



Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: siete tesis iconoclastas¹

Carlos Alberto Torres²

El neoliberalismo ha fracasado completamente como un modelo viable de desarrollo económico, sin embargo, la política de la cultura asociada con el neoliberalismo sigue en vigor, convirtiéndose en el nuevo sentido común definiendo el rol del gobierno y de la educación. Este “sentido común” se ha convertido en una ideología que juega un papel importante en la construcción de un liderazgo moral e intelectual hegemónico en las sociedades contemporáneas. La globalización neoliberal, basada en el predominio del mercado sobre el Estado y en modelos desregulados de gobierno, ha afectado profundamente a la universidad en el contexto del “capitalismo académico”. Las reformas resultantes, justificadas como avances en la competitividad internacional, han afectado a las universidades públicas en cuatro áreas principales: la eficiencia y la rendición de cuentas, la acreditación y universalización, la competitividad internacional y la privatización. También hay una creciente resistencia a la globalización y a las reformas impuestas de arriba hacia abajo reflejadas en los debates públicos sobre la reforma de la escolaridad, el currículo y la instrucción, la formación de docentes y la gestión escolar. Muchos se preguntan si las reformas neoliberales intentan limitar la eficacia de las universidades como lugares de disputa del orden nacional y global y así socavar los objetivos últimos de la educación. Las reformas neoliberales brindan un acceso y oportunidades limitadas según las clases y grupos raciales, incluyendo la restricción del acceso a la educación superior a través de la imposición de matrículas más costosas y la reducción del apoyo gubernamental a instituciones e individuos.

Palabras clave/ *sentido común neoliberal; globalización neoliberal; educación superior; Teoría Crítica; sociología política de la educación.*

¹ El presente artículo fue originalmente publicado por el autor -en idioma inglés, en 2011- bajo el título “Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses” en la *International Studies in Sociology of Education*, 21:3, 177-197 (accesible en <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.616340>). La versión castellana ha sido preparada para esta publicación por Cristian Perez Centeno y revisada por el autor.

² Carlos Alberto Torres, University of California / catnovoa@aol.com

1. Universidad y neoliberalismo: lo que está en juego.

Mi análisis, que seguramente va a ser considerado por lo menos polémico para algunos y totalmente inaceptable para otros, trata de honrar la larga tradición de la universidad como un lugar de búsqueda de la verdad.

En mis peores momentos como profesor universitario recuerdo el ejemplo del filósofo existencialista y novelista Miguel de Unamuno, Rector de la Universidad de Salamanca, la universidad más antigua de España. Unamuno se enfrentó el 12 de octubre de 1936 en el Aula Magna de la Universidad de Salamanca a las hordas fascistas que ganaron la Guerra Civil Española que saludaban al general fascista Milan-Astray, él mismo mutilado en la guerra, con estas palabras que aún deben resonar con fuerza en todos los ambientes universitarios: “A veces, estar en silencio es mentir. Usted va a ganar porque tiene la suficiente fuerza bruta para hacerlo. Pero no convencerá. Para convencer necesita persuadir. Y para persuadir, Ud. necesita lo que le falta: razón y derecho”. Milan-Astray gritó en respuesta: “¡Muerte a la inteligencia y larga vida a la Muerte” y sacó al anciano Unamuno de la universidad a punta de pistola (www.rjeib.com/heroes/unamuno/unamuno.html). El Magnífico Rector de la Universidad de Salamanca, Miguel de Unamuno, confinado a arresto domiciliario, sufrió un ataque al corazón y falleció.

El ejemplo de Unamuno es algo común en nuestras universidades e instituciones de educación superior en la actualidad. Además de los académicos, las universidades públicas también están habitadas por tecnócratas, políticos *wanna-be*³, burócratas institucionales, administradores de tiempo completo que de alguna manera fueron (o no pudieron ser) académicos y se convirtieron en gestores universitarios y una serie de otros profesionales de la enseñanza a tiempo parcial o que trabajan como profesores clínicos. Además de éstos, debe mencionarse otros actores clave en la universidad como los estudiantes de grado y posgrado o los investigadores a tiempo parcial o completo que no son miembros de la fuerza docente ni personal administrativo. Todos estos actores institucionales pueden estar llevando a cabo diferentes y a veces contradictorios objetivos, agendas y prácticas respecto a los roles tradicionales de la universidad.

Debe colocarse una palabra de precaución al hablar de los roles tradicionales de educación superior ya que puede ser engañoso. No hay duda de que la educación superior, y en especial las universidades, tienen una pluralidad de roles y funciones en la sociedad tradicional, pero estos roles y funciones están constantemente reformados por la transformación de los contextos globales, nacionales y sociales en los que opera la universidad. Por lo tanto, el debate actual sobre el impacto de la globalización neoliberal en la educación no puede ignorarse, sobre todo cuando mi preocupación en este artículo es el de la transformación y desafíos de la universidad pública en el contexto del capitalismo global.

Es evidente que mi análisis está influenciado por mi trabajo como profesor en un sistema universitario público de envergadura en los EE.UU., pero estoy convencido de que las tesis que utilizaré a continuación se pueden aplicar a la mayoría de los sistemas universitarios públicos de las principales sociedades capitalistas.

La siguiente sección se centra en los roles tradicionales y las funciones atribuidas a las universidades. Estos roles y funciones tradicionales también se ven profundamente afectados por la historia y el legado de movimientos sociales específicos que han impactado en la universidad como institución, por la posición de la universidad como una institución autónoma que está -sin embargo- vinculada a la posición en el sistema mundial de su país de origen, y por los modelos de gobierno y el rol que juega el Estado-nación (Dale, 2003; Dale y Robertson, 2007). En otra parte sostuve que:

...Sobre todo durante el siglo XX, los sistemas y las prácticas educativas fueron sostenidos, desarrollados, organizados y certificados por el Estado. De hecho, la educación pública es una función del Estado, no sólo en términos de orden legal o de apoyo financiero. Los requisitos específicos para la certificación, los requisitos y calificaciones básicas de los docentes, la definición de los libros de texto y cursos obligatorios del plan de estudios básico son controlados por organismos oficiales y definidos por políticas estatales específicas. (Torres, 1998, p.14)

2. Roles y funciones tradicionales de la Universidad

La misión específica de la universidad es la de producir nuevos conocimientos en ámbitos culturales, económicos y sociales, pero también preservar el conocimiento históricamente acumulado por las civilizaciones, sociedades, comunidades e individuos. Las instituciones de educación superior difieren de la educación primaria y secundaria, así como de la educación de adultos y la formación permanente de varias maneras, entre ellas no sólo los diferentes grupos de edad que sirven, sino también en su capacidad de producir conocimiento original y preservar el conocimiento de una civilización.

³ Nota del Editor: con esa expresión el autor hace referencia a académicos que buscan insertarse políticamente a partir de su rol universitario.

Hay otras contribuciones clave de las instituciones de educación superior como la formación y la educación de la fuerza laboral para la participación en los mercados laborales globalizados y competitivos y, en el modelo de universidad napoleónica tradicional, la formación de los funcionarios públicos. La investigación pura, aplicada y tecnológica -que en gran parte se realiza en las universidades- constituye uno de los pilares que sostienen el dinamismo de lo que ahora se conoce como “la economía del conocimiento” (UNESCO, 2005).

La comunicación es otro elemento clave de las universidades. Las universidades también tienen responsabilidades clave en relación con las tecnologías de la información, sobre todo cuando vivimos en una “sociedad virtual” y cuando los modelos de educación a distancia están creando nuevos modos de aprendizaje permanente.

La innovación es el elemento central de la universidad. Es decir, la posibilidad de crear nuevos conocimientos a través de esfuerzos interdisciplinarios, multidisciplinarios o transdisciplinarios. Las universidades son también almacenes de conocimiento, conservación y disposición de conocimientos producidos históricamente -de ahí el rol de los museos, las bibliotecas, los depósitos donde las universidades preservan y hacen que los conocimientos y artefactos de la cultura estén a disposición de un público más amplio- (Enders et al, 2005; Rhoads y Torres, 2006; UNESCO, 2005).

El rol de las universidades respecto de la extensión o la educación continua no puede ignorarse. Los departamentos de extensión fueron creados por las instituciones de educación superior y universidades como una oportunidad educativa para quienes que no están inscriptos como estudiantes regulares. Sobre todo en los EE.UU., estos departamentos eran significativos en la creación de instituciones de educación superior y universidades con terrenos concedidos⁴. De hecho, esta función es la que facilita en todo el mundo la integración de las universidades con la comunidad en la búsqueda de objetivos similares. Tal vez sea instructivo recordar que, en 1961, el primer director del recién creado Servicio de Extensión de la Universidad de Recife (Serviço de Extensão Cultural / SEC), en la actualidad la Universidad Federal de Pernambuco, fue Paulo Freire (1970) (http://www.ufpe.br/proext/index.php?option=com_content&view=article&id=116:revista-estudios-universitarios&catid=17&Itemid=122).

Las universidades, entonces, tuvieron históricamente una responsabilidad en la difusión de conocimientos en la sociedad en general. Algunos podrían argumentar que las universidades, como parte de la “esfera pública” -según Jürgen Habermas (1973)- deben contribuir a “abrir la ciencia” y los códigos de comunicación. Como señaló Ken Kemper (2001):

La noción de esfera pública tiene su origen en una discusión de Jürgen Habermas sobre la Londres del siglo XVIII. La esfera pública era el conjunto interrelacionado de instituciones, redes y actividades sostenidas por la sociedad civil independiente, más allá del Estado-nación y las transacciones en el mercado aunque que se cruzan con ellos en muchos puntos. Se encontraba en restaurantes y cafeterías, en salones y clubes, en teatros y festivales de escritores, en salas de juntas y universidades y en todos los lugares donde la gente se reunía y hablaba, así como en la pléthora de organizaciones civiles que buscan cambiar las opiniones y comportamientos habituales. La esfera pública a veces era crítica de la situación y, a veces, proporcionaba ideas cruciales y apoyo a proyectos estatales. Por encima de todo, era un foro para la inteligencia crítica y el debate creativo sobre temas de actualidad, y era uno de los medios en los que se formó la solidaridad social, junto con la familia, la comunidad, el mercado y el estado-nación. (p.1)

En el cierre de esta sección debo hacer hincapié en que los teóricos críticos no pueden estar satisfechos con este conjunto descriptivo de roles y funciones tradicionales convencionalmente atribuidas a la educación superior y en particular a las universidades. Asumimos desde el principio que es imposible disociar totalmente lo normativo de lo analítico en la construcción del pensamiento científico, de ahí la importancia de que la noción de buena sociedad guíe las exploraciones intelectuales, teóricas, meta-teóricas y empíricas sobre “lo real”. Del mismo modo, no se puede negar el papel eminentemente político de la educación, o lo que Paulo Freire denominó la “politicidad de la educación” (Torres, 2009a). Por último, es imposible evitar la historicidad del pensamiento y de las prescripciones de política que emanan de un determinado modo de teorización. Después de todo, no todas las construcciones sociales son igualmente poderosas en su configuración lógica, rigor metodológico o solidez empírica, de ahí la necesidad de un trabajo analítico y científico serio.

Yo defendí la necesidad de “reinventar la Teoría Crítica” como uno de los modelos teóricos más vigorosos que compiten por reconocimiento en el campo social de la sociología política de la educación. Esta reinvención de la Teoría Crítica también debe contribuir a reimaginar el papel y las funciones de las universidades en el capitalismo global (Rexhepi y Torres, 2011). Sin embargo, sólo para abrir el apetito del lector acerca de qué pueden implicar las premisas políticas de la teoría crítica para la universidad y el profesorado, diré que, en oposición a la mercantilización del conocimiento y de la universidad, hay un rol fundamental para los profesores universitarios de convertirse en intelectuales públicos y, por lo tanto, las universidades públicas deben facilitar la creación de cono-

⁴ Nota del Editor: el autor se refiere a “land-grant” colleges y universidades.

cimiento público y la educación en la justicia social como su razón de ser. Tal vez es en la afirmación de la noción de parresía que llegamos al punto de partida en este concepto del rol político de la universidad en la búsqueda de la verdad. Como se argumenta en la retórica, la parresía es una forma de hablar descripta como hablar cándidamente o pidiendo perdón por hablar. El término está tomado del griego y significa literalmente “hablar de todo” y, por extensión, “hablar libremente”. Esto implica no sólo la libertad de expresión, sino también la obligación de decir la verdad en aras del bien común, incluso en situación de riesgo personal. Es una práctica clásica de abordar las relaciones entre el sujeto y la verdad que Foucault (2010) estudió muy de cerca en el final de su obra.

3. El sentido común y los regímenes de verdad: un breve excursus

Hay tres preguntas que deben abordarse aquí. En primer lugar, ¿qué es el “sentido común”? En segundo lugar, ¿hubo un sentido común dominante en el mundo occidental que fuera modificado por el advenimiento del neoliberalismo? En tercer lugar, ¿cómo puede este nuevo sentido común definirse en términos teóricos?

En términos generales, las personas invocan el sentido común como un juicio práctico que suena independiente del conocimiento o de la formación especializada. A veces nos referimos al sentido común como “inteligencia natural normal”. Estas definiciones, a su vez nos dan dos conceptos importantes. Uno de ellos es que el sentido común se convierte en “naturalizado” en la vida de las personas como algo normal que hacemos o deberíamos hacer para sobrevivir y/o prosperar. El sentido común sería una verdad generalizada acerca de algo; que sería la forma habitual de hacer las cosas, la forma normal de ser seres humanos.

En segundo lugar, la idea de sentido común se basa en el conocimiento o valores culturales compartidos. Eso significa que lo que es de sentido común para algunas personas puede no serlo para los demás. Por lo tanto, debemos considerar la noción de sentido común como variable a través de las culturas.

El sentido común como un recurso retórico es diferente, por supuesto, del sentido común como herramienta conceptual o práctica para la transformación, pero hay una superposición significativa entre los dos. En otras palabras, si uno comienza a argumentar que un sentido común dado fue sustituido por otro sentido común, necesitamos definir lo que fue el sentido común previo y cómo el nuevo sentido común neoliberal surgió y desplazó al anterior.

Antes de proceder con las tesis, vamos a aclarar un enigma potencial: cómo diferenciamos el sentido común del concepto de “regímenes de verdad” de Foucault. En mi opinión, los dos conceptos son diferentes. Para Foucault, un régimen de verdad es una estrategia históricamente específica que produce discursos que funcionan como (o dicen ser) la verdad en determinados tiempos y lugares. Sin intentar un debate terminológico o un análisis heurístico, permítanme sugerir algunas diferencias entre los conceptos:

El efecto de los regímenes de verdad es similar al poder de convencimiento de una agenda hegemónica. Mientras que el sentido común se elabora como un discurso o conjunto de prácticas discursivas, pero tiene una agenda de implementación mucho más grande. Más allá de la ideología o el liderazgo hegemónico, que se logra a través de la persuasión moral e intelectual, el sentido común supone la transformación de la realidad hacia determinadas direcciones, intencionalidades y valores. Se relaciona, en última instancia, con la racionalidad instrumental y se puede implementar mediante el uso de la fuerza bruta.

El sentido común tiene un grado de variabilidad que es contextual, pero tiene un liderazgo hegemónico construido en los principios de un sentido común dado determinando la dirección política, la intencionalidad y las prácticas. Aunque Foucault revisó regímenes de verdad en las prácticas discursivas, el sentido común emerge, en mi opinión, más como una mezcla de discurso y método “auto-evidente” para la transformación social. En el ámbito de la educación, la tendencia a adaptar los mecanismos del mundo de los negocios y de la ingeniería de rendición de cuentas, o la creación de un conjunto de “mejores prácticas”, está orientado a mucho más que la definición de un conjunto de lugares comunes que no puedan impugnarse en determinados tiempos y lugares. Como Walter Mignolo (2000) sugiere, “El neoliberalismo no es sólo una cuestión económica y financiera, sino un nuevo diseño civilizador” (p.279).

El sentido común se acumula progresivamente y se filtra en la conciencia social de los pueblos más allá de lo que puede hacer un simple conjunto de premisas o discursos. Llega a ser incorporado en el lenguaje, afecta el sentido de identidad de las personas, modifica sus percepciones, altera el diálogo constante entre la percepción y la acción y termina por constituir un curso de acción, casi un conjunto indiscutible de los principios que deben ser duplicado o replicado tout court.

Mientras que Foucault estaba preocupado por la idea de la verdad o la verdad discursiva, la idea de sentido común está especialmente preocupada por los “árbitros” del compromiso discursivo, es decir, las instituciones que han propagado el sentido común neoliberal.

Por último, de acuerdo a múltiples definiciones de poder de Foucault, el régimen de la verdad tiene validez en varios niveles de poder. Es decir, el poder no es una cosa sino una relación; no es represivo sino productivo, no es sólo propiedad del Estado sino que se ejerce en todo el cuerpo social y opera en el nivel micro de las relaciones sociales. Sin duda, el argumento sobre el sentido común supone una dialéctica entre agencia y estructura y en la cual, si bien hay múltiples poderes en juego, todo se subordina a mecanismos específicos de control, opresión, represión y manipulación de la conciencia. El poder, entonces, se define en diferentes niveles que en el concepto de regímenes de verdad de Foucault y desempeña diferentes roles en la constitución del sentido común (Morrow y Torres, 1995). Tal vez el sentido común está más cerca de la noción de poder en la vida cotidiana y cómo es asegurado por las estructuras dominantes que articulan todo, desde los rituales de la inducción a la sociedad en general (por ejemplo, el aprendizaje, la formación de la identidad y la educación en general) a los rituales de iniciación (tales como las bases para construir el futuro educativo y ocupacional).

4. Siete tesis iconoclastas⁵

Con estas consideraciones teóricas en mente, permítanme ofrecer ahora un conjunto de tesis iconoclastas. Son iconoclastas porque me gustaría hacer frente a los dogmas o convenciones establecidas y, fundamentalmente, quiero desafiar a la creciente presencia de la racionalidad instrumental y el sentido común del neoliberalismo en la forma en que vivimos, actuamos, trabajamos, enseñamos, orientamos a nuestros estudiantes, investigamos, trabajamos en comités y profesamos nuestros valores máspreciados en nuestro trabajo profesional y académico. Llegó el momento de reconocer la necesidad de decir la verdad en el espíritu de la parresía como parte de la política de lucha en el mundo académico.

La *primera tesis* que quiero defender es que en las últimas tres décadas, más o menos, hemos sido testigos de la creciente presencia del neoliberalismo como ideología dominante en la política pública y el gobierno (Dale, 2003; Dale y Robertson, 2007). El neoliberalismo creó “un nuevo sentido común” que se filtró en todas las instituciones públicas y privadas y por lo tanto, a pesar de su propia autonomía, en las instituciones de educación superior. El argumento principal de mi análisis es que el surgimiento del neoliberalismo en la década de los años 1970 y a principios de la década de 1980 alteró radicalmente la noción de sentido común en la educación.

Yo creo que el sentido común previo predominante en los EE.UU. (y en gran medida, en otras partes del mundo occidental) se vinculaba con la experiencia del New Deal y el progresismo liberal educativo. Va más allá de las posibilidades de este análisis entrar en los detalles de lo que significa el sentido común del progresismo liberal o cómo llegó a existir, pero permítanme esbozar algunos elementos que se destacan.

En primer lugar, a diferencia de los modelos tradicionales de educación, el progresismo, en particular a través de la influencia de John Dewey (1916), se centra en el alumno y la experiencia más que abstractamente cognitivo. Segundo, se preocupa respecto del bienestar de la sociedad y cree en la necesidad de domesticar las fuerzas potencialmente más destructivas de las sociedades capitalistas fortaleciendo, sobre todo, la igualdad y la equidad. En tercer lugar, tomado de la lógica de la Ilustración, el objetivo de la educación es mejorar la humanización, la razón y la resolución de conflictos. Cuarto, la educación es un eslabón central y orgánico de las políticas públicas en la construcción de la democracia y la ciudadanía. Quinto, las políticas educativas deben incrementar la movilidad social ascendente y la cohesión social. Por último, los gastos de educación -tanto individual como socialmente- deben ser considerados no sólo como un gasto sino como una inversión. Esta premisa, que comenzó a prevalecer en la década de 1950 y principios de la década de 1960, época de la expansión educativa, abrió la puerta a una visión económica de los objetivos educativos.

Aquí debe ponerse una palabra de precaución. Este sentido común liberal-progresista, aunque relacionado con las metas revolucionarias de la Ilustración, no está exenta de servir como herramienta de dominación hegemónica, dado que la propia Ilustración es profundamente europeocéntrica, antropocéntrica y machista. Fácilmente podría argumentarse que una gran parte de los relatos de la Ilustración, sobre todo en el siglo XIX, fueron instrumentales para la defensa del colonialismo como fuerza progresista, como una manera de traer la “civilización” a las sociedades bárbaras. El propio Marx consideró la presencia de Inglaterra en la India una fuerza civilizadora revolucionaria para derrocar el “Despotismo Oriental”⁶.

⁵ Presenté y discutí estas ideas en diversos entornos y se enriquecieron en intercambios con amigos y colegas, a quienes agradezco. Diserté en la Conferencia sobre Internacionalización de la Educación Superior: un ejercicio de prospectiva para 2020 y más allá, organizada por la Presidencia española de la Unión Europea, en la Universidad Complutense de Madrid, en Madrid, España, el 19-20.abril. 2010; un discurso en el Seminario Internacional de Políticas Educativas, Universidad de Barcelona, 17-19.mayo.2010; una ponencia en el Congreso Mundial de Educación Comparada, Estambul, Turquía, 13-19.junio.2010; una conferencia para la sección oeste de la Comparative and International Education Society, California State University, Long Beach, 14.octubre.2010; un discurso en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, 5- 7.noviembre.2010, en Londres; y otro en el III Seminario Internacional de Educación, Teorías, Políticas e Investigaciones Educativas Contemporáneas, Programa de Pos-Graduação em Educação, UNINOVE, São Paulo, 23.noviembre.2010

⁶ “Inglaterra, ciertamente, a causa de la revolución social en Indostán, sólo actuó con los más viles intereses, y fue estúpida su forma de imponerlos. Pero esa no

Dadas estas consideraciones teóricas, mi hipótesis más general es entonces que la noción de sentido común se convierte en una ideología que juega un rol importante en el proceso de construcción de la hegemonía como liderazgo moral e intelectual en una sociedad dada (Gramsci, 1971; Schirru, 2010).

El liberalismo fue desplazado por el neoliberalismo, afectando profundamente la educación y las políticas sociales. Como Michael W. de Apple (2004) sostiene:

El liberalismo en sí está bajo ataque concertado por la derecha, de la coalición de neoconservadores, “modernizadores económicos” y nuevos grupos de extrema derecha que han tratado de construir un nuevo consenso en torno a sus propios principios. Siguiendo una estrategia mejor llamada “populismo autoritario”, esta coalición ha combinado una “ética del libre mercado” con políticas populistas. Los resultados han sido un desmantelamiento parcial de las políticas socialdemócratas que han beneficiado en gran medida a los trabajadores, personas de color y mujeres (grupos, obviamente, no excluyentes entre sí), la construcción de una relación más estrecha entre el gobierno y la economía capitalista, e intentos de reducir libertades obtenidas en el pasado. (p. xxiv)

Los gobiernos neoliberales promueven la apertura de los mercados, el libre comercio, la reducción del sector público, la disminución de la intervención estatal en la economía y la desregulación de los mercados. Estas premisas para la reestructuración económica del capitalismo avanzado que han sido objeto de críticas, sobre todo después de la crisis de 2008, implican la reducción del gasto público, la reducción de programas considerados innecesarios, la venta de empresas y mecanismos de desregulación del Estado para evitar la intervención del Estado en el mundo de los negocios. Junto con lo anterior, se propone que el Estado participe menos en la prestación de servicios sociales (incluyendo educación, salud, pensiones y jubilación, transporte público y viviendas económicas) y que estos servicios sean privatizados.

La noción de lo “privado” (y la privatización) es glorificada en el marco del libremercado. Implica una confianza total en la eficacia de la competencia porque las actividades del sector público o estatal es vistas como ineficiente, improductiva y socialmente derrochadora. En contraste, el sector privado es considerado eficiente, eficaz, productivo y receptivo. En contraste con el modelo del Estado de Bienestar en el que el Estado ejerce el mandato de defender el contrato social entre el trabajo y el capital, el Estado Neoliberal es decididamente pro-empresarial, apoyando las demandas del mundo corporativo. Sin embargo, como Daniel Schugurensky (1994) señala con razón, este desvío del intervencionismo estatal es diferencial, no total. En este orden de ideas, “no es posible abandonar, por razones simbólicas y prácticas, todos los programas sociales del Estado. Es necesario difundir las zonas conflictivas y explosivas en el ámbito de la política pública” (Torres y Van Heertum, 2009, pp.150-151).

En América Latina, durante este tiempo, las cuestiones académicas fueron cada vez más reguladas, mientras que el mundo de los negocios cada vez se desregulaba más. Como lo testimonia la experiencia de América Latina, bajo los gobiernos neoliberales, las universidades públicas autónomas, consideradas bastiones del pensamiento libre y de políticas de izquierda, fueron presionadas a través de castigos financieros y un nuevo régimen de evaluación de las universidades de creciente regulación y rendición de cuentas, así como por la intensificación del trabajo académico y la productividad, en línea con el modelo global de la privatización y la occidentalización, por ejemplo, la evaluación de artículos publicados en Inglés en revistas internacionales en Inglés en lugar de las lenguas vernáculas, y en revistas indexadas en los principales índices de la ciencia se privilegiaron para la asignación de recursos y desarrollo académico.

La *segunda tesis* que esbozo aquí es que la globalización neoliberal, el modelo más potente de la globalización que declaraba el dominio del mercado sobre el Estado, sobre todo a través de modelos de desregulación del gobierno, afectó profundamente a la universidad en el contexto del “capitalismo académico”. La publicación de *Educación y globalización: análisis crítico*⁷ (Burbules y Torres, 2000) abrió una línea de investigación sobre las posibles implicaciones de la globalización en los sistemas y políticas educativas. El tema de la globalización se galvanizó en los años 1980 y 1990, dado el creciente discurso internacional y los debates nacionales contradictorios acerca de la globalización desde una perspectiva económica, política y social. La globalización de la política, la cultura y la economía política de las sociedades capitalistas centrales, así como las economías emergentes y menos desarrolladas, afectó la naturaleza y el funcionamiento de una de las avenidas más importantes de la movilidad social y la equidad: los sistemas educativos.

El tema de la globalización sigue estando sobre la mesa y hay mucho en juego. La política pública en las últimas tres administracio-

es la cuestión. La pregunta es, ¿puede la humanidad cumplir su destino sin una revolución fundamental en la situación social de Asia? Si no, cualquiera que sea que hayan sido los crímenes de Inglaterra fue instrumento inconsciente de la historia en el logro de esta revolución”. Karl Marx, “La dominación británica en la India”, <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1853/06/25.htm>.

⁷ *Nota del Editor*: el título original es “Education and globalisation: Critical analysis”.

nes presidenciales estadounidenses intensificaron el discurso del libre comercio y la expansión de nuevos mercados. Si bien este proceso apenas culminó con una amplia comprensión del fenómeno de la globalización -después de todo, como Burbules, Torres y sus colaboradores (2000) proponen, hay definiciones muy diferentes y contradictorias de la globalización, de su naturaleza y su historia-, aun así, pocos proyectos de investigación dentro de los EE.UU. y en otras partes examinaron críticamente las formas en que los sistemas educativos fueron guiados e impactados por las políticas económicas y sociales provocados por la globalización (Luke y Luke, 2000; Stiglitz, 2002).

En una amplia evaluación de los patrones internacionales relacionados con la globalización parece ser que la educación pública ha sido llamada a desarrollar una nueva fuerza de trabajo que satisfaga las rápidamente cambiantes demandas económicas y que presenta dilemas políticos sobre cuestiones relativas a la privatización y la descentralización de las escuelas (Arnové y Torres, 2007). Este movimiento incluye elevar los niveles educativos y poner mayor énfasis en las pruebas y la responsabilidad escolar. Decisiones basadas en los cambios económicos también abrazaron nuevas visiones de la reforma educativa en las universidades. Estas reformas, asociadas a la competitividad internacional, también se conocen como “reformas basadas en la competencia” (Carnoy, 1999; Torres, 2009a y 2009b).

Como ex presidente de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional⁸, puedo recordar debates de años atrás sobre la importancia de la internacionalización de la educación estadounidense. Los académicos de la Educación Comparada se quejaban de la falta de comprensión de sus colegas en nuestras facultades de educación sobre los procesos, sistemas, métodos pedagógicos e historia educativa de otros países. Por el contrario, la economía política del sistema mundial, el rol regulador del Estado y el sistema internacional surgieron como nuevos objetos de análisis para los comparativistas. La mayoría de los estudiosos de la educación en Estados Unidos parecían, en opinión de muchos comparatistas, preocupados parroquialmente por su propia disciplina y con temas de investigación generalmente asociados a específicos problemas locales, estatales o nacionales. Si bien este grado de especialización y preocupación era encomiable como una manera de perseguir agendas de investigación rigurosas, lo que también se destacaba era el flagrante desprecio por los acontecimientos internacionales o la educación internacional.

Estoy convencido de que esta preocupación de los comparativistas, anticipando en cierta medida los cambios que barrieron el mundo en las últimas tres décadas, ahora es sólo parcialmente válida. Muchos maestros, estudiantes, políticos, legisladores, activistas de la comunidad y padres -en pocas palabras, las personas interesadas en la promesa democrática de la educación en EE.UU.- hoy se dan cuenta que es cada vez más difícil hablar de la conexión entre educación y mercados de trabajo nacionales, sin considerar la importancia de los mercados mundiales y, por supuesto, las crecientes tendencias hacia la producción tercerizada de bienes y servicios. Pocas personas cuestionan que las discusiones sobre las evaluaciones, la responsabilidad por los resultados y la rendición de cuentas o el curriculum -temas perennes de los debates sobre las jurisdicciones locales, estatales y federales en los EE.UU.- ya no son cuestiones nacionales, provinciales o estatales. Estas cuestiones tienen ahora un alcance internacional, que son parte de un programa de investigación internacional de organizaciones bilaterales e internacionales, como el Banco Mundial, la OCDE o el FMI y saturaron los discursos educativos en la mayoría de las naciones del mundo (Burbules y Torres, 2000; Teodoro, 2003 y 2008).

Más aún, la propia educación comparada se convierte en una potente herramienta de creación de una “gramática escolar” global y de indicadores internacionales comparables:

La educación comparada funciona como una palanca que puede destruir resistencias en cualquier nivel, tanto en la investigación científica como en la política. Se convierte en un arma en el conflicto político sobre la organización de la educación. Implementa principalmente nuevas estrategias de información para los procesos educativos y proporciona información que debilita las posiciones de los oponentes. (Bottani, 2001, p. 75).

Veamos otro ejemplo. Cuando la Organización Mundial del Comercio (OMC) discute la liberalización de los servicios en todo el mundo, sería conveniente para la educación superior de California, asediada por recortes fiscales y bajo graves restricciones financieras, entender que si la OMC logra que la educación superior sea parte del paquete de bienes y servicios a ser liberalizados en todo el mundo, esta nueva política no sólo afectará al resto del mundo sino también a los EE.UU.

El debate sobre equidad e igualdad en la educación superior y el tiempo dedicado a la preocupación por el aumento de aptitudes y presencia de minorías en la educación superior, uno de los grandes logros de las universidades multiculturales, tomará un nuevo giro. Después de todo, mucha gente podría -bajo nuevas normas de la OMC, los préstamos, subsidios y becas de los gobiernos estatales y federales, especialmente las destinadas a determinadas poblaciones “desatendidas”- considerarlos injustos, como a los subsidios agrícolas en los EE.UU. Importantes recursos financieros del Estado a las instituciones de educación superior también podrían considerarse subsidios injustos a la educación superior y, por tanto, objeto de impugnación en un tribunal de la OMC. En

⁸ Nota del Editor. Se refiere a la Comparative and International Education Society (CIES)

este escenario de la OMC, las normas sobre la privatización de la educación primaria, secundaria y superior podrían relajarse a nivel local/municipal, estadual/provincial y nacional, permitiendo que más empresarios abran sus propias academias, escuelas y universidades, ofreciendo servicios que serían menos regulados por consejos, organizaciones profesionales o comisiones reguladoras estatales.

Algunos podrían argumentar que la liberalización de servicios sin duda ayudaría a las sociedades capitalistas centrales que tienen los sistemas públicos y privados más fuertes de la educación superior. A medida que avance el argumento de la ventaja comparativa, continuarán exportando sus servicios, ahora con renovado vigor, no sólo a las economías emergentes sino también a las menos desarrolladas. Está claro que en las dos últimas décadas las universidades de las sociedades capitalistas centrales se han posicionado a la vanguardia de la venta de servicios a nivel internacional, a través de los campus en el extranjero y la educación a distancia. Muchos de ellos no sólo capturaron el rico y floreciente mercado de estudiantes internacionales en EE.UU., por lo menos hasta el 11 de septiembre de 2001 y sus secuelas de restricción de visas de estudiante, sino también ampliaron sus ventas y servicios en sociedades alejadas de sus campus. Por otra parte, teniendo en cuenta las considerables tasas diferenciales, los estudiantes internacionales son ávidamente buscados por las universidades públicas de EE.UU. como una fuente importante de ingresos para hacer frente a sus problemas financieros.

Incluso no hay razón para pensar que si la OMC liberalizara los servicios educativos, la situación no pueda ser reversible, con muchas universidades de economías emergentes creando sus propios campus en EE.UU., particularmente dirigidas a poblaciones específicas vinculadas de alguna manera a su país de origen y, al mismo tiempo, desafiando la forma de financiamiento de la educación superior que se lleva a cabo en EE.UU. ¿Es éste un escenario inverosímil? Queda por verse, pero algunas tendencias en los debates institucionales y los cambios en la economía política de la educación superior en EE.UU. y en otros lugares indican que tales cambios son posibles y si tienen lugar, que seguramente serán duraderos. Lo menos que puede decirse es que cuando se lleven a cabo van a perturbar las tradiciones de la educación superior consagradas en el tiempo (Boron, 2008; Rhoads y Torres, 2006).

No sorprende, incluso, que la Comisión Fulbright de EE.UU. esté preocupada por la cuestión de la globalización de la educación superior. Hace unos años, el Programa Fulbright New Century Scholars se centró específicamente en el estudio de los cambios en la educación superior provocados por los procesos de globalización (Altbach, 2007). ¿La globalización neoliberal afectará profundamente la manera en que cada país capacite su fuerza de trabajo? ¿Mejorará la globalización neoliberal la capacidad de los países y de los sistemas educativos para cumplir con las crecientes demandas sobre derechos humanos? ¿Afectará la globalización neoliberal la manera en que niños y jóvenes sean socializados en la comprensión y práctica de los más profundos valores culturales y sociales, las creencias y el sentido común de cada sociedad -una preocupación que sin duda impactaría en el pensamiento de los grandes sociólogos de la educación del pasado como Emile Durkheim o Karl Mannheim, si estuvieran vivos⁹.

La implicancia de estos cambios provocados por la globalización neoliberal en las universidades, en particular el impacto sobre el modelo de privatización, fue percibida por los teóricos críticos. Como Raymond Morrow (2006) incisivamente afirma:

El gran benefactor de la desacralización de la universidad como una institución cultural ha sido la creciente penetración de las fuerzas del mercado en la educación superior y la reorganización del gobierno de la universidad en torno a “jugar el juego” del capitalismo académico. ... En este contexto, el mercado se convierte en el Caballo de Troya que socava la autonomía académica mediante significantes aparentemente no ideológicos ni coercitivos en función del interés de los “consumidores” de la educación y la investigación. (pp.xxvi-xxvii)

La *tercera tesis* que quiero defender es que la dinámica institucional de la educación superior se vio afectada por cambios en varios niveles. Tal vez el más importante del siglo pasado, y profundamente conectado con el proceso de la globalización, es cómo se han transformado las universidades -no sólo en cuanto al acceso sino también a su diversificación- desde instituciones de élite en instituciones democráticas y, más recientemente y en particular en las sociedades capitalistas centrales, en instituciones transnacionales de producción, cambio, distribución y consumo de conocimiento (Teodoro, 2008 y 2010).

En resumen la agenda neoliberal dominante de la globalización incluye -desde jardín de infantes hasta el grado 12 de educación- un impulso hacia la privatización y la descentralización de las formas públicas de educación, un movimiento hacia los estándares educativos, un fuerte énfasis en las evaluaciones y un enfoque en la rendición de cuentas. Específicamente respecto de los cambios de la educación superior, las versiones neoliberales de la globalización sugieren reformas de las universidades en cuatro áreas principales: eficiencia y rendición de cuentas, acreditación y universalización, competitividad internacional y privatización (Arnové y Torres, 2007; Burbules y Torres, 2000; Rhoads y Torres, 2006).

⁹ Hago hincapié en la globalización neoliberal porque mi análisis muestra que hay varias globalizaciones que se cruzan e interactúan en el sistema mundial, pero el modelo dominante, de arriba hacia abajo, ha sido la globalización neoliberal (Torres, 2009a y 2009b).

Las reformas asociadas a la competitividad internacional podrían describirse como “reformas basadas en la competencia”, caracterizadas por esfuerzos de creación de estándares de desempeño medibles a través de extensas pruebas estandarizadas (movimiento de nuevos estándares y rendición de cuentas), introducción de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que pretenden crear un mejor rendimiento a un costo más bajo (por ejemplo, universalización de libros de texto) y mejoras en la selección y formación de los docentes. Las reformas basadas en la competencia en la educación superior tienden a adoptar una orientación profesional y reflejar puntos de vista que existen en instituciones de educación superior y universidades en gran parte para servir al bienestar económico de una sociedad. En cuanto a la acreditación y la universalización, los principales esfuerzos se dirigen en todo el mundo a reformar los programas académicos a través de procesos de acreditación y de diversas estrategias que producen una mayor homogeneidad más allá de las fronteras nacionales (Carnoy, 1999 y 2001; Carnoy y Torres, 1992).

En mi trabajo con Rhoads (Rhoads y Torres 2006) argumenté que la privatización de la educación superior en los países endeudados -como México, Brasil y Argentina- por lo general el FMI y el Banco Mundial las impulsan como condición previa para el otorgamiento de préstamos a estos países. Una precondition de ese tipo de préstamos incluye la transferencia de financiamiento de la educación superior hacia los niveles más bajos de educación, basado en la premisa de que la subvención de la educación superior se dirige a los ricos, ya que la mayoría de estudiantes matriculados en la educación superior pertenecen a las clases medias y a familias acomodadas. Huelga decir que estas reformas fueron activamente resistidas en algunos de estos países por el cuerpo docente, los sindicatos, los padres, los movimientos sociales y los estudiantes. De hecho, la globalización tuvo un impacto educativo mayor donde los organismos internacionales impulsaron promovieron reorientaciones financieras, que finalmente chocan con la posibilidad de desarrollar reformas igualitarias que se promueven en muchos países.

Hay, sin duda, diferentes procesos de implementación y adaptación de estas reformas orientadas financieramente y reformas educativas basadas en la competencia entre diferentes países. Las diferencias dependen de la historia de cada sistema educativo, el tipo de gobierno en el poder, el rol de los sindicatos docentes y las organizaciones profesionales y así sucesivamente. Sin embargo, aunque estas reformas sean implementadas y adoptadas, también hay una creciente resistencia a la globalización. Resistencias, controversias, contradicciones e incluso confrontación militante a lo que se percibe como reformas impuestas desde arriba hacia abajo a través de políticas y prioridades de la globalización tienen lugar en diversos ámbitos, entre ellos el del currículo y la instrucción, la formación de docentes y la gestión escolar (Burke y Jackson, 2007), y esta creciente resistencia también se refleja en debates públicos sobre la reforma de la educación (Apple, 2004). Además, el foco central de estos debates son los valores culturales específicos que necesitan conservarse en cada estado-nación en términos de construcción de ciudadanía en contra de la globalización cultural que prevalece a través de medios de comunicación y las tendencias de las reformas educativas basadas en la competencia. De ahí que la cuestión de la educación de la ciudadanía global (Soysal, 1994) sigue siendo una cuestión central hasta ahora no explorada cuidadosamente y con poca o ninguna evidencia histórica y empírica disponible.

La *cuarta tesis* que me gustaría destacar es que desde que la privatización es la fuerza motriz del neoliberalismo, el “capitalismo académico” es un resultado natural del proceso experimentado por las universidades e instituciones de educación superior en las últimas dos o tres décadas. Analizando la situación en EE.UU., Sheila Masacre y Gary Rhoades (2004) sostienen que es evidente en la educación superior de EE.UU. un patrón de aumento del “capitalismo académico”. Tal patrón va más allá de las actividades de transferencia de tecnología que Slaughter y Leslie (1997) abordan en su libro *Capitalismo Académico* y se extiende sobre funciones educativas fundamentales de las instituciones de educación superior y universidades.

El patrón emergente -argumentan Slaughter y Rhoades (2004)- tiene sus raíces en el aumento de las presiones y oportunidades de las instituciones de educación superior y universidades para generar ingresos a través de diversas asociaciones con el sector privado. Su sugerencia sigue el trabajo de Foucault (1972, 1980) indagando desde la arqueología del conocimiento y sus conceptualizaciones sobre el poder y los “régimenes de verdad”, señalan que el capitalismo académico descansa sobre un conocimiento, aprendizaje y régimen de consumo académico-capitalista. Por lo tanto, el capitalismo académico es un régimen de poder e identifican características específicas mediante el análisis de las políticas federales de patentes y derechos de autor así como políticas y programas federales que apoyan la investigación académica (Slaughter y Rhoades, 2004).

La *quinta tesis* sugiere que mediante la introducción de gerenciamiento como un nuevo modo de gobernabilidad institucional de la educación superior y la función mercantil de la universidad a través de la mercantilización del conocimiento y de los sujetos de la educación superior, las universidades han profundizado y ampliado sus crisis. El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos ve a la universidad confrontando tres crisis acuciantes: la crisis de la hegemonía, la crisis de legitimidad y la crisis institucional:

La crisis de hegemonía es el resultado de la creciente privación intelectual de la universidad por el impulso cada vez mayor de producir conocimiento comercial a expensas de otros tipos de conocimiento. La crisis de legitimidad es resultado de la creciente segmentación del sistema universitario y la creciente devaluación de los títulos universitarios. La crisis institu-

cional de la universidad es resultado del menor apoyo del estado y de la eliminación del beneficio público que tradicionalmente persiguen las universidades, especialmente las públicas. La concentración en la crisis institucional sólo sirvió para exacerbar los problemas de la hegemonía y legitimidad. Un punto clave del argumento de Santos es que la naturaleza del conocimiento universitario se ha transformado de conocimiento científico en lo que él llama “conocimiento pluriversal”. El conocimiento Pluriversal se orienta a la aplicación y el afuera. (Rhoads y Torres 2006, p.28).

La *sexta tesis* sostiene que, dada la crisis fiscal del Estado y las crisis institucionales de las universidades, cualquier consideración de las relaciones entre la educación superior y los mercados laborales globales, ante todo, debe tener en cuenta las implicancias para la propia universidad como un mercado de trabajo significativo y considerable. Con el creciente deterioro de los salarios y la intensificación de las condiciones de trabajo en la universidad, incluso en las sociedades capitalistas centrales, hay una gran posibilidad de que en un futuro muy próximo veamos un aumento de la sindicalización de los estudiantes de posgrado y nuevas formas de representación social, política y económica de los profesores universitarios, tal vez en la forma de los sindicatos de profesores -en Canadá estos sindicatos existieron durante algún tiempo y juegan un rol significativo en los debates sobre el gobierno de las universidades-.

Uno de los nuevos fenómenos en las universidades de EE.UU. es el impulso hacia la sindicalización de estudiantes de posgrado como movimiento social post-industrial. Robert Rhoads y Gary Rhoades (2006) examinan el creciente movimiento entre estudiantes de posgrado empleados en EE.UU. para conseguir una negociación colectiva. Como señalan, la sindicalización de estudiantes de posgrado empleados encontró una resistencia bastante rígida de los administradores universitarios quienes señalan que los estudiantes de posgrado más o menos sirven como aprendices y que el trabajo que realizan es parte de su experiencia académica: “Como asalariados de más bajo nivel en una empresa corporativa, los representantes estudiantiles de posgrado ven la negociación colectiva como la extensión lógica de una organización firmemente arraigada en un modelo operativo de negocios” (Rhoads y Torres 2006, pp.34-35).

Las presiones de sindicalización de los profesores universitarios están creciendo, teniendo en cuenta la crisis financiera de las universidades y el gerencialismo creciente que está afectando a los modelos de doble gobierno que prevalecen en muchas universidades de investigación. Este modelo de “doble gobierno” se basa en una tradición de diálogo sistemático, abierto y, en gran medida, honesto, entre el *senado académico*¹⁰ y la administración acerca de las políticas clave de docencia, investigación, gestión y evaluación.

La autonomía relativa de la educación superior, la importancia del *tenure* como piedra angular de la política de enseñanza e investigación en la educación superior y la tradición autonómica de las universidades puede ralentizar o incluso contrarrestar este movimiento hacia la sindicalización. Sin embargo, las presiones crecientes sobre la universidad por el auge de la “nueva gestión pública”¹¹ neoliberal en el sector público, la consolidación de una clase de gestores universitarios y el uso generalizado de modelos de negocios así como de principios mercantiles, por lo menos desde principios del decenio de 1980, socavaron la autonomía del profesorado. Además, la presión para encontrar los resultados medibles de “productos” universitarios y la creciente presión de crear productos comercializables a través de ventas, servicios, inventos, patentes, etc. por parte de las universidades afectaron la universidad y la forma autogobernarse y llevarse a cabo. Por lo tanto, no es sorprendente que muchos argumenten que si las universidades son cada vez más empresas capitalistas, deben ser objeto de negociaciones empresa/trabajadores. En este contexto, deviene clave el rol de los sindicatos en la defensa del profesorado, del personal administrativo e incluso de los estudiantes/trabajadores de posgrado¹¹.

La *séptima tesis* analiza las implicancias generales del proceso de globalización neoliberal en la educación superior. A nivel general, se puede argumentar que el impacto de la globalización en las instituciones de educación superior y universidades es, a la vez, directa e indirecta:

Un ejemplo de un efecto directo es la forma en que las economías nacionales están reestructurando sus sistemas de apoyo a la educación superior, como consecuencia de cambios en las prioridades económicas y las políticas de ajuste estructural decididas desde arriba. Ejemplos de efectos indirectos incluyen la forma en que la guerra contra el terrorismo ha llegado a limitar la libertad de cátedra y el flujo transnacional de académicos y estudiantes y la forma en que la cultura académica en algunas universidades de América Latina está pasando de una orientación colectivista a ideas asociadas con el individualis-

¹⁰ *Nota del Editor:* el Senado Académico incluye a todos los profesores universitarios con *tenure* o en *tenure track*. Esta institución posee, a su vez, organismos de representación en las etapas de diseño y operacionalización de la política educativa, en constante diálogo con la administración.

¹¹ Discutí la complejidad de los dilemas políticos de los sindicatos docentes, haciendo hincapié específicamente en la educación primaria y secundaria, en mi libro *Education and neoliberal globalisation* (Torres, 2009b, pp.55-61). Si bien la situación en la educación superior puede ser diferente, claramente la tensión entre la profesionalización/profesión-sindicalización se mantendrá, jugando un papel fundamental en la configuración de estos fenómenos en el futuro.

mo. Lo que está claro es que las diversas manifestaciones de la globalización tienen el potencial de producir diferentes tipos de efectos, aunque pueda ser muy problemático desenredar la causa y el efecto. (Rhoads y Torres, 2006, p.10).

En otro lugar (Torres y Van Heertum, 2009) argumenté que estos procesos son, junto con los intentos de infundir la lógica del mercado en la educación superior “socavando su misión como fuente independiente de conocimiento e investigación” (155). Estos esfuerzos encajan con los intentos de limitar la eficacia de las universidades como lugares de contestación del orden nacional y mundial (Boron, 2008).

Es difícil separar completamente la relación de causa y efecto entre la crisis fiscal del Estado y los nuevos modelos de gobierno neoliberales que, con su nuevo sentido común, crea una narrativa política hegemónica en el sistema mundial. Sin embargo:

*El aumento del emprendedurismo en la educación post-secundaria, especialmente en los países más desarrollados, ha sido dirigido por los esfuerzos de ampliar los ingresos (o, simplemente, para reponer las pérdidas por la reducción del estado y del apoyo federal) a través de una variedad de intentos de búsqueda de beneficios, entre ellos una estrecha colaboración con las empresas en investigación, campus satélites y en programas de extensión en todo el mundo. Esto se ha sumado a los recientes esfuerzos para lograr regímenes de **accountability** similares a **No Child Left Behind** para el nivel universitario, asegurando una mayor homogeneidad y estandarización y la debilitación de profesores e ideas contrahegemónicas. En resumen, la globalización neoliberal ha tratado de socavar los objetivos más amplios de la educación, empujándola a servir como fuente primaria de clasificación y de formación inicial para las corporaciones. También ha tratado de socavar el poder ideológico y político de la educación, quitarle poder específico a los profesores y sindicatos de maestros. En muchos casos, las reformas neoliberales brindan un acceso y oportunidades limitadas según las clases y grupos raciales, incluyendo la restricción del acceso a la educación superior a través de la imposición de matrículas más costosas y la reducción del apoyo gubernamental a instituciones e individuos. (Torres y Van Heertum 2009, p.156).*

5. Conclusión: el sentido común neoliberal y las políticas de lucha

El neoliberalismo fracasó completamente como modelo de desarrollo económico. En primer lugar se evidencia con la crisis argentina de 2001, esa debacle financiera y económica culminó en la crisis mundial de 2008 que llevó al sistema capitalista mundial al borde del desastre. Paradójicamente, el Estado capitalista, tan vilipendiado por prominentes globalizadores neoliberales, fue convocado a intervenir, rescatando a un desregulado sistema capitalista de su propia desaparición.

Sin embargo, la ironía es que la política de la cultura asociada con el neoliberalismo sigue vigente y bastante sólida porque fue capaz de formular este nuevo sentido común que se filtró profundamente en la conciencia social de muchos sectores de la población, especialmente las clases medias profesionales. Muchos centros de investigación y asociaciones profesionales, como el Banco Mundial y la OCDE siguen preservando y expandiendo este nuevo sentido común en el ámbito de la educación, a pesar de sus contradicciones y dudosas afirmaciones de éxito.

Hay, sin duda, diferentes procesos de implementación y adaptación de estas reformas educativas basadas en la competencia, impulsadas financieramente, en los diferentes países y señalé que estas diferencias dependen de la historia de cada sistema educativo, el tipo de gobierno en el poder, el rol de los sindicatos docentes y las organizaciones profesionales, así como de la naturaleza y dinámica de las instituciones de educación superior (Torres, 2009^a y 2009^b). Sin embargo, aunque estas reformas sean implementadas y adoptadas y que el sentido común neoliberal prevalezca en muchos terrenos, también existe una creciente resistencia a la globalización. Un objetivo central de estos debates son los valores culturales específicos que necesitan conservarse en cada estado-nación en términos de construcción de ciudadanía frente a la globalización cultural prevaleciente en los medios de comunicación y en las tendencias de reformas de la educación basadas en la competencia (Torres; 1998, 2002 , 2009a).

Una pregunta clave específicamente ligada a la educación superior es si la educación es un privilegio o un derecho. Esto se convirtió en un punto importante de discusión en los países latinoamericanos en los que las políticas de ajuste estructural hicieron de la participación en la educación superior un privilegio, siendo que desde hace mucho tiempo los contratos sociales de estos países sugieren lo contrario. En el limitado espacio de este artículo, es imposible hablar de cómo este debate se desplazó de los regímenes liberales a los neoliberales y, por ello, sigue siendo tema de futuras investigaciones.

A pesar de la fuerza del sentido común neoliberal y de su política cultural, así como de sus aspiraciones hegemónicas, hay un choque con agendas opositoras. Una agenda sostiene que las universidades públicas deben enfocarse en servir al cliente, haciendo hincapié en el gerenciamiento público. Una agenda alternativa defiende el papel de las universidades públicas en la educación de los ciudadanos en lugar de ser servicio para consumidores -incluso si es posible hablar ahora de un ciudadano del mundo en

el sistema mundial- (Soyzal, 1994). Esta agenda alternativa promueve el rol tradicional de las universidades al servicio del bien común y postula la necesidad de sostener las universidades a través del financiamiento público, procurando alternativas al sentido común neoliberal. También existe, entremezclada con el debate anterior, una agenda política que se centra en la privatización y en el desarrollo de estructuras sociales basadas en la competencia y otra centrada en la intervención social y en el avance del espíritu colectivista (Rhoads y Torres, 2006).

Una nueva ronda de confrontación girará en torno a la teoría de alcance medio de las *World-Class Universities* y sus múltiples semánticas, incluida la cuestión de las “mejores prácticas”, el *benchmarking*, los rankings internacionales e indicadores de calidad comparativa en la educación superior y las implicaciones para las políticas públicas. Por otro lado, está la lucha constante para preservar el acceso a la educación de poblaciones insuficientemente representadas de cara a los recortes draconianos de financiamiento público de las universidades. Estos enfrentamientos abrirán un nuevo capítulo en este proceso contradictorio y controvertido de apropiación e implementación del sentido común neoliberal en la vida de las universidades, así como también formas de resistencia que contradigan su orientación, estrategias y tácticas, desarrollando alternativas al sentido común neoliberal.

Agradecimientos

Agradezco la crítica útil de los dos revisores anónimos y de Gabriel Jones por sus comentarios.

Referencias Bibliográficas

ALTBACH, P. ed. (2007). *Higher education in the new century: Global challenges and innovative ideas*. Boston, MA: Center for International Higher Education.

APPLE, M. (2004). *Ideology and curriculum*. 3rd ed. New York: Routledge/Falmer.

ARNOVE, R., and C.A. TORRES, eds. (2007). *Comparative education: The dialectics of the global and the local*. 3rd ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

BORON, A. (2008). *Consolidando la explotación: La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico* [Consolidating the exploitation: The academy and the World Bank against critical thinking]. Cordoba: Espartaco.

BOTTANI, N. (2001). *Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique* [Uses and misuses of comparative approaches in a political framework]. In: SIROTA, R. ed. *Autour du comparatisme en education*, 71–6. Paris: PUF.

BURBULES, N., and TORRES, C.A. eds. (2000). *Education and globalization: Critical analysis*. New York: Routledge.

BURKE, P. J., and JACKSON, S. (2007). *Reconceptualising lifelong learning: Feminist interventions*. London and New York: Routledge.

CARNOY, M. (2001). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa [The impact of globalization on the strategies of educational reform]. *Revista de Educación* (número extraordinario): 101–10.

CARNOY, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO/IIEP.

CARNOY, M., and Torres, C.A. (1992). *Educational change and structural adjustment: A case study of Costa Rica*. Monograph prepared for the Unesco–ILO Interagency Task Force on Austerity, Adjustment, and Human Resources. Occasional Papers series. Paris: UNESCO.

DALE, I.R., and S.L. ROBERTSON. (2007). *New arenas of global governance and international organisations: Reflections and directions*. In: MARTENS, K., RUSCONI, A. and LEUZE, K. ed. *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*, 217–28. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

DALE, I.R. (2003). *Globalization and the rescaling of educational governance: A case of sociological ectopia*. In: TORRES, C.A. and TEODORO, A. ed. *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century*, 25–42. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- ENDERS, J., FILE, J., HUISMAN, J. and WESTERHEIJDEN, D. eds. (2005). *The European higher education and research landscape 2020*. Enschede, The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge*. Trans. C. Gordon et al. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. Trans. A.M. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983–1984)* [The courage of truth. Lectures at the College de France, 1983–1984]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M.B. Ramos. New York: Continuum.
- GRAMSCI, A.. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Trans. Q. Hoare and G.N. Smith. New York: International Publishers.
- HABERMAS, J. (1973). *Theory and practice*. Trans. J. Vietel. Boston, MA: Beacon Press.
- KEMPER, K.. (2008). *Universities and the public sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Unpublished book synopsis, Routledge Press.
- LUKE, A., and LUKE, C. (2000). *A situated perspective on cultural globalization*. In: BURBULES, N.C. and TORRES, C.A. ed. *Globalization and education: Critical perspectives*, 275–97. New York: Routledge.
- MIGNOLO, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MORROW, R. A. (2006). *Foreword – Critical theory, globalization, and higher education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn*. In: RHOADS, R. and TORRES, C. A. *The university, state and market: The political economy of globalization in the Americas*, xxvi–xxvii. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MORROW, R., and TORRES, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany, NY: State University of New York Press.
- REXHEPI, J. and TORRES, C. A. (2011). Reimagining critical theory. *British Journal of Sociology of Education* 32, no. 5: 679–98.
- RHOADES, G., and SLAUGHTER, S. (2006). *Academic capitalism and the new economy: Privatization as shifting the target of public subsidy in higher education*. In: RHOADS, R. A., and TORRES, C. A. eds. *The university, state and market. The political economy of globalization in the Americas*, 103–40. Stanford, CA: Stanford University Press.
- RHOADS, R. A., and TORRES, C. A. eds. (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- RHOADS, Robert, and Gary RHOADES. (2006). *Graduate student unionization as a postindustrial social movement: identity, ideology, and the contested US academy*. In: RHOADS, R. A., and TORRES, C. A. eds. *The university, state and market. The political economy of globalization in the Americas*, 275–98. Stanford, CA: Stanford University Press.
- SCHIRRU, G. (2010). *Antonio Gramsci e os problemas da educação*. Paper presented to the III Seminario Internacional de Educação, Pesquisas em Educação no Brasil e no Mundo, November 23–26, in Uninove, São Paulo.
- SCHUGURENSKY, D. (1994). *Global economic restructuring and university change: The case of the University of Buenos Aires*. Ph.D. diss, University of Alberta.
- SLAUGHTER, S., and LESLIE, L.L.. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

- SLAUGHTER, S., and RHOADES, G.. (2004). *Academic capitalism and the new economy*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- SOYSAL, N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and post-national membership in Europe*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- STIGLITZ, J.E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: W.W. Norton.
- TEODORO, A. (2003). *Educational policies and new ways of governance in a trans nationalization period*. In: TORRES, C.A. and ANTI-KAINEN, A. *The international handbook on the sociology of education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- TEODORO, A.. (2008). *Tempos e andamentos na políticas de educação: Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED.
- TEODORO, A., ed. (2010). *A educação superior no espaço iberoamericano: Do elitismo á transnacionalização*. Lisbon: Edições Universitárias Lusófonas.
- TORRES, C. A. and VAN HEERTUM, R. (2009). *Globalization and neoliberalism: The challenges and opportunities of radical pedagogy*. In: SIMONS, M., OLSEN, M. and PETERS, M. A. *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the twenty-first century*, 150–1. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- TORRES, C. A., and RHOADS, R. A. (2006). *Introduction: Globalization and higher education in the Americas*. In: RHOADS, R. A., and TORRES, C. A. eds. *The university, state, and market*, 3–37. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TORRES, C. A. (1998). *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- TORRES, C. A. (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets?. *American Educational Research Journal*, 39, no. 2: 363–78.
- TORRES, C. A. (2009a). *Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender and the state*. New York and London: Teachers College Press–Columbia University.
- TORRES, C. A. (2009b). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- UNESCO. 2005. *Towards knowledge societies*. Paris: Unesco World Report.

Fecha de recepción: 13/03/2014

Fecha de aceptación: 15/05/2014