

# Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Compiladora General  
Dra. Martha Nélide Ruiz



Colección Ciencias Sociales

fronter**A**bierta

ISBN: 978-607-97221-2-8



9 786079 722128

# Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Transformación educativa, sustentabilidad  
y prácticas emancipatorias

Compiladora General  
Dra. Martha Nélide Ruiz

**fronterA**bierta

México 2017



*Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias*

Compiladora General: Dra. Martha Nélide Ruiz

1ª. edición: diciembre 2017

Derechos Reservados © 2017 Koeyu S.A. de C.V.

Av. Lomas Encanto 32-E 701, Col. Lomas Country Club, Huixquilucan,

Edo. de México, CP 52764

ISBN 978-607-97221-2-8

Este libro electrónico forma parte de la Colección Ciencias Sociales de  
fronterAbierta

# Índice

**Presentación** / Dra. Martha Nélida Ruiz / Dr. Jorge Rojas / Dra. María Margarita Alonso / **8**

**Capítulo I / La sociología y la educación latinoamericanas ante los retos de la globalización, el cambio climático y la educación / 14**

\* Desafíos de la sociología latinoamericana a la luz del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología / Dra. Nora Garita / **15**

\* Amenazas globales a la educación como bien público e integración regional en América Latina / Marco Antonio Rodrigues Dias / **56**

\* Repensar la educación en un mundo en transformación socioecológica y autorreflexividad social en contextos de globalización y cambio climático global / Dr. Jorge Rojas Hernández / **76**

**Capítulo II / Universidad, Escuelas Normales y docentes frente a las reformas / 112**

\* La Universidad Crítica ante las crisis / Dra. Martha Nélida Ruiz Uribe / **113**

\* La evaluación institucional de las Escuelas Normales (Caso ENSEM) / Mtra. Rosa María Vallejo Camacho / **117**

\* Malestar docente: Interpelaciones a partir de un estudio en educación secundaria / Dra. María Margarita Alonso Alonso / Dra. María del Carmen Flores García-Rivas / **122**

**Capítulo III / Cambio social y educación: desigualdad, inclusión y movilidad social / 161**

\* Representaciones sociales del cuerpo: Elementos de inclusión/exclusión social / Dr. Gustavo Adolfo Enríquez/ Dr. Francisco Rubén Sandoval Vázquez / **162**

\* Reformas e inclusión educativa de personas de grupos vulnerables / Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano / **182**

\* La inclusión educativa de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE) a la luz de la teoría de las representaciones sociales / Mtra. Guillermina Gutiérrez Reséndiz / **195**

\* Estrategias de diversificación, una alternativa para la atención particularizada en Educación Preescolar / Dra. María Guadalupe Pedroza Ortiz / Mtro. Enrique Delgado Velázquez / **208**

\* ¿El vecindario importa? Explorando la pobreza urbana a partir del concepto de neighborhood effects en tres barrios segregados de Salvador (Brasil) / C. Dr. Stephan Treuke / **220**

\* Prácticas discriminatorias en jóvenes universitarios de escuelas élite / Alondra Saraí García Esquivel / Lidia Amairany Hernández Bello / **236**

\* Homologación del calendario igual a inclusión universitaria / Dra. Adriana Durán Mendoza / Dr. Juan Soto del Angel / Dr. Marco Agustín Malpica Rivera / Mtro. Juan Antonio Rodríguez Vinaza / **244**

#### **Capítulo IV / Universidad, formación y generación del conocimiento / 254**

\* La “nueva” división internacional del trabajo y el problema de la marginalidad de la Universidad pública mexicana en el contexto de la globalización / Dr. Emilio Gerardo Arriaga Álvarez / Guadalupe Nancy Nava Gómez / Rosalba Moreno Coahuila / **255**

\* Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior responsables de la formación de docentes (Caso ENSEM) / Mtra. Rosa María Vallejo Camacho / **267**

\* Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública / Dra. Carmen Caamaño Morúa / Bach. Flory Chacón Roldán / **283**

#### **Capítulo V / Paz, violencia y prácticas transformadoras / 300**

\* Estudio sobre la construcción simbólica de la violencia y sus implicaciones en la educación / Luis Mtro. Fernando Sotomayor Martínez B. / 301

\* Sociedad, Educación y Neurociencias / MC. José Fernando Hernández Aguilar / **314**

## **Capítulo VI / Sustentabilidad, ecología y medio ambiente / 326**

\* Ambiente y Sociedad: La Educación Ambiental en el Contexto del Cambio Climático Mundial /Dr. Francisco Rubén Sandoval Vázquez / **327**

\* La Interdisciplinariedad de los estudios de Medio Ambiente en México a la luz de la Sociología de la Liberación / M. en C. José Gilberto Reséndiz Romero / **344**

\* A fraternidade e a atuação do magistrado na promoção de um meio ambiente sustentável: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos / Diego de Alcântara Alves / **354**

\* Parques Alegres Los Cabos: modelo de organización para el desarrollo local / Alfonso Uribe Uribe Soriano / **363**

\* El conocimiento en el posgrado como apoyo a las empresas para un desarrollo sustentable /Maestrando Jaime Alejandro Guevara Valdez (autor) / Doctoranda Verónica Cruz Morales (coautor) / M. en C. Leticia Refugio Chavarría López (coautor) / **371**

## **Capítulo VII / Reformas educativas, ciudadanía y pensamiento emancipatorio / 386**

\* De ciudadanía social a una ciudadanía neoliberal: consecuencias de concebir la formación cívica en el marco de una educación por competencias / Diego de Alba Montes / **387**

\* Reformas educacionales de ayer y hoy en México / Verónica Cruz Morales (autor) / Jaime Alejandro Guevara Valdez (coautor) / Dra. María Trinidad Mercado Cerecedo (coautor) / **401**

\* Camus, Sartre y el humanismo educativo en el Estado de Hidalgo / Dr. Jaime Uribe Cortez / **414**

\* Análisis Epistemológico de la categoría de “Seguridad Ciudadana” en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEM, a partir del Paradigma de la Complejidad. / M. en E. Patricia del Carmen Hurtado Mercado / **426**

\* Educar en los albores del Siglo XXI. Volver a Freire / Libertad Astrid Ramos González / **437**

\* La educación en una sociedad ecológica, humanista y reflexiva / Lillian García Romero / **448**

\* El papel del normalismo ante el cambio global / Mtro. Isidro Espinoza Flores / Mtra. Leticia Verónica Armenta Castillo / **453**

## Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública

Dra. Carmen Caamaño Morúa, Universidad de Costa Rica.

Bach. Flory Chacón Roldán, Universidad de Costa Rica.

### Resumen

La presente ponencia se concentra en algunas de las transformaciones que han sufrido las universidades en el contexto de la internacionalización neoliberal de la educación superior en el mundo y, en particular, en Costa Rica. A partir de análisis documental proveniente de artículos académicos, documentos de organismos internacionales y fuentes periodísticas, en primera instancia, se discute el efecto del neoliberalismo en las sociedades, el desarrollo de la sociedad del conocimiento y las transformaciones laborales que estos procesos han generado dentro de las Universidades. Posteriormente se repasa sobre el proceso histórico que el Banco Mundial y la OMC han llevado a cabo para la inclusión de la educación superior en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) en el contexto de comercio internacional. Se hace una reflexión sobre los distintos modelos universitarios existentes y se analizan las características más importantes de la universidad corporativa. Por último, nos referimos a los procesos de cambio implementados en la Universidad de Costa Rica a partir del año 2012 para homogeneizar su funcionamiento al modelo corporativo, generando la coexistencia de diferentes modelos de universidad e identidades conflictivas entre docentes, estudiantes y personal administrativo. El resultado es la contradicción entre las decisiones políticas de alto nivel, su implementación y la experiencia cotidiana de las personas dentro de la academia costarricense.

## **Introducción**

La presente ponencia busca dar cuenta de las características que vienen adquiriendo las Universidades a partir de la internacionalización neoliberal. Mediante ésta, se procura homogeneizar tanto los planes de estudios y contenidos de las carreras como a los y las estudiantes, docentes y personal de investigación dentro de las Universidades. En primera instancia, discutimos las características de las transformaciones encontradas en el análisis documental de artículos académicos, documentos de organismos internacionales y fuentes periodísticas. Además, describimos el proceso histórico en el que algunos organismos internacionales ocupan un papel activo y preponderante para generar estas transformaciones.

Posteriormente, caracterizamos estos cambios como parte de la Universidad Corporativa para, finalmente, hacer una breve reseña de las tendencias y cambios que encontramos en la Universidad de Costa Rica con miras hacia la internacionalización y la inserción del modelo de Universidad Corporativa.

## **Las transformaciones de la Universidad hacia la internacionalización neoliberal**

Desde los años ochenta, las Universidades han sido posicionadas como un servicio competitivo en los mercados internacionales.

Según Pedroza (2006), las nuevas reglas académicas están asociadas a principios básicos del pensamiento neoliberal. La rendición de cuentas, la privatización, la subcontratación y la diversificación del presupuesto representan prácticas gerenciales del sector corporativo (Cabrales y Díaz, 2015). La Educación Superior se ha convertido en un nicho de posibilidad económica de muy alta demanda, lo que presiona a las universidades a ampliar sus funciones; además de convertirse en medios para el buen funcionamiento y competitividad de la economía capitalista, las universidades y los servicios que proveen son, en sí mismos, fines y productos de dicha economía (Guarga, 2008).

Esto ha tenido efectos en el financiamiento y autonomía de dichas instituciones y sus actividades, tales como la investigación en diferentes áreas del conocimiento. Con la crisis internacional de los años ochenta y las Políticas de Ajuste Estructural impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se dio inicio a nuevos procesos que vendrían a transformar las sociedades y que inauguraron el modelo neoliberal de acumulación. En este contexto, la educación y el conocimiento se convierten en factores clave de competitividad, hasta el punto que la mayoría de países del planeta aspiran a convertirse en “economías del conocimiento” (Jessop, 2000; Robertson, 2005).

Esto, junto al comercio de servicios, ha contribuido al aumento en la demanda de servicios de educación. Verger (2013) citando a Slaughter y Leslie (1977) afirman que, a partir del crecimiento de los mercados globales, las políticas nacionales de educación superior se han orientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo los subsidios directos del Estado a la universidad. Esto se puede observar en cómo cada vez más las universidades públicas son presionadas para contribuir activamente en la competitividad de las economías locales-nacionales-regionales, estableciendo redes y circuitos de conocimiento con el Estado y las empresas, comercializando los productos de la investigación, prestando servicios al mundo privado, generando estrategias de autofinanciamiento, asumiendo nuevos estilos de gestión y de marketing de corte empresarial, y formando profesionales emprendedores capaces de generar nuevas iniciativas, autoemplearse, formar redes y ajustarse al nuevo escenario laboral flexible (Gibby Hannon citado en Restrepo y Escobar, 2011).

Los valores organizacionales se han insertado dentro de los discursos universitarios, y aunque se mantengan los valores propios de la naturaleza de la Universidad como la ética y el bien común, ganan terreno valores con marcada tendencia mercantilista como la competitividad, eficiencia y rentabilidad. El discurso de la calidad en educación funciona como una “práctica discursiva”; se convierte en un término “fetiche” que permite dar un “barniz” de excelencia a las prácticas cobijadas bajo el mismo (Massé Narvaez, 2008).

Aunado a esto, Marugán Pintos y Cruces Aguilera (2011), afirman que se ha puesto en un primer plano la capacidad “empresarial” del alumnado y de una universidad regida por criterios utilitaristas del conocimiento. Como señalan Laval y Dardot (2006), la ideología neoliberal organiza y estructura la conducta de los seres humanos con la generalización de la competencia y la empresa como modelo de subjetivación.

Con estos objetivos, se han impulsado procesos de internacionalización de las universidades que, según García-Guadilla (2004), implican generar una industria multimillonaria “que incluye la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el extranjero, la prestación de servicios como franquicia y el aprendizaje en línea” (p. 6). Así, se da la “apropiación del trabajo inmaterial y de los bienes comunes (las relaciones, los afectos y el conocimiento)” (García, 2010, p. 16) y se produce la mercantilización, que consiste en la privatización del saber: “control de las patentes en los laboratorios de investigación, derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudio reorientados a las dinámicas del mercado capitalista” (García, 2010, p. 17).

Además, se señala la imposición del Banco Mundial para que los profe-

sores sean empresarios del conocimiento, lo cual ha tenido eventos devastadores para la investigación y la docencia, e incluso ha conducido a prácticas de corrupción académica en la medida en que la lógica privada se inserta en el ámbito público (López Segrera, 2009; Ginsberg, 2011).

Se trata de un modelo de Universidad que reproduce desigualdad dentro y fuera de la misma, en la que se lleva a cabo una profunda descapitalización financiera, desregulación de los derechos laborales del profesorado (Marugán Pintos y Cruces Aguilera, 2011). La adición del trabajo administrativo ha aumentado la carga laboral del profesorado y le ha exigido, frente a otras profesiones y saberes, una permanente cualificación personal y profesional, así como el desarrollo de competencias gerenciales.

De esta manera, las universidades cada vez exigen más requisitos para la contratación de su personal docente. Además, se les está encargando una diversidad de tareas anexas a la orientación de las cátedras (Cabarales y Díaz, 2015). Como señalan Tello *et al.* (2009), las personas que forman parte de la comunidad universitaria progresivamente se han convertido en vías de expresión y legitimación de las políticas de evaluación, al igual que los técnicos en su desarrollo operativo y en su justificación ideológica.

Docentes hacen cambios en sus prácticas respondiendo a los instrumentos evaluadores y actúan como emprendedores capitalistas, con la consecuencia de que se pueden erosionar las dinámicas de cooperación entre el personal de investigación y generar actitudes menos creativas y más conservadoras entre ellos y ellas. Como señala López Segrera (2008), el sistema de evaluación, integrado por el conjunto de políticas, programas e instrumentos de evaluación de la educación superior, impone límites al trabajo institucional e individual introduciendo objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño, determinados en los círculos oficiales y fuera de la academia.

En algunos países los instrumentos de evaluación se utilizan también para fomentar la elección del centro universitario y la competencia entre centros por la captación de alumnos. Para llevar a cabo este tipo de políticas, la mayoría de países han creado agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa (Verger, 2013).

### **Organismos internacionales y trayectoria de internacionalización**

De forma más amplia, Verger Planells (2008) se refiere a dos transformaciones esenciales en la educación superior; la primera es la transición de la concepción de las universidades como medio para el buen funcionamiento del mercado a objeto del mercado y la segunda es la transición de una dinámica de internacionalización hacia una de transnacionalización o internacionaliza-

ción neoliberal.

Cada país ha tenido un papel activo en el ingreso de mercados comerciales educativos y, en general, la educación y la salud son los sectores que menos han sido liberalizados. No obstante, han sido los países en vías de desarrollo los que han abierto más sus mercados. La mercantilización educativa se desarrolla de manera gradual y los procesos hasta ahora no han desembocado en mercados puros sino en escenarios donde la esfera estatal convive con la del mercado (Verger, 2013). Estos procesos no existen sin sujetos activos, más bien, se desarrolla a raíz de la intervención y la acción política de agentes muy concretos. Los organismos que tradicionalmente han estado más interesados en la problemática educativa son el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Estos otorgan financiamiento a proyectos, realizan estudios y emiten recomendaciones.

El Banco Mundial es uno de los principales productores de documentos y estudios sobre políticas educativas. El propósito principal de la producción de documentos es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema. En el caso de la educación superior, podríamos considerar que los ejes son financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización de las políticas educativas (Maldonado, 2000). Según Jiménez Nájera, citando a Shugurensky (1998), desde los años ochenta y noventa se plantea desde los organismos financieros internacionales “refuncionalizar a las instituciones de educación superior –conforme a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo cimentado en el libre mercado– para constituir la “universidad heterónoma” empresarial, sometida a la fiscalización gubernamental, a las demandas de las empresas (formación de profesionistas flexibles, investigación aplicada, etcétera), y orientada por una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad” (Jiménez Nájera, 2006, págs. 45-46).

La organización más protagonista en las transformaciones de la educación superior ha sido la Organización Mundial del Comercio con la inclusión de los servicios en las negociaciones del comercio internacional, impulsada por los países desarrollados en la Ronda Uruguay en el contexto del Acuerdo General de Servicios (AGCS por sus siglas español), en 1994 (Verger Planells, 2008) negociado en el marco de la creación de la OMC en 1995, “organismo intergubernamental encargado de promover el libre comercio internacional” cuyos objetivos son “promover la liberalización del comercio, establecer normas que regulen el mercado internacional, y ser un foro de solución de dife-

rencias eficaz que las haga cumplir” (García-Guadilla, 2004, pág. 5). El AGCS es uno de los principales instrumentos legales para la transnacionalización de la educación superior y la liberalización de los servicios. Es considerado como uno de los acontecimientos más importantes del sistema mundial del comercio desde 1948, ya que logra aplicar una normativa multilateral y abrir la economía mundial (Chan Sánchez, 2004, p. 15). Por medio de estos instrumentos regulatorios los estados miembro adquieren compromisos de liberalización, garantizando la realización del servicio en un entorno estable y con pocas barreras comerciales. El acuerdo congela los compromisos establecidos, dificultando que se retiren o reduzcan los compromisos (Verger Planells, 2008). La labor del AGCS, en términos generales ha sido modificar y flexibilizar las normas y reglas de los diversos sistemas estatales que dificultan la transnacionalización de las empresas de servicios (Verger Planells, 2008).

El AGCS es un acuerdo voluntario, los países pueden decidir las reglas bajo las cuales van a hacer las negociaciones. Sin embargo, esto se pone en cuestionamiento debido a la “agenda incorporada de liberalización progresiva”, la cual busca hacer efectiva la liberalización del comercio. Por lo tanto, aunque cada país pueda decidir cómo se irá haciendo la apertura, con cada ronda de negociación se espera que se negocien más sectores y se levanten restricciones para el acceso al mercado nacional (Knight, 2004). Uno de los temas más importantes y de controversia alrededor de la OMC y la AGCS es la función gubernamental en la educación, ya que el Acuerdo aplica a todos los servicios menos a “aquellos servicios suministrados en el ejercicio de la autoridad gubernamental, que no se presten de manera comercial y ni en competencia” (Chan Sánchez, 2004; Knight, 2004). Esto genera muchas críticas, ya que en sistemas educativos donde la educación superior tiene oferta pública y privada al mismo tiempo, pueden quedar no exentos. Además, hay grandes cuestionamientos en relación a lo que significa competencia, sobre todo cuando no media el lucro directamente.

En esta línea, y como ejemplo de la imposición de la liberalización económica por parte de la OMC, en 1998 planteó la idea de que en la medida en que los gobiernos acepten la existencia de proveedores privados en la educación, la misma puede ser tratada como servicio comercial y por lo tanto regulado por la OMC. De esta forma se contradice la función del gobierno como proveedor de educación. En 1999 la OMC incluye la educación en el AGCS. La Educación Superior es el subsector que se negocia con mayor intensidad. Esto debido al amplio mercado que se gesta alrededor de la Educación Superior. De hecho, la única demanda plurilateral en el área educativa realizada en la Ronda de Doha se focaliza en “educación superior” y “otros servicios educativos”. Estas acciones y nociones sobre la educación terciaria generaron

una oposición ante la inclusión de la educación como servicio en el AGCS.

En 1998, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) de la Unesco, conferencia principalmente gubernamental, donde se aprobaron dos documentos basados en lineamientos establecidos por la conferencia regional en América Latina y Caribe en 1996, estos son la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y otro llamado “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. En ellos se resalta el papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas y se jerarquizó el acceso a la Educación Superior como derecho humano (Guarga, 2008). En dichos documentos se enfatiza la autonomía de las instituciones de Educación Superior, la vigencia de la libertad académica y el papel de los estados nacionales en la labor de sostén y fortalecimiento de estas por medio de su financiamiento. Los documentos también destacan el papel de la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades, así como la difusión de sus resultados como una función esencial de los sistemas de Educación Superior y se habla sobre la evaluación de la calidad de la educación en la región, sin embargo, es una visión de calidad arraigada al contexto nacional y regional (Guarga, 2008).

Un instrumento fundamental para llevar a cabo estos cambios hacia la internacionalización de la educación en Europa inicia con la Declaración de Bolonia, Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, firmada el 19 de junio de 1999, que tiende a asegurar la internacionalización de las universidades y la movilidad de docentes y estudiantes mediante una serie de transformaciones para homogeneizar requisitos, creditaje, tiempos de los programas, diplomas, órganos colegiados, formas de evaluación del estudiantado y de las y los docentes, sentido de los procesos educativos y de la investigación, etcétera. De esta manera, la Declaración de Bolonia se propuso desarrollar para el año 2010 un Área Europea de Educación Superior (EHEA) (García, 2004). Según Hans de Wit, la Declaración de Bolonia intenta acercar la internacionalización “a la reforma de sistemas y a la transparencia como fundamento para la competencia en mercados regionales y globales” (De Wit, 2004).

Como precursoras de la Declaración de Bolonia, encontramos la Carta Magna de las Universidades Europeas y la Declaración de la Sorbona. La Carta Magna firmada en Bolonia en el año 1988, sienta las bases para legitimar el vínculo entre investigación, docencia, innovación y enriquecimiento del estudiantado, la libertad de la investigación, la enseñanza y la formación, y el intercambio a través de las fronteras (Rectores de Universidades Europeas, 1988). En un principio, esta Carta Magna fue firmada por treinta ministros

de Educación, “con posibilidad abierta de nuevas integraciones” (García C., 2004). Si bien esta declaración “reafirma los principios de autonomía y de libertad de cátedra, conocimiento, investigación y enseñanza, propios de la institución universitaria” (Marín, 2013), es precursora, como antes se señaló, de la Declaración de Bolonia (Rodríguez Gómez, 2004).

Por su parte, la Declaración de la Sorbona, firmada en París el 25 de mayo de 1998 es una Declaración conjunta de cuatro Ministros europeos para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. “Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de estatus, títulos, exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual” (Rectores de Universidades Europeas, 1988)

Así, en el año 2013, el Dr. Henning Jensen, Rector de la Universidad de Costa Rica, la suscribió.

El Plan Bolonia se ha topado con gran oposición en diferentes países de la Unión Europea, que podemos identificar en las protestas callejeras de estudiantes y docentes, y en escritos académicos que analizan el impacto de los cambios para la educación como bien común que este Plan ha provocado. Según Galcerán, las críticas principales se pueden sintetizar en tres puntos:

“1o. la crítica a la falta de democracia con que se está desarrollando todo el proceso, amparado en recomendaciones que apuntalan y refuerzan la estrategia política en educación; 2o. el temor a que esas medidas destruyan la Universidad tradicional abriendo paso a una Universidad corporativa gestionada de modo empresarial, competitivo y rentabilizador, en cuyo marco cambian radicalmente las figuras de profesores y estudiantes. Incluyendo los sectores administrativos; 3o. la reducción de la “sociedad” al espacio del mercado, lo que implica un riesgo muy alto de mercantilización de la enseñanza superior que, aunque pueda ir acompañada de un aumento de las inversiones en determinados sectores, generará un desplome académico y científico, especialmente perceptible en aquellos sectores cuyas titulaciones no están inmediatamente dirigidas al mercado laboral o cuyas disciplinas exigen procesos formativos y de investigación lentos y escasamente lucrativos. En todos ellos está cundiendo la ira y el desánimo” (Galcerán, 2010, pág. 97).

Asimismo, el colectivo de profesores y estudiantes de la Universidad de Va-

lencia denominado Indocencia, señala que “las nuevas reglas del juego privilegiaban la investigación al tiempo que devalúan la docencia; una investigación sometida a las reglas que le permitan competir, una investigación que se pueda cuantificar y exhibir, una investigación obediente” (Fernández-Savater, 2016, pág. 13). Además, son comunes los reportajes en medios periodísticos sobre los efectos de estos cambios en la precarización laboral (Barnés, 2016) que genera ambientes académicos tóxicos (Barnés, 2014). Lo que nos plantea el caso del Proceso Bolonia es un proceso de internacionalización neoliberal que impulsa la corporativización de las universidades.

### **Universidad Corporativa**

Las universidades occidentales de la modernidad capitalista se han regido históricamente por diferentes modelos, según las características de cada sociedad y el momento histórico de acumulación capitalista. Estos son: el napoleónico, el humboldtiano, el anglosajón y el latinoamericano (Apaza Sempinelli, 2007). El napoleónico, se centraba en la formación de profesionales para el Estado, el humboldtiano, se enfocaba en la investigación, y el anglosajón en la formación de profesionales para las empresas. Cada uno de estos modelos contaba, a su vez, con una forma particular de gobierno. Con el tiempo, estos modelos se fueron mezclando en algunos países, al tiempo en que las universidades se fueron consolidando como instituciones con unas prácticas, características y regulaciones comunes, pero con particularidades propias según el contexto e historia de cada país. En América Latina fue fundamental la Reforma de Córdoba de 1918 para orientar el curso de desarrollo de estas instituciones. En el marco de las políticas de Industrialización Sustitutiva de Importaciones y el Estado de Bienestar, a partir de 1930, las universidades adquirieron una serie de garantías para su desarrollo, entre ellas, la autonomía y su condición de derecho de las personas y bien común (Apaza Sempinelli, 2007).

Las transformaciones discutidas en los apartados anteriores se pueden encontrar en lo que diferentes autoras y autores han identificado como un modelo empresarial o corporativo de universidad, formas privadas de financiamiento, de contratación y administración, formas empresariales de organización y control de las y los trabajadores universitarios que apuntan hacia la precarización laboral, producción para el mercado y transformación de la cultura académica y las subjetividades de docentes y estudiantes que les convierte en competidores en el mercado del conocimiento (Pardo & García, 2003; Crow, 2008; Fernández de la Rota, 2009; Gill, 2010; Gill & Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2010; Connell, 2013; Amigot & Martínez, 2013; Gómez & Jódar, 2013; Montenegro & Pujol, 2013; Busso & Rivetti, 2014; Edu Factory y

la Universidad Nómada, 2010).

Según Donoghue (2008), las universidades y las corporaciones siempre se han entrecruzado, a veces en formas muy concretas: miembros de corporaciones empezaron a servir en las juntas directivas de las universidades.<sup>3</sup> Desde entonces, estos mostraron un antiintelectualismo y críticas a las humanidades por considerar que no enseñan oficios prácticos ni a hacer negocios, y demandan que las universidades funcionen como corporaciones, con máxima productividad en la enseñanza y el aprendizaje, siendo una inversión en tiempo y dinero juzgada de acuerdo a los réditos que genere. Sin embargo, es a partir de los años ochenta, en el periodo del presidente Reagan, que el ataque a las universidades liberales y a las humanidades se incrementa en ese país, promovándose directamente la universidad corporativa, en donde se pierden los límites entre la universidad y la empresa (Collini, 2012). Según Schultz (2012), las universidades corporativas se caracterizan por el uso de estructuras corporativas para dirigir la universidad, en donde las decisiones, incluido el currículum, son determinadas de arriba hacia abajo. Ya en los años 1879 y 1881 la Wharton School de la Universidad de Pensilvania había ofrecido una credencial académica en administración de negocios (Donoghue, 2008).

Bajo un modelo corporativo, los miembros de los consejos universitarios son cada vez más líderes de negocios que seleccionan, con poca participación de los docentes, al presidente de la universidad quien también con poca o ninguna participación docente, selecciona a los decanos, jefes de departamentos y otro personal administrativo. Así, el personal académico va perdiendo poder para adoptar decisiones fundamentales y las universidades van siendo tomadas por administradores. Tal y como lo plantea Ginsberg (2011), muchos de estos administradores cuentan con poca o ninguna experiencia académica y ven la gerencia como un fin en sí mismo, olvidándose de la promoción de la educación y la investigación como propósito de las universidades. Se aplica un “imperialismo gerencial” para imponer orden y jerarquía en la institución, eliminando el gobierno compartido, el poder de los docentes, las plazas en propiedad. Según Berg y Seeber (2016), esto hace que las justificaciones económicas sean las que dominen y eclipsen las preocupaciones intelectuales y pedagógicas. Siguiendo a Ginsberg (2011), un instrumento utilizado por los administradores para crecer y ejercer mayor poder que los académicos son los criterios de ejecución obligatorios, como sistemas para medir transparencia, hacer planeamiento estratégico y otros en donde incrementan la burocracia que dificultan procesos académicos que antes eran fáciles de ejecutar.

Una forma de comprender los procesos de corporativización en las universidades es a través del planteamiento que hace Ritzer (2015) sobre la Mcdonaldización de la Cultura. Ritzer, siguiendo a Weber, explica que la

racionalidad de la burocracia implica descomponer una tarea en diferentes elementos, siendo cada oficina responsable por una porción de la tarea más grande. Cada persona en cada oficina maneja su parte de la tarea, usualmente siguiendo reglas preestablecidas y regulaciones predeterminadas, donde los individuos tienen poca posibilidad de escoger los medios para los fines. Esta sería para Weber la más eficiente estructura para manejar gran cantidad de tareas, pero se enfatiza en la cantidad y no en la calidad. Gracias a las reglas y regulaciones, las burocracias operan de forma altamente predecible. Finalmente, enfatizan el control sobre la gente mediante el reemplazo del juicio humano con los dictados de reglas, regulaciones y estructuras. De manera similar, la clientela de la burocracia también es controlada y recibe los servicios de ciertas maneras y no de otras. Sin embargo, las burocracias sufren la irracionalidad de la racionalidad pues producen deshumanización, falta de eficiencia, falta de calidad y falta de control.

La aplicación de estos principios y prácticas a nivel global (Donaghue, 2008), implica la transformación de la manera en que se crea el conocimiento y quienes lo producen: estudiantes y docentes, y de quienes lo gestionan, personal administrativo, para imponer procesos homogeneizantes que, sin embargo, pueden ser contestados. Las categorías del mercado de productividad, eficiencia y logro competitivo, no inteligencia o erudición, dirigen el avance profesional ya que los profesores del día de hoy han internalizado los mismos parámetros que han sido utilizados tradicionalmente para atacarlos y se han convertido en vendedores que compiten entre sí. Se utilizan métricas de calidad por las cuales muy diferentes clases de trabajo intelectual pueden ser medidas una contra otra. Por lo tanto, en un resultado irónico, el profesorado, al que le gusta pensar de sí mismo como intelectuales autónomos, encuentran que su trabajo, constantemente evaluado y dirigido, tiende hacia una estrecha conformidad y estandarización. Según Maggie Berg y Barbara K. Seiber (2016), estos valores son individualistas y meritocráticos e inhiben la conciencia colectiva. Unido a lo anterior, encontramos diferentes formas de flexibilización laboral, que llevan a la precarización. Según Schultz (2012), la universidad corporativa considera que los docentes en propiedad son caros, por lo que prefieren reemplazarlos por docentes con doctorados y desempleados para reducir los costos laborales de manera significativa y, al mismo tiempo, romper el poder de los docentes en propiedad en el gobierno de la universidad. También, la universidad corporativa ha tomado control del currículum con la expansión de programas por internet prediseñados por especialistas y luego impartidos por docentes interinos. Estos reducen costos de los cursos, se potencializa el tamaño de los grupos, y de ser necesario, se puede cambiar el currículum. Otra forma en que la Universidad es corporativizada es cuando

los fondos vienen de corporaciones, a través de financiamiento directo, o al patentar y vender investigaciones, entrenamiento y otros servicios, o promover acuerdos colaborativos. Como resultado, se privatiza el conocimiento, afectándose la libertad académica, comprometiendo la integridad y objetividad y forzando a las y los profesores a explorar solamente lo que el mercado tolera.

En cuanto a la investigación, Ginsberg (2011) señala que los administradores buscan lucrar mediante las donaciones y los ingresos por patentes y licencias. De esta manera, se privatiza el conocimiento y se impide la difusión de nuevas ideas protegiendo las posibles ganancias para la universidad. Así, los ingresos son más importantes que la investigación. En muchos casos se dirige al menos parte del financiamiento del ámbito académico hacia usos potencialmente más lucrativos, como propiedades, campos atléticos, dormitorios lujosos mientras al mismo tiempo se cierran departamentos de lenguas y filosofía por razones financieras. Llevando la discusión más lejos, Maggie Berg y Barbara K. Seeber (2016) plantean que el pensamiento crítico ha sido vulnerado junto con las Humanidades pues la universidad corporativa ha priorizado ciertas áreas de investigación sobre otras. En ese sentido, Ginsberg (2011) considera que los administradores ven la educación como la industria del conocimiento, la cual debería enfocarse en producir formas de conocimiento que sean útiles en el mercado. Así, los recursos de las Humanidades deben pasar a formas de investigación científica que podrían ser del interés de agencias federales y firmas privadas en el sector de alta tecnología. Finalmente, el aumento de la matrícula es un elemento fundamental en las universidades corporativas debido a la disminución de fondos del Estado, el incremento en costos de mantenimiento y otros relacionados con la necesidad de atraer a estudiantes (instalaciones deportivas y grandes locales comerciales, etc.) y la reasignación de fondos hacia ciertos programas. Como resultado del aumento del costo de matrícula encontramos un aumento en el endeudamiento del estudiantado (Donoghue, 2008).

Es importante resaltar que los debates alrededor del mercado de la Educación Superior no son sobre la adecuación de las nuevas tecnologías a los contenidos pedagógicos (Chiroleu, 2013), lo que está planteado es una modificación del principio en que se asienta la educación en tanto bien público salvaguardado por el Estado, sobre todo desde el momento en que las propuestas educativas pasarán a ser reglamentadas y supervisadas desde la OMC y en que las propuestas educativas provienen de diversas empresas y sectores (Guarga, 2008). Todo lo anterior ha llevado a que en las universidades convivan dinámicas contradictorias donde por un lado se defiende la autonomía y el valor social de la Universidad, al mismo tiempo que se gestionan procesos de venta de servicios, patentes, que se encaminan a un cambio en el financia-

miento y funcionamiento de las Universidades perdiéndose así el control sobre sus agendas educativas y de investigación, y en donde la internacionalización neoliberal y la comercialización cada vez ganan más espacio.

### **Manifestaciones de la internacionalización neoliberal en Costa Rica: el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR).**

La internacionalización de la educación superior se va mostrando de diferentes formas que, aunque parezcan separadas entre sí y se manifiesten a diferentes ritmos, todas son parte de distintas estrategias para cumplir con los acuerdos y mandatos internacionales. Por ejemplo, en Costa Rica, en relación con la acreditación, dirigida por SINAES, la institución encargada de la acreditación de las distintas carreras en las Universidades públicas y privadas del país, se utilizan estándares de calidad internacionales y la institución verifica que las distintas carreras cumplan con ellos. En la actualidad, el país cuenta con 114 carreras acreditadas, y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) tiene convenios con 11 instituciones de acreditación internacional. La acreditación se ha convertido en un criterio importante en la promoción de las carreras en las diferentes universidades y es incluso demandada por el estudiantado con el fin de asegurarse una condición ventajosa al participar en un mercado de trabajo sumamente competitivo.

En cuanto a cobertura de la educación superior pública, en el período 2007-2014, la matrícula en las cuatro universidades del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) mostró un incremento global de un 26,8%, siendo las sedes regionales las que presentaron un crecimiento mayor, con un 49,1%. Además, con miras a apoyar las necesidades del país, entre el 2008 y el 2014, las universidades estatales crearon un total de 91 carreras nuevas (Marín González, 2014). Además, la Universidad ha iniciado un proceso de transformación de su normativa, de manera que la investigación se define a partir de las ciencias naturales y las tecnologías, y se controla mediante reglamentación centrada en una judicialización, estandarización y cuantificación que limita la creatividad y burocratiza, con la excusa de la búsqueda de eficiencia, y el lucro en el desarrollo de la misma.

Asimismo, la Universidad de Costa Rica fundó la Agencia Universitaria para la gestión del Emprendimiento (AUGE) en el año 2012, con el apoyo financiero de Fundación de la Universidad de Costa Rica (FUNDEVI) especializada en la creación y aceleración de empresas y entidades intensivas en conocimiento. Esto lo realiza por medio de capacitaciones, cursos, establecimiento de vínculos con instituciones privadas y públicas y dotación de “capital semilla” por medio de concursos. Para el año 2014 AUGE asignó 65 millones

de colones de la Banca de Desarrollo a cada proyecto ganador en un concurso de emprendedores (Rojas Rodríguez y Guerrero Portilla, 2014). Los proyectos que así concursan no siguen los mismos procedimientos de control que aquellos que se generan en las unidades académicas de la Universidad, tales como la evaluación del Comité Ético Científico. Además, AUGE funciona en sí mismo como un emprendimiento, de manera que algunos de sus funcionarios y funcionarias deben buscar financiamiento para sus proyectos. AUGE, junto a la Unidad de Gestión y Transferencia de conocimiento para la Innovación (Proinnova), incentivan la creación de patentes y venta de servicios desde los diversos institutos y centros de investigación y se han convertido en definidores de los criterios de evaluación de calidad de las investigaciones. El aumento se dio en las áreas de ciencias de la salud (23), ciencias sociales (18), educación (14), ingeniería (9), ciencias económicas (8), ciencias básicas (8), recursos naturales (6) y artes y letras (5), con grados académicos que van desde diplomado hasta doctorado (Marín González, 2014). Para 2016 las carreras más solicitadas en la Universidad de Costa Rica fueron el bachillerato y licenciatura en Dirección de Empresas; el bachillerato en Inglés; Computación e Informática; y Contaduría Pública. Asimismo, tuvieron demanda los bachilleratos y licenciaturas en Ingeniería Eléctrica y Derecho, el bachillerato en Ciencias Médicas y la licenciatura en Medicina y Cirugía (Prendas, 2016).

En términos de relaciones laborales entre el 65% y 70% del personal docente de la Universidad se encuentra en condición de “interinazgo”, es decir, no tienen una plaza definida, lo cual provoca condiciones laborales flexibles e inseguras características de la precarización laboral, las cuales se legitiman mediante normativas y reglamentos que excluyen a este personal de la participación política y democrática en los órganos colegiados universitarios como en la elección de las autoridades universitarias. Actualmente la universidad vive una crisis cuyo detonante ha sido la actuación del Rector en relación a la contratación de su hija en un puesto en la Universidad de Costa Rica. Sin embargo, la crisis tiene un marco más amplio que refiere a los cambios que enfrenta la institución al transitar hacia la corporativización, los cuales generan malestar en diversos sectores universitarios y por diferentes razones.

Por otro lado, existen nuevas Universidades privadas en el país que tienen una estructura corporativa en su funcionamiento. La Universidad Lead fundada a partir del año 2016 en el país, está compuesta por tres elementos: universidad, estudiantes y empresas para dar herramientas al estudiantado para integrarse efectivamente al mercado laboral impulsando la productividad. La Universidad fue concebida por un grupo de empresarios (“Acercas de Ulead”). También encontramos que Promerica junto con la Universidad Texas Tech de Estados Unidos van a instalar una filial en el país y la Uni-

versidad Earth junto con otras 11 empresas busca crear un nuevo instituto de educación superior en Guanacaste. Esto nos afirma en que la Universidad Corporativa es una realidad en nuestro país cuyas prácticas competitivas se presentan como modelo y se trasladan muchas veces a las Universidades Públicas. La Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación (Proinnova) es una unidad de apoyo a la investigación adscrita la Vicerrectoría de Investigación con el objetivo de impulsar la innovación a través de la transferencia tecnológica de conocimientos desarrollado o adaptados por la UCR mediante el licenciamiento de patentes (“Quiénes somos”, [www.proinnova.ucr.ac.cr](http://www.proinnova.ucr.ac.cr)).

### **Algunas ideas y preguntas para concluir**

La corporativización de las universidades a nivel global es una realidad que afecta también a las Universidades Públicas en Costa Rica. Las patentes, acreditación, publicaciones en el exterior, conocimiento de idiomas y cantidad de títulos se han convertido en elementos esenciales para la evaluación y valoración de la labor docente y de investigación, a la vez que la mayor cantidad de personal docente de la Universidad se encuentra en situación de “interinazgo”, muchos con nombramientos de medio tiempo o menos y sin continuidad durante todo el año. Estas condiciones existían previamente en la Universidad, sin embargo, al poner la carga del financiamiento y la venta de servicios a las y los funcionarios y el ambiente de alta competitividad vulnerabiliza aún más a las y los trabajadores de reciente ingreso a la Universidad y a quienes, a lo largo de los años, no han logrado obtener “la propiedad”.

Por otro lado, estas dinámicas generan cambios en los procesos de investigación, donde la necesidad de publicar artículos y divulgar resultados no corresponden con investigaciones que, por la naturaleza de sus objetivos, necesitan de una mirada más lenta y razonada, que además no es comerciable. El ingreso de Universidades Corporativas al país refleja el potencial nicho de mercado para las empresas, además no sólo implica el lucro que incluye brindar educación superior sino la formación de trabajadores y trabajadoras congruentes con la visión empresarial de la sociedad. Por otro lado, cabe preguntarse ¿cuál va a ser el efecto que tendrán estas Universidades en los *ranking* internacionales por los cuales las Universidades Públicas están midiendo su “calidad”? Estos procesos no se han producido sin resistencias, las encontramos en diferentes países alrededor del mundo donde voces diversas hacen cuestionamientos y críticas a la pérdida de la universidad como bien común. Aquí es evidente que el cuestionamiento es sobre el valor de la educación más allá de su potencialidad como producto para el mercado, es una discusión

sobre la pertinencia de las Universidades en la sociedad y su lugar como formadora de ciudadanía, cultura y subjetividades.

### Referencias bibliográficas

Apaza Sempinelli, M. F. (3, 4 de mayo de 2007). Configuración y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales. I Jornadas nacionales de investigación educativa. Recuperado de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEeE.pdf>

Begoña Marugán Pintos y Jesús Cruces Aguilera (2013). Fragmentación y precariedad en la universidad, *Sociología del Trabajo*, 78, 2013.

Berg, Maggie & Seeber, Barbara (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press  
 Cabrales, O. & Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, 13(2), p. 219-232.  
 Collini, Stefan. (2012) *What are Universities for?* London: Penguin  
 Declaración de la Sorbona. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf)

Donoghue, Frank (2008). *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of The Humanities*. NY: Fordham University Press.

García Guadilla, Carmen (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En publicación: *Universidad e investigación científica*. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Ginsberg, Benjamin (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (Oxford University Press).

Guarga, Rafael (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio, en *Universidades*, LVIII (Julio-Septiembre).

Jiménez Nájera, Y. (2013). Los efectos de la “Revolución Neoliberal” en la Educación Superior Mexicana. *Revista Universitaria* (13).

Knight, J (2004). ¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIII (2), Abril -Junio 2004, pp.49-63.

Massé Narváez, Carlos. (2008). Autonomía Estatal y Universitaria, Mercantilización del Conocimiento y Educación en el Neoliberalismo. *EDUCERE • Foro universitario*, 12, N° 41, pp.387 - 395.

Laval, C y Dardot, P (2009). La nueva razón de mundo. París: Editions La Découverte.

López Segrera, F (2008). Tendencias de la Educación Superior en El Mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul.

Maldonado, Alma (2000) Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial Perfiles Educativos (enero-marzo).

Ritzer, G. (2015). The McDonaldization of Society. Los Ángeles: Sage.

Restrepo Escobar, F; López Velázquez, A (2011). La calidad de vida laboral del personal docente de la Universidad de Antioquia. Ponencia XVI Congreso Internacional de Contaduría de Administración e Informática. Octubre 5, 6 y 7 del 2011, México

Schultz, David (2016). The Rise and Demise of the Corporate University, Logos, SUMMER 2016: VOL 15, NOS. 2-3.

Tello, A; Dequino, M; Delbueno, H; Silvage, C; Benegas, I; Romero, M; Jofré, J; Berraondo, M. (2009). Trabajo docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. Fundamentos en humanidades, 2 (20), pp.241- 264.

Terán Rosero, A; Botero Álvarez, C. (2011) El capitalismo organizacional: una mirada a la calidad de vida laboral en la docencia universitaria, Cuadernos de Administración, 27, no. 46.

Verger, Antoni.(2013). Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior. Revista de Educación 360. Enero-abril 2013

Verger Planells (2008). El rol de ideas e intereses en el proceso de transnacionalización. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (1), No. 145, Enero-Marzo, pp. 41-56.