones liberales. Sin embargo, hay que señalar que éste no fue un proceso homogéneo ni exento de contradicciones, ya que en la medida en que por su propio origen y naturaleza, las universidades representaban cotos del pensamiento conservador, monárquico y eclesiástico, la posición que las autoridades asumieron hacia ellas varió mucho de país a país y de periodo a periodo, según los gobiernos en turno fueran más o menos proclives a las ideas liberales o conservadoras: las dos tendencias que de manera general marcaron la política de América Latina durante el transcurso del siglo XIX.

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ Javier Torres Parés, Adel Gutiérrez Tenorio y Jorge Humberto Miranda, *Op. cit.*, pp. 19-26.

Aunque se puede afirmar que, en términos generales, las universidades latinoamericanas se mantuvieron como espacios esencialmente cerrados y conservadores durante el siglo XIX, esto empieza a cambiar a finales de ese siglo y principios del XX, motivado en parte por el auge de las ideas socialistas y anarquistas que en esos momentos recorren no sólo Europa, sino el mundo entero; pero sobre todo, gracias al movimiento estudiantil conocido como la Reforma de Córdoba, de 1918. Este movimiento, que gracias a las redes intelectuales que se habían establecido por todo el continente, tuvo una rápida difusión por el resto de las universidades latinoamericanas, es el que sienta las bases para la universidad pública moderna en América Latina, tanto por sus reivindicaciones de autonomía, como por el establecimiento de un consenso sobre lo que debía ser la universidad. Gracias a los debates que esta Reforma puso sobre la mesa se pudo romper con un tipo de institución de educación superior totalmente elitista, anclada en el pasado y reaccionaria ante los cambios que, de forma acelerada, se dieron durante el siglo XX. Además, gracias a la lucha por la autonomía que se dio en las universidades de la región, se consiguió que, en menor o mayor grado, éstas permanecieran relativamente impermeables a los vaivenes de las políticas nacionales, sin que por ello se encontraran del todo ajenas a los debates sobre los problemas que aquejaban a sus respectivos países; situación, que permitió por un lado su consolidación académica y el cumplimiento en general decoroso de sus funciones sustantivas, al mismo tiempo que colocó a las universidades públicas latinoamericanas en condiciones de convertirse en puntales para sus respectivos proyectos nacionales.¹⁰²

Aquí es pertinente detenerse para señalar una par de cuestiones importantes sobre la autonomía y la relación de las universidades públicas con los gobiernos nacionales. La autonomía es un detonador para la necesaria dinámica de debate de ideas dentro de una institución de educación superior, misma que va a permitirle llevar a cabo un desarrollo propio, acorde a los intereses y necesidades que la propia comunidad universitaria juzgue prioritarios; situación que, de alguna manera garantiza la vigencia y supervivencia a una

¹⁰² Existe una copiosa bibliografía en torno, tanto a la Reforma de Córdoba como a sus repercusiones a lo largo y ancho de América Latina. Sin embargo, dos textos que destacan por su actualidad y profundidad de análisis, publicados con motivo de cumplirse los noventa años de dicho acontecimiento, son: Carlos Tünnerman Bernheim, *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, CLACSO, Buenos Aires, 2008; y Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires, 2008.

institución de este tipo. No obstante, por muy autónoma que sea una universidad pública, nunca podrá separarse totalmente de la realidad nacional e internacional en la que se encuentra inmersa. En este sentido no debemos pasar por alto que, pese a la autonomía, el funcionamiento de las universidades públicas está siempre condicionado a factores económicos y políticos que se encuentran más allá de sus muros. La autonomía se da plenamente en ciertos aspectos de la vida interna de las universidades, y supone una cierta garantía frente a intromisiones externas; sin embargo, el carácter autónomo de la universidad pública pasa a segundo plano cuando existe, por ejemplo, una ocupación militar de sus instalaciones (algo que tristemente ocurrió de manera recurrente a lo largo del siglo XX en prácticamente toda la región, lo cual puede ejemplificarse con la ocupación militar de Ciudad Universitaria en el 68 en México, la ocupación y control de las universidades públicas chilenas y argentinas por parte de las dictaduras pinochetista y de la junta militar, respectivamente, o las sucesivas y reiteradas ocupaciones que ha hecho el ejército colombiano de las instalaciones de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá), mientras que los proyectos de expansión, de creación de nuevos centros de investigación o facultades, etc. siempre quedan a expensas de los recursos económicos que los gobiernos o congresos, según sea el caso, dispongan otorgar a las universidades públicas para su funcionamiento.

Esta peculiar relación entre las universidades públicas latinoamericanas, en su mayoría autónomas (al menos en el papel) o con pretensión de serlo, y sus respectivos Estados, les confirió una serie de especificidades que es conveniente señalar. En la medida en que la universidad pública se fue separando relativamente de su impronta elitista y conservadora,¹⁰³ y en concordancia con el crecimiento limitado que la región disfrutó durante y tras el final de la segunda guerra mundial (mismo que permitió sostener proyectos de desarrollo basados en la industrialización por sustitución de importaciones), se dieron las condiciones, tanto económicas como políticas para una masificación de la educación superior. De esta forma, a partir de la década de los cincuenta, y hasta finales de la de los setenta, se da un importante crecimiento en la

¹⁰³ En México destaca el caso del Instituto Politécnico Nacional, institución pública creada originalmente como palanca para el desarrollo ante el exacerbado conservadurismo de la UNAM en los años 30. Sin embargo, pese a su importancia dentro del sistema de educación superior mexicano, su falta de autonomía frente al gobierno federal lo descalifica como objeto de estudio en la presente tesis.

matrícula de las universidades públicas de América Latina, lo que supuso tanto la expansión de las universidades ya existentes, llegando en algunos casos a la obtención de macro universidades (la UNAM en México o la UBA en Argentina son casos paradigmáticos), como la creación de nuevas universidades públicas, en su mayoría provinciales o estatales, en prácticamente toda la región.

En este contexto, se puede afirmar, con sus debidas reservas, que la universidad pública en América Latina, durante la segunda mitad del siglo XX y hasta la llegada del neoliberalismo a la región, se consolidó como palanca para el desarrollo en la medida en que se buscó mediante ella llegar a formar buena parte de la masa crítica necesaria de profesionistas que permitiera a nuestros países, alcanzar las metas económicas y sociales inherentes a una idea de “progreso” ligada al proyecto de modernidad occidental; pese a que, en muchos casos los hechos demostraran que se apelaba a las universidades públicas en este sentido, más con un afán demagógico que porque existiera un verdadero compromiso por parte de la clase política con el desarrollo de su país. Las mencionadas reservas con las que debe ser tomada la afirmación anterior, tienen que ver con la peculiar relación entre Estados y universidades en América Latina, así como a la relación con la sociedad en su conjunto, ya que se puede hablar de una constante ambigüedad en la posición que los gobiernos, como representantes del Estado, asumieron durante este periodo hacia la universidad pública. Posiciones éstas, que fueron desde el apoyo convencido de gobiernos de corte nacionalista y “populista”, hasta el abierto rechazo por parte de las dictaduras militares (aunque no sólo de estas), por definición enemigas de la cultura y el saber, herederas del tristemente célebre apotegma de la Legión española: “¡viva la muerte!”, y su complemento, formulado por el general franquista Millán Astray ante Miguel de Unamuno en la propia Universidad de Salamanca: “¡muera la inteligencia!”¹⁰⁴

Sin embargo, pese a toda ambigüedad atribuible a los gobiernos en turno, estos siempre procuraron mantener el discurso de la educación como llave para el desarrollo, justificando de paso la razón de ser de la universidad pública. Situación que, por otra parte, fue asumida también por las mismas sociedades latinoamericanas, las que por un

¹⁰⁴ Juan Eslava Galán, *Esta es una historia de la Guerra Civil que no va a gustar a nadie*, Planeta, Barcelona, 2005, pp. 123-126.

lado vieron en la universidad pública la oportunidad de garantizar una movilidad social por la vía de la educación, movilidad que por la estructura misma del sistema le estaba de hecho negada por otros caminos a la mayoría; mientras que por otro encontraron en ellas los espacios ideales para el debate de ideas y para la gestación de proyectos de nación alternativos, sobre todo en aquellos momentos en los que otros espacios se encontraban vedados.

Si a todo esto le sumamos el papel que las universidades públicas latinoamericanas han jugado en la difusión de la cultura, en el intercambio de ideas y en el apoyo al desarrollo de las artes y las humanidades, podemos hacernos una idea, así sea aproximada, de la gran cantidad de factores que intervienen en ellas, de la extrema complejidad que suponen, y sobre todo, de lo que estas instituciones representan en la vida de nuestros países, más allá de la función para la que fueron creadas; cuestión de la cual nos ocuparemos a continuación.

La generación de conocimiento desde la universidad pública latinoamericana

Hasta aquí hemos hablado sobre el complejo significado social que tienen las universidades públicas en América Latina, de su carácter histórico, así como de algunos de los principales factores externos, tanto de índole económica como política, que no se deben pasar por alto cuando se habla de estas instituciones; sin embargo aún no hemos hablado acerca de la relación que existe entre universidad y conocimiento.

Las universidades son instituciones de educación superior cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Situación que puede comprobarse, al menos a nivel de discurso, en los distintos documentos rectores (reglamentos generales, estatutos, decretos, etc.) que rigen la vida y funcionamiento de las universidades públicas latinoamericanas. Entonces, considerando que la razón de ser última de la universidad, representada en estas funciones, se encuentra estrechamente ligada al conocimiento, a continuación trataremos de establecer los procesos de generación de conocimiento que se llevan a cabo en las universidades públicas latinoamericanas. En primer término, tomaremos las llamadas funciones sustantivas para

analizar su relación con la generación de conocimiento, para después abordar otras dimensiones no contempladas dentro de estas tres funciones.

En su conceptualización más clásica, la docencia es, ante todo, un proceso de transmisión de conocimiento en el que el alumno aprende del profesor. Aunque a lo largo del siglo XX se llevaron a cabo un sinnúmero de reformas, innovaciones y experimentos pedagógicos encaminados a enriquecer el acto educativo, y en particular la labor docente, lo cierto es que nunca se logró superar del todo (al menos dentro de los sistemas educativos oficiales de la región latinoamericana) esa visión pasiva en la que el papel del alumno es única y exclusivamente el de recibir conocimiento, y a la que de manera muy atinada, el pedagogo brasileño Paulo Freire denominó **educación bancaria**.¹⁰⁵

Sin embargo, la docencia a nivel universitario implica (o al menos debería hacerlo) una retroalimentación entre alumno y profesor, la cual no sólo supone un papel activo de ambos, sino que también lleva implícito un intercambio recíproco de conocimientos del que surge un conocimiento nuevo. En otras palabras, podemos decir que la docencia es un constante proceso de retroalimentación mediante el cual, de manera conjunta, alumnos y profesor(es) van resignificando conocimientos previos hasta llegar a constituir un conocimiento que si bien siempre será inacabado, les será propio y que, a su vez, es génesis para futuros conocimientos.

En suma, podemos afirmar que pese a que la docencia supone un proceso de transmisión de conocimiento, también conlleva uno de generación del mismo; aspecto que se logra no sólo por la madurez con la que se llega al nivel universitario, ni por el hecho de que el estudio de una carrera supone enfrentarse a saberes disciplinares más acotados, que además se supone son elegidos por vocación (lo cual es en muchos casos bastante discutible), sino también por la intervención de la libertad de cátedra, mecanismo que permite tener la flexibilidad necesaria para adaptar la actividad docente a las necesidades e intereses específicos de un determinado grupo de alumnos.

¹⁰⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2008.

En cuanto a la investigación, de manera clara tenemos que ésta supone la generación de conocimiento, sólo que en este caso, a diferencia de lo que ocurre con la docencia, además de ser conocimiento propio, este será nuevo y original. Pese a que las características tanto económicas como políticas propias de la región latinoamericana, han propiciado que la investigación científica y humanística haya sido relegada de forma sistemática de las políticas de desarrollo (lo que ha repercutido en que la investigación realizada en la región hasta principios de los años ochenta, se concentrara en unos cuantos centros de investigación y universidades, por lo que podemos encontrar un gran número de universidades públicas latinoamericanas que permanecieron ajenas a esta actividad), es innegable que debido al gran peso que tiene la universidad pública dentro del total de la investigación que se hace en América Latina, no puede soslayarse esta actividad cuando se habla de la generación de conocimiento en las universidades públicas latinoamericanas.

Por su parte, la tercera de las llamadas funciones sustantivas de la universidad, la difusión de la cultura, implica tanto una labor de educación cultural paralela a la educación disciplinaria que se da dentro del aula (lo que supone una diferencia fundamental con otro tipo de instituciones de educación superior como los tecnológicos, politécnicos o universidades tecnológicas), como la extensión universitaria; mecanismo mediante el que se pretende garantizar una vinculación permanente entre la universidad y la sociedad a la que ésta pretende servir. Es importante señalar que la difusión cultural supone más que el mero conocimiento de diversas manifestaciones culturales o la simple divulgación de lo que sucede dentro de las universidades entre el resto de la ciudadanía. La difusión cultural conlleva, entre otras cosas, un necesario proceso heurístico mediante el que se logra una resignificación de la realidad, lo cual supone, a su vez, un proceso de generación de conocimiento.

Por último, habría que señalar que más allá de las tres llamadas funciones sustantivas de la universidad, la universidad pública en América Latina ha cumplido también con una función no precisamente reconocida como oficial, y que para muchos resulta bastante indeseable, pero que también supone una forma de generación de conocimiento. Me refiero a la función politizadora que tiene la universidad al constituirse como espacio de discusión de ideas y creación de resistencias. Si bien es cierto que esta

función está presente en las universidades de todo el mundo, en el caso de América Latina el peso que la universidad pública ha tenido en la generación de un conocimiento crítico de nuestra propia realidad, que permita a su vez generar alternativas políticas y movimientos sociales, constituye una característica que la permite distinguirse de universidades públicas de otras latitudes. Prueba de esto lo son, la trascendencia política del movimiento de la Reforma de Córdoba en el ámbito nacional argentino, la importancia de universidades como la UNAM en el desarrollo y consolidación de la teoría de la dependencia, con sus repercusiones en las políticas públicas de la región, o la estrecha vinculación entre los movimientos revolucionarios latinoamericanos y la universidad pública; así como también la actitud reaccionaria y reactiva que gobiernos de derecha, civiles y militares, han tenido hacia la universidad pública de la región.

El conocimiento “moderno”

La universidad pública en América Latina, es una institución fundamental no sólo en términos sociales, sino en cuanto a su papel dentro de la generación de conocimiento. Sin embargo, hay que aclarar que el conocimiento generado en las universidades no es cualquier tipo de conocimiento, sino que se trata de conocimientos muy específicos, mismos que hay que conceptualizar de forma adecuada.

En primer lugar, debemos señalar que estamos considerando al conocimiento como un fenómeno eminentemente humano¹⁰⁶ que se lleva a cabo en condiciones espaciales y temporales determinadas, por sujetos reales, que trabajan y viven en circunstancias concretas. Este hecho obliga a pensar al conocimiento siempre indisolublemente ligado a las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se lleva a cabo.

En segundo término debemos acotar a qué tipo de conocimiento nos estamos refiriendo en esta tesis, ya que de lo contrario corremos el riesgo de terminar no diciendo nada. En la actualidad nos encontramos insertos en una realidad social globalizada, en la

¹⁰⁶ Cuando me refiero al conocimiento como un fenómeno **eminentemente** humano no pretendo agenciarle a la especie humana la exclusividad sobre el acto de conocer, cuestión que compete más a los etólogos dilucidar; sino que pretendo enfatizar el hecho de que, la capacidad de conocer es inherente al ser humano, independientemente de cualquier tipo de cuestiones históricas, étnicas o culturales.

que una concepción cultural y civilizatoria se impone como hegemónica a lo largo y ancho del planeta, en lo que Wallerstein denomina sistema-mundo.¹⁰⁷ Este sistema ha generado un tipo de conocimiento “normalizado” y hegemónico, cuya generación, transmisión y difusión se ha institucionalizado mediante los sistemas educativos nacionales, por lo que será conveniente centrarnos en él, dejando de lado otro tipo de conocimiento; no por que sea menos válido o importante, sino porque obedece a dinámicas propias que no son el objeto de este estudio.

Siguiendo a Edgardo Lander, consideraremos lo que él denomina *conocimiento moderno*; esto es “aquellas formas que han adquirido mayor grado de institucionalidad en los centros especializados de construcción de saber en los últimos siglos (fundamentalmente las universidades) y a aquel cuerpo de conocimientos que ha adquirido legitimidad gracias a su científicidad.”¹⁰⁸

Aunque suele considerarse que este conocimiento acumulado a lo largo de siglos de “civilización occidental” obra en bien de la humanidad en su conjunto, y efectivamente, es innegable que muchos avances producto de este conocimiento constituyen aportaciones muy valiosas en este sentido, lo cierto es que el conocimiento moderno, como producto del sistema hegemónico capitalista, obedece primordialmente a la satisfacción de las necesidades propias del capital. Dicho de otra forma, el conocimiento moderno está condicionado por necesidades económicas, políticas y sociales que se derivan del sistema capitalista. Aunque lo anterior no implica una determinación total de este tipo de conocimiento, ni supone una relación inexorable entre capitalismo y conocimiento moderno, no puede pasarse por alto el hecho de que las problemáticas concretas, producidas a distintos niveles por las repercusiones ecológicas, antropológicas, sociales, económicas y políticas, que provoca el sistema imperante, son en buena medida las que impulsan la generación de nuevo conocimiento, y que también

¹⁰⁷ El concepto de sistema mundo es desarrollado por Wallerstein a lo largo de buena parte de su obra, sin embargo, un artículo en donde podemos encontrar un esbozo de la estructura y desarrollo histórico del actual sistema mundo capitalista es: Immanuel Wallerstein, “La estructura interestatal del sistema-mundo moderno”, en *Revista Secuencia*, No. 32, Instituto Mora, México, may-ago 1995, pp. 143-166.

¹⁰⁸ Edgardo Lander, “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina”, en Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elizaga (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. UNAM/Siglo XXI, México, 2004, p. 167.

son una fuerte influencia para que determinado conocimiento sea considerado como relevante y significativo.

Entonces, en el entendido de que el conocimiento no se da de manera aislada de la realidad social, haremos una breve descripción de algunos de los aspectos más relevantes de las dimensiones económica, social y política del conocimiento:

- *Dimensión económica.* En términos económicos, la relación fundamental que guarda el conocimiento es con los medios de producción. A través de las ciencias y las ingenierías, se generan los conocimientos necesarios para la explotación de recursos naturales, así como para su transformación en bienes de consumo, aun cuando estos procesos productivos puedan provocar el deterioro ambiental o de la salud y calidad de vida de las poblaciones inmiscuidas en los mismos. Esta dimensión ha cobrado mayor importancia en los últimos años a raíz de la implementación del modelo neoliberal y de la vinculación directa del capital con los centros de investigación y enseñanza, lo que a su vez ha implicado un proceso de mercantilización de la educación y del conocimiento, como se verá más adelante.
- *Dimensión política.* La relación del poder y el conocimiento va más allá de lo que atinadamente afirmaba Foucault: “quien detenta el saber detenta el poder”. Si por un lado hay un conocimiento encaminado de manera directa a la resolución de problemas que surgen del ejercicio del poder, también hay dentro de la institucionalización del conocimiento moderno, una reproducción de prácticas políticas tendientes a imponer y mantener determinado tipo de conocimiento y a excluir todo aquel que pueda amenazar al orden establecido, tal como ejemplifica Edgardo Lander para el caso de la universidad:

Los procesos de socialización de la vida universitaria son precisamente aquellos mediante los cuales se intenta convertir a esa pluralidad de sujetos diversos y múltiples en sujetos que acepten determinadas reglas del juego, determinadas normas de conocimiento, determinadas concepciones de la objetividad, de la neutralidad y de la universalidad del conocimiento científico.¹⁰⁹

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.173.

- *Dimensión social.* A nivel social y estrechamente vinculado con lo ya dicho dentro de la dimensión política, el conocimiento moderno ha contribuido enormemente a la aceptación y asimilación del sistema capitalista a través de la naturalización y universalidad que se le pretende acreditar a este último y al modelo civilizatorio que lo acompaña.

Considerando estas tres dimensiones del conocimiento “moderno”, hay que señalar que la adopción de los preceptos del neoliberalismo, vino a romper la convivencia de saberes que, en términos generales, se daba en las universidades latinoamericanas. Dentro del ámbito universitario, podíamos encontrar un conocimiento hegemónico y totalmente colonizado, que apelando a una supuesta objetividad y neutralidad del saber, evita cuestionarse sobre las condiciones en las que se desarrolla, y que, salvo escasas y honrosas excepciones, se limita a “consumir” el conocimiento generado en los países centrales, lo que lo coloca siempre a la zaga de éste; pero también existían una serie de conocimientos que, sin apartarse del todo de la definición de conocimiento “moderno” de Lander, al tener aceptación y legitimidad dentro de las universidades latinoamericanas y poseer un elevado grado de institucionalidad dentro de éstas, se pueden distinguir del conocimiento hegemónico en la medida en que plantean una lectura propia de la realidad, como la ya mencionada Teoría de la Dependencia, la Filosofía de la Liberación o la escuela de Pensamiento Crítico Latinoamericano. Sin embargo, esta situación cambió con la implementación del pensamiento neoliberal en las universidades de América Latina, no sólo porque sus propias necesidades de legitimación requerían de una mayor consolidación del pensamiento hegemónico, sino también por la intolerancia y totalitarismo intrínsecos al neoliberalismo, mismos que han arrinconado y, en muchos casos, desplazado a todo aquello que salga de la corriente de pensamiento único que se busca imponer.

El conocimiento en el mundo neoliberal

En estos momentos asistimos a un importante cambio dentro del sistema capitalista, tal como lo señala el sociólogo catalán Manuel Castells:

El capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas (...); un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo (...); una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; (...) la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar (...); la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros, (...) y la incorporación de los segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real.¹¹⁰

Esta transformación dentro del capitalismo que tan bien caracteriza Castells, es producto de diversos factores, entre los que destacan: el reacomodo en las fuerzas políticas a escala mundial, o que el actual proceso de acumulación haya alcanzado niveles estratosféricos; sin embargo, existe una causa que se vuelve fundamental, sobre todo pensada en relación a las implicaciones que el actual cambio tiene y seguirá teniendo:

Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre Economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable.¹¹¹

Sin embargo, esta revolución tecnológica no hubiera sido posible sin la conjunción necesaria de una revolución científica signada por el paso del paradigma newtoniano-cartesiano a lo que se podría denominar “paradigma de la complejidad”, principalmente por la emergencia de lo que González Casanova ha denominado “nuevas ciencias”, cuya novedad radicaría principalmente en su capacidad de “analizar la dinámica de fenómenos

¹¹⁰ Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red.*, Siglo XXI, México, 2006, pp. 27-28.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 27.

irreversibles que no pueden ser determinados ni explicados con el paradigma de la mecánica clásica”,¹¹² y que serían en buena medida las responsables de la creación de las nuevas tecnologías a las que hace referencia Castells. Por este motivo, más bien debería hablarse de una revolución científico tecnológica como tal.

Aunque el aspecto tecnológico de esta revolución tiene un impacto social más inmediato (mismo que puede constatarse por la globalización en tiempo real que se vive en nuestros días), las consecuencias del cambio que se está dando en el terreno científico probablemente sean más profundas por sus implicaciones en la concepción misma de la realidad y de cómo acercarnos a esta. La propia naturaleza del conocimiento generado por las nuevas ciencias (complejidad, totalidad, sistemas autogenerados y autorregulados, etc.) hace que ésta revolución empiece a tener importantes repercusiones en la manera de abordar el conocimiento. Los problemas derivados de las nuevas tecnologías, y la emergencia de tecnociencias,¹¹³ hacen necesario replantear la pertinencia de considerar al conocimiento desde la perspectiva disciplinaria clásica, e incluso plantean la necesidad de abandonar la separación tan tajante como artificial del conocimiento en lo que C. P. Snow denomina las “dos culturas”, que se refieren a la cultura científica por un lado y por otro a la humanista.¹¹⁴ Edgardo Lander sitúa esta separación cognitiva como basada en la tradición judeo-cristiana de la que se nutre el conocimiento moderno, y de manera particular en “la forma en que esta tradición establece las separaciones entre tres ámbitos: el de lo divino, el de lo humano y el de la naturaleza”,¹¹⁵ de donde el conocimiento hegemónico en el sistema capitalista encontraría una justificación plena para “la noción

¹¹² Pablo González Casanova, 2005, *Op. cit.*, p. 468.

¹¹³ González Casanova dice de estas que “construyen modelos implicativos y se ocupan de cómo producir efectos, de lo que implican los efectos buscados, y del mejor control para buscar los efectos buscados, directos o indirectos”. *Ibid.*, p. 475.

¹¹⁴ En su ensayo más conocido, el autor británico aborda el cada vez mayor distanciamiento entre ciencias y humanidades, acudiendo al apelativo de “culturas” para referirse a ambos ámbitos del conocimiento. En lo personal, soy de la opinión de que se podría hablar de una tercera cultura, la artística, ya que la división actual del conocimiento tiende a separar también al arte de las ciencias y las humanidades, relegándolo incluso a un estatus inferior, deslegitimando así una buena parte del conocimiento y del quehacer humano. Sobre la separación de las dos culturas, vale la pena la lectura de la siguiente edición de la obra mencionada: C. P. Snow, *The Two Cultures & A second Look*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969.

¹¹⁵ Edgardo Lander, *Op. cit.* p. 168.

del ser humano puesto por Dios en la tierra para explotarla, dominarla y apropiarse de ella.»¹¹⁶

En términos epistémicos, el actual momento histórico pudo suponer la oportunidad de romper con la mencionada tricotomía entre hombre, naturaleza y divinidad, para asumir concepciones menos rígidas y dogmáticas, que buscaran un conocimiento más integrador, crítico y analítico, sin embargo, el resultado parece ser otro. La imposición del pensamiento neoliberal como pensamiento hegemónico, ha significado un cambio epistemológico fuerte, en la medida en que a venido a romper con la separación entre las esferas de lo humano y de lo natural, para imponer esquemas de pensamiento que las unifican en pos de beneficios para aquellos que detentan el poder económico, como bien señala Fernando Coronil en referencia a las políticas del Banco Mundial (BM) tendientes a que “incluyamos también ‘el capital natural’ y ‘los recursos humanos’ como elementos constitutivos de la riqueza”.¹¹⁷ Esta unificación de lo humano con lo natural, en términos de ámbitos productores de ganancia, suponen una cosificación mercantilista que pretende tasar, en términos monetarios, las repercusiones que los procesos productivos pueden tener sobre el ambiente o sobre los seres humanos que lo habitan. La consecuente supeditación al ámbito económico que plantea el neoliberalismo, supone muy altos costos en términos ambientales, sociales y culturales para el planeta.

Economía y sociedades del conocimiento

El cambio en la forma de concebir al propio conocimiento, asociado a la ya mencionada revolución científico-tecnológica de finales del siglo XX y a la imposición del modelo de acumulación neoliberal, que lo coloca en un lugar cada vez más preponderante dentro de los procesos productivos, ha traído consigo la formulación del paradigma de la “economía del conocimiento”.

¹¹⁶ *Ibidem.*

¹¹⁷ Fernando Coronil, “Del eurocentrismo al globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo”, en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, FACES-UCV/IESALC-UNESCO, Caracas, 2000, p. 138.

El punto clave dentro de este paradigma, es que el conocimiento adquiere un valor económico intrínseco, haciéndolo susceptible de ser considerado como producto o como capital. Esta mercantilización del conocimiento, se encuentra vinculada de manera muy estrecha, con las potencialidades derivadas de las innovaciones tecnológicas, en especial en materia de informática y comunicaciones, que posibilitan una comunicación casi instantánea con prácticamente cualquier lugar del planeta, así como el manejo de inmensas cantidades de información en tiempos muy reducidos.

De esta manera, la economía del conocimiento, supone la aparición de productos y servicios, en su mayoría virtuales, en los que la plusvalía es generada más por la aplicación de conocimientos innovadores y de alta tecnología, que por los propios procesos de manufactura asociados a los mismos. Debido a los propios avances tecnológicos, así como a la actual división internacional del trabajo, los productos de alto valor tecnológico tienden a presentar una mayor plusvalía que otros bienes de consumo, conduciendo a un rápido crecimiento en este sector, controlado mayoritariamente por empresas transnacionales. Este crecimiento ha traído consigo el surgimiento de un mercado de altas tecnologías (cuya representación más visible es el índice NASDAQ), altamente especulativo y cuya importancia en cuanto a volumen económico no es nada despreciable.

La importancia que tiene la plusvalía generada por economía del conocimiento, como economía paralela a la producción tradicional, ha hecho que adquiera especial importancia para el gran capital, pero a su vez se ha vuelto una obsesión para una buena parte de las autoridades educativas de los países en desarrollo, quienes ven en ella una oportunidad de ser competitivos sin considerar que para lograrlo se necesita antes, no sólo resolver una serie de problemas asociados a la desigualdad y pobreza, sino también alcanzar una soberanía científica y tecnológica plena; no es difícil comprender que ambas metas son incompatibles con los postulados del neoliberalismo.

En el caso de América Latina, el discurso de la economía del conocimiento fue asimilado como propio por los distintos gobiernos de corte neoliberal, lo que condujo a la aplicación de una serie de políticas mediante las que se pretendía lograr las condiciones necesarias para enfrentar los cambios de la economía global. Aunque estas políticas

repercutieron en la construcción de infraestructura en comunicaciones y, sobre todo, en la puesta en marcha de jugosos negocios en materia de telecomunicaciones, en el lugar donde por su propia naturaleza es probable que hayan tenido mayores consecuencias, es en el ámbito educativo, como lo puede ejemplificar la repetida obsesión de nuestros gobernantes neoliberales por la computación como panacea dentro de la educación básica.

Dentro de la universidad pública latinoamericana las repercusiones que ha tenido el discurso de la economía del conocimiento, han sido acompañadas por la visión que intenta situar al conocimiento como base de algo más amplio que un sistema económico, pero siempre asumiendo como hecho consumado la existencia de una revolución científico-tecnológica en curso, en lo que se ha dado en nombrar como sociedades del conocimiento. Se trata de un proceso en el cual, desde tal visión, las universidades latinoamericanas han de engancharse a como dé lugar antes de que el tren de la oportunidad pase; ello sin detenerse a revisar las modalidades de “enganche”, ni que la mayoría de las veces están subordinadas a lineamientos y dinámicas de los países desarrollados.

Sin embargo, esto no debe sorprender, sobre todo si se considera que la propia UNESCO ha asumido como propio el paradigma de la sociedad del conocimiento,¹¹⁸ lo que la ha llevado, a su vez, a plantear la necesidad de una educación permanente: “los sistemas de educación superior deberían [...] colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene [...]”¹¹⁹

¹¹⁸ Para entender mejor la estrategia en materia educación superior, que la UNESCO tiene para lograr el establecimiento de lo que denomina como sociedades del conocimiento, puede consultarse: UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento*, Francia, 2005.

¹¹⁹ UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, 1998, pp. 3-4.

CAPÍTULO IV: LAS REFORMAS NEOLIBERALES Y LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Reformas neoliberales y generación del conocimiento

En el capítulo II se vieron las recomendaciones generales que organismos como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, hacen a los gobiernos de América Latina para orientar sus políticas públicas en materia de educación superior; mientras que en el capítulo III se habló, tanto de la generación de conocimiento desde las universidades públicas en América Latina, como de la naturaleza de este conocimiento, al que se le conceptualizó como “moderno”, así como de los cambios que plantea la actual globalización neoliberal, particularmente a través de lo que se ha dado en denominar como economía y sociedades del conocimiento. Por lo tanto, ahora ya podemos hablar concretamente sobre la forma en que las recomendaciones de los organismos financieros internacionales han repercutido en la generación de conocimiento desde las universidades públicas de América Latina, al ser plasmadas en una serie de reformas que se han venido llevando a cabo desde finales de la década de los ochenta del siglo pasado.

Las universidades públicas latinoamericanas, en tanto instituciones vivas, dotadas de una naturaleza dinámica que a un tiempo les permite y obliga a adaptarse a los cambios en el entorno (aún cuando esto no siempre ocurra con la rapidez que se precisa), se encuentran en una constante reestructuración a través de adecuaciones y reformas de distinta índole. Desde que se inició la consolidación de las políticas y el pensamiento neoliberales en América Latina, hace ya casi tres décadas, se han dado innumerables cambios dentro de las universidades públicas de la región; cambios que han ido desde

modificaciones a la matrícula (ya sea aumento o disminución de la misma) o creación de nuevas sedes y carreras, hasta adaptaciones curriculares o privatización de ciertos servicios. Pese a que estos cambios se han llevado a cabo en un periodo en el que el pensamiento neoliberal se ha constituido como pensamiento hegemónico dentro de una buena parte de las propias instituciones de educación superior, lo cierto es que no todos los cambios pueden ser calificados como neoliberales, ni, por otra parte, todos tienen que ver directamente con la generación del conocimiento desde las universidades públicas latinoamericanas. Por consiguiente, en este capítulo me centraré en aquellas reformas que, haciendo eco de los dictados y recomendaciones de los organismos financieros internacionales, y por lo tanto, del pensamiento neoliberal, se han llevado a cabo en las universidades públicas de la región y que plantean implicaciones importantes para el desarrollo de la generación de conocimiento desde estas instituciones. Con esto pretendo, no sólo poner en evidencia el alcance de las reformas neoliberales en la actividad esencial de las universidades latinoamericanas, sino también poner sobre la mesa de debate las implicaciones que se derivan de estas reformas, en términos de la relación de la universidad con la sociedad y con el Estado, así como de la razón de ser de este tipo de instituciones ante el contexto actual que se vive a nivel mundial.

Estas reformas implican cambios de muy diversa índole, sin embargo, pueden ser agrupadas en dos grandes tipos: aquellas que implican de alguna manera nuevos esquemas de financiamiento para las universidades públicas, y aquellas que suponen cambios institucionales de otra índole. La razón para hacer esta distinción radica en que la aplicación de nuevos esquemas de financiamiento supone una nueva relación de facto entre el Estado, las universidades públicas y la sociedad, misma que queda signada por el intercambio económico como eje principal, dejando todo aspecto de índole social o cultural en un segundo término¹²⁰. Las otras reformas, a las que caracterizo como políticas de cambio institucional, comprenden una serie de adecuaciones que se han hecho en las universidades públicas, en parte para adaptarse a las nuevas realidades

¹²⁰ Esto ocurre sólo de forma parcial con los aspectos políticos, ya que la nueva relación producida por los esquemas de financiamiento emergentes, supone un abandono de prácticas explícitas y tradicionales de control político, como es el control corporativo, pero permite la naturalización de otros esquemas de control político, más ligados a los cambios de índole institucional, al introducir la idea de que lo primero que debe atenderse en una universidad pública es la situación financiera de la misma.

económicas, y en parte para adoptar la ideología neoliberal como propia en aras de alcanzar un nuevo ideal de modernidad (mismo que se podría denominar tranquilamente “posposmodernidad” o “modernidad del fin de la historia”) en el que hay que esperar que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones nos permitan tener una educación de calidad, pertinente, con equidad, y sí se puede, también multicultural.

Nuevos esquemas de financiamiento

Dentro de los cambios asociados a las reformas de índole neoliberal para la educación superior, que mayor impacto han tenido sobre la generación de conocimiento desde las universidades públicas latinoamericanas, destacan aquellos que tienen que ver con la adopción de nuevos esquemas para financiar el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

En la medida en que los gobiernos nacionales han ido claudicando de sus responsabilidades en materia de financiamiento educativo, mientras que de manera simultánea ha ido permeando cada vez más el pensamiento empresarial y mercantil dentro del ámbito universitario, se ha naturalizado la idea de que la universidad pública debe aspirar a la autosustentabilidad financiera. En otras palabras, ante las presiones presupuestales producto de las sucesivas y constantes crisis que han azotado a las naciones latinoamericanas, así como ante la falta de interés de los gobiernos neoliberales por todo aquello que no fueran los indicadores macroeconómicos o la oportunidad de hacer negocio con los recursos públicos, las universidades públicas de la región han sido orilladas a la búsqueda del financiamiento necesario para su funcionamiento, lo que se ha traducido en un paulatino abandono del sentido tradicional de la universidad pública y la educación superior durante el periodo del modelo de Estado benefactor, para ser sustituido por una visión de tipo empresarial en la que las universidades y quienes trabajan en ellas como personal académico, deben abocarse a la tarea de buscar fondos por distintos medios, lo que los transforma en una suerte de ejecutivos de ventas del conocimiento.

Las repercusiones de las políticas de búsqueda de nuevos esquemas de obtención de fondos, que se han venido implementando en las universidades públicas

latinoamericanas en la etapa neoliberal, van más allá de lo económico, e inciden directamente sobre las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria que se llevan a cabo en estas instituciones. En el plano de la generación de conocimiento, la búsqueda de nuevas formas de financiamiento dentro de las universidades, ha supuesto la imposición de una forma de concebir el conocimiento en la que el valor económico prima por sobre todo, lo que por un lado relega al plano de lo inútil a todo aquel conocimiento que no es susceptible de ser comercializado (vg. las humanidades, lo que motivó, en el caso de la mexicana Universidad Autónoma de Nuevo León en 2005, el intento de desaparecer las carreras de filosofía e historia, por motivos de mercado),¹²¹ mientras que por otro, privilegia la reproducción de aquellos conocimientos que son más rentables económicamente para quienes los producen y controlan, esto es, los países desarrollados y sus corporaciones trasnacionales.

Esta nueva concepción del conocimiento y de la labor propia de las instituciones de educación superior, se ha pretendido justificar de entrada por la necesidad de autonomía por parte de las universidades públicas en el contexto de la restauración democrática en América Latina,¹²² lo cual de alguna manera serviría de protección a las mismas ante los intentos de intervención directa en sus asuntos por parte de los gobernantes en turno. Esto no es gratuito si consideramos la negra historia sufrida por las universidades durante gobiernos autoritarios, civiles y militares, en prácticamente toda América Latina, misma que va desde la ocupación militar de instalaciones universitarias (la UNAM en 1968, por ejemplo), la designación de autoridades por parte de los militares (en algunos casos se fue más allá de la designación de académicos afines a las autoridades de facto, y se llegó incluso a designar a militares en cargos directivos, como

¹²¹ Aunque al final la iniciativa se echó atrás, el intento quedó consignado en notas periodísticas. Al respecto, ver: <http://www.jornada.unam.mx/2005/02/09/049n2soc.php>

¹²² Al hablar de restauración de la democracia, me refiero al fin de las dictaduras militares en la región, a finales de los años ochenta, que permitió la implementación de democracias de corte electoral y liberal, lo cual si bien es cierto que vino acompañado por notables avances en términos de derechos humanos y garantías individuales, que han permitido las condiciones necesarias para el desarrollo de proyectos alternativos como el boliviano o el venezolano, en la mayoría de los casos más bien significó la creación de pactos entre las clases políticas locales, para garantizar la perpetuación del *estatus quo*. Por otro lado, hay que recordar que estas dictaduras se dieron en prácticamente la totalidad de la región, siendo las excepciones más significativa, la de Venezuela y la de México, en donde, sin embargo, se tenía un régimen de partido de Estado que difícilmente podía ser considerado como democrático, situación que se empezó a revertir a partir del mismo periodo.

es el caso del Capitán de Navío Edmundo E. Said en la UBA durante la última dictadura argentina¹²³), hasta el hostigamiento, desaparición y asesinato de miembros de la comunidades universitaria (aunque es trágico constatar que son innumerables los casos de universitarios víctimas de la represión por parte de sus gobiernos debido a sus ideas políticas, existen casos sumamente significativos por sus repercusiones políticas, como el del estudiante de la Universidad de la República en Uruguay Liber Arce¹²⁴, o el del profesor guatemalteco Mario López Larrave, asesinado en 1977 en el contexto de la guerra sucia que asolaba Guatemala¹²⁵), e incluso casos de masacres cometidas contra estas (como la ocurrida el 2 de octubre en México contra una manifestación reunida en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, compuesta en su mayoría por estudiantes de la UNAM y de Instituto Politécnico Nacional; o la del 30 de julio de 1975, perpetrada contra estudiantes de la Universidad de El Salvador, en este país centroamericano).

Sin embargo, pese a que se han dado avances notables tanto a nivel del respeto de la voluntad popular en algunas partes de la región, como en el fortalecimiento institucional y el desarrollo de procesos autónomos en varias de las universidades públicas de la misma, no se puede dejar de ver con una mirada crítica, e incluso con sospecha, una serie de eventos que ponen en entredicho el supuesto clima de pleno respeto de los gobiernos por la vida interna de las instituciones de educación superior. De la misma forma en que una serie de hechos recientes¹²⁶ han puesto cada vez más en entredicho el que podamos hablar de estar viviendo una etapa de democracia en la región, también el nivel del respeto de los gobiernos en turno por la autonomía de las universidades públicas queda bajo cuestión cuando se recuerdan casos como el de la toma

¹²³ De acuerdo con los datos de la propia UBA, el Capitán de Navío estuvo al cargo de la misma por poco más de cuatro meses al inicio del llamado “Proceso de Reorganización Nacional”. <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?idm=32#1976> (consultado 02-12-09).

¹²⁴ Este asesinato, ocurrido el 14 de agosto de 1968, es altamente significativo en Uruguay, ya que se trata del primer estudiante asesinado por el régimen de Jorge Pacheco Areco. Ver: <http://www.chasque.apc.org/vecinet/liber2.htm> (consultado 01-06-09).

¹²⁵ López Larrave había ocupado altos cargos dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos, de la cual era profesor, y era uno de los principales impulsores del sindicalismo en Guatemala al momento de su asesinato. Ver: <http://www.fundacionmariolopezlarrave.org/biografia%20mario%20lopez%20nueva.htm> (consultado 17-12-09).

¹²⁶ Entre los más notables están el fallido intento de golpe de Estado en contra del gobierno de Hugo Chávez en Venezuela durante 2002, el fraude electoral del 2006 en México, y el golpe de Estado contra Manuel Celaya en Honduras en 2009.

de la Ciudad Universitaria de la UNAM por parte de la Policía Federal Preventiva en 2000,¹²⁷ o las sucesivas agresiones que ha sufrido la Universidad Nacional de Colombia a manos de grupos paramilitares, así como de las propias “fuerzas del orden” de ese país,¹²⁸ todo esto ya durante el actual periodo de supuesta democracia en América Latina.

Por otra parte, el mismo diseño de las reformas financieras ha permitido al Estado el paulatino abandono de sus responsabilidades hacia la educación superior, pero sin una pérdida real del control sobre las mismas, el cual ahora se lleva a cabo por medio de organismos de carácter semi-público de acreditación y estandarización educativa, así como por la existencia de recursos públicos que conforman fondos federales o nacionales (que, como veremos más adelante, en sí mismos constituyen nuevos esquemas de financiamiento para la educación superior), y que para tener acceso a ellos, las instituciones de educación superior deben cumplir con una serie de condicionantes, fenómeno que se analizará más adelante. Todo esto ha provocado que se den las condiciones para que se desmonte el significado social, e incluso la razón de ser que históricamente tenía la educación superior en la región, dejando en su lugar un vacío, una falta de sentido, que ha golpeado con fuerza a la universidad pública, la cual no ha atinado más que a mal adaptarse a la novedad de las circunstancias, abandonando por mucho tiempo la iniciativa en el debate en torno a lo que debe ser la educación superior y la universidad pública en estos albores del siglo XXI, allanando de esta forma el camino para la puesta en marcha de una serie de políticas de cambio institucional, que en aras de colocarse a la altura de los cambios históricos y tecnológicos del nuevo milenio, han significado una transformación profunda en el modo de concebir a la educación; políticas que implican reformas curriculares, nuevos esquemas pedagógicos, y el uso de nuevas

¹²⁷ Al respecto, consultar notas periodísticas de la época: <http://www.jornada.unam.mx/2000/02/07/liber.html>; o el capítulo XV del libro electrónico sobre el movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM: Yolanda De Garay, *Historia de un movimiento estudiantil 1999-2001*, UNAM: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/movimiento/capitulo15.html> (consultados 01-02-10).

¹²⁸ Al respecto, se puede consultar una detallada cronología sobre el movimiento estudiantil en las universidades públicas colombianas desde la década de 1920, contextualizada con los principales sucesos históricos relativos a los principales acontecimientos sociales ocurridos en Colombia y en el mundo desde esa fecha, en: <http://www.humanas.unal.edu.co/prensaestudiantil/cronologia.htm#1990> (consultado 01-02-10).

tecnologías como parte del nuevo paradigma educativo, cuestión que trataremos en la segunda parte de éste capítulo.

A continuación veremos casos concretos de la manera en que operan cuatro de estos nuevos esquemas de financiamiento en distintas universidades públicas latinoamericanas, lo cual nos permitirá ilustrar mejor lo ocurrido en los últimos años en este tipo de instituciones educativas.

Fondos externos

En el contexto de desfinanciamiento directo por parte del Estado, que se empieza a dar en América Latina con motivo de la instauración del pensamiento neoliberal como articulador de las políticas públicas en materia de educación superior, se opta, en prácticamente todos los países de la región, por la implementación de fondos nacionales, ya sea públicos o mixtos, destinados a financiar a las instituciones de educación superior, complementando así a los cada vez más menguantes recursos provenientes de la asignación directa, mediante esquemas financieros que condicionan la entrega de capital al cumplimiento de una serie de parámetros y obligaciones por parte de las instituciones receptoras de dichos fondos. Estos fondos operan de distintas maneras y su composición varía de país a país (en países como México, los fondos federales más importantes se nutren de recursos públicos, mientras que en otros, como Colombia, lo hacen con capital mixto, tanto público como privado), sin embargo tienen en común el ser instancias externas a las universidades, a las que estas deben acudir para hacerse de recursos para actividades específicas y así poder desahogar sus finanzas.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 4.1 Principales fondos externos de financiamiento en América Latina

País	Fondo	Descripción
Argentina		La Ley de Financiamiento Educativo, contempla la asignación de recursos a las universidades, de acuerdo lo que cada una establezca en su respectivo Plan de Desarrollo y Mejoramiento. Los recursos se liberarán de acuerdo al cumplimiento de las metas anuales de cada universidad.
Chile	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP)	Financia proyectos y planes de mejoramiento institucionales adjudicados por medios competitivos o negociados a través del Fondo de Innovación Académica y los Convenios de Desempeño.
Colombia	Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP)	Fondo de capital mixto, creado para financiar proyectos específicos de universidades públicas y privadas afiliadas al mismo.
Costa Rica	Fondo para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES)	Fondo de asignación quinquenal, cuya asignación debe ser progresiva, recientemente indexado al PIB
México	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Fondo creado para coadyuvar con los objetivos de los Programas Integrales para el Fortalecimiento de las Universidades Públicas, lo que implica diversos objetivos, como la actualización de programas, atención a estudiantes o gastos de infraestructura y equipamiento.
México	Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Creado para alcanzar estándares internacionales tanto en la formación como en el desempeño del personal académico de carrera.
México	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)	Destinado al apoyo de acciones puntuales de colaboración nacional e internacional en los cuerpos académicos.
México	Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales (FIUPEA)	Creado para coadyuvar con los objetivos de los Programas Integrales de Fortalecimiento de las Universidades Públicas, fomentando el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que han sido reconocidos por parte de los organismos competentes para ello.
México	Programa Integral de Fortalecimiento del Postgrado (PIFOP)	Orientado a la acreditación de los programas de estudio a nivel posgrado.
México	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Distribuye a las universidades públicas fondos del Gobierno Federal, con el objetivo de mejorar la calidad de sus programas educativos y de los servicios que ofrecen.
México	Fondo de Apoyo Extraordinario a las Universidades Públicas (FAEUP)	Apoya la realización de proyectos formulados por las universidades públicas estatales que permitan incidir en la solución, a mediano y largo plazos, de problemas estructurales de carácter financiero.

Fuentes: CINDA, 2007; García Guadilla, 2007.

El acceso a la mayoría de estos fondos es mediante concurso, por lo que la aparición de estos esquemas de financiamiento lleva aparejada la implementación de una serie de políticas de evaluación, acreditación y certificación, que se han ido aplicando a nivel nacional a lo largo y ancho de la región, y que en la práctica sirven como mecanismos calificadores para la asignación de recursos vía los mencionados fondos. Por la relación de condicionamiento de recursos, estos mecanismos, basados mayoritariamente en criterios cuantitativos de evaluación, cumplen con una función de control sobre las instituciones de educación superior, las cuales deben adaptarse a los parámetros de estandarización impuestos por estos. Esto ha significado la subordinación del quehacer universitario a los requerimientos de los organismos evaluadores, lo cual ha repercutido de forma notable en la generación de conocimiento, ya que condiciona el conocimiento generado al privilegiar la cuantificación del mismo, reduciéndolo de esta forma a un mero producto, susceptible de ser convertido en mercancía.

Cuotas y aranceles

La reducción de recursos por parte del Estado a las universidades públicas ha orillado a muchas de estas a transferir los costos de la educación a los propios estudiantes. Si bien es cierto que en América Latina no se puede hablar de gratuidad en la educación superior más que en algunos casos excepcionales, el modelo de gestión universitaria propio de los tiempos del Estado de bienestar suponía una educación superior subsidiada, así fuera de manera parcial, con lo que de alguna manera se buscaba otorgar oportunidades de acceso a la misma a miembros de la clase media, así como de los deciles más bajos, lo cual no sólo significaba una oportunidad de movilidad social, sino que de manera natural iba en concordancia con la idea de que la universidad debía servir al desarrollo nacional. Sin embargo, esto ha venido cambiando gracias a la imposición de reformas basadas en la premisa, de corte totalmente ideológico, que tienen los organismos financieros internacionales en el sentido de que la gratuidad en la educación superior supone un subsidio a las clases altas, lo cual pretenden justificar argumentando que la mayor parte

de quienes estudian en universidades públicas pertenecen a los deciles más altos: “Contra toda creencia popular, la educación superior pública subsidiada beneficia, en realidad, a grupos de mayores ingresos en detrimento de los de menores ingresos”¹²⁹. Esto ha provocado que, siguiendo las recomendaciones de organismos como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, se busque transferir los costos educativos a los estudiantes, a la vez que se aplican esquemas de becas-crédito que, en teoría, buscan brindar oportunidades de acceso a los estudiantes sobresalientes de menores ingresos. Esto no solamente deja de lado cualquier posible concepción de la educación superior como un derecho, convirtiéndola en un privilegio asequible sólo para quienes puedan costearlo o para aquellos excepcionalmente capaces o inteligentes¹³⁰, sino que es una acción que lleva implícita la visión de la educación y el conocimiento como capital, como algo en lo que hay que invertir para después poder sacarle provecho económico, lo que significa una forma de individualismo exacerbado, muy acorde con la esencia del pensamiento neoliberal.

Convenios con empresas y consorcios

Dentro de las recomendaciones de los organismos financieros internacionales en materia de educación superior, destaca la búsqueda de financiamiento privado para las instituciones públicas de educación superior, por la vía del vínculo con el sector productivo. Estas recomendaciones buscan, en apariencia, trasladar a América Latina el esquema de universidad-empresa que funciona en Estados Unidos, en el que una parte considerable de la formación y de la investigación científica y tecnológica es sostenida por los grandes consorcios trasnacionales que invierten considerables sumas de dinero en las universidades; sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho de que incluso en los propios estudios del Banco Mundial o de la OCDE, la participación de la iniciativa privada en el financiamiento de la educación superior en América Latina no es

¹²⁹ Banco Mundial, 1994, *Op. cit.*, p. xii.

¹³⁰ El asunto de fondo en la concepción neoliberal es la excepcionalidad en el acceso a la educación superior, ya que en la medida en que se pretende imponer el paradigma o modelo de “sociedades del conocimiento”, en el cual, como ya se mencionó antes, la educación superior constituye la nueva educación básica del siglo XXI, ésta se convierte, de hecho, en un requisito de ciudadanía para todo aquel que aspire a habitar la “aldea global”; cuestión que debe ser estudiado con detenimiento.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

significativo, lo que plantea serias dudas acerca de si de lo que realmente se trata es de lograr que el sector empresarial aumente de manera sustancial su participación en el financiamiento educativo. En los hechos, el mecanismo principal para capitalizar a las instituciones públicas de educación superior, sigue siendo el condicionamiento de recursos públicos nacionales o federales, a través de los sistemas de evaluación educativa.

Tabla 4.2 Porcentaje del gasto interno bruto en I+D por sector de procedencia

País	Porcentaje empresas			Porcentaje gobierno			Porcentaje instituciones de educación superior			Porcentaje organizaciones privadas no lucrativas			Porcentaje cooperación internacional		
	1996	2002	2007	1996	2002	2007	1996	2002	2007	1996	2002	2007	1996	2002	2007
Arg		24.3	29.3		70.2	67.5		2.3	1.4		1.9	1.1		1.2	0.6
Bol	24	16		30	20		12	31		22	19		10	14	
Bra	40	40.3		57.2	57.9		2.8	1.8							
Chi	22.4*	33.2		64.1*	54.6			0.4		7.2*	0.3		6.4*	11.3	
Col	34.8	29.9*		55.1	22.3*		6.6	39.5		3.5	2.3*			6.7*	
Cub	47.2	35	35	52.8	60	60								5	5
Ecu			21.5	79.7		58.1			3.9	0.4		3.3	19.9		7.0
Mex	19.4	34.7		66.8	55.5		8.1	8.2		2.2	0.8		3.5	0.8	
Par					63.2			12.7			2.3			21.8	
Uru	30.4	46.7		18.4	17.1		40.9	31.4			0.1		10.3	4.7	
Ale	59.6	65.5		38.1	31.6					0.3	0.5		2	2.4	
Cor	74.9	72.2	73.7	20.3	25.4	24.8	3.1	1.6	1	1.7	0.4	0.3	0.1	0.4	0.2
EUA	62.4	65.2	66.4	33.2	29.1	27.7	2.2	2.7	2.7	2.1	3.0	3.2			

Fuente: UNESCO Institute for Statistics, Data Centre, 2010.

En la Tabla 4.2 podemos ver cómo, de acuerdo con los datos de la UNESCO disponibles para países de América Latina, desde mediados de la década de 1990 hasta la fecha, periodo en el que ya eran efectivas las reformas neoliberales en educación superior (y, por supuesto, las asociadas al rubro específico de la Investigación y Desarrollo), salvo en el caso de Uruguay, el grueso del gasto en I+D recae en los gobiernos y, en menor medida, en las propias instituciones de educación superior, lo que nos sitúa muy lejos de naciones como Alemania, Corea o Estados Unidos, en donde más de la mitad de su gasto

en ese rubro proviene del sector empresarial.¹³¹ Estos datos no sólo se explican por el hecho de que en la mayor parte de la región se ha optado por un modelo económico basado en la explotación intensiva de mano de obra y recursos naturales, lo que se ha traducido en una clase empresarial, en general, poco interesada en invertir en el desarrollo científico y tecnológico, o por la ausencia de proyectos de desarrollo a mediano y a largo plazo por parte de las clases gobernantes, sino que hablan mucho sobre las condiciones de dependencia tecnológica en las que en buena medida se sostiene la actual división internacional del trabajo, mismas que han sido profundizadas por el modelo neoliberal.

En este sentido podemos observar la manera en que, a diferencia de lo que ocurre en países como Estados Unidos, en donde las universidades son subvencionadas por empresas trasnacionales para obtener beneficios económicos gracias a la investigación desarrollada en ellas¹³², en América Latina no se puede apreciar interés por parte de los empresarios en vincularse con las universidades públicas, instituciones en las que recae la mayor parte de la investigación científica y tecnológica de la región; mientras que, por su parte, las corporaciones trasnacionales sólo se interesan en el establecimiento de convenios que les permitan posicionar mejor sus productos en los mercados locales (como es el caso, principalmente, de las corporaciones dedicadas al desarrollo de tecnologías de la información, como Microsoft o Cisco Systems), o bien cometer con completa impunidad actos de biopiratería, como es el caso de los convenios firmados por la Universidad de Guadalajara con Monsanto (*Autoecología del teocintle: plagas*) y con una subsidiaria de la Dupont (*Maize and Teocintle Biodiversity Studies in Mexico*), en 2004 y 2006 respectivamente,¹³³ para desarrollar investigaciones relativas al teocintle,¹³⁴

¹³¹ Esto sin hablar de la enorme disparidad en el gasto en I+D entre los países latinoamericanos y los países desarrollados, tanto en términos reales, como en porcentaje de los respectivos PIB's.

¹³² Situación que si bien ha “funcionado” en los Estados Unidos, ya que le ha proporcionado a sus empresas ventajas comparativas que le permiten posicionarse mejor en los mercados mundiales, desde la llegada del neoliberalismo también ha significado un grave deterioro de su sistema de educación superior, como señalan autores como Readings (1996) o Slaughter y Leslie (1999).

¹³³ De acuerdo al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 3.2 del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la UdeG, estos acuerdos, ambos bajo responsabilidad del doctor José de Jesús Sánchez González, supusieron ingresos para esta universidad por \$920,000 y \$412,000 respectivamente.

variedad de maíz salvaje de elevado interés para la agroindustria debido a la potencialidad que representa su vinculación genética con el maíz cultivado para el desarrollo y mejoramiento de productos transgénicos.¹³⁵

Aunque el hecho de que las prácticas descritas con anterioridad aún no sean mayoritarias dentro de las universidades públicas latinoamericanas se podría interpretar como una muestra más del interés marginal que representa el conocimiento generado desde América Latina para los centros hegemónicos de producción del conocimiento¹³⁶, lo cierto es que suponen un grave riesgo en términos, tanto del círculo vicioso que representa la colonización tecnológica a la que somos sujetos como región y que nos hace acrecentar nuestra dependencia económica, como por la pérdida de soberanía sobre nuestros recursos naturales, e incluso sobre nuestros elementos culturales identitarios, como es el caso del maíz. Por un lado nos encontramos ante políticas que favorecen la introducción de tecnologías que son, en su mayoría, obsoletas, onerosas e incluso innecesarias, en lugar de privilegiar el desarrollo de conocimientos tecnológicos propios que nos permitan resolver nuestras problemáticas particulares,¹³⁷ y por otro, ante mecanismos que, en parte gracias a la ausencia de legislaciones adecuadas en la materia, permiten la apropiación de recursos propios por parte de empresas transnacionales, muchas veces gracias al uso que estas hacen de los conocimientos generados en nuestros propios países.

¹³⁴ Las repercusiones de este caso llegaron incluso a los medios de comunicación. Ver: <http://www.lajornadajalisco.com.mx/2008/10/05/index.php?section=opinion&article=006a1pol> (consultado 13-02-09).

¹³⁵ Para más información sobre la relación del maíz y el teocintle, puede verse: <http://www.qfb.umich.mx/maiztxt.htm> (consultado 02-02-10).

¹³⁶ Me tomo la licencia de hablar aquí de *producción* y no de *generación* del conocimiento, como lo había estado manejando, debido a que el neoliberalismo como pensamiento hegemónico que rige estos centros, supone la subordinación del quehacer de los mismo a criterios empresariales, los cuales hacen del conocimiento elaborado en estos, un producto.

¹³⁷ Existen casos excepcionales de desarrollos tecnológicos propios que en apariencia han sido exitosos, como lo es el programa brasileño para la producción de biocombustibles, el cual originalmente buscaba atacar los problemas de la caída en los precios del azúcar, producto del cual dependen millones de campesinos del noreste brasileño, y de la dependencia energética que enfrentaba un país que en ese momento todavía no era petrolero, todo mediante la elaboración de tecnologías propias. Sin embargo, la subsecuente intervención de las transnacionales a través de los mercados internacionales, en la producción masiva de biocombustibles, ha traído a la mesa una serie de problemas sociales, financieros, tecnológicos y ambientales, que suponen serios cuestionamientos a las bondades y beneficios finales de estos conocimientos.

Política de cambio institucional

De manera concurrente a las reformas asociadas a nuevos esquemas de financiamiento para las universidades públicas, el neoliberalismo ha traído a la región latinoamericana una oleada de cambios que, en aras de la modernidad educativa, han ido minando los más profundos sentidos sociales, culturales y humanos de la educación, dejándola reducida a las meras dimensiones cosméticas de un cascarón simbólico que, mediante el uso de conceptos tales como la teoría del capital humano, pretende justificarse como pertinente y necesaria a los requerimientos propios de la época, esperando que no se inquiere demasiado en su verdadero talante de adoctrinamiento ideológico que naturaliza, justifica y defiende la perpetuación de la exclusión, la explotación y la desigualdad en el quehacer humano.

El punto de partida de estas reformas, la problemática situación de la educación superior (entendida en su relación con el resto del sistema educativo, como una actividad fundamental dentro de las sociedades contemporáneas) y de las universidades públicas (entendidas como las instituciones que fungen como columna vertebral en la generación de conocimiento de nuestros países) en América Latina, a raíz de la crisis de los años ochenta, y la necesidad de establecer cambios de fondo en una y otras, es innegablemente correcto. Sin embargo, hay que cuestionarse seriamente sobre las verdaderas intenciones, así como sobre los resultados de estas reformas.

Históricamente, las universidades públicas latinoamericanas se han caracterizado por su rigidez y su escasa capacidad de adaptarse ante los cambios de época. En este sentido, las repercusiones que provocó la crisis de los años ochenta en estas instituciones, debido a la fuerte caída en sus presupuestos, representaban el momento ideal para revertir el atraso que tenían con relación a los cambios económicos, políticos y sociales, así como para repensar su función ante la sociedad y ante el Estado. Pero, en lugar de eso, se optó por una actitud conservadora que buscaba privilegiar el *status quo* mediante la implementación de cambios para en realidad no cambiar nada. No sólo dejando pasar el importante momento histórico, sino también dejando la puerta abierta para la imposición de una visión de universidad surgida desde el ámbito empresarial, y de un proyecto de

educación-adiestramiento que, a final de cuentas, terminó implicando transformaciones más profundas y más terribles que los que mediante una reflexión propia se pudieron haber dado en las universidades públicas latinoamericanas.¹³⁸

Así, en lugar de cambiar un modelo excluyente y elitista que privilegiaba la reproducción de un tipo de educación enciclopedista, positivista, profundamente eurocéntrico y colonialista, en instituciones, en su mayoría, totalmente antidemocráticas, verticales y burocratizadas, por algo mejor, el resultado fue la imposición de un modelo todavía más excluyente y elitista, en donde el conocimiento no sólo sigue reproduciendo la visión colonial eurocéntrica, sino que se ha vuelto acrítico, despolitizado y pasteurizado, se ha ido vaciando de contenido en el afán de privilegiar a la forma, gracias a la educación por competencias y al paradigma de “aprender a aprender”, volviéndonos, de paso, todavía más dependientes de tecnologías que ni nos son propias, ni son tan necesarias.¹³⁹

Aunque es cierto que existen espacios y gente valiosa dentro de nuestras universidades, que representan bastiones de conocimiento crítico, auténtico y que nos es propio, su labor es cada vez más difícil ante la imposición real y objetiva de un modelo que se rige por valores y criterios empresariales. Todo esto en instituciones que, pese a su apariencia renovada gracias a reingenierías administrativas o gestiones de calidad, siguen siendo todavía profundamente antidemocráticas, verticales e, incluso, burocratizadas, aunque, eso sí, ahora cuenten con certificados ISO de eficiencia administrativa.

Este viraje se dio, en buena medida, gracias a la aplicación de una serie de cambios institucionales que por un lado se han caracterizado por la adopción dentro de

¹³⁸ Con esto no pretendo ignorar el peso de factores externos a la universidad, ya sea económicos, o políticos, en la implementación de las reformas neoliberales, sino poner sobre la mesa la responsabilidad que, ya sea por acción u omisión, tenemos los propios miembros de las distintas comunidades de las universidades públicas, en la situación actual de la universidad pública latinoamericana: pese a que hubo importantes voces que advirtieron los riesgos que las reformas neoliberales implicaban para la universidad pública (Pablo Latapí, Pablo González Casanova, Hugo Aboites Pablo Gentili, etc.), nunca hubo una verdadera respuesta de la comunidad universitaria, que permitiera frenar el embate que estábamos padeciendo.

¹³⁹ Aunque hay que aceptar la utilidad de herramientas como la computadora o internet, es muy cuestionable la visión que pretende hacer del uso indiscriminado de las TIC's una obligación tal que se termina volviendo una necesidad creada.

las universidades públicas¹⁴⁰ de un modelo de gestión y administración de corte gerencial, y por otro, por la apropiación de una serie de axiomas y premisas acerca del papel y significado de la educación superior, que han sido impulsados por “expertos” en educación (muchos de los cuales trabajan directamente para organismos financieros internacionales, o para agencias y centros de investigación financiados por estos), con el supuesto fin de contribuir a “enfrentar mejor los retos del siglo XXI”.

La adopción de modelos de gestión y administración provenientes del ámbito empresarial ha traído consigo una serie de modificaciones a la estructura y a la operación propias de las universidades públicas, cuyo alcance va más allá de lo administrativo en sentido estricto, con consecuencias sobre la propia generación de conocimiento. Así, la implementación de medidas como la certificación de la calidad en los procesos administrativos (la ya mencionada certificación ISO, entre otros), o la licitación mediante concurso de todo tipo de gastos mayores relacionados con la actividad universitaria (llámese compra de material de laboratorio, reactivos, bases de datos, etc.), planteadas en su origen como mecanismos para quitar peso a la burocracia universitaria y acabar con la corrupción dentro de las instituciones, viene acompañada de una impronta gerencial, visible desde el mismo lenguaje que se ha introducido como común a partir de estas reformas, que ve a la universidad como una empresa, que “vende” un servicio o producto; a los estudiantes como “clientes” o, en el mejor de los casos, “usuarios”; y al personal académico como una suerte de “ejecutivos de ventas”. Esta situación, que de entrada podría parecer inocua, lleva intrínsecamente ligada una nueva forma de concebir a la educación, al conocimiento y a la institución universitaria, que es acorde y funcional al modelo neoliberal, lo que hace suponer una intencionalidad en la búsqueda de su implementación.

De manera simultánea a la privatización de servicios dentro de la universidad pública, y a la mercantilización generalizada de la educación, se ha venido dando un

¹⁴⁰ Hay que señalar que esto no fue exclusivo de las universidades públicas o del sector educativo público. Siempre bajo la neoliberal premisa de la ineficiencia del Estado en la administración y gestión de recursos, y de las cualidades intrínsecas de la iniciativa privada en estos rubros, en todos los ámbitos de la gestión pública (todos aquellos que aún no se han privatizado) se han venido adoptando modelos de corte gerencial, similares o equivalentes a los implementados en las universidades.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

incremento sostenido de la matrícula de las instituciones privadas de educación superior, en casi todos los países de América Latina. El hecho de que este incremento se haya mantenido aún después de superados los aciagos años de mayor endeudamiento para las economías de la región, nos habla del grado de penetración que ha conseguido la concepción de la educación como un negocio o como un bien privado.

Tabla 4.3 Evolución por país del porcentaje de matrícula privada en la educación superior en América Latina

País/año	1998	2000	2002	2004	2006	2008	Dif.
Argentina	21		21	23	25	27	6
Bolivia	14	21			20		6
Brasil			68	70		72	4
Chile	71	72	72	75	76	78	7
Colombia		64	58	55	49	45	-19
Ecuador						35	
El Salvador		71	69		66	66	-5
Guatemala					49		
Honduras		21				33	12
México		30	33	33	33	33	3
Nicaragua			41				
Panamá			12		26	31	19
Paraguay			58			63	5
Perú			47		54		7
Uruguay					15	12	-3
Venezuela		44				28	-16

Fuente: World Bank EdStats

Por su parte, de la necesidad acrítica de adaptarse a los retos y cambios del nuevo milenio, surgida de iniciativas internacionales como las Cumbres del Milenio, de la educación, y otras similares, siempre alineadas con el pensamiento emanado de los organismos financieros internacionales, han surgido una serie de propuestas pedagógicas que pretenden incorporar las más recientes innovaciones tecnológicas y conceptuales, en un afán de renovar la educación superior, para hacerla congruente y funcional con los avatares de un sistema-mundo dominado por un modelo de capitalismo tardío, depredador y salvaje, y que muchos han conceptualizado como posindustrial y posmoderno. Aquí no está de más señalar que, como sucede de manera recurrente en un sistema profunda y eminentemente colonialista, como el que tenemos en la actualidad, en materia de educación superior existe una tendencia muy marcada hacia ver a todo aquello que de alguna forma u otra ha “funcionado” en los países desarrollados, como ejemplo a seguir para el Tercer Mundo, lo que en muchas ocasiones ha llevado a las universidades latinoamericanas a adoptar modelos, programas u objetivos, que son ajenos a las necesidades y requerimientos propios de sus realidades nacionales.

De este modo, desde el inicio de la implementación de políticas públicas de corte neoliberal en la educación superior latinoamericana, se han dado una serie de reformas en leyes que reglamentan la educación superior, así como en los estatutos y reglamentos internos de las propias universidades públicas, que con la supuesta intención de modernizar y adecuar a estas instituciones a los requerimientos del siglo XXI, han significado un cambio profundo en la forma de concebir la educación, sus sujetos, las acciones y las formas que ésta supone, lo que ha repercutido, a su vez, en la generación de conocimiento.

Estas reformas han partido de la necesidad creada de adecuar a la universidad pública al tipo de educación propugnado por los organismos financieros internacionales, para lo cual se ha privilegiado la práctica de importar o, en el mejor de los casos, tratar de adecuar, modelos educativos e institucionales que funcionan en universidades de Estados Unidos, Canadá y Europa, lo que viene a sumar a los problemas de fondo de la cosificación, mercantilización y la privatización de la educación superior, y la despolitización, desvalorización y el desmantelamiento de la universidad pública, el nada desdeñable problema de la inadecuada implementación de modelos creados para

realidades totalmente ajenas a las de los países latinoamericanos¹⁴¹, con todos los problemas que esto genera.

Dentro de estas políticas se encuentran la departamentalización de las universidades, de acuerdo al modelo de universidades norteamericanas de gran prosapia como Harvard o la UCLA; la sustitución de los tradicionales cursos o clases por un modelo de educación por “competencias”; o más recientemente, la implementación del modelo 3-2-3, con el que, de acuerdo al Proceso de Bolonia, se pretende estandarizar la educación en la Unión Europea.¹⁴² Respecto al modelo 3-2-3, hay que decir que supone la estandarización de la duración de los distintos grados que componen el nivel de la educación superior. De esta forma, se pretende reducir la duración de las licenciaturas a tres años, el de las maestrías a dos, y el de los doctorados a tres. Esto puede tener cierto sentido (discutible) en el marco del espacio común europeo; sin embargo, dadas las condiciones propias de nuestros países, su implementación puede significar un durísimo golpe a la formación de estudiantes en la región.

Departamentalización

La departamentalización universitaria constituye un cambio del tradicional modelo de universidad napoleónica, estructurada en torno a escuelas y facultades, que adoptaron desde sus inicios la mayoría de las universidades públicas latinoamericanas, y al que se le acusaba, entre otras cosas, de “rigidez curricular, de la separación entre investigación y docencia, de la débil vinculación de la universidad con la sociedad, del carácter profesionalizante de la docencia universitaria, de la politización salvaje de la vida interna

¹⁴¹ Independientemente de que los modelos a los que me refiero hayan sido creados pensando en las especificidades de las universidades de países desarrollados, esto no quiere decir que hayan funcionado en éstas, como puede verse en el clásico trabajo de Slaughter y Leslie, 1999 o Hill, 2008; situación que debería ser tomada en consideración por quienes, en nuestros países toman decisiones sobre las políticas públicas en educación superior, tanto dentro como fuera de las universidades.

¹⁴² Sobre los proyectos de acercar la educación superior latinoamericana al espacio educativo europeo consolidado a través del Proceso de Bolonia, se puede consultar Pablo Beneitone (et al.) (eds.), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, Bilbao, 2007.

o de la obsolescencia de los planes de estudio”,¹⁴³ por un modelo que, como menciona Acosta Silva para el caso concreto de la Universidad de Guadalajara, institución que llevó a cabo su proceso de departamentalización entre 1994 y 2005, se basa en las ideas de “calidad y excelencia académica” y de la universidad como organización “innovadora”, y que busca privilegiar a la investigación científica vinculada a la docencia como eje principal para una transformación institucional que supone una descentralización del quehacer universitario.

Hay que señalar que la departamentalización seguida por muchas de las universidades públicas latinoamericanas proviene de las estructuras académicas de universidades del primer mundo, sobre todo norteamericanas, orientadas de forma primordial a la investigación, y que tienen a su disposición una cantidad de recursos impensable para las universidades latinoamericanas, producto principalmente de las características económicas e industriales propias de las naciones altamente desarrolladas, que permiten las condiciones para la vinculación empresa-universidad, así como para el funcionamiento de grandes fundaciones dedicadas al apoyo a la investigación y a la educación superior en general.

Sin embargo, más allá de los problemas de infraestructura y de vinculación que pueden surgir con la implementación de la departamentalización, los cuales han sido resueltos de diversas maneras y con distintos grados de eficacia por aquellas universidades en las que se han echado a andar reformas de este tipo, uno de los aspectos fundamentales de la departamentalización es que tiene como actor central a una figura de investigador, que opera bajo dinámicas totalmente protoempresariales regidas por las ya mencionadas ideas de calidad, excelencia y productividad, propias del pensamiento neoliberal.

Es cierto que en este modelo se pretende que ya no haya cabida para docentes e investigadores flojos e irresponsables como los que pueblan el imaginario con el que desde la iniciativa privada se pretende presentar a la universidad pública; pero al mismo tiempo se reducen las condiciones para el surgimiento y consolidación de investigadores

¹⁴³ Adrián Acosta Silva, “Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, mayo, año/vol. 7, número 001, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, 2005.

y verdaderos formadores del cuño de Bernardo Hussay, Ruy Pérez Tamayo, Guillermo Haro, Leopoldo Zea, Sergio Bagú, o tantos otros científicos y humanistas latinoamericanos capaces de sostener su nombre por un trabajo riguroso, disciplinado y propositivo, planeado y desarrollado a largo plazo, basado en el diálogo con sus pares y al establecimiento de grupos de trabajo adecuados.

En su lugar se ha privilegiado, y en esto la departamentalización es extremadamente funcional, un sistema en el que la investigación está siempre atravesada por el tamiz de la productividad, por lo que se deben priorizar aquellas actividades que más alta calificación reditúan en los sistemas de evaluación, como lo es la producción indiscriminada de *papers* y artículos que muchas veces sólo sirven para llenar espacio en publicaciones que nadie lee; y en el que la obtención de grado académico tras grado académico (especialidades, maestrías, doctorados, posdoctorados, ¿qué seguirá?) cumple funciones semejantes a las que antropólogos y psicólogos asignan al fetiche.

Educación por competencias

Otro de los cambios dentro de la estructura académica de las universidades públicas latinoamericanas que se ha echado a andar, principalmente a partir de la entrada al siglo XXI, es el de la adopción de un modelo de educación por “competencias”. Este modelo se basa en el supuesto de que ante las nuevos retos y necesidades que supone la actual economía del conocimiento, así como la pretendida idea de construir sociedades del conocimiento como respuesta a los problemas que actualmente asolan a la humanidad, debe privilegiarse un nuevo tipo de educación basado en “saberes en acción”, de experiencias de aprendizaje que integren tres tipos de saberes: el conceptual (saber conocer), el procedimental (saber hacer) y el actitudinal (saber ser), mismos que brindan los conocimientos necesarios para la resolución de problemas y que suponen la aplicación de dichos conocimientos en circunstancias prácticas.¹⁴⁴ Esta idea, arropada en un lenguaje atractivo y esperanzador, se basa en buena medida en el optimista informe a la

¹⁴⁴ Ana María Larraín U., y Luis Eduardo González F., “Formación universitaria por competencias”, en documentos del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior. http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF (consultado: 04-01-10).

UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*,¹⁴⁵ y sus “cuatro pilares para la educación a lo largo de la vida”, y cobra fuerza en América Latina a partir de la puesta en marcha del *Proyecto Alfa Tuning América Latina*,¹⁴⁶ con el que la Unión Europea pretende construir un espacio común en materia de educación superior en América Latina, que le permita disputarle a Estados Unidos su influencia sobre la región.

Los mencionados cuatro pilares que aparecen en el informe coordinado por Delors, y de los que parte la idea de “competencias”, que es aplicada a la educación superior, muestran de manera transparente cual es el sentido que se le está dando a ésta por el pensamiento neoliberal del cual la propia UNESCO se ha hecho eco:

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, mas generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...¹⁴⁷

Estos cuatro pilares para la educación a lo largo de la vida, más bien parecen sostener el adiestramiento ideológico que debe seguir todo aquel que pretenda sobrevivir en un

¹⁴⁵ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana-Ediciones UNESCO, 1994.

¹⁴⁶ Para tener una idea sobre lo que es este proyecto, se puede consultar la página electrónica del mismo: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (consultado: 03-01-10).

¹⁴⁷ Jacques Delors, *ibidem*, p. 34.

sistema-mundo neoliberal. Es notable que el primero de estos “pilares” de aprendizaje sea el relativo al conocer, muy acorde al discurso de la economía y sociedades del conocimiento, y que propone de forma explícita un aprendizaje permanente (educación a lo largo de la vida), para lo cual se deba aprender a aprender. Aquí no solamente habría que poner en entredicho si antes del advenimiento del siglo XXI, los seres humanos éramos incapaces de seguir aprendiendo a lo largo de nuestra vida, sino también el hecho de que esta educación permanente se articula muy bien con la concepción de la educación como mercancía, extendiendo el mercado potencial para quienes lucran con la educación, más allá de las edades en las que tradicionalmente se recibe la educación; y también la noción que se tiene de lo que debe ser entendido por “una cultura general suficientemente amplia”, ya que esto parece remitirnos de manera implícita a la idea de que vivimos en una aldea global en la que nuestros conocimientos históricos (por supuesto, sobre historia “universal”), lingüísticos (el inglés como *lingua franca*), tecnológicos (sin saber como “utilizar” las computadoras o los teléfonos celulares no somos nadie...) y culturales (...ni tampoco sin los importantes referentes culturales de Madonna, Star wars o Lost), tienen que estar estandarizados.

Por su parte, el “aprender a hacer” poco esconde sobre su relación con la nueva forma de producción hegemónica posfordiana,¹⁴⁸ en la que flexibilización en las cadenas productivas, así como la terciarización de la economía, al menos en los países más desarrollados, requiere de fuerza de trabajo lo suficientemente dúctil como para poder adaptarse a los constantes cambios tecnológicos y reingenierías gerenciales intrínsecos a la nueva forma de producción, y que pueda resolver los problemas inherentes a estos.

En cuanto al “aprender a vivir” y “aprender a ser”, estas son dos condiciones que marcan qué es lo que se espera de los individuos en el nuevo contexto mundial: por un lado, una serie de valores como la tolerancia, la comprensión del otro, el pluralismo, o la paz, que pueden parecer indiscutiblemente deseables, pero que en un contexto de negación dialéctica y de búsqueda de consensos a toda costa, suponen una aceptación despolitizada y acrítica del sistema en el que vivimos, como si se tratara de algo natural e

¹⁴⁸ Pablo Gentili, “Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004, pp. 339-376.

inevitable, dejando de lado cualquier alusión relativa a la explotación, la exclusión, la violencia o la injusticia, que pueda darse dentro de este sistema: como así debe ser el mundo, mejor vivir en paz. Por otra parte, nos encontramos con el fomento a una personalidad individualista, desligada de cualquier tipo de sentido de pertenencia a una comunidad, capaz de aceptar sin chistar su lugar dentro del tejido social impuesto por la visión neoliberal en base a sus aptitudes.

Todo esto se esconde detrás de la idea de una educación por “competencias”, que no sólo parece, de entrada, estar sugiriendo la idea de competir con los otros, sino que implica dejar de lado la parte formativa dentro de la educación universitaria, a la que se le despoja prácticamente de cualquier contenido, quedando en su lugar tan solo un esqueleto que se supone el educando debe dotar de sustancia de acuerdo a sus necesidades; situación que adquiere proporciones de cinismo criminal en sistemas educativos, como los nuestros, que de forma sistemática niegan a quienes están en ellos, la posibilidad de formarse como personas críticas ante la realidad en la que viven, capaces de proponerse opciones que vayan más allá de la circunstancia que los sujeta, lo que los deja totalmente a merced de lo que, desde arriba, sea impuesto para ellos.

CAPÍTULO V: CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES SOBRE LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

Situación de la universidad pública latinoamericana después de 25 años de implementación de las políticas neoliberales

A más de veinticinco años de implementación de políticas de corte neoliberal en la región latinoamericana, tanto a nivel general como en el ámbito educativo y, concretamente, en lo que toca a la educación superior, estamos en condiciones de intentar hacer una evaluación (así sea parcial, en función de que el modelo neoliberal se encuentra vigente todavía en la mayoría de nuestros países) de la situación resultante de la educación superior en América Latina, a través de los números que nos proporcionan algunos indicadores.

Para empezar, tenemos que la región ha experimentado un incremento significativo en cuanto a la matrícula bruta en el nivel superior, que la ha llevado a alcanzar, en conjunto, cifras cercanas al 40% en ese rubro, las cuales si bien no son nada desdeñables, todavía se encuentran lejanas del casi 67% que alcanzan, en conjunto, los países desarrollados. Más allá de las dudas que puedan surgir en torno a si estos números reflejan una insuficiencia en los esfuerzos efectuados para llevar a los países de la región a niveles de desarrollo comparables con los del llamado “primer mundo”, o si son un inevitable producto de las asimetrías imperantes en el actual sistema-mundo capitalista, estos números deberían de servirnos de alerta acerca de si, en las condiciones estructurales imperantes en la actualidad, podemos seguir pensando en seguir el tan mentado paradigma de las sociedades y economías del conocimiento, con la pretensión de ser competitivos dentro del mismo.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Sin embargo, más interesante aún es el hecho de que, de acuerdo con los datos de la CEPAL, para el 2008 puede observarse un incremento considerable en la brecha existente en las tasas brutas de escolaridad en el nivel superior, entre países de la propia región latinoamericana, con respecto a los datos de 1987 (Tabla 5.1). Así, podemos ver que en los más de veinte años en los que las reformas neoliberales en materia de educación superior han estado presentes en la región, se ha pasado de tener porcentajes generales de escolaridad cercanos al 20%, (con números significativamente menores en Paraguay y algunos países de Centroamérica, en contraste con el casi 40% alcanzado por Argentina), a un escenario muy polarizado, en el que de los catorce países con datos disponibles, cinco están por debajo del 30% de cobertura en el nivel superior, mientras que la misma cantidad presenta coberturas superiores al 50%.

Tabla 5.1 Estudiantes matriculados en los sistemas nacionales de educación superior y tasa bruta de escolaridad en educación superior por país

País	1987		1994		2001		2008		Variación porcentual
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
Argentina	958,542	39.4%	1,069,617	36.2%	1,918,708	57.9%	2,202,032 ⁴	68.1% ⁴	28.7
Bolivia	n.d.	20.8%	n.d.	23.4%	301,984	37.9%	352,554 ⁵	38.3% ⁵	17.5
Brasil	1,470,555	10.6%	1,716,623	11.3%	3,125,745	17.8%	5,272,877 ⁵	30.0% ⁵	19.4
Chile	224,338	17.8%	334,808	27.4%	521,609 ³	41.0% ³	753,398 ⁵	52.1% ⁵	34.3
Colombia	434,623	11.9%	576,540	15.4%	977,243	24.8%	1,487,186	35.4%	23.5
Costa Rica	71,585	24.9%	n.d.	30.3%	79,182	n.d.	n.d.	n.d.	5.4
Cuba	262,225	21.8%	140,815	13.9%	178,021	25.8%	987,250	121.5%	99.7
Ecuador	271,956	28.4%	n.d.	17.8%	n.d.	n.d.	443,509 ⁵	35.3% ⁵	6.9
El Salvador	74,024 ¹	17.3%	106,795	18.2%	109,946	20.8%	138,615	24.6%	7.3
Guatemala	51,860 ¹	8.7% ¹	77,051	8.4%	111,739 ³	9.5% ³	233,885 ⁵	17.7% ⁵	9
Honduras	37,386	8.4%	54,106	10.0%	96,612	15.5%	147,740	n.d.	7.1
México	1,311,252	16.1%	1,420,461	14.3%	2,047,895	20.5%	2,528,664 ⁵	26.3% ⁵	10.2
Nicaragua	26,878	7.8%	50,769 ²	10.7%	96,479	17.4%	n.d.	n.d.	9.6
Panamá	55,633	23.6%	69,437	27.2%	117,864	43.3%	132,660 ⁵	45.0% ⁵	21.4
Paraguay	30,833	8.3%	40,913 ²	10.1%	96,598	17.6%	n.d.	28.6% ⁵	20.3
Perú	567,6678	27.0%	650,621	26.8%	823,995	31.2%	n.d.	n.d.	4.2
República Dominicana	n.d.	n.d.	n.d.	21.8%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	--
Uruguay	n.d.	29.5%	n.d.	27.9%	n.d.	n.d.	158,841 ⁵	64.3% ⁵	34.8
Venezuela	467,371	25.3%	n.d.	28.5%	927,835 ³	37.8% ³	n.d.	78.6%	53.3

1=datos de 1986; 2=datos de 1995; 3=datos de 2002
4=datos de 2006; 5=datos de 2007

Fuentes: CEPALSTAT: <http://websie.eclac.cl/infest/ajax/cepalstat.asp?carpeta=estadisticas>.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Así, de acuerdo con los datos de la misma CEPAL para 2004, último año para el que están actualmente disponible la información de todos los países de la región, se puede observar la manera en que se da la polarización de los sistemas nacionales de educación superior, de acuerdo con su tamaño y nivel de masificación (Tabla 5.2), situación que nos permite darnos una idea de la escasa homogeneidad con la que los diferentes países han respondido en la aplicación de las reformas, así como en el impacto que éstas han tenido en términos de cobertura y, por lo tanto, de igualdad de oportunidades para aquellos que se encuentran en edad de cursar dicho nivel educativo.

Tabla 5.2 Sistemas nacionales de educación superior clasificados por tamaño y nivel de masificación en 2004

		TAMAÑO DEL SISTEMA				
		Pequeño 0 a 150,000	Medio-pequeño 150,000 a 500,000	Medio 500,000 a 1,000,000	Medio-grande 1,000,000 a 2,000,000	Grande Más de 2,000,000
NIVEL DE MASIFICACIÓN	Alto (55% a 100%)		URU	CUB	VEN	ARG
	Medio-alto (46 a 55%)			CHI		
	Medio (36 a 45%)	PAN	BOL CRC ECU		COL	
	Medio-bajo (26 a 35%)	ELS HON PAR	DOM	PER		BRA MEX
	Bajo (0 a 25%)	NIC	GUA			

Fuente: CEPALSTAT: <http://websie.eclac.cl/infest/ajax/cepalstat.asp?carpeta=estadisticas>.

En cuanto a la evolución del gasto educativo en la región durante los últimos veinte años, tenemos que se puede observar un incremento más bien marginal en el porcentaje de los gastos totales de gobierno dedicados a educación en casi toda la región (Tabla 5.3), el cual sólo supera el 10% en los casos de Costa Rica y México, mientras que dicho gasto presenta un decremento en cinco países de la región.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

**Tabla 5.3 Evolución por quinquenio de los porcentajes de gastos gubernamentales
totales destinados a educación en América Latina**

País / año	Porcentaje de los gastos totales de gobierno destinados a educación							
	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	Dif.
Argentina	--	--	8	--	13.7	13.1 ⁸	13.5 ¹⁰	5.5
Bolivia	--	14.1 ¹	20 ²	--	15.8	18 ⁷	--	3.2
Brasil	--	19.1	--	--	12	14.5	--	-4.6
Chile	--	--	--	--	16	16	--	0.0
Colombia	--	--	--	--	17.4	11	15 ¹¹	-2.4
Costa Rica	--	--	--	--	21.1 ⁶	18.5 ⁸	37.7 ¹¹	16.6
Cuba	--	--	--	--	15.1	16.6	17.5 ¹¹	2.4
Ecuador	33.3	20.6	--	--	8	--	--	-25.3
El Salvador	--	--	--	--	18.6	13.1 ⁸	--	-5.5
Guatemala	--	14.5	11.8	16	--	--	--	1.5
Honduras	14.2	13.8	15.9 ³	16.5	--	--	--	2.3
México	--	13.6	--	--	23.6	25.6 ⁸	--	12.0
Nicaragua	10.4	10.2	--	--	17.3	--	--	6.9
Panamá	--	--	--	--	7.3 ⁶	8.9 ⁸	--	1.6
Paraguay	--	16.7	--	--	11.2	10 ⁸	--	-6.7
Perú	--	15.7	--	--	21.15	21.1	20.7 ¹¹	5
Rep. Dominicana	--	14	--	--	13 ⁶	--	11 ¹⁰	-3
Uruguay	--	9.3	--	--	11.8	12.7	--	3.4
Venezuela	14.6	20.3	12	22.4 ⁴	--	--	--	7.8

1=datos de 1984; 2=datos de 1988; 3=datos de 1989; 4=datos de 1994;
5=datos de 1999; 6=datos de 2001; 7=datos de 2003; 8=datos de 2004;
9=datos de 2007; 10=datos de 2008; 11=datos de 2009.

Fuentes: Estadísticas Banco Mundial y Anuario UNESCO 1991.

Aunque tenemos un incremento relativo en el gasto educativo efectuado por los gobiernos de América Latina, este comportamiento no se ve reflejado en el porcentaje del PIB que se destina a gasto educativo, ya que de diecinueve naciones sólo cuatro (Bolivia, Costa Rica, México y Cuba) gastan más del 5% de sus respectivos productos internos brutos en educación, sobresaliendo la nación antillana, misma que con su 13.6% (Tabla 5.4) de su PIB invertido en educación, es la única que se acerca a los estándares de los países más desarrollados. El caso cubano es muy destacable, no sólo por los problemas derivados del persistente bloqueo que Estados Unidos ha impuesto a la isla, y de los errores propios de una conducción económica reconocida como errónea por sus propios dirigentes, sino porque permite contrastar lo que puede lograrse cuando no se siguen los lineamientos del Banco Mundial y otros organismos financieros internacionales.

Aquí hay que señalar que poner el comportamiento del gasto educativo en términos del PIB de un país puede ser sumamente engañoso, ya que al ser un indicador variable, un incremento del gasto representado en función a éste, puede en realidad estar ocultando una reducción presupuestal en términos absolutos cuando se tienen caídas o crecimientos muy marginales del Producto Interno Bruto. Sin embargo, comparar el porcentaje del PIB destinado a educación entre distintos países, es un ejercicio que puede darnos una idea, así sea general, acerca de la importancia que se le está dando a la educación en cada país en términos de inversión para el futuro.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 5.4 Evolución por quinquenio del porcentaje del PIB destinado a educación en América Latina

País / año	Porcentaje del PIB destinado a educación							
	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	Dif.
Argentina	--	--	--	--	4.6	4.5 ⁵	--	-0.1
Bolivia	--	1.8	--	--	5.5	6.3 ⁵	--	4.5
Brasil	--	3.6	4.4 ¹	--	4	4.5	--	0.9
Chile	--	--	--	--	3.9	3.3	4	0.1
Colombia	--	--	--	--	3.7	4	4.8 ⁸	1.1
Costa Rica	--	--	--	--	4.4	4.9 ⁴	6.3 ⁸	1.9
Cuba	--	--	--	--	7.2	9.5 ⁴	13.6	6.4
Ecuador	--	--	--	--	1.3	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	2.5	2.7	2.6 ⁷	0.1
Guatemala	--	1.5	--	--	--	2.9 ⁵	3.2 ⁷	1.7
Honduras	3	3.9	--	3.6	--	--	--	0.6
México	--	3.7	--	--	4.8	5	--	1.3
Nicaragua	3.2	5.5	--	--	3.9	3.1 ³	--	-0.1
Panamá	--	--	--	--	5	3.8 ⁴	3.8 ⁷	-1.2
Paraguay	--	1.5	--	--	5.3	3.9 ⁴	--	2.4
Perú	--	2.7	--	--	3.3 ²	2.7	2.7 ⁷	0.0
Rep. Dominicana	--	1.5	--	--	1.9	2.2 ⁶	--	0.7
Uruguay	--	2.6	--	--	2.4	2.7	--	0.1
Venezuela	4.6	5.3	--	--	--	3.7 ⁵	--	-0.9

1=datos de 1989; 2=datos de 1999; 3=datos de 2003; 4=datos de 2004;
5=datos de 2006; 6=datos de 2007; 7=datos de 2008; 8=datos de 2009.

Fuentes: Estadísticas Banco Mundial y Anuario UNESCO 1991.

Por su parte, la proporción del gasto educativo destinada a la educación superior (Tabla 5.5), muestra un comportamiento muy interesante, ya que salvo contadas excepciones, podemos encontrar en los países de la región, una marcada tendencia a situar este indicador en torno a un 20% del total del gasto educativo, lo cual es independiente de si se da un comportamiento al alza o a la baja en la evolución de dicho gasto. Dentro de este comportamiento desigual podemos encontrar caídas verdaderamente abruptas en el porcentaje del gasto educativo destinado a la educación superior, como son el caso de Argentina y Costa Rica, cuyos desplomes son superiores al 20% en menos de veinte años, lo cual da mucha luz sobre la magnitud y alcance de las reformas implementadas de forma concreta a partir de los años noventa.

Sin embargo, también nos encontramos con dos casos que destacan debido a que se encuentran muy lejos de la ya mencionada tendencia que coloca el gasto en este sector en torno al 20% del total del gasto educativo: tanto Cuba como Venezuela muestran incrementos en el porcentaje de dinero que otorgan a la educación superior (en el primer caso de manera consistente, en el segundo puede apreciarse una caída durante la década de los ochenta, posiblemente asociada al desplome de los precios del petróleo y a los efectos de la llamada “crisis de la deuda”), que los han llevado a situarse en torno al 40% del mismo, lo cual viene a duplicar el porcentaje del gasto que encontramos como tendencia en el resto de la región. Aquí hay que señalar que si bien el caso de Cuba puede explicarse por la naturaleza misma de su sistema político y económico, así como por las condiciones demográficas propias de la isla, sería una conclusión muy apresurada y francamente ideológica achacar dicho comportamiento a las políticas chavistas, no sólo porque su proyecto de Socialismo del Siglo XXI no ha podido evitar la implementación de las reformas, e incluso del pensamiento neoliberal en las universidades públicas venezolanas, sino porque podemos observar una tendencia a la recuperación de los niveles de gasto en educación superior (en términos relativos al total del gasto educativo) anteriores a la crisis de los años ochenta, incluso antes de que Hugo Chávez asumiera el poder en el país sudamericano, y mucho menos que echara a andar sus políticas concernientes a la educación superior.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Tabla 5.5 Evolución por quinquenio del porcentaje del gasto educativo destinado a educación superior en América Latina

País / año	Porcentaje de los gastos totales de gobierno destinados a educación							
	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	Dif.
Argentina	--	--	43.2 ²	16.5 ⁴	18.4	17.7	--	-25.5
Bolivia	--	--	2.8 ²	24.9	28.8	24.2 ⁹	--	21.4
Brasil	--	--	--	24.4	22.1	19	--	-5.4
Chile	--	--	18.3 ¹	17.2	14.5	13.9	--	-4.4
Colombia	--	--	17 ²	15.3	19.9	13.8	22 ¹¹	5
Costa Rica	--	--	39.2 ²	29.6	19.4	18.7 ⁸	--	-20.5
Cuba	--	--	13.4 ²	15.3	17.6	22	38 ¹¹	24.6
Ecuador	14.7	16.6	12.8 ²	20.6	5.2	--	--	-9.5
El Salvador	--	--	--	7.1	6.7	11.1	19.6 ¹¹	12.5
Guatemala	--	--	18.5 ³	14.7	--	11.9 ⁹	--	-6.6
Honduras	17.5	21	20.1 ²	16.2	--	--	--	-1.3
México	--	12.2	11.3	9.4	20.6 ⁶	17.5	--	5.3
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	22.3 ²	21.4	25.3	28.3 ⁸	22.4 ¹¹	0.1
Paraguay	--	19.3	24.1 ²	17.5 ⁴	17.3	15.9 ⁸	--	-3.4
Perú	--	2.6	--	14.2 ⁵	22.6 ⁷	10.7	--	8.1
Rep. Dominicana	--	18	9.1 ³	6.8	--	14.5 ¹⁰	--	-3.5
Uruguay	--	21.5	20.7 ²	23.7	20.5	21.8	--	0.3
Venezuela	32.9	27.6	25.7 ²	33.5 ⁴	--	47.3 ⁹	--	14.4

1=datos de 1988; 2=datos de 1989; 3=datos de 1992; 4=datos de 1994;
5=datos de 1996; 6=datos de 1999; 7=datos de 2001; 8=datos de 2004;
9=datos de 2006; 10=datos de 2007; 11=datos de 2008.

Fuentes: Estadísticas Banco Mundial y Anuario UNESCO 1991.

Efectos de las políticas neoliberales sobre la generación de conocimiento

Hablar acerca de los efectos que las políticas neoliberales han tenido sobre la generación de conocimiento desde las universidades públicas latinoamericanas, no es tarea sencilla. Mientras que se han venido construyendo una serie de indicadores que permiten hablar de avances, estancamientos o retrocesos en aquellos rubros que destacan en la agenda educativa neoliberal (los ya mencionados de cobertura, equidad, calidad, entre muchos otros), existen otras dimensiones de la educación superior que escapan a la lógica cuantificadora de competitividad y eficiencia. Entre estas dimensiones se encuentra, precisamente, la generación de conocimiento.

Aunque en la actualidad estamos muy acostumbrados a voltear a ver la miríada de encuestas, calificaciones internacionales, *rankings*, y demás instrumentos de medición que periódicamente son publicados, para saber qué tan lejos continuamos de los niveles educativos alcanzados por los países del primer mundo, qué tanto hemos avanzado en tal o cual indicador, cuál es el número de doctores que hemos alcanzado, cuál es la cantidad de publicaciones indexadas y *referiadas* que se producen en nuestras universidades, o cómo estamos en relación con el resto de nuestros vecinos latinoamericanos; lo cierto es que hay que reconocer que en la gran mayoría de los casos, estos ejercicios comparativos son poco más que un mero despropósito. La razón por la que me atrevo a hacer una aseveración tan tajante es que la información cuantitativa en la que se basan, poco nos dice acerca de los contextos y entornos en los que se encuentran los países e instituciones a las que hacen referencia, de manera que se deja de ponderar, por ejemplo, las condiciones presupuestales, el tamaño o la relevancia social que tienen la UNAM o la UBA, cuando se les ubica en un *ranking* mundial de universidades; la trascendencia estratégica que, más allá de lo publicado y citado que pueda ser, que tienen las investigaciones realizadas por científicos y técnicos brasileños dedicados a la exploración petrolífera en aguas profundas; o el escaso número de patentes propias que producen países cuya industria ha sido sistemáticamente desmantelada y cuyas clases empresariales carecen de visión para apoyar el desarrollo científico-tecnológico de sus respectivos países. El caso de la generación de conocimiento no es una excepción.

A diferencia de lo que ocurre con la situación general de los sistemas de educación superior en la región, la pregunta de cuáles han sido los efectos de las políticas neoliberales sobre la generación de conocimiento desde las universidades públicas latinoamericanas, difícilmente puede ser contestada recurriendo a comparaciones entre un antes y un después de la entrada al periodo neoliberal, o entre la situación actual de nuestras universidades frente a las de otros países del globo, no sólo porque la información disponible poco habla acerca del conocimiento generado, sino porque es un rubro que no se pueda tasar o cuantificar. Por este motivo, tratar de contestar esta pregunta pasa más bien por cuestionarse acerca de cuáles son los cambios en la mentalidad institucional que se han gestado en el periodo, así como si estos obedecen a las condiciones de la realidad nacional e internacional de este inicio de milenio.

En primer lugar, debemos partir de reconocer que el grado de penetración del neoliberalismo en las universidades públicas latinoamericanas no ha sido homogéneo, aunque la misma naturaleza hegemónica y estandarizadora de las reformas neoliberales, hacen que sea muy difícil escapar de ellas. Así tenemos que, poco a poco, se ha venido imponiendo la supeditación de la universidad a los intereses de los mercados laborales, lo que, aunado a la más o menos sutil penetración de los valores empresariales en las mismas universidades públicas, ha dado por resultado que se hagan cada vez más difusos los límites que separan la educación superior pública de la privada. En términos de la generación de conocimiento, tenemos que esto se traduce en puntos muy específicos, entre los que destacan:

- Una sistemática falta de apoyo para todas aquellas disciplinas que no son atractivas para los mercados laborales, lo que ha significado que se privilegien programas y modelos *ad hoc* a los requerimientos de la iniciativa privada (los cuales son básicamente técnicos y de servicios) y que, en contraparte, se tienda a elitizar las carreras de poca demanda. Esto se traduce, por un lado, en la formación de estudiantes acrílicos y sin imaginación en las carreras de más demanda, y por otro, en la instauración de una clase académica que se encuentra más preocupada por el mantenimiento de sus canojías y privilegios, que por generar conocimiento.

- La pretensión de que la investigación desarrollada en las universidades públicas sea rentable o al menos autosustentable, lo que, aunado a la falta de políticas de Estado en materia de ciencia y tecnología que sean efectivas, dificulta en sobremanera el desarrollo de un conocimiento propio que sea capaz de resolver los problemas más acuciantes de nuestros países.¹⁴⁹
- Un desinterés más o menos generalizado dentro de las propias comunidades universitarias por todo aquello que esté más allá de los confines de sus propias disciplinas (que es visto como superfluo o poco pertinente dentro de los cánones de la productividad y la eficiencia), lo que se traduce en un aislamiento disciplinar que pone en entredicho la profundidad y riqueza del conocimiento que se pueda generar.
- Muy ligado con lo anterior, una creciente despolitización dentro de las comunidades universitarias, que afecta a la generación de conocimiento crítico en la medida que inhibe, tanto la discusión y análisis de lo que representa y de lo que debe representar el quehacer universitario en nuestros contextos nacionales y regionales, como la generación de trabajo colectivo más allá de los cauces institucionales.

Tan solo los puntos arriba mencionados, deberían obligarnos a hacer una reflexión acerca del alcance y las repercusiones que ha tenido el neoliberalismo dentro de la educación superior pública en América Latina; acerca de la manera en que nosotros mismos hemos llegado a asumir los valores y preceptos del pensamiento neoliberal, ya sea de manera consciente o inconsciente, ya sea de forma congruente con lo que pensamos o no; acerca de lo conveniente o inconveniente de seguir por el camino trazado desde fuera, pero indudablemente pavimentado desde dentro. Sin embargo, cuestionarse acerca de la relación existente entre la generación de conocimiento y el neoliberalismo, necesariamente debe pasar por cuestionarse sobre las formas en que una institución como lo es la universidad pública, se vincula con la sociedad y con el Estado en los que se encuentra inserta. Aquí hay algunos puntos que tocaré más adelante, en la parte final de esta tesis, sin embargo ahora no puedo dejar de señalar que, pese que a lo largo de la

¹⁴⁹ Existen casos, como el brasileño, en el que existen políticas de Estado bien definidas encaminadas a buscar la solución a sus problemas nacionales, apoyándose en la ciencia y la tecnología propias, pero en el contexto latinoamericano, siguen siendo excepciones; por no hablar de que en el caso brasileño, estas políticas se apuntalaron de una manera muy importante durante un gobierno que en muchos aspectos supo nadar a contracorriente del neoliberalismo y sus dictados.

existencia de las universidades públicas en América Latina, su relación con la sociedad y el Estado, mucho dista de ser la mejor, con la llegada del neoliberalismo a la región, los problemas se han venido incrementando.

Aunque difícilmente puede considerarse que en alguno de los países de la región, el Estado haya dejado de tener relación con la educación superior, sí se puede afirmar que, en la medida en que el neoliberalismo ha supuesto una claudicación por parte del Estado en su tarea de establecer verdaderas políticas públicas en materia de educación superior, ciencia y tecnología, pero manteniendo el control presupuestal y como garante para la aplicación de las reformas requeridas por los organismos financieros internacionales y demás agencias interesadas en controlar, o en el mejor de los casos “modelar”, la educación superior; las universidades públicas han visto mermada su capacidad de decisión sobre el conocimiento que generan, al tiempo que han perdido una orientación en términos de políticas de Estado. Por otra parte, con el neoliberalismo se ha venido imponiendo la idea de que acercar la universidad a la sociedad significa acercarla exclusivamente a los empresarios, razón por la cual, muchas veces se dificulta que el conocimiento generado en las universidades pueda ser significativo para la sociedad en su conjunto. Todo esto, sumado, viene a poner en entredicho la necesidad de que exista la universidad pública dentro del modelo neoliberal, o por lo menos, de que sea significativamente distinta de la universidad privada; pero además, pone muchas dudas acerca de lo que en términos sociales significa el conocimiento generado en las universidades públicas, y el propio carácter público que tiene este conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Perspectivas de la universidad pública ante un neoliberalismo en crisis

A partir del año 2008, el sistema-mundo capitalista se encuentra enfrascado en una de sus recurrentes crisis cíclicas. Existen una serie de factores específicos que obligan a cuestionarse acerca de si la actual es una crisis cuyas dimensiones van más allá de lo económico, y si podemos hablar de una crisis de hegemonía o de sistema. No sólo es el hecho de que se trata de una crisis actual, que está ocurriendo, y que por tanto presenta muchas incógnitas y escenarios posibles, ni que sus dimensiones (en términos económicos) superen a la llamada “Gran depresión”, sino que la crisis actual se da manera más o menos simultánea con una serie de hechos que ponen en predicamento la capacidad del sistema por mantenerse a flote.

Nos encontramos ante un reacomodo en el modelo geopolítico unipolar imperante desde el fin de la Guerra Fría, en el que la creciente importancia adquirida por los actores emergentes a los que se suele agrupar como BRIC (Brasil, Rusia, India, China), parece disputar la hegemonía estadounidense, por lo menos a niveles regionales. Reacomodo que se da de modo concurrente a la aparición y consolidación de alternativas políticas y sociales al modelo neoliberal en América Latina (no sólo lo que se puede ver a nivel nacional en Venezuela, Bolivia o Ecuador, sino a nivel regional gracias a la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América), a una creciente polarización racial y religiosa (aunque en realidad creo que termina siendo más bien cultural) que se da en los confines, cada vez más porosos y difusos, del mundo desarrollado, y a una revolución científico tecnológica que ha provocado (entre otras cosas) la aparición de una economía virtual basada en las tecnologías de la información y la comunicación.

Por si todo esto fuera poco, nos encontramos con la inevitable llegada del momento de plantearse, a nivel mundial, la necesidad de empezar a buscar alternativas ante el declive en la producción y reservas de combustibles fósiles, así como de las consecuencias climáticas y ambientales de la actividad antropogénica, los bruscos cambios climáticos, casi con seguridad antropogénicos, cuestiones que ponen sobre la mesa la necesidad de cambiar el modelo de desarrollo que es su posible causa.

Más allá de los cuestionamientos obvios acerca del propio modelo neoliberal y su adopción en América Latina, así como de las consecuencias que plantean las reformas concretas aplicadas en las universidades públicas de la región, en estos momentos las condiciones derivadas de la situación política, económica y social a nivel mundial, cuyo desenlace es impredecible, nos obligan a cuestionarnos acerca de la coherencia y efectividad de estas reformas en relación con el modelo de desarrollo que se empezó a adoptar desde la década de los ochenta del siglo pasado, y sobre la conveniencia o no de seguir por el camino trazado por el neoliberalismo. Estamos en un momento en el que, tanto los efectos de la crisis iniciada en 2008, como la existencia de alternativas políticas reales operando y desarrollándose en diversos puntos de la región, ponen en entredicho el carácter hegemónico del modelo neoliberal, e incluso plantean la necesidad de buscar nuevas alternativas, nuevos caminos que nos permitan resolver los graves problemas que nos aquejan.

En concordancia con esto, hay que preguntarse si el modelo de universidad pública implícito en las reformas neoliberales ha sido el más adecuado, y si es pertinente seguir conservándolo e impulsándolo en medio de los cambios que se viven en la actualidad. Del mismo modo, las condiciones actuales, así como las que se plantean en lo mediato y en lo inmediato, hacen necesario también preguntarse cuáles deberían ser las características deseables de la universidad pública ante los retos y necesidades de las sociedades y Estados latinoamericanos en un mundo en el que, aunque todavía se ve muy lejano el fin del capitalismo como sistema hegemónico, sí se plantean cambios económicos y geopolíticos que no deben ser pasados por alto.

Así, en momentos en los que las circunstancias históricas suponen la oportunidad (e incluso la necesidad) para buscar un cambio de modelo, que sea más humano, más

justo, menos pernicioso con el entorno natural y con nuestros semejantes, también estamos ante una oportunidad única para pensar en torno a lo que es la universidad pública en América Latina, e incluso, para empezar a imaginar y a construir una nueva universidad, que no pierda de vista el papel central que en ella debe tener el conocimiento, ni tampoco que la dimensión a partir de la que debe constituirse es la humana, entendida ésta no como contraposición con la naturaleza, sino como inexorablemente unida a ella.

Esto es, pensar una universidad que no sólo recupere los valores implícitos en la concepción original de lo público y en el sentido de servir a la comunidad y, a su vez, al Estado, entidad que normativamente debe representar los intereses comunes; sino que pueda trascender el papel que se le asignó a estas instituciones durante el siglo XX, y que se consolide como espacio de creación y creatividad, de discusión de ideas y de pensamiento en colectivo, de búsqueda de soluciones para los problemas nacionales, regionales y mundiales, de respuesta a requerimientos de los pueblos y de las naciones, de lucha decidida y sistemática contra la ignorancia y la intransigencia, de crecimiento social y humano. Esto es, pensar una universidad bien cimentada en nuestra historia, en nuestras identidades y en nuestras culturas, capaz de entender y aprovechar la pluralidad de nuestros pueblos, diseñada y estructurada para los cambiantes requerimientos del presente, y que nos permita afrontar los retos del futuro.

Debemos entender el valor y el papel que la universidad pública ha jugado a lo largo de la historia de América Latina, rescatarla de la terrible crisis en el que el neoliberalismo la ha metido, y buscar su transformación en una universidad que podamos considerar, sin objeciones ni dudas de ninguna clase, como nuestra como una verdadera universidad pública latinoamericana, porque seguir claudicando en estos momentos ante el terrible avasallamiento que proviene del pensamiento hegemónico neoliberal, no darnos cuenta de que este es el momento histórico que no debemos desaprovechar en la defensa de la universidad pública y de todo lo que ella significa, será haber perdido la batalla, será haber perdido toda esperanza.

Perspectivas de investigaciones futuras

Durante el desarrollo de este trabajo de tesis, fueron apareciendo una gran cantidad de interrogantes, derivadas de la falta de información, de problemas metodológicos, de la ausencia de investigaciones previas sobre puntos específicos, o producto del avance mismo de la propia investigación; interrogantes que suponen una rica veta para investigaciones posteriores. Aunque la riqueza y vastedad del tema da para plantear investigaciones y tesis por largo rato, existen cinco cuestiones que, a mi parecer, habría que considerar como fundamentales para subsecuentes investigaciones.

En primer lugar, hay que romper con la idea de que los temas referentes a la educación en general, y a la educación superior en concreto, pueden verse de forma aislada con el contexto político, económico y social en el que se encuentran asentados. En este sentido, cobra especial importancia la necesidad de trabajar más a fondo acerca de la relación que existe entre universidad pública, Estado y sociedad.

Aunque en casi la totalidad de corrientes dentro de la teoría política, se establecen las diferencias, límites, e incluso conflictos permanentes, entre Estado y sociedad (o individuo, en algunos casos), una de las características fundamentales del neoliberalismo como ideología, es la de utilizar la contraposición entre Estado y sociedad, llevada a sus máximas consecuencias, como un elemento legitimador de su propia reformulación de lo público y lo privado. Esta situación afecta de manera particular a las universidades públicas, no sólo por sus complejas relaciones tanto con el Estado como con la sociedad, sino, precisamente, por su carácter de espacio público. Por lo tanto, un estudio profundo sobre la universidad pública como institución amplificadora de las relaciones dialécticas entre Estado y sociedad, y sus consecuencias sobre lo público y lo privado, derivadas de la adopción del neoliberalismo como modelo hegemónico dentro del mundo capitalista, se vuelve interesante por sí mismo; pero saber plantear relaciones no de confrontación sino de complementariedad entre Estado y sociedad, en el contexto de la construcción de alternativas al modelo neoliberal, e incluso al propio sistema capitalista, es algo fundamental si nos atrevemos a pensar en una nueva universidad pública.

Dentro de esta misma lógica, aunque desligándose un poco de aspectos teóricos, para pasar al terreno del análisis factual, cobra importancia el surgimiento, en diferentes

puntos de América Latina, y en contextos nacionales muy diversos, de una serie de experiencias de universidades públicas emergentes, que en mayor o menor medida, rompen con los esquemas tradicionales dentro de estas instituciones, entre las que podemos mencionar a la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, o el interesante caso, por ser una institución por definición privada, pero que parte de una reivindicación de lo público, de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.¹⁵⁰ Si bien, la existencia misma de estas experiencias debería ser motivo suficiente para su estudio, cobran mayor relevancia si se considera a este como un momento histórico de posible construcción de alternativas, por lo que el éxito o fracaso de estas experiencias, así como su distanciamiento o no del modelo impuesto por el neoliberalismo para las universidades públicas, mucho pueden decirnos sobre las dificultades y retos a afrontar pensando en la necesidad de hacer una resignificación de la universidad pública en América Latina.

Sin embargo, no sólo estas alternativas merecen ser estudiadas. Durante el largo transcurso de tiempo que implicó el desarrollo de esta tesis, desde sus primeros esbozos al entrar al posgrado, hasta esta llegada del otoño de 2011, en la que terminé de dar los últimos retoques y revisiones a este texto, se han ido dando una serie de movimientos de resistencia al modelo educativo neoliberal de universidad pública, en distintas partes de la región. Primero fueron las reivindicaciones de corte nacionalista con las que sostienen su lucha los universitarios puertorriqueños (nación ésta, que no incluí en la presente tesis debido a las dificultades conceptuales que supone su condición colonial ante los Estados Unidos); más tarde, el movimiento estudiantil universitario en Honduras, en pie de lucha no sólo frente a las consecuencias del modelo neoliberal en la educación de este país centroamericano, sino por la necesidad de resistir el embate golpista que parece retroceder el tiempo latinoamericano a los funestos años en los que campeaba la bota militar sobre el continente; ahora la dignidad y la fuerza con la que desde Chile, estudiantes universitarios y secundarios han decidido poner un alto a una condición de

¹⁵⁰ Es innegable que todas estas nóveles instituciones han sido fuertemente cuestionadas, y que de ninguna manera pueden ser consideradas como exentas de problemas y conflictos. Sin embargo, su propia existencia significa la posibilidad real de alternativas al modelo de educación superior neoliberal. Por consiguiente, es menester estudiarlas para comprender sus potencialidades y limitaciones, y para poder plantear mejores alternativas.

futuro negado que es lo único que puede ofrecerles un sistema todavía profundamente pinochetista. Estas luchas, estos movimientos en lo que no sólo participan los estudiantes, sino que han sabido aglutinar al resto de las comunidades universitarias y a una buena parte de la sociedad en torno ha ellas, representan la posibilidad de construir alternativas que vayan mucho más allá del mero ámbito educativo, por lo que también hay que voltear hacia ellas si se piensa hacer investigaciones que sean socialmente significativas.

Otro punto, tal vez un tanto descuidado entre los estudios sobre la universidad, es el del papel que estas instituciones juegan como espacio social, de comunicación e interacción, gracias a las cuales logra potenciarse la generación de conocimiento. Esto no es menor en una época en la que el afán por estar al día en el uso (y consumo) de la tecnología, en particular las Tecnologías de la Información y la Comunicación, colocan a las distintas modalidades de educación en línea, virtual o a distancia, como los modelos a seguir para una educación acorde a los requerimientos y necesidades del siglo XXI; con todos las consecuencias que en ello van implícitas. Aquí no se trata de efectuar un juicio de valor negativo sobre la tecnología en general, ni sobre las TIC's en particular, sino cuestionarse acerca de los efectos que su uso arbitrario indiscriminado o injustificado, en conjunción con otros factores (que van desde la superespecialización, o la puesta en funcionamiento de modelos y programas académicos aparentemente muy novedosos, hasta cuestiones de infraestructura que pueden llegar a condicionar el intercambio de ideas) están provocando en la interacción de las propias comunidades universitarias.

Por último, aunque de ninguna manera menos importante, uno de los problemas recurrentes a los que me enfrenté a lo largo de este trabajo de investigación, fue el de los indicadores y de los datos cuantitativos en general. De entrada el problema surge de la visión economicista que trajo consigo el neoliberalismo al ámbito de las políticas públicas en educación. Esta visión condujo a instituciones y autoridades a adquirir una verdadera obsesión por todo aquello que fuera cuantificable, y en particular, por lograr los mejores resultados en los indicadores, confundiendo a estas herramientas con la realidad. Como resultado de esto, se han creado una serie de índices e indicadores que son tomados de forma acrítica, como los medios más veraces, adecuados y efectivos para conocer la realidad de la educación superior (esto se extiende a la educación en su conjunto, y a prácticamente todo rubro de la actividad pública, pero eso es algo que, en

estos momentos, no me concierne), por lo que terminan condicionando las políticas a seguir, sin que nunca haya un cuestionamiento acerca de su validez, pertinencia o cientificidad. Una veta a seguir, entonces sería la de estudiar a fondo los propios indicadores, las metodologías que se siguen para crearlos, y la confiabilidad de los datos proporcionados por las instituciones o por las secretarías y ministerios de educación, para su medición. Esto no sólo daría luz sobre cómo se realizan ciertos procedimientos en la toma de decisiones, que deberían ser técnicos, pero que se terminan politizando, aprovechándose de la supuesta neutralidad y objetividad con la que se construyen los indicadores; sino que también permitiría plantear nuevas formas de cuantificación de los problemas que viven los sistemas públicos de educación superior en la región, que fueran mas significativas y transparentes.

Con estos planteamientos e interrogantes en mente, y otros tantos más en el tintero, pero sobre todo, con la experiencia y el conocimiento adquiridos tras la realización de esta investigación y la redacción de este texto, y siempre con la inquebrantable certeza de la importancia y el significado que, históricamente, las universidades públicas han tenido y siguen teniendo en nuestros países, así como con la convicción indefectible de que sólo con el tesón y con la lucha, será como nuestros pueblos conseguirán emanciparse y contribuir a hacer de este un mundo más justo, más habitable, mas humano, me declaro en condiciones de seguir adelante, intentando poner mi minúsculo grano de arena en el interminable proceso de generación de conocimiento desde las universidades públicas de América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- BANCO MUNDIAL, *Education. Sector working paper*, 1971.
- BANCO MUNDIAL, *The financing of education: an examination of basic issues*, 1973.
- BANCO MUNDIAL, *Education. Sector working paper*, 1974.
- BANCO MUNDIAL, *Education, Sector Policy Paper*, 1980.
- BANCO MUNDIAL, *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*, 1993.
- BANCO MUNDIAL, *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, 1994.
- BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, 1996.
- BANCO MUNDIAL, *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, 2000.
- BANCO MUNDIAL, *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*, Banco Mundial/Alfaomega, 2003.
- BANCO MUNDIAL, *Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos retos para la Educación Terciaria*, 2003b.
- BANCO MUNDIAL, *Global Development Finance*, 2009.
- BANCO MUNDIAL, *Portal electrónico*:
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMO/S/0..contentMDK:20143048~menuPK:60001943~pagePK:64057863~piPK:242674~theSitePK:263702,00.html>
- BID, *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, 1997.

BID, *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: Una estrategia del BID*, 2000.

CINDA, *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile, 2007.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana-Ediciones UNESCO, 1994.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL, *Portal electrónico*:

<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm>

UNESCO, Declaración Mundial en Educación para Todos, Dirección electrónica:

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998.

UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, 2005.

UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 24, Santiago, 1991.

UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 31, Santiago, 1993.

UNESCO/OREALC, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 40, Santiago, 1996.

DOCUMENTACIÓN GENERAL

AGUILAR CAMÍN, Héctor, CASTAÑEDA, Jorge G., “Un futuro para México”, en *Nexos*, Vol. 31 No. 383, México, 2009, pp. 34-49.

ANDERSON, Perry, “Neoliberalismo: un balance provisorio”, en Emir Sader y Pablo Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, CLACSO, 2003.

CASTELLS, Manuel, *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol I: La sociedad red*, Siglo XXI, México, 2006.

- CORIAT, Benjamin, *El taller y el cronómetro*, Siglo XXI, México, 1988.
- CORIAT, Benjamin, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, México, 1992.
- CORONIL, Fernando, “Del eurocentrismo al globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo”, en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Caracas, FACES-UCV/IESALC-UNESCO, 2000.
- DELGADO, Gian Carlo, “Maquilización y dependencia tecnológica: el caso de México”, e en *El Norte – Finnish Journal of Latin American Studies*, No 4, Amici Instituti Iberoamerici Universitatis Helsingiensis- University of Helsinki, Diciembre 2009.
- DOS SANTOS, Theotonio, *Dependencia y cambio social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- DRUCKER, Peter, *The Age of Discontinuity*, Nueva York, Harper and Roy, 1969.
- ESLAVA GALÁN, *Esta es una historia de la Guerra Civil que no va a gustar a nadie*, Planeta, Barcelona, 2005.
- FAJNZYLBER, F., *La industrialización trunca de América Latina*, México, Nueva Imagen, 1983.
- FUKUYAMA, Francis, “The End of History?”, en *The National Interest*, Verano 1989.
- FUKUYAMA, Francis, *El fin de la historia y el último hombre*, México, Planeta, 1992.
- FUKUYAMA, Francis, “Pensando sobre El Fin de la Historia diez años después”, en diario *El País*, No. 1140, Madrid, Jueves 17 de junio de 1999.
- FURTADO, Celso, *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*, México, Siglo XXI, 1979.
- HARNECKER, Marta, *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, México, Siglo XXI, 1976.
- HUNTINGTON, Samuel, *El choque de civilizaciones: y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona-México, Paidós, 1997.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

- MARINI, Ruy Mauro, *Subdesarrollo y revolución*, México, Siglo XXI, 1974.
- MARINI, Ruy Mauro, *Dialéctica de la dependencia*, México, Editorial Era, 1991.
- OPPENHEIMER, Andrés, *La hora final de Castro*, Buenos Aires, J. Vergara, 1992.
- OPPENHEIMER, Andrés, *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y la clave del futuro*, México, Debate, 2010.
- POLITZER, Georges, *Principios elementales de filosofía*, Buenos Aires, Hemisferio, 1961.
- PREBISCH, Raúl, *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*, Santiago, CEPAL, 1949.
- VÁZQUEZ OLIVERA, Mercedes Gabriela, *El viraje neoliberal de la política social y la búsqueda de alternativas en América Latina*, Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 2008.
- WALLERSTEIN, Immanuel, “La estructura interestatal del sistema-mundo moderno”, en *Revista Secuencia*, No. 32, Instituto Mora, México, may-ago 1995, pp. 143-166.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Siglo XXI/UNAM, México, 1996.

DOCUMENTACIÓN ESPECIALIZADA

- ABOITES, Hugo, “Actores y políticas en la educación superior mexicana: Las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en Marcela Mollis, Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- ACOSTA SILVA, Adrián, “Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, mayo, año/vol. 7, número 001, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, 2005.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

ALCANTARA SANTUARIO, Armando, *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*, Ediciones Pomares, Barcelona, 2005.

ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando, *25 años de Políticas Educativas en México*, RIAIPE, 2007. Dirección electrónica:

http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=29&Itemid=26

BENEITONE, Pablo (et al.) (eds.), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, 2007.

BRUNNER, José Joaquín, *Educación en Internet*, FCE, Santiago, 2002.

BRUNNER, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, 2007 (Se trata de una reedición de un libro publicado originalmente en Caracas por el CRESALC en 1985).

BRUNNER, José Joaquín (coord.), *La educación superior en Ibero América: informe 2007*, CINDA, Santiago, 2007.

BRUNNER, José Joaquín, “Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación”, en *Revista Calidad en la Educación*, Santiago, No 29, 2º semestre año 2008, pp. 230-240.

CEREJIDO, Marcelino, *Ciencia sin seso, locura doble: ¿Estás seguro de que te quieres dedicar a la investigación científica en un país subdesarrollado?*, México, Siglo XXI, 1994.

CEREJIDO, Marcelino, *La ignorancia debida*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.

FÉRNANDEZ LAMARRA, Norberto y GINÉS MORA, José, “Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina. Posibilidades, límites, ideas y propuestas”, en Norberto Fernández Lamarra y José-Ginés Mora (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, 2005.

FREIRE, Paulo, *La Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México, 1993.

- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2008.
- GAJARDO, Marcela, “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, PREAL, 1999.
- GANDARILLA SALGADO, José G., *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, CEIICH-UNAM, 2007.
- GANDARILLA SALGADO, José G., *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*, México, CEIICH-UNAM, 2009.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen, *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Centro de Estudios del Desarrollo/Nueva Sociedad, 1996.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen *Comparative Higher Education in Latin America. Quantitative aspects*, UNESCO/IESALC, 2000.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen “¿Se desestabiliza la noción de “bien público” en la educación superior?” y “Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina”, en GARCÍA GUADILLA, Carmen (ed.), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Caracas, UCV/Bid&Co., 2003.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen, “Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 130, México, ANUIES, 2007.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen, “Financiamiento de la educación superior en América Latina”, en *Sociologías*, Porto Alegre, año 9, no. 17, Enero-junio 2007, pp. 50-101.
- GENTILI, Pablo, *A falsificação do consenso*, Petropolis, Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo, *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, Cortez/CLACSO, São Paulo/Buenos Aires, 2001.
- GENTILI, Pablo, “Adios a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en GENTILI, Pablo

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

(coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004, pp. 339-376.

GINÉS MORA, José, “Las necesidades de un nuevo modelo universitario: dificultades y perspectivas”, en Norberto Fernández Lamarra y José-Ginés Mora (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, 2005.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *La universidad necesaria para el siglo XXI*, Era, 2000.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades*, Barcelona/México, Anthropos/IIS-UNAM, 2005.

HILL, Dave, *The rich world and the impoverishment of education. Diminishing democracy, equity and workers' rights*, Routledge, New York, 2008.

HINKELAMMERT, Franz J., “La universidad frente a la globalización”, en José Guadalupe Gandarilla Salgado (comp.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, CEIICH-UNAM, México, 2007.

JALLADE, Jean-Pierre, *The financing of education: an examination of basic issues*, Bank Staff Working Paper No. 157, International Bank for Reconstruction and Development, Julio, 1973.

LANDER, Edgardo, “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina”, en Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México, UNAM/Siglo XXI, 2004.

LARRAÍN U., Ana María, GONZÁLEZ F., Luis Eduardo, “Formación universitaria por competencias”, en documentos del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior.

http://sicevae.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF

(consultado: 04-01-10).

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

- LERNER SIGEL, Bertha, *El Banco Mundial: un modelo de desarrollo y una propuesta educativa: descripción, explicación y vinculación*, Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2004
- LONDOÑO, Juan Luis y SZÉKELY, Miguel, “Persistent poverty and excess inequality: Latin America, 1970-1995”, en *Journal of Applied Economics*, Vol. III, No. 1 (Mayo 2000), pp. 93-134.
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco, *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC/UNESCO, 2001.
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco, *Educación superior latinoamericana y Organismos Internacionales* (coord. con MALDONADO, Alma), Cali, UNESCO/Boston College, 2002.
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco, *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de caso*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- MANSELL, Robin y WEHN, U., *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*, Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de las Naciones Unidas/Oxford University Press, 1998.
- OLMOS, Liliana, *Educación y Política en Contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*, RIAIPE, 2008. Dirección electrónica:
http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=29&Itemid=26
- ORDORIKA, Imanol, “Mercados y educación superior”, en *Perfiles Educativos*, XXIV (95), 2002, pp. 98-103.
- ORDORIKA, Imanol (ed.), *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México, 2004.
- ORDORIKA, Imanol, “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía”, en *Andamios*, Vol. 3, No. 5, Diciembre 2006, pp. 31-47.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

- ORNELAS DELGADO, Jaime, “Neoliberalismo y capitalismo académico”, en GENTILI, Pablo (et al.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- PUIGGROS, Adriana, *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- PUIGGROS, Adriana y TORRES, Carlos Alberto, *Latin American Education: Comparative Perspective*, Westview Press, Boulder, Colorado, 1997.
- READINGS, Bill, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge/London, 1996.
- RIBEIRO, Darcy, *La universidad necesaria*, UNAM, México, 1982.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, “El gasto público en educación superior. Tendencias y coyuntura”, en *Educación Superior: Cifras y Hechos*, año 2, No. 6, CIICH-UNAM, enero-febrero de 2002.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en Marcela Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO/Libronauta, 2005.
- SADER, Emir, GENTILI, Pablo y ABOITES, Hugo, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires, 2008.
- SAMOFF, Joel, “The Pursuit of Effective External Support and Persisting External Influence – Direct, Indirect and Negotiated”, presentado en *Nuffic Expert Meeting “A Changing Landscape: Making support to tertiary education and research in developing countries more effective”*, The Hague, 2005.
- SLAUGHTER, Sheila y LESLIE, Larry L., *Academic Capitalism*, The John Hopkins, Baltimore, 1999.
- SNOW, C. P., *The Two Cultures & A second Look*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

EL IMPACTO DE 25 AÑOS DE POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

- STEHR, Nico: *Knowledge Societies. The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*, Londres, London sage, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto, “Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo”, en GENTILI, Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, UACM, México, 2004.
- TORRES, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición*, Popular, Madrid, 2006.
- TORRES PARÉS, Javier, GUTIÉRREZ TENORIO, Adel y MIRANDA, Jorge Humberto, *Autonomía y financiamiento de la universidad moderna de México. Documentos y testimonios*, Cuadernos del CESU 42, CESU-UNAM, México, 2003.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Mérida, Ediciones de la UADY, 2003.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina*, Puebla, BUAP, 2005.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, CLACSO, Buenos Aires, 2008.
- WEINBERG, Gregorio, “El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina”, en Leopoldo Zea, *América Latina en sus ideas*, Siglo XXI/UNESCO, México, 1986.