

La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal:

América Latina desde una perspectiva comparatista

CARLOS ALBERTO TORRES*

DANIEL SCHUGURENSKY**



Los cambios actuales en la educación latinoamericana no pueden estudiarse sin considerar los cambios políticos y económicos generales en la región, a su vez inscritos en la dinámica de la globalización. Después del declive de los modelos socialistas del Estado de bienestar social, los gobiernos neoliberales dominan en muchas partes del mundo. En la mayoría de los países, los cambios en los acuerdos financieros, aunados a mecanismos de rentabilidad, han obligado a las universidades a reconsiderar su misión social, sus prioridades académicas y sus estructuras organizativas.

Este artículo describe el contexto en el que se dan los cambios en la universidad, centrándose en aspectos relacionados con la globalización y el neoliberalismo; asimismo, examina las características principales de las reestructuraciones universitarias desde una perspectiva comparatista, con especial énfasis en el caso de América Latina.

Current changes in Latin American higher education cannot be examined in isolation from larger political and economic changes in the region, which in turn are related to the dynamics of globalization. After the decline of socialist and welfare-state models, neoliberal regimes have become hegemonic in many parts of the world. In most countries, changes in financial arrangements, coupled with accountability mechanisms, have forced universities to reconsider their social missions, academic priorities and organizational structures. The paper describes the context of university change, focusing on issues of globalization and neoliberalism; also, examines the main features of university restructuring in comparative perspective, with a particular focus on Latin America.

Libertad académica / Universidad / Conocimiento / Control / Aula / Catedrático / Regímenes
Academic freedom / University / Knowledge / Control / Classroom / Professor / Régimes

Durante las últimas dos décadas, las universidades latinoamericanas han sufrido presiones para abandonar los principios fundamentales establecidos por la Reforma de Córdoba de 1918 (es decir, la autonomía y la autarquía). Así, mientras los fondos destinados a financiar la educación superior han disminuido de manera constante, las universidades han sufrido presiones para renunciar a gran parte de su autonomía institucional, con el propósito de responder a las demandas del mercado y a una nueva serie de estrategias de control que emanan del Estado.

Problemas como la equidad, la accesibilidad, la autonomía o la contribución de la educación superior a la transformación de la sociedad, predominantes en las décadas anteriores, se han visto eclipsados por preocupaciones como la excelencia, la eficiencia, los gastos y las tasas de rendimiento académico. La noción de que la educación es antes que nada un derecho del ciudadano y una inversión social —la cual se tomó como una verdad incuestionable durante décadas— ha sido seriamente desplazada en la agenda neoliberal, que se caracteriza por una confianza ciega en los mercados.

Aunque nos concentramos en la dimensión internacional de los cambios en la universidad, es importante tomar en consideración el hecho de que las tendencias globales se ven promovidas, contrarrestadas y negociadas de manera distinta en cada uno de los contextos nacionales y

en cada institución particular. En la sociedad basada en el saber, que vemos emerger, la polarización entre el Norte y el Sur crecerá aún más si las brechas científicas y tecnológicas no se reducen. A este respecto, las universidades latinoamericanas desempeñan un papel fundamental.

EL CONTEXTO SOCIAL DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD: GLOBALIZACIÓN, REESTRUCTURACIÓN Y PRIVATIZACIÓN

Las presiones para reestructurar la educación superior no se encuentran sólo en Latinoamérica; de hecho, las encontramos en el mundo entero. La reestructuración de la educación universitaria —la cual implica cambios drásticos no sólo en el modo en el que se financia y gobierna a las universidades, sino también en la lógica que guía las actividades académicas y no académicas— ocurre de forma similar en muchos países que tienen, sin embargo, regímenes sociales, políticos y económicos distintos. Esta sorprendente similitud tiene mucho que ver con la consolidación de una comunidad epistémica internacional que busca respuestas comunes a problemas comunes. Sin embargo, las comunidades epistémicas no operan en el vacío, puesto que los diagnósticos de los problemas con los que se confrontan las instituciones de educación superior se ven altamente influenciados por las burocracias internacionales (en particular los organismos de Bretton Woods) y poderosos grupos de presión relacionados con el mundo empresarial. Por ello, en nuestra opinión, un estudio detallado del proceso de convergencia internacional de los sistemas de educación superior no puede hacer a un lado las dinámicas de la globalización y la

* Profesor en la Escuela de Posgrado en Estudios sobre la Educación y la Información. Director del Centro de Estudios sobre América Latina, UCLA. Director del Instituto Paulo Freire, Sao Paulo (Brasil), torres@gseisucla.edu

** Profesor-asistente, Ontario Institute for Studies in Education (OISE-University), Toronto (Canadá), dschugurensky@oise.utoronto.ca

hegemonía de los discursos y de las políticas neoliberales.

LAS DINÁMICAS DE LA GLOBALIZACIÓN

Se ha definido a la globalización como “la intensificación de las relaciones sociales en el plano mundial que une localidades distantes de un modo tal que los acontecimientos locales son determinados por sucesos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa” (Held, 1991, p. 9). Held sugiere, entre otras cosas, que la globalización es el producto de la aparición de una economía global y de la expansión de las conexiones transnacionales entre unidades económicas que crean nuevas formas de toma de decisiones colectivas, apoyan el desarrollo de instituciones intergubernamentales y cuasi-supranacionales, dan lugar a la intensificación de las comunicaciones transnacionales y a la creación de un nuevo orden regional y militar.

La globalización es vista como un proceso en el cual los límites nacionales se vuelven borrosos, lo que cambia el juego de uniones dentro de y entre las naciones-estados y afecta profundamente la constitución de identidades nacionales basadas en grupos de intereses comunes. Lo nuevo aquí no es tanto su forma como su escala. A partir de la conferencia de Bretton Woods, durante la cual se fundaron el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, las fronteras nacionales del comercio no han dejado de erosionarse y las fuerzas económicas globales han desempeñado un papel cada vez más importante en las economías locales. En las cinco décadas que siguieron a la fundación de dichos organismos, las cifras del comercio internacional se han multiplicado por doce y la inversión ex-

tranjera directa duplicó o triplicó la tasa de inversión comercial (Séller, 1996; Korten, 1996; Burbules y Torres, 2000).

Durante los años setenta y ochenta tuvo lugar un nuevo proceso de reorganización de la división internacional del trabajo y del capital. La hegemonía estadounidense empezó a decaer, incluso después de empujar a la Unión Soviética a la quiebra mediante la carrera armamentista. Japón y Alemania se irguieron como posibles competidores de la posguerra. La producción internacional, el comercio y las inversiones alcanzaron dimensiones inauditas y las experiencias exitosas de los países de industrialización reciente (Newly Industrialized Countries, conocidos por sus siglas en inglés como NIC) basadas en costos de producción bajos se volvieron el modelo para los nuevos interesados en ingresar al sistema internacional (Petras y Morely, 1990).

Mientras las compañías multinacionales adoptaban estrategias globales de producción y creaban un mundo más interdependiente en los ámbitos económico y político, surgieron fuertes presiones para disminuir el valor de la fuerza laboral y alejarse de las políticas económicas keynesianas, haciendo cada vez más difícil la alianza entre el trabajo y el capital en el contexto de la reorganización industrial. En todos los rincones del planeta, incluidos los países otrora socialistas y los que basaron su gobierno en el modelo del Estado de bienestar, las políticas sociales se han visto influidas por nuevas ortodoxias económicas en las que predomina el monetarismo, economías en las que la riqueza cae a gotas desde las capas sociales más altas hasta la más bajas.

En las sociedades que presentan una industrialización avanzada, y particularmente en las que tienen un sistema de

asistencia social amplia, la gestión capitalista se emprendió en un esquema de reducción de beneficios, teniendo que lidiar por un lado con los trabajadores que luchaban por conservar sus salarios altos y por el otro con la competencia extranjera que obligaba al mundo empresarial a mantener precios bajos. Cuando la economía se ralentizó, los ingresos del Estado no pudieron mantener los gastos sociales y los contribuyentes empezaron a expresar su resentimiento con los que más se beneficiaban de los ingresos del Estado (la burocracia estatal, los destinatarios de la asistencia social, las instituciones subsidiadas por el Estado, etc.). Esto llevó a una ruptura del consenso social imperante y a una nueva disposición de las relaciones sociales de producción: el Estado abandonó su papel de árbitro entre el trabajo y el capital e hizo alianza con el capital para poner al mundo del trabajo en una posición defensiva.

En los países en vías de desarrollo, esto ha llevado en las últimas dos décadas a un marcado declive del sector estatal, a la caída de las tasas fijas de inversión en bruto, a la reorientación de las políticas económicas (la producción, antes dirigida a un mercado interno, se orienta hacia el mercado internacional), al crecimiento de la deuda externa y de una clase media altamente diferenciada, cada vez más estratificada, sofisticada y vinculada con el sistema internacional, paralelamente a una disminución constante de la población campesina y de las clases trabajadoras, y a una expansión sin precedente de los sectores urbanos marginados y del comercio informal en la mayor parte de las grandes urbes. Las políticas económicas y sociales se regulan, por lo general, a partir de las condiciones que se fijan en los programas de reajuste estructural

que acompañan los préstamos otorgados por las organizaciones internacionales, incluyendo el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los propósitos principales de los programas de reajuste estructural son la reducción drástica del sector estatal y la nueva orientación de la producción industrial y agrícola hacia la exportación.

Para lograr estas metas, dichos programas incluyen paquetes de condiciones tales como el control del déficit, la reducción del gasto público, políticas monetarias estrictas que permitan controlar la inflación, devaluaciones para fomentar las exportaciones, la reducción de los impuestos sobre importaciones, la liberalización de los salarios y de los precios, y un aumento del ahorro tanto público como privado (Bitar, 1988). La mayor parte de los programas de reajuste estructural, voluntarios o impuestos por los organismos internacionales, pone el énfasis en el corto plazo, con la esperanza de que el problema de la deuda se pueda arreglar logrando cierto equilibrio en la balanza de pagos y cerrando la brecha fiscal.

La dinámica globalizadora se puede observar en una multiplicidad de ámbitos. Uno de ellos es el ya mencionado aumento de la internacionalización de la producción y del comercio. Por lo que toca a la producción, la integración de las economías ha llegado a niveles sorprendentes, de tal modo que es difícil, hoy en día, determinar el porcentaje de producción nacional en un automóvil armado en una fábrica de Kentucky. En cuanto al comercio, la globalización se refleja en la siempre mayor capacidad para conectar mercados sin intermediarios y para trasladar el capital. Actualmente, 600 grandes corporaciones multinacionales (major multinational corporations, MCN) con-

trolan 25% de la economía mundial y 80% del comercio mundial (World Bank, 1995). Otra característica de la globalización es la integración de las economías nacionales, particularmente mediante la creación de mercados comunes regionales y de bloques de comercio como la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la Asociación de las Naciones del Sureste Asiático, el Mercosur, etcétera.

Al mismo tiempo, se puede observar un abandono progresivo del modelo fordista de producción, caracterizado por un alto grado de rigidez, hacia un modelo conocido como el “toyotismo”, que implica una gran flexibilidad en el uso de la fuerza laboral, de las existencias, de los procesos laborales y de los mercados. El nuevo modelo de producción se basa en la reducción de costos, y la mayor velocidad en la movilización de los productos y de la información de un lugar a otro del planeta tiene implicaciones importantes para los mercados laborales (Wilms, 1996). Los progresos tecnológicos y la producción intensiva de capital llevan a un superávit en ciertos sectores de la fuerza laboral, lo que aumenta el número de desempleados o de subempleados. Esto, aunado a la intensificación de la competencia (y la disminución de los márgenes de beneficio que ésta implica), los contratos de trabajo menos protectores, el reemplazo de los salarios/hora por remuneraciones a destajo y la institucionalización de las estrategias de trabajo en equipo, permite una disminución de los conflictos entre el capital y el trabajo —puesto que el poder de los sindicatos es sustituido por una desregulación de la legislación laboral— y una polarización del mercado laboral en el que se observa, por un lado, un sector poco numeroso, altamente cali-

ficado y bien remunerado y, por el otro, una inmensa masa de trabajadores no calificados y con bajos ingresos. A medida que las industrias adoptan métodos de producción de alta tecnología para incrementar su competitividad en el plano internacional, el diseño de las políticas educativas tiende cada vez más hacia un mercado laboral proporcionalmente más segmentado que requiere, al parecer, de un pequeño cuadro de personal de supervisión, directivo y orientado hacia el sistema, con aptitudes flexibles y conocimientos extensos, y una gran masa de trabajadores de nivel inferior con habilidades laborales muy especializadas. En este contexto, las universidades son vistas por los dirigentes políticos como fuentes de innovación, especialmente en las áreas científicas y tecnológicas de las que se nutre la productividad de alta tecnología.

En el Norte, este proceso se ve acompañado por el surgimiento de una sociedad basada en el saber, surgimiento que se refleja en el desarrollo de nuevas fuerzas de producción (la industria cambia de un modelo industrial-mecánico a otro regido por microprocesadores, robótica y automatización, máquinas autorreguladas basadas en computadoras y tecnologías digitales) y en el aumento proporcional del sector de los servicios, a expensas de la agricultura y la manufactura. Estas dinámicas no implican forzosamente un aumento de los salarios y de las capacidades para la mayoría de los trabajadores. Mientras algunos analistas —Robert Reich a la cabeza— predicen que la marea de la sociedad basada en el conocimiento llevará a una mejora del bienestar social general y de la productividad de la sociedad, otros —entre los cuales podemos mencionar a Jeremy Rifkin— piensan que estas mareas desiguales implicarán la pro-

letarización y la desfuncionalización de gran número de profesiones. Ambos enfoques admiten, sin embargo, que se crearán muchas fuentes de trabajo en las industrias de alta tecnología, pero sobre todo en labores de oficina y de ensamblaje, que pagan salarios inferiores al promedio y no requieren de aptitudes especiales (Reich, 1992; Rifkin, 1995; Levin, 1998).

La globalización económica responde a una ofensiva del mundo empresarial llevada a cabo para reactivar las tasas de utilidades. Por lo tanto, va de la mano con un proceso de desregulación que exige recortes drásticos en el gasto social, la destrucción del medio ambiente, revisiones regresivas de los sistemas de impuestos, la disminución de las restricciones al poder corporativo, una nivelación a la baja de los salarios y de las condiciones de trabajo, ataques generalizados al trabajo organizado y un aumento del presupuesto destinado a la compra de armas (Dale, 1989). En efecto, una de las críticas más importantes a las políticas neoliberales es que la mayoría de la población, que paga altos costos por lo que respecta al deterioro drástico del poder adquisitivo de los trabajadores, recortes presupuestales en los rubros de educación, salud e infraestructura y altos índices de desempleo, no ha notado aún sus beneficios. También se afirma que la reestructuración económica lleva a un modelo de exclusión social que relega de los derechos cívicos, económicos y sociales básicos a amplios sectores de la población mundial. Otra crítica es que, con la aplicación de las políticas neoliberales, el Estado se aparta de su responsabilidad de administrar los recursos públicos y de la premisa liberal de luchar por la igualdad entre los ciudadanos, dejando en su lugar una fe ciega en el mercado y la esperanza de que el creci-

miento económico genere, si acaso, un excedente suficiente para poder ayudar a los pobres y a los marginados.

La globalización se expresa no sólo en el ruedo económico, sino también en la esfera cultural y política. En el campo de la cultura encontramos una dimensión democrática de la globalización en el acceso masivo a la internet y al correo electrónico, pero al mismo tiempo se observa una vertiente homogeneizadora como resultado del carácter unidireccional de la televisión por cable, por medio de la cual unos pocos conglomerados de medios de comunicación promueven la americanización de los gustos y de los valores. En el mundo de la política, se puede ver un dominio cada vez mayor del poder por parte de las instituciones supranacionales para establecer las políticas y vigilar su buena aplicación. Una visión crítica ha calificado de "capitalismo institucional" estas nuevas formas de desarrollo capitalista vinculadas sólo de lejos con la experiencia histórica de la globalización, y esto, a su vez, tiene importantes consecuencias para la transformación de la educación superior.

EL CAPITALISMO INSTITUCIONAL

Empecemos con una premisa para nuestro análisis. La convergencia de las reformas de la educación superior en distintas sociedades puede explicarse, en su mayor parte, por los imperativos económicos internacionales que piden una competitividad constante en el mercado global. Desde este punto de vista, las reformas son el resultado de un proceso de difusión cultural en el que las estrategias vuelan de país en país mediante redes de especialistas que toman prestadas políticas alternativas de una agenda de políti-

cas dominante. Esta explicación, la de la difusión de innovaciones técnicas y organizativas, aunque útil como punto de partida, sólo nos ayuda parcialmente a entender el cambio en el mundo universitario. El problema con una explicación exhaustiva basada en la premisa de la difusión es que se asume desde un principio que todas las partes son socios con capacidad para efectuar tomas de decisión equitativas y, por lo tanto, se subestiman los problemas que plantea el poder institucional. Si se asume que la difusión de las innovaciones técnicas es un resultado natural de la dinámica del sistema, este enfoque pasa por alto el poder, tanto de las agendas de las políticas y de la planificación de las investigaciones, como de las instituciones. A nuestro parecer, aunque los imperativos económicos internacionales desempeñan un papel muy importante, un análisis de las reestructuraciones universitarias debe tomar en cuenta el contexto de las dinámicas del poder en el sistema económico mundial, y particularmente el papel de las empresas corporativas y de los organismos supranacionales en el fomento de reformas particulares que atañen directamente a la educación superior.

Para resumir, afirmamos que la concurrencia simultánea de paquetes de reformas universitarias similares en distintos países, gobernados por directrices paralelas y similares, no se puede explicar satisfactoriamente como una simple coincidencia y difusión de una agenda similar de investigación y de políticas que repercute en todos los circuitos de educación superior en el mundo —aunque dicha agenda sí existe— ni por el hecho de que reflejan un resultado serendipitado de las respuestas institucionales a problemas “comunes” sacadas de un sentido común

comercial imperante. Aunque sin recurrir a una “teoría del complot”, pensamos que gran parte de las reestructuraciones actuales de las universidades se debe a un esfuerzo consciente de grupos de interés específicos para adaptar la universidad a la nueva era de acumulación flexible. Tales grupos de interés, cabe precisar, no son forzosamente parte integral de instituciones de educación superior, sino de un conjunto considerable de fuerzas exógenas. Para asegurarse de que esta tarea se lleva a cabo, se ejerce cierta presión en los ámbitos internacional y nacional por medio de arreglos institucionales concretos. Gracias al desarrollo de un nuevo consenso institucional internacional, las nuevas agendas para la investigación, las políticas y la planificación empiezan a difundirse, al mismo tiempo que se desarrolla un nuevo “sentido común institucional” y se implementan para la educación superior nuevas rutinas, leyes y normas de alcance mundial.

Michael Useem (1984) desarrolló el concepto de “capitalismo institucional” para aprehender esos cambios. En lugar de atribuir los recortes de gastos para el bienestar social a un aumento repentino y bastante nebuloso del disgusto público hacia el modelo de Estado intervencionista, Useem afirmó que dichos recortes eran en gran parte el producto deliberado de una red organizativa que unía entre sí las mayoría de las grandes corporaciones, tendencia que constituía una nueva etapa del desarrollo capitalista. Useem identifica tres etapas en la evolución del capitalismo, y distingue entre el “capitalismo institucional” y el de las épocas anteriores de capitalismo “familiar” y “gerencial”. La transición del capitalismo gerencial al capitalismo institucional se debió a la for-

mación de una red de administración intercorporativa de propiedad y gestión, relacionada a su vez con la evolución de los mercados y condiciones burocráticas propicias.

Según Useem, cuatro elementos esenciales caracterizan el capitalismo institucional:

- Antes que nada, se observa un debilitamiento de la alianza entre clase y cultura, y la consolidación de una alianza entre negocio y cultura. Esta tendencia es evidente en la participación cada vez mayor de los miembros de la red interclasista de ejecutivos corporativos en los consejos de administración de organizaciones culturales como las universidades y los museos.
- En segundo lugar, está la aparición de una comunidad corporativa relativamente unida y organizada que representa los intereses de un grupo exclusivo de compañías.
- Podemos ver, en tercer lugar, un aumento de la intervención política en el mundo de los negocios y la intensificación de la alianza entre las grandes compañías y el Estado. Useem sostiene que uno de los criterios de promoción más importantes para los altos ejecutivos es su aceptación por parte de un círculo interno formado tanto por la comunidad corporativa como por su contraparte estatal. Así, mientras el mundo de los negocios se organiza mejor para influir en la agenda política, las compañías privadas invitan abiertamente a sus altos ejecutivos a participar en las áreas consultivas del gobierno, estableciendo contactos regulares con los miembros de los partidos oficiales y cobijando a los políticos de la oposición. La movilización política

del mundo del negocio es considerada por los directivos empresariales como un elemento fundamental para restablecer los beneficios de las compañías y para reducir los gastos del gobierno (justamente porque una regulación excesiva de las actividades empresariales y su fracaso en el control del trabajo organizado fue visto como el obstáculo principal para la acumulación capitalista).

- Finalmente, el capitalismo institucional se puede definir como un principio interclasista de organización que es

el producto de redes inclusivas y con estructuras difusas de propiedad y de administración intercorporativa que vinculan entre sí unidades cada vez más concentradas de actividad económicas. Estas redes caracterizan un segmento de la comunidad empresarial que puede, gracias a su colocación estratégica y su organización interna, impulsarse en un papel de liderazgo político en beneficio de la comunidad corporativa (Useem, 1984, p. 194).

En resumen, si seguimos con nuestro razonamiento, la aparición del capitalismo institucional y la proliferación final de redes de gran alcance y coherencia que agrupan a los representantes del mundo empresarial y de la política han proporcionado a los intereses políticos y económicos dominantes un nuevo medio para imponer su influencia (Slaughter, 1990). La capacidad que tiene esta red para influir o incluso desarrollar las políticas públicas que el crecimiento capitalista más necesita y para darlas a conocer en las campañas políticas, el cabildeo gubernamental, las cumbres internacionales o el comportamiento institucional, ha sido uno de los factores que impulsó diversas reformas orientadas al mercado.

A pesar de su naturaleza internacional, el capitalismo institucional tiene expresiones distintas en el centro y en los países semiperiféricos o periféricos. En los países centrales, una clase capitalista fuerte y madura y un Estado relativamente autónomo intentan influir en el cambio universitario mediante la asociación de grupos de investigación colectiva, congresos y foros de discusión. En la periferia, cuando una clase capitalista débil y subordinada y un Estado endeudado son incapaces de formular una política universitaria compatible con el nuevo paradigma económico, quien enfrenta esta tarea es una red de agencias internacionales encabezadas por el Banco Mundial (Samoff, 1992; De Tomassi *et al.*, 1996; Mander y Goldsmith, 1996; Coraggio y R.M. Torres, 1997; Tussie, 1997).

Como ejemplo de una reestructuración universitaria institucionalizada en el Norte, podemos mencionar el estadounidense Business-Higher Education Forum (Foro sobre Comercio y Educación Superior), establecido en 1978 para unir los esfuerzos de las corporaciones y de las universidades en las actividades científicas y tecnológicas, con el propósito explícito de orientar en la misma dirección la educación superior, el mundo del negocio y el sector corporativo, y de recuperar cierta ventaja competitiva en el ámbito internacional (Slaughter, 1990). Desde sus inicios, el Foro —que recibió en aquel entonces el apoyo incondicional del presidente Reagan— se interesó por influir en la formación de las políticas y en la creación de cierta hegemonía ideológica, poniendo del mismo lado la educación superior, el mundo del negocio y el sector corporativo (Bok, 1982; Baron, 1983). El Foro se ha preocupado por lograr un consenso nacional para reconocer la importancia del

sector privado en la economía nacional y en la educación superior, y para crear un ambiente ideológico favorable para las operaciones comerciales. El Foro promovió una ideología de pericia basada en sus contribuciones al éxito comercial y exaltó una cultura empresarial en la que el sector privado es presentado como una fuente de excelencia, calidad, innovación, independencia y creatividad, con una perspectiva diversificadora y capacidad para atender las necesidades de la sociedad.

Según Slaughter (1990), sin embargo, más allá de la retórica de excelencia, calidad y diversificación, los objetivos reales del Foro son las ganancias y el control. Al pedir el apoyo de la opinión pública para el bienestar general, el sector privado y la ideología empresarial son presentadas como esenciales para la salvación de la sociedad mediante la reconstrucción de una economía fuerte y el incremento de los niveles de vida. Por lo tanto, ha habido un esfuerzo importante por parte del Foro para reorientar la función pública de la universidad principalmente hacia el desarrollo económico, el cual incluye una amplia gama de beneficios para la educación superior. En un modelo como éste, las universidades deben competir entre ellas y con la industria por los mismos financiamientos del gobierno. Además, el mismo gobierno ha creado una legión especializada de institutos de investigación que operan independientemente de las universidades y, al mismo tiempo, el negocio de los especialistas privados se ha disparado, en parte como resultado de la disminución del número de instituciones de gobierno y de la transferencia de muchos puestos consultivos al sector privado mediante el fomento de las actividades por cuenta propia (Business-Higher Education Forum, 1983; Ful-

ton, 1986; Johnston y Edwards, 1987; Slaughter, 1990).

Nos parece interesante llamar la atención sobre el hecho de que la estrategia del Foro se concentra en el profesorado y los administradores como el principal grupo de aliados. Aunque la divulgación de los beneficios se hace de manera amplia y para un público general, sus esfuerzos van dirigidos sobre todo hacia la clase profesionalista y empresarial, prestando menos atención a la participación del mundo laboral y de otros grupos que forman parte de la alianza entre el mundo del negocio y la universidad. Al contrario de lo que pasa con otras organizaciones, el Foro no tiene como objetivo la creación de un consenso que identifique distintos grupos de interés y los integre luego a un proceso cultural y político destinado a articular una nueva hegemonía mediante la incorporación de elementos que provienen de las visiones del mundo y de los intereses de los grupos aliados. En lugar de ello, recurre al temor; para asegurar la alianza entre el profesorado y los administradores, la argumentación del Foro pone el énfasis en la posibilidad de que el profesorado podría, si la competitividad global no se mantiene, perder sus niveles de vida (Giroux, 1981; Slaughter, 1990).

Esta situación no se presenta únicamente en la dinámica institucional de Estados Unidos. Pocos años después de sus inicios, el Foro estadounidense sirvió de inspiración para el lanzamiento de un Corporate-Higher Education Forum (Foro sobre Empresa y Educación Superior canadiense), creado en 1983 para armonizar las actividades de las universidades con el mercado. La alianza que este Foro logró entre una parte escogida del mundo del comercio y los dirigentes de

las universidades fue tan intensa que, como observó el presidente del Foro, durante las discusiones era casi imposible distinguir quiénes eran los rectores de las universidades y quiénes los presidentes de las empresas (Newson y Buchbinder, 1988). Los recortes presupuestales ya habían dejado a muchas universidades con números rojos. En respuesta a esta situación, desde el Foro canadiense se dijo que las universidades tenían que buscar más fuentes privadas de ingresos (lo cual incluye el cobro de matrículas y de cuotas, regalías, contratos con el mundo empresarial o donaciones) y optimizar sus operaciones (principalmente mediante recortes de personal y, en unos pocos casos, fusiones). El Foro canadiense también puso el énfasis en la competencia entre instituciones, aunada a un mecanismo de monitoreo y de análisis del rendimiento de las universidades y de los centros de educación superior no universitaria para la asignación de los recursos (Cameron, 1987, p. 18). Esta recomendación iba acompañada de la promoción explícita de un modelo, puesto a prueba en la Universidad de Waterloo, en el que empresas privadas dotaban a las universidades de capitales o de donaciones para su explotación, y a cambio pedían el derecho de ejercer influencias en el rumbo de las investigaciones y para adquirir licencias exclusivas sobre los descubrimientos patentables hechos en los laboratorios (Axelrod, 1986; Newson y Buchbinder, 1988). Como parte del mismo proceso, no sólo el presupuesto asignado a los distintos centros de excelencia en investigación han padecido recortes drásticos, sino que es cada vez mayor la presión sobre éstos para pasar de la investigación básica a la investigación aplicada.

A partir del caso específico de Canadá, afirmamos que para los países en vías de desarrollo el papel de estos foros es desempeñado principalmente por organizaciones internacionales, en particular el Banco Mundial. En los últimos decenios, la importancia del Banco Mundial en el campo de la educación no ha dejado de crecer: mientras en los años setenta los principales proveedores de asistencia oficial y multilateral para el desarrollo eran organizaciones de las Naciones Unidas, en los ochenta los desembolsos conjuntos del Banco Mundial han duplicado los de las Naciones Unidas y sus organizaciones; esto, sin embargo, no se debe tanto a un incremento considerable en el financiamiento otorgado por el Banco Mundial a la educación, sino más bien a una reducción significativa a finales de los años ochenta y principios de los noventa de los fondos destinados para la educación por las instituciones de las Naciones Unidas. También los modelos de financiamiento para las cooperaciones técnicas han experimentado en el mismo periodo cambios radicales, y el Banco Mundial se ha vuelto la fuente aislada de cooperación técnica multilateral más importante y la principal encargada de establecer las agendas por lo que toca a la educación y el desarrollo (Samoff, 1992; Hennes y Schumm, 1992; Ivic, 1991).

Aunque el poder extraordinario del Banco Mundial para el establecimiento de políticas en el campo de la educación se atribuye por lo general a su capacidad para mover fondos e imponer condiciones, no debería subestimarse la calidad de sus recursos humanos y materiales. El Banco Mundial afirmó recientemente que es una agencia de consulta técnica que cuenta con conocimientos impresionantes, aptitudes analíticas y la experiencia de

su equipo profesional, y que está por tanto en posibilidad de influir sobre todo tipo de iniciativas en la formulación de políticas. Del mismo modo, su capacidad para recopilar datos en el mundo entero, su considerable biblioteca y su buena disposición para distribuir sus documentos a los dirigentes clave de la educación y de la política en los países en vías de desarrollo, han destacado al Banco Mundial como una referencia insoslayable para quienes establecen políticas. Por ejemplo, entre 1972 y 1982 el Banco Mundial llevó a cabo 272 estudios sobre educación, cifra que creció a 436 para el periodo 1982-1989. En este lapso, los gastos del Banco Mundial para la investigación educativa sumaron unos 9.5 millones de dólares (Samoff, 1992).

Dado su poder financiero y sus aptitudes técnicas, el diagnóstico del Banco Mundial sobre lo que son los problemas más urgentes en el terreno de las políticas y cómo deberían resolverse, siempre pasa al primer plano. En los documentos del Banco Mundial, se tiende a considerar los problemas educativos de los países en vías de desarrollo como el resultado de inversiones inapropiadas, deficiencias en la planificación, falta de eficiencia institucional y una asignación equivocada de los recursos. El lenguaje de la reforma educativa es sumamente técnico, con análisis históricos que muestran una insuficiente familiaridad con el contexto social de la educación, las dinámicas políticas o las cuestiones de poder. Por ejemplo, los programas de reajuste estructural se suelen atribuir a decisiones voluntarias de los gobiernos y no a las condiciones impuestas por agencias internacionales, particularmente el Fondo Monetario Internacional. Por si todavía necesitáramos evidencias, la crisis asiática de 1998 mues-

tra el papel tan importante que desempeñó el FMI en el sistema global. Para hablar de un caso más específico, podemos afirmar que el desafortunado deterioro de la crisis indonesia mostró cómo algunas recetas estándar del FMI podían, en vez de solucionar la crisis, empeorarla aún más.

La influencia cada vez mayor del Banco Mundial suscita inquietudes en cuanto a la concentración del poder de decisión en las organizaciones donantes que pueden establecer agendas educativas en el ámbito internacional. Samoff (1992, p. 67) afirma que la fusión del financiamiento, de la investigación y de la formulación de políticas en el Banco Mundial como una sola organización (fenómeno al que llamó “the intellectual-financial complex of foreign aid”, es decir el complejo intelectual-financiero de ayuda exterior) conlleva algunas consecuencias problemáticas. Para Samoff, este “complejo” impone su influencia y su fuerza sobre los discursos acerca de la educación y el desarrollo y define muchas veces el tono, el rumbo y los objetivos de los discursos locales. Asimismo, la combinación de financiamiento e investigación puede llevar a legitimar propuestas débiles o interpretaciones erróneas, dándoles el mismo estatuto oficial que a propuestas llenas de sentido común. Consideremos, por ejemplo, dos prescripciones estándar que suelen encontrarse en los documentos del Banco Mundial: la propuesta cuasi suprahistórica de que la inversión en la educación superior en los países en vías de desarrollo es siempre, por definición, un subsidio para las élites, o la que afirma que las tasas de rendimiento social para la educación superior son siempre más bajas que las de la educación primaria. Además, Samoff sostiene que esta agenda fomentaría la existencia de modas teóricas y ana-

líticas al abordar la educación como si se tratara de técnica o de administración.

En resumen, la influencia del capital internacional sobre los estados nacionales se refleja no sólo en la movilidad cada vez mayor del capital, sino también en las presiones políticas externas mediadas por las organizaciones bilaterales y multinacionales que vinculan investigación, inversión y ayuda, así como en la inyección de todo un conjunto de valores que apelan más al interés individual que a los derechos colectivos, todo lo cual produce un contexto que restringe drásticamente el abanico de opciones a las que pueden acudir los encargados de establecer las políticas educativas en los países en vías de desarrollo. Veamos los cambios en la educación superior.

LA REESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS AÑOS NOVENTA

Una breve descripción de las iniciativas en materia de políticas educativas tomadas por los gobiernos del mundo entero deja ver tanto el alcance sin precedente del cambio que tiene lugar actualmente en la universidad como el impresionante parecido de las tendencias que se expresan en una variedad tan grande de naciones con distintas características sociales, políticas, históricas y económicas. Aunque el ritmo y la dinámica de estos cambios puede variar en consonancia con las condiciones históricas y la formación social específicas de cada país, el rumbo que toma el cambio parece seguir un camino análogo (Rodríguez, 1995; McMahon, 1992; Schwartzmann, 1993; Kent, 1993; Ivic, 1991, 1993).

Los gobiernos latinoamericanos, del mismo modo que sus homólogos en

Europa, África, América del Norte, Asia y Australia, han reducido drásticamente los subsidios, obligando a las instituciones de educación superior a depender del financiamiento privado y a competir entre ellas para conseguir los financiamientos y atraer a los estudiantes. Actualmente se desarrollan nuevos marcos legislativos para impulsar la reestructuración de las universidades, y una nueva oleada de planes, acciones, normativas y recomendaciones gubernamentales empujan las universidades hacia el mundo del comercio, promoviendo cambios radicales en todos los aspectos de la vida académica, desde las finanzas hasta los planes de estudio y las prioridades en el campo de la investigación. Con el argumento de que las universidades deberían ser competitivas, perseguir la excelencia y buscar medios que permitan satisfacer las exigencias y los requisitos del mundo del negocio, en muchos países se establecen sistemas nacionales de evaluación para fungir como base de la asignación de los recursos.

Estos sistemas de evaluación se basan en indicadores de rendimiento que fomentan la competencia para las becas de los estudiantes y los subsidios de los proyectos de investigación, y podrían, en un descuido, llevar a la fusión de departamentos en los periodos de crisis fiscal —por ejemplo, a causa de la falta de liquidez fiscal, en 1994 la Universidad de California de Los Angeles cerró o fusionó ocho escuelas; la Universidad Estatal de California de San Diego propuso la supresión del Departamento de Sociología; la Universidad de Chicago cerró en 1997 su Escuela de Posgrado en Educación, a pesar de su larga y distinguida tradición—. La generalización de procedimientos administrativos y la aplicación

de la planificación estratégica (orientada hacia los resultados) y del sistema de financiamiento condicionado son también productos derivados de estos nuevos sistemas de evaluación (Aamodt *et al.*, 1991).

En la mayoría de los países, estos nuevos sistemas de evaluación son promovidos por los consejos nacionales de ciencia y tecnología, por los ministerios (o las secretarías) de ciencia y tecnología o bien por grupos especializados que pertenecen al ministerio (o a la secretaría) de educación. Uno de los pioneros en la instalación de este tipo de evaluación fue Gran Bretaña, donde el gobierno de Thatcher redujo durante los años ochenta el presupuesto destinado para la educación, volvió a enfocar el sistema educativo hacia las necesidades de la industria, promovió fuertes apoyos del gobierno para las universidades privadas e intentó transformar las instituciones de educación superior en empresas privadas con fines lucrativos (Graves, 1988, p. 108; Walford, 1991, p. 176). El resultado fue un aumento considerable de la dependencia fundamental de fuentes alternativas de recursos (como las donaciones para la investigación, los contratos y el pago de matrículas). Se creó un Organismo de Consulta Nacional (National Advisory Body) con el fin de llevar a cabo la planificación para las universidades de financiamiento público y la asignación de recursos se volvió más selectiva, favoreciendo a las ciencias, la tecnología y las ingenierías en detrimento de las artes, las humanidades y las ciencias sociales.

El gobierno propuso también la privatización de algunas disciplinas, abandonó por completo el financiamiento público para esas actividades y lo reemplazó por matrículas, donaciones y contribuciones del sector privado y de los negocios. Al

mismo tiempo, implantó una fórmula de financiamiento para asignar los recursos a la investigación según clasificaciones institucionales. Los criterios empleados en las evaluaciones para clasificar la producción de las investigaciones institucionales incluía el número de publicaciones, el número de citas en índices especializados, el éxito en la obtención de donaciones y de becas para los estudiantes, evaluación por parte de colegas y evaluaciones institucionales exhaustivas.

El hito de la política universitaria de Thatcher fue la Ley de Reforma de la Educación (Education Reform Act), que redujo considerablemente el subsidio gubernamental para la educación superior y tenía como propósito aumentar el sentido de responsabilidad en el uso de los fondos públicos. Exigía de las instituciones de educación superior que se volvieran instituciones preocupadas por el consumidor, interesadas por las necesidades de sus patrones y de sus consumidores o clientes y con una mentalidad empresarial, que proporcionara bienes de calidad superior al precio más bajo y compitiera por los estudiantes y los proyectos de investigación. El resultado de dicha ley fue que ahora, además de competir entre sí, las universidades tienen que competir con algunas escuelas politécnicas a las que el Consejo de Estado ha otorgado el rango de universidad. Mientras presionaba a las universidades para que éstas atrajeran fondos de otras partes, y particularmente del sector privado, la Ley de Reforma incorporaba miembros de la industria y de los negocios en los organismos de gobierno. Además, estipulaba que las condiciones de trabajo y los salarios del personal académico cesarían de formar parte de una convención nacional y suprimió el concepto de “profesores numerarios” o de “plaza”

para todas las nuevas contrataciones, reemplazándolo por una política de contratación caracterizada por una total libertad para contratar y despedir a los empleados (“hire and fire” policy).

Estas medidas, aunadas a la reducción del apoyo financiero del gobierno para la educación superior, parecen haber tenido consecuencias importantes sobre la calidad del servicio. Los salarios han perdido gran parte de su valor en términos reales, lo cual afecta directamente el bienestar de los profesores y los obliga a alquilar sus servicios como asesores de medio tiempo. Son cada vez menores las oportunidades de promoción, lo que reduce no sólo el entusiasmo del profesorado para su vocación, sino también la misma noción de la profesión académica como algo gratificante y perjudica gravemente el reclutamiento de nuevas generaciones de académicos. El personal de apoyo también se ha visto reducido de manera drástica (reducción en parte justificada por los progresos en la tecnología que han vuelto más autónomos al profesorado y menos relevante el personal auxiliar), mientras que las responsabilidades docentes y administrativas han ido en aumento (Whitty, 1998). Como resultado de estas tendencias, la carrera académica conoce serios problemas para atraer a los mejores estudiantes, las bibliotecas no pueden permitirse más la compra de los libros y publicaciones periódicas necesarios —en gran parte porque el costo de las revistas científicas, que pertenecen a corporaciones editoriales multinacionales, como la empresa de origen holandés Elsevier, han cuadruplicado sus precios en los últimos quince años, lo cual va más allá de cualquier esquema razonable de recuperación de costos—, el número de estudiantes por docente es mayor, el equipo se vuelve

obsoleto y, en muchos países, incluidas las naciones que presentan un alto grado de desarrollo industrial, con excepción de las universidades clave en el campo de la investigación, la infraestructura universitaria sufre un proceso gradual de deterioro. En mayor o menor medida, el camino recorrido por Inglaterra es el que siguen muchos países industrializados o en vías de desarrollo, incluido, y tal vez de manera más drástica, el antiguo bloque socialista.

Si tomamos en cuenta el liderazgo ejercido por Estados Unidos en diversos campos que van desde la investigación militar hasta las políticas económicas, la reestructuración de la educación superior en ese país merece un comentario especial. Los especialistas en educación de distintas partes del mundo escriben sobre la “americanización” de sus respectivos sistemas universitarios nacionales y, por extensión, sobre la americanización de la cultura y del gusto —algunos dirían que se trata más bien de una “californianización” de los gustos culturales (Ohmae, 1995). Guy Neave (1991, p. 68), por ejemplo, sugiere que en Europa el consenso nekeynesiano ha sido reemplazado por cierto conservadurismo de derecha, con fuerzas que presionan a muchos países europeos para seguir el modelo estadounidense de sistema universitario. Este modelo es visto como un modelo que se concentra en la reducción del papel del Estado en la educación superior y su reemplazo por el mercado como instrumento para darle forma a la institución, la cual tiene que competir con otras instituciones para obtener fondos y atraer a los estudiantes. A pesar de que hay gran parte de verdad en este análisis, se encuentran en él grandes brechas y omisiones que es conveniente corregir.

Por ejemplo, no se menciona para nada el hecho de que los fondos destinados para organismos públicos de referencia (la Fundación Nacional para la Ciencia, la Fundación para el Patrimonio Nacional, el Ministerio de Energía, el Pentágono y las distintas ramas de investigación del Ministerio de Marina, el Ejército y la Fuerza Aérea, el Ministerio de Educación, el Ministerio del Transporte y de la Vivienda) y muchas iniciativas de financiamiento tomadas por el Congreso mediante el desvío de fondos provenientes de la Partida VI son absolutamente decisivas para la estabilidad financiera de las universidades privadas y públicas de Estados Unidos. El desastre que a mediados de los ochenta provocaron en la Universidad de Stanford las estimaciones y los gastos generales, y la amenaza que casi orilló a esa universidad a devolver al gobierno federal más de 500 millones de dólares es un ejemplo contundente de cuán sensible es la cuestión del financiamiento federal, estatal o local en Estados Unidos. Sin duda, el financiamiento privado sigue siendo una fuente de vital importancia para los objetivos universitarios —los más de 12 mil millones de dólares en concepto de donaciones que recibe la Universidad de Harvard es un ejemplo revelador.

En muchos países, las universidades públicas han empezado a implantar políticas de admisión más selectivas. En Estados Unidos, los gobiernos estatales han reducido paulatinamente las ayudas económicas para las universidades públicas, dejando para el sector privado un vacío que llenar. Por ello, a principios de los noventa mucho menos de la mitad del presupuesto de las universidades estatales más importantes provenía de los recursos públicos de los estados. Una destacada

universidad pública enfocada a la investigación, como la Universidad de California en Los Ángeles, recibe su financiamiento mediante una compleja estructura de créditos gubernamentales, donaciones, matrículas y colegiaturas e ingresos generados por actividades comerciales, patentes e ingresos provenientes del cobro de intereses, fondos de los cuales las aportaciones del gobierno no rebasan 34.3% del total. En los años noventa, la mayoría de los ingresos de las universidades públicas estadounidenses provenía de las matrículas y de las colegiaturas, de donaciones, de las contribuciones de los alumnos, de subvenciones y de contratos con las empresas y el gobierno federal (Yudof, 1992, p. A48). Esto representa un cambio importante con respecto a lo que pasaba en los ochenta, cuando los gobiernos estatales eran la fuente más importante de ingresos para las universidades estatales. Al contrario, las instituciones privadas, que obtenían sólo 2% de sus ingresos de los gobiernos estatales en los años ochenta, reciben cada vez más subsidios públicos. El resultado es que se borran progresivamente las distinciones entre el sector público y el sector privado, puesto que el primero busca con más insistencia ayuda económica no gubernamental y el último pide una cantidad siempre mayor de recursos públicos (Berdahl y Millett, 1991, p. 215). Esta tendencia es muy importante, pues el sistema estadounidense de educación superior funge como modelo para quienes se encargan de formular las políticas educativas en América Latina (Altbach).

En Estados Unidos, las presiones para exigir responsabilidad a las universidades se han disparado desde mediados de los años ochenta y suelen expresarse mediante la exigencia de una evaluación perma-

nente de los resultados de la educación superior, para tener así un control más firme sobre el uso de los recursos públicos. Es más, las universidades se han visto obligadas a competir con la industria por los subsidios gubernamentales (Slaughter, 1990). Al mismo tiempo, las políticas salariales han agrandado la brecha entre los profesores que reciben salarios más altos (ingeniería, medicina, derecho, administración) y los que reciben salarios más bajos (enfermería, humanidades, educación). Un elemento de desarrollo más reciente en el sistema universitario estadounidense es el poder cada vez más importante ejercido por actores externos en la definición de las reglas y normas de la vida universitaria, sobre todo en cuestiones relacionadas con la equidad y la diversidad étnica del cuerpo estudiantil. Los programas para tomar medidas en favor de las minorías, por ejemplo, han sido cuestionados con cierto éxito por las políticas electorales, casos judiciales y la participación de líderes empresariales y de altos representantes de la política estatal en los organismos universitarios con la capacidad de tomar decisiones. Examinemos ahora lo que pasa en la región que, sea cual sea el criterio observado, tiene uno de los índices más elevados de inscripción *per capita* en la educación superior mundial: América Latina.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Los sistemas de educación superior latinoamericanos no han permanecido ajenos a los cambios mencionados arriba. En dicha región, los esfuerzos realizados para moldear la universidad según el modelo americano pueden rastrearse por lo menos hasta el Informe de Atcon en los

años sesenta, el cual recobra actualidad en los documentos que elaboran organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Puiggrós, s. f.; Petras y Morely, 1990; Ribeiro, 1971; Atcon, 1963). Las presiones ejercidas para implantar el modelo estadounidense se hacen patentes en la distinción cada vez más borrosa entre el ámbito público y el privado, en la puesta en práctica del cobro de colegiaturas en las universidades públicas, en la subvención a cargo del erario público de las instituciones privadas, en la alianza entre las universidades y el mundo de los negocios y en las nuevas iniciativas para crear establecimientos de educación superior no universitaria (los así llamados “community colleges”).

Las últimas décadas vieron, junto con la multiplicación de las universidades, un incremento impresionante del número de inscritos en las mismas, una voluntad de diferenciación entre las instituciones y una regionalización y privatización cada vez mayores. Las estadísticas para todo el sistema educativo, y en particular la educación superior, hablan por sí solas: la expansión educativa en América Latina entre 1960 y 1970 presenta los índices de crecimiento educativo más elevados en el mundo. En ese periodo, el índice de crecimiento para la educación primaria fue de 167.5%, 247% para la educación secundaria y 258.3% para la educación superior (Torres, 1990). En México, se puede decir que entre 1960 y 1980 la población estudiantil creció 700%. A pesar de ello, como señala Pablo Latapí, entre 1952 y 1972 la proporción de estudiantes matriculados en la educación superior sólo aumentó de 2.4% a 3.8%, lo cual muestra el carácter fuertemente selectivo del mecanismo de acceso al sistema de educación superior (Latapí,

1982). Otra tendencia fue el crecimiento rápido del sector privado en la educación superior latinoamericana: entre los años cincuenta y los noventa, la proporción de la educación privada en el total de las matrículas creció de 7% hasta cerca de 40%. Esto ha ayudado a que los gobiernos reduzcan las presiones para la accesibilidad sin incurrir en incrementos presupuestales, o inclusive a disminuir los gastos. Un buen ejemplo es el de Chile, donde, como resultado del importante desarrollo de las instituciones privadas, el gasto público en la educación superior bajó de 171 millones de dólares en 1981 a 115 millones en 1988 (Schiefelbein, 1990, 1996).

En el mismo periodo, el análisis del papel de las universidades democráticas muestra un cambio que va de un énfasis en las relaciones entre las universidades y el Estado hacia un énfasis de las relaciones entre las universidades democráticas y el modelo de industrialización imperante en la región. El modelo de la industrialización y del desarrollo económico que prevaleció en América Latina entre los años cuarenta y los ochenta, según el sociólogo chileno José Joaquín Brunner, tenía como piedra de toque una participación en el mercado internacional basada casi exclusivamente en la exportación de recursos naturales, en una estructura industrial orientada hacia la sustitución de las importaciones y el mercado interno, en un modelo de consumo parecido al de los países industrializados y en una valoración limitada del papel del sector comercial nacional (tanto público como privado). Para Brunner, dicho modelo de industrialización volvió difícil el desarrollo de las bases científico-tecnológicas endógenas, y se combinó esta situación con una educación superior basada en

carreras “ligeras” de calidad desigual y orientadas hacia la integración de las masas (Brunner, 1988, p. 15; 1990a, 1990b).

Más recientemente, las universidades públicas latinoamericanas han vivido una época de reducciones presupuestales debidas a una disminución del financiamiento por parte del Estado, y se les ha orillado, por tanto, a buscar fuentes privadas de recursos o a ampliar la proporción de las que ya tenían (incluyendo la aplicación de las tan controversiales matrículas en las instituciones autónomas que ofrecen tradicionalmente una enseñanza de buena calidad a precios simbólicos). Mucha gente, y sobre todo líderes estudiantiles, se queja de que la introducción del cobro de matrículas y de colegiaturas constituye una privatización de facto de las universidades públicas. Al mismo tiempo, igual que en otros continentes, las universidades latinoamericanas se ven cada vez más en la obligación de aceptar políticas y directivas definidas por el Estado. Esta interesante combinación de privatización y de control gubernamental es justamente lo que le da a la reestructuración universitaria su sello personal.

En América Latina, la reestructuración universitaria sigue un modelo de privatización del cual el representante más avanzado es sin duda Chile, donde la reforma de 1981 impuesta por el gobierno militar de Augusto Pinochet puede ser interpretada como la derrota de la reforma universitaria argentina de 1918, la cual se anunció al mismo tiempo como un modelo para la democratización radical del conocimiento y para el acceso a la educación. Antes de 1981, la educación superior chilena era un sistema igualitario. Las instituciones gozaban de un reconocimiento legal como organismos autó-

nomos, los estudiantes no pagaban derecho de inscripción y el financiamiento de las universidades era protegido mediante un sistema de subsidios públicos incrementales. En 1981, el sistema de educación superior conoció una diversificación institucional, mediante el establecimiento de tres niveles verticales y de articulación jerárquica poco precisa (universidades, institutos profesionales y centros de enseñanza técnica). Al mismo tiempo, el poder institucional de las dos universidades de Estado tradicionales se redujo: se les obligó a abandonar sus centros regionales, proceso que dio pie a la creación de 14 nuevas instituciones públicas. La expansión del número de inscritos en la educación superior se dejó al cuidado de las instituciones privadas, que proliferaron en un contexto carente de normas en el que los requisitos para establecer instituciones de educación superior eran verdaderamente mínimos. Se suprimió el estatuto de funcionario para el personal académico y fue reemplazado por un sistema basado en salarios diferenciales.

Al mismo tiempo, las universidades públicas tuvieron presiones para diversificar sus fuentes de ingresos, compitieron por los fondos destinados a la investigación, buscaron contratos externos y establecieron el cobro de matrículas. A finales de los años ochenta, las universidades obtenían más de 25% de sus ingresos totales de las matrículas y de las colegiaturas, y un porcentaje cada vez mayor de sus presupuestos operativos se conseguía por medio de contratos con la industria. Para fomentar la iniciativa empresarial, muchos organismos públicos otorgaron fondos directamente a investigadores o a grupos de investigación pasando por encima de los organismos universitarios establecidos. Como parte de la reforma,

el gobierno estableció un sistema nacional de admisión —basado en los mejores resultados— que abarca tanto las instituciones públicas como las privadas, y un nuevo sistema mixto en el que las universidades privadas y públicas compiten por los subsidios públicos (Brunner, 1993). Otros gobiernos latinoamericanos han observado con mucha atención la reestructuración del sistema universitario chileno como un posible modelo. Aunque no se puede negar su impacto negativo en cuestiones de igualdad, la presunta eficiencia y optimización de recursos del sistema chileno suena como canto de sirenas para la mayoría de los burócratas gubernamentales. Por ejemplo, los procedimientos de corte empresarial y los incentivos presupuestales para la reducción de costos que se aplicaron en distintas universidades chilenas son tomados en consideración en toda América Latina, donde los cambios hacia el modelo chileno se están dando de manera acelerada pero, eso sí, con la idiosincrasia y las particularidades políticas de cada país y, en el contexto nacional, de las universidades públicas más importantes.

¿REESTRUCTURACIÓN O PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR? UN RESUMEN

Las universidades públicas experimentan actualmente recortes financieros, por los cuales se ven obligadas a diversificar sus fuentes de ingresos, a llevar a cabo programas de recuperación de costos y a cerrar contratos con el sector empresarial. Al mismo tiempo, la obtención de fondos está cada vez más condicionada, con el énfasis puesto en la noción de responsabilidad. Por lo tanto, el financiamiento se vuelve cada vez más dependiente de la

evaluación hecha según criterios de performatividad definidos por el gobierno y las fuerzas del mercado. Las universidades se ven también obligadas a aplicar procesos de autoevaluación que deben ser complementados con evaluaciones externas. Las universidades son autónomas para decidir cuestiones internas y elegir los medios necesarios para lograr las metas establecidas (control del proceso), pero el gobierno es el que tiene el poder de fijar dichas metas (control del producto). Este sistema se conoce como “evaluación a distancia” (Neave y van Vught).

En los últimos años se ha podido observar un incremento de la participación privada en las universidades públicas (sobre todo en el ámbito de las finanzas y de la administración), lo cual representa un paso más hacia la disolución de la distinción entre lo público y lo privado. Tal distinción también ha sido borrada por el aumento del financiamiento y del control estatal en las universidades privadas, haciendo desaparecer aún más las fronteras entre lo público y lo privado. También se ha hecho patente una presencia cada vez mayor de cierta optimización corporativa en los asuntos universitarios, que va desde el énfasis en el profesionalismo gerencial en la toma de decisiones (que ha llevado a la creación de estructuras administrativas aisladas del mundo académico), hasta fusiones entre departamentos, facultades e instituciones. Esta tendencia incluye una presencia cada vez mayor de los valores y de las fuerzas del mercado en la academia. Los profesores, los departamentos y las facultades de las universidades públicas y privadas terminan reproduciendo comportamientos competitivos similares a los que imperan en el mercado para conseguir subsidios, donaciones, contratos y para la selección

de los estudiantes y la obtención de becas y subvenciones que los benefician. Los académicos se ven en la obligación de desarrollar un enfoque empresarial, situación ante la cual no se hicieron esperar las reacciones que afirman que las plazas de profesor numerario inhiben este espíritu comercial y deberían por lo tanto ser eliminadas.

Lo que se ve es, al fin y al cabo, un énfasis puesto sobre la eficiencia, más que sobre la igualdad de oportunidades; como resultado de ello, se considera a los estudiantes como clientes y tienen que pagar matrículas cada vez más altas. La base mercantil también incluye una orientación dirigida por la demanda, que introduce ciclos cortos y pone el acento sobre la orientación vocacional. Por lo que concierne al sistema, las instituciones adoptan progresivamente un enfoque coordinado, que fomenta la distinción y la posibilidad de elegir. Esto lleva a una segmentación del sistema, con políticas de admisión más restrictivas en las instituciones de primera calidad y más asequibles en las instituciones de menor prestigio. El denominador común de estas tendencias es una pérdida progresiva de la autonomía institucional y un aumento paulatino del poder de las fuerzas externas (sobre todo el Estado y el mundo financiero) para influir en la dirección de las políticas universitarias, proceso que ha sido descrito en otra parte como el cambio de la universidad autónoma a la universidad heterónoma. Todavía no se puede decir con claridad si las universidades latinoamericanas afrontarán con más o menos autonomía el reto del nuevo mundo globalizado y las demandas de la economía basada en el conocimiento. En efecto, algunos analistas han afirmado que la única opción para las universidades

en cuanto a su nueva misión es la formación de analistas simbólicos, tema del que nos ocuparemos ahora.

LOS ANALISTAS SIMBÓLICOS Y LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Milton Friedman ha llamado la atención sobre el hecho de que nada es más importante para el desarrollo económico a largo plazo de un país que el aumento de la productividad. Así, la reducción de la producción laboral ha sido considerada como uno de los elementos detonadores de la crisis estadounidense desde los años setenta hasta principios de los noventa. El economista político de Harvard, Robert B. Reich, quien fue secretario del trabajo en la administración del presidente Clinton, señaló que aunque la productividad en la industria manufacturera ha experimentado una ligera mejoría gracias a los progresos en la automatización y a los esfuerzos por reducir costos, al tomar en consideración el sector terciario la productividad global se reduce a 1% por año, en comparación con 3% que alcanzaba hace cinco años. Reich (1998) afirma que existe una nueva economía global, muy distinta de la antigua economía capitalista basada en la competitividad. La antigua economía se basaba en grandes volúmenes y en una producción altamente estandarizada, con pocos peritos en administración que controlaban el proceso de producción desde arriba y gran número de trabajadores que seguían órdenes en procesos de operación preestablecidos y estandarizados. Se trata de un sistema altamente jerárquico y rígido en el que se deja muy poco espacio para la innovación.

Reich parece estar de acuerdo con el análisis clásico de Bowles y Gintis (1976) según el cual el sistema educativo público

se orientó hacia la producción de jóvenes que podían recibir instrucciones y llevarlas a cabo concienzudamente. La disciplina y la confianza en la lealtad del trabajador fueron virtudes supremas. Esta antigua economía basada en la producción masiva se mantuvo estable y competitiva mientras pudo reducir sus costos de producción (incluyendo el precio de la fuerza laboral) y cambiar constantemente su línea de productos. La nueva economía global es bastante distinta, en comparación con la antigua: gracias a los avances en la transportación y la tecnología de las comunicaciones, particularmente las computadoras, el proceso de producción se ha parcelado y fragmentado en el mundo entero; así, los distintos productos pueden ser fabricados en cualquier parte del mundo de la manera más eficiente y económica. La producción se hace básicamente para la exportación, en vez de dirigirse hacia el mercado interno.

El argumento sugerido por Reich con respecto a Estados Unidos es que no puede ya contentarse con competir sólo por medio de reducciones de costos, puesto que hay en otras partes del mundo trabajadores dispuestos a producir lo mismo con salarios más bajos que sus homólogos estadounidenses. Según Reich, la ventaja relativa de Estados Unidos radica en su capacidad para depender de trabajadores altamente calificados que presentan una alto grado de flexibilidad, precisión y especialización. Puesto que en la economía global los nuevos descubrimientos científicos y las innovaciones son aprovechadas globalmente con una rapidez sorprendente y se aplican en productos estandarizados, el único factor de producción que es relativamente estable son los trabajadores. Lo más importante en relación con la fuerza de trabajo interna-

cional es su competitividad, su visión de futuro y su capacidad para trabajar en colaboración.

Reich (1992) distingue tres tipos de trabajadores o de empleos en una economía globalizada: los trabajadores de servicios de producción rutinaria, los trabajadores de servicios personales y los trabajadores de servicios simbólico-analíticos. Los trabajadores de servicios de producción rutinaria son los clásicos trabajadores manuales de las empresas de producción en serie, aunque incluye también supervisores y oficinistas que llevan a cabo actividades monótonas. Los trabajadores de servicios personales realizan tareas sencillas y repetitivas, se les paga por hora, están bajo supervisión permanente y generalmente no necesitan más que estudios de bachillerato, salvo casos excepcionales de capacitación profesional. Las exigencias principales para este grupo es que sean puntuales, confiables y amables con el público. Finalmente, los trabajadores de servicios simbólico-analíticos son todos los que trabajan en la identificación y la resolución de problemas y en actividades de reflexión estratégica (o de negociación). Pueden formar parte de este último grupo científicos e investigadores, ingenieros industriales, ingenieros en sistemas, asesores financieros, asesores fiscales, abogados especializados, especialistas en organización, ejecutivos de relaciones públicas, directores, productores o editores de películas, inversionistas de la banca, inversionistas en bienes raíces, etc. La mayor parte de los integrantes de esta categoría cuentan con estudios universitarios, y a veces con un diploma de posgrado.

El punto medular de la propuesta de Reich es que sólo los analistas simbólicos tienen un papel activo en la economía

globalizada. Una de las razones históricas para la alta concentración de ese grupo de trabajadores en Estados Unidos es el vínculo entre la industria, las áreas residenciales protegidas y las universidades de orientación internacional (las universidades de Silicon Valley y de Stanford son un excelente ejemplo de este tipo de vínculo). Si Reich no se equivoca, una de las preocupaciones más importantes para el desarrollo de las universidades públicas en América Latina, y sin duda un elemento fundamental para promover su propia credibilidad debe ser, aunado al cumplimiento de su papel tradicional en el ámbito de las ciencias y tecnologías, de las letras y de las humanidades, su capacidad para producir un número cada vez mayor de analistas simbólicos.

LA PRODUCCIÓN DE ANALISTAS SIMBÓLICOS EN AMÉRICA LATINA

Siguiendo las premisas de Reich, parece claro que los analistas simbólicos de América Latina también participan de los beneficios de la economía globalizada e interdependiente. Mandan a sus hijos a estudiar en Estados Unidos o en Europa o apoyan el desarrollo de escuelas privadas y de universidades serias y de buena calidad en sus propios países. Generalmente, suelen contar con gran parte de la infraestructura necesaria para llevar a cabo sus actividades (aeropuertos, áreas residenciales de alta seguridad, faxes, computadoras y teléfonos) y lo más seguro es que ejerzan gran influencia en la élite política que se desarrolla a cobijo del corporativismo latinoamericano —notemos aquí que las características del corporativismo latinoamericano difieren de las del estadounidense, lo que Reich no tomó en cuenta para su análisis, y por

ello sus premisas no se pueden aplicar en bloque a la situación latinoamericana.

Un elemento que debería tomarse en cuenta es el hecho de que los analistas simbólicos latinoamericanos no tienen aún a su alcance la mancuerna área residencial-universidades públicas (o privadas con inversión pública en aumento) de calidad internacional que se encuentra en Estados Unidos. Por ello, carecen de los estímulos necesarios para apoyar el desarrollo de una universidad pública de calidad. Después de todo, esas instituciones no sólo se han masificado, sino que carecen por lo general de los recursos materiales y financieros mínimos para atraer a otros analistas simbólicos de prestigio internacional, y se ven por lo tanto limitadas en su capacidad para producir conocimientos capaces de incorporarse nueva y rápidamente al circuito de producción. Además, las universidades públicas tienen en su seno facultades y estudiantes con opiniones polémicas que tienden a involucrarse en actividades relacionadas con el activismo político.

Según este enfoque, la calidad de la educación se ha deteriorado por una falta de eficiencia en los sistemas. De este modo, lo que se necesita para mejorar son normas comunes y comparativas de rendimiento escolar, la expansión de la educación primaria hasta un mínimo aceptable y la reasignación de los recursos en esa dirección. En efecto, incluso parte de los recursos que se dan a la educación secundaria y superior deberían ser asignados a la educación primaria. No parece haber serios riesgos de que la reasignación de los recursos en esos niveles ponga en peligro su rendimiento a largo plazo y su posible contribución al desarrollo científico y tecnológico. En efecto, queda muchas veces sobreentendido que

la educación superior en el llamado tercer mundo no tiene representatividad en términos de producción de ciencia y tecnología y que es, más que nada, una subvención para la élite.

Aunque no se puede negar que los resultados científicos y tecnológicos de la educación superior en los países en desarrollo son bastante exiguos y que, en los hechos, la educación superior es en muchos casos una subvención pública para el sector privado y las élites estatales, este enfoque impide reconocer que incluso en condiciones institucionales y políticas muy adversas, la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, logró producir en las últimas cuatro décadas tres premios Nobel de ciencias; se trata de los tres únicos premios Nobel de la región, pero no hay que perder de vista el hecho de que algunos científicos formados en las universidades latinoamericanas y que trabajan ahora para Estados Unidos han recibido también el premio Nobel de Ciencias o de Medicina. Además, es razonable suponer que, a pesar del carácter desigual de la educación en América Latina, un número importante de premios Nobel de Literatura y un Nobel de Economía pueden haber aprovechado su relación con las universidades públicas. En lugar de desechar desde un principio una posible contribución de la educación superior para la ciencia y la tecnología en América Latina, se puede hablar, con más razón, de eficiencia marginal. Con una inversión continua y razonable de recursos, una administración y una planificación serias y una política clara para las ciencias, la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, no parece demasiado optimista pensar que la serendipia funcionará y que los descubrimientos sistemáticos empezarán a proliferar. En ese

contexto, las instituciones de educación superior pueden hacer contribuciones importantes tanto a la investigación y al desarrollo como al análisis crítico de modelos de desarrollo.

A modo de conclusión, se puede decir que América Latina se encuentra probablemente frente a una nueva coyuntura histórica, con nuevos mecanismos de incorporación y de exclusión de la clase media y de los distintos sectores de la clase trabajadora. Las políticas de reajuste estructural y la reforma estructural del Estado en América Latina han sido fomentadas por los gobiernos neoliberales con una firme orientación hacia el mercado. Dentro de este contexto neoliberal, el pensar que las universidades puedan estar vinculadas tanto con la constitución de identidades democráticas como con la producción y la reproducción del saber con miras a incrementar la productividad podría considerarse una actitud romántica. Y esto sucede porque, para la economía del neoliberalismo y su homólogo cultural, el neoconservadurismo, la democracia es sólo una característica distintiva de un sistema político en la medida en que puede facilitar un proyecto político-económico particular (Sousa Santos, 1998). De lo contrario, la vida democrática dependerá del modo en que las vicisitudes de la acumulación del capital y de la legitimación política son vistas por los sectores dominantes, y no serán consideradas como la característica principal de la vida política que dichos sectores dominantes pretenden mantener en la era posmoderna. Sin embargo, la derrota electoral reciente de las ideologías neoliberal y conservadora (el caso de Inglaterra, Francia, Italia, Estados Unidos, las elecciones municipales en la ciudad de México y la derrota del peronismo

de Menem en 1999, por citar sólo algunos ejemplos) abre nuevas posibilidades para el cambio progresivo en los albores del nuevo siglo.

En esta situación, las alternativas a largo plazo para las universidades públicas dependerán de una compleja constelación de factores, entre los cuales podemos mencionar: el papel del Estado y de las universidades públicas en el periodo que sigue a la estabilización; la fuerza, la competitividad, la diversidad y la viabilidad de las economías latinoamericanas en un sistema económico mundial en plena transformación; posibles nuevas alianzas políticas (con orientaciones políticas contradictorias) en las que se tendrán que enfrentar las consecuencias sociales y políticas de las dinámicas de reajuste estructural y de privatización (como la pobreza y la violencia urbana), y, finalmente, el dinamismo, la fuerza y la imaginación social de movimientos sociales y de protestas populares en el seno de democracias frágiles.

No se nos malinterprete: las universidades públicas latinoamericanas no pueden evitar las contradicciones del capitalismo. Están condenadas a la modernidad. Incluso en un contexto de democracia institucional —y esperando que tenga vigencia este modelo de gobierno en los países latinoamericanos— las universidades públicas seguirán siendo organizaciones (pequeñas, grandes, abiertas para las masas o elitistas) dedicadas a la

cultura, a la ciencia y a la política. Seguirán proporcionando un espacio para discutir, intercambiar ideas, establecer contactos, mover los hilos del poder, teorizar, llevar a cabo análisis empíricos y prácticas políticas en un contexto de desarrollo tecnológico y de creación científica o humanística. Seguirán siendo habitadas por personas e ideas. Seguirán albergando juntos al intelectual oscuro y al brillante orador. El poeta inspirado, el académico metódico y el científico imaginativo recorrerán los mismos pasillos y se sentarán en las mismas aulas y en los mismos espacios públicos con el estudiante idealista o cínico, el político oportunista, el burócrata discreto y el alumno apasionado que busca la manera de producir conocimientos con una efervescencia y una creatividad sin límites.

Sin embargo, se les debería recordar a los actores clave de las universidades públicas que, como bien dijo Marshall Berman, “even in the midst of a wretched present, they could imagine an open future” (“incluso en medio de un presente espantoso, podrían imaginar un futuro abierto”). Aunque confinado tras las rejas de la posmodernidad y del reajuste estructural, incluso en el contexto de la globalización de las economías y de las culturas, ojalá no deje de resonar nunca en las instituciones y entre los actores de la educación superior el lema acuñado por Gramsci que habla del “pesimismo de la inteligencia y optimismo de la voluntad”.

REFERENCIAS

- ATCON Rudolf (1963), “La universidad latinoamericana”, en *Revista Eco*, Bogotá, mayo-julio.
- BALÁN, Jorge (1993), “Governance and finance of national universities in Argentina: Current proposals for change”, en *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 25, núm. 1, pp. 45-60.
- BERMAN, Marshall (1982), *All that is solid melts into air. The experience of modernity*, Nueva York, Simon and Schuster.
- BITAR, Sergio (1988), “Neo-liberalism versus neo-structuralism in Latin America”, en *CEPAL Review*, núm. 34, abril, pp. 45-62.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1976), *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- BOYS, C.J. et al. (1988), *Higher education and the preparation for work*, Londres, Jessica Kingsley.

- BRUNNER, José Joaquín (1988), "Higher education and the formation of the professional in Latin America", Santiago de Chile, FLACSO (Documento de Trabajo 380), abril.
- (1990a), "Investigación científica y educación superior en América Latina", Santiago de Chile, FLACSO (Documento de Trabajo 452), junio.
- (1990b), *La universidad latinoamericana*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- BURBULES, Nick y Carlos Alberto Torres (eds.) (2000), *Education and globalization: Critical analysis*, Nueva York, Routledge.
- CAMERON, David (1987), *The framework for managing and financing post-secondary education in Canada*, Saskatoon, National Forum on Post-Secondary Education.
- CARLSON, Sam (1992), "Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean", Informe del Banco Mundial núm. 18, julio.
- COLLIER, David (ed.) (1979), *The new authoritarianism in Latin America*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
- COLLIER, Ruth Berins y David Collier (1991), *Shaping the political arena. Critical junctures, the Labor Movement and regime dynamics in Latin America*, Princeton, Princeton University Press.
- CORAGGIO, José L. y Rosa M. Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DALE, R. (1989), *The state and education policy*, Philadelphia, The Open University Press.
- DI TOMASSI, L. et al. (eds.) (1996), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Paulo, Cortez Editora/PUC-SP/Acao Educativa.
- ECKSTEIN, Susan (ed.) (1989), *Power and popular protest. Latin American social movements*, Berkeley, Los Angeles y Londres, University of California Press.
- FEINBERG, Walter (1983), *Understanding education. Toward a reconstruction of educational inquiry*, Cambridge, Londres y Nueva York, Cambridge University Press.
- FRIEDEN, Jeffrey A. (1991), *Debt, development & democracy. Modern political economy and Latin America, 1965-1985*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- HELD, David (ed.) (1991), *Political theory today*, Stanford, Stanford University Press.
- IVIC, Ivan (1991), "The internationalization of higher education: A point of view from a developing country", en *Higher Education in Europe*, UNESCO, European Centre for Higher Education, vol. 16, núm. 2, pp. 10-22.
- KENT, Rollin (1993), "Higher education in Mexico: From unregulated expansion to evaluation", en *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 25, núm. 1, pp. 73-84.
- LATAPI, Pablo (1982), *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976*, México, Nueva Imagen.
- MANDER, Jerry y Edward Goldsmith (1996), *The case against the global economy and for a turn toward the local*, San Francisco, Sierra Books.
- MOLLIS, Marcela (1997), "The paradox of the autonomy of Argentine universities: from liberalism to recognition", en Carlos A. Torres y Adriana Puiggrós (eds.), *Latin American education: comparative perspectives*, Bolder, Westview, pp. 219-236.
- MORALES-GÓMEZ, Daniel y Carlos A. Torres (1990), *The state, corporatist politics and educational policy in Mexico*, Nueva York, Praeger.
- NEAVE, Guy y F. Van Vught (eds.) (1991), *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Nueva York, Pergamon Press.
- PETRAS, James y Morris Morely (1990), *U.S. hegemony under siege. Class, politics and development in Latin America*, Londres y Nueva York, Verso.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Imagination and crisis of Latin American education", mimeo., s.d.
- REICH, Robert B. (1988), *Education and the new economy*, Washington, National Education Association.
- (1992), *The work of nations. Preparing ourselves for 21st century capitalism*, Nueva York, Vintage Books.
- RODRÍGUEZ, Roberto (1995), "Universidad y globalización en América Latina", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, núm. 2, pp. 143-158.
- ROSES, Paulo (1992), *Para comprender a educação superior brasileira*, San Paulo, Paz e Terra, pp. 42-51.
- SAYER, Andrew y Richard Walker (1992), *The new social economy. Reworking the division of labor*, Cambridge y Oxford, Blackwell.
- SCHIEFFELBEIN, Ernesto (1996), "The Chilean academic profession: Six policy issues", en P. Altbach (ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Boston, Boston College Center for International Higher Education.
- (1990), "Chile: Economic incentives in higher education", en *Higher Education Policy*, vol. 3, núm. 3, pp. 21-26.
- SCHWARTZMAN, Simon (1993), "Policies for higher education in Latin America: The context", en *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 25, núm. 1, pp. 9-20.
- SCHUGURENSKY, D. (1997), "University restructuring in Argentina: The political debate", en Carlos A. Torres y Adriana Puiggrós (eds.), *Latin American education: Comparative perspectives*, Bolder, Westview, 237-288.
- "Global economic restructuring and university change. The case of Universidad de Buenos Aires", tesis doctoral, Universidad de Alberta.
- SCHUGURENSKY, D. y Carlos Alberto Torres (1995), "Higher education, globalization and exclusion. Latin America and the Caribbean in comparative perspective", comunicación presentada en el Coloquio sobre Políticas Públicas y Educación Superior, Cuba, Republica Dominicana, Puerto Rico y Nueva York, del 22 al 26 de abril, Nueva York, Centro de Estudios Portorriqueños, Hunter College of the City of New York y CUNY Dominican Institute.
- SLAUGHTER, Sheila (1990), *The higher learning and high technology. Dynamics of higher education policy formation*, Nueva York, State University of New York Press.

- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1998), "Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo", mimeo, Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Portugal.
- TORRES, Carlos Alberto (1998), *Education, democracy and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Ladham, Maryland, Rowman and Littlefield.
- (1990), *The politics of nonformal education in Latin America*, Nueva York, Praeger.
- TUSSIE, Diana (1997), *El Banco Interamericano de Desarrollo*, Buenos Aires, FLACSO/UBA.
- USEEM, Michael (1984), *The inner circle. Large corporations and the rise of business political activity in the US and UK*, Oxford University Press.
- VIAL, Joaquín (ed.) (1992), *¿A dónde va América Latina? Balance de las reformas económicas*, Santiago de Chile, Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN.
- WILMS, W.W. (1996), *Restoring prosperity. How workers and managers are forging a new culture of cooperation*, Nueva York, Random House.
- WHITTY, Geoff (1998), "New right and new labour: Continuity and change in education policy", comunicación presentada en el Coloquio Anual de la Asociación Alemana para el Estudio de la Historia y de la Política Británicas, Mülheim, del 21 al 22 de mayo.
- World Bank (1995), "Global economic prospects and the developing countries 1995", Washington, 19 de abril.