



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.

México

Torres, Carlos Alberto

La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 8, julio-dici, 1999

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000806>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **APORTES DE DISCUSIÓN**

### **La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa\***

Carlos Alberto Torres\*\*

#### ***Estado y sociedad en América Latina: una introducción***

El pacto de dominación prevaleciente en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras tres décadas del presente ha sido caracterizado como Estado oligárquico. Éste consolidó la nación y generó una estabilidad política relativa; basándose en la exportación masiva de productos agropecuarios consolidó la posición de la oligarquía con el sector de producción agropecuario exportador. Las políticas económicas predominantes fueron anti-industrialistas y, como pauta general, los sectores oligárquicos establecieron alianzas con el capital internacional, especialmente con los grupos financieros, a quienes otorgaron concesiones en diversas actividades económicas para promover los objetivos de desarrollo y crecimiento económico. En la esfera política, la oligarquía mantenía un control impenetrable sobre ese proceso, al mismo tiempo que un control directo sobre el Estado y el parlamento; estas formas de control se acompañaron, a menudo, del fraude electoral o, simplemente, se apoyaron en el expediente de la represión abierta.'

Una mezcla de liberalismo y positivismo inspiró la constitución ideológica del Estado oligárquico latinoamericano, que controlaba diferentes facetas de la vida política y cultural en cada país.' Cabe, sin embargo, considerar las variaciones de cada caso. En Argentina, por ejemplo, la Iglesia católica buscó establecer una hegemonía cultural y, a través de ella, una política.' En cambio, en otras naciones, como Venezuela y México, el Estado acosó abiertamente a la Iglesia. El rompimiento del pacto oligárquico abrió una nueva época política en América Latina denotada por un nuevo modelo de desarrollo y por otros nuevos de Estado -aunque aún en una etapa embrionaria- dentro de los diferentes países.

*En su versión original el presente artículo se titula "The latin american university. From the reform of 1918 to structural adjustment in the 1990s" y fue publicado en el Journal of Higher Education; la presente versión se publica por acuerdo con el autor. Profesor asociado. Universidad de California-Los Angeles (UCLA). CE: torres@gseis.ucla.edu*

En esta coyuntura, como lo describen Collier y Collier, se desarrollaron patrones de conflicto y acomodación entre el Estado y el movimiento laboral. La emergencia de formas distintivas de control y movilización señalan lo que los autores definen como periodos de incorporación con legados históricos distintivos. Se subraya la inclusión del corporativismo -un conjunto de estructuras que integran la sociedad en forma vertical a través de la legalización e institucionalización del movimiento obrero formado y controlado por el Estado- como la característica distintiva del capitalismo y la política latinoamericana en este siglo.

Dentro de los países que Collier y Collier analizan -Brasil y Chile, México y Venezuela, Uruguay y Colombia, Perú y Argentina- el corporativismo es una característica central y distintiva de todos. Los autores basan su modelo conceptual en la definición del corporativismo como una característica común de diversas experiencias históricas, en que las clases trabajadora y media-dos nuevos sectores emergentes del proceso de modernización- comenzaron a incorporarse, en el contexto de una importante redefinición del papel del Estado en la sociedad, en posiciones subordinadas y dominadas. Este proceso representó históricamente una transición desde el Estado de *laissez-faire* del periodo oligárquico hacia uno más intervencionista.

Los autores también señalan que, dentro de este marco de características comunes, se desarrollarían vertientes políticas divergentes, a pesar de encontrar una raíz común en la creación y organización del movimiento laboral y en el desarrollo de un sistema de relaciones industriales extensamente promovido y controlado por el Estado. Al respecto se definen dos tipos de incorporación: una que fue implantada y regulada por el Estado como tal y otra implantada y regulada por los partidos políticos.

El argumento está basado en las nociones de autonomía política relativa y de una "lógica política" que es, en algún sentido, análoga a la "lógica del capital" que se maneja en múltiples análisis de las ciencias sociales. Otro aspecto sobresaliente en la perspectiva de Collier y Collier es su estudio sobre las formas de legitimación del nuevo modelo de Estado y las de incorporación del movimiento laboral organizado. Además de analizar los residuos políticos de los diversos legados históricos y el peso de la variable representada por la búsqueda de legitimidad, los autores incorporan en su investigación del corporativismo los temas relativos a la dinámica de grupos de interés, así como los costos y rigideces institucionales de esta formación política. El modelo general, cimentado en la noción de lógica política, conceptúa el cambio social como la ocurrencia de discontinuidades profundas al interior de los escenarios estructurales, institucionales y políticos." Hemos llamado la atención del lector sobre el análisis del Collier y Collier no tanto para ponderar su rango y capacidad explicativas, sino para apuntar los elementos que consideramos importantes en nuestra discusión sobre los estilos recientes de desarrollo universitario.

Prímero, la noción de tendencias críticas parece ser significativa al distinguir entre los diferentes modelos de universidad en América Latina; asimismo, la modificación y dinámica de un régimen político dado parece ser central al determinar los cursos de acción seguidos en cada modelo, aun si se incluye la hipótesis de autonomía relativa de las instituciones educativas en el capitalismo. *Segundo*, la noción de incorporación de actores sociales específicos resulta útil al considerar, en lo particular, que las clases medias, en contraste con la trabajadora, tienen un mayor impacto en la definición de los diversos modelos universitarios. Por su parte las categorías de legado histórico, legitimidad, rigidez institucional y costos sociales son provechosas para comprender algunos cambios específicos en la vida universitaria. Tercero, un enfoque relativo al modelo de industrialización adoptado puede arrojar luz sobre el de universidad dominante, y la noción de autonomía relativa del ámbito político (junto con la sugerente analogía entre la lógica "de la política" y la "del capital") puede aportar puntos interesantes de análisis. Por último, sería apropiado estudiar el sistema mundial desde la perspectiva de su papel en la producción de conocimiento, especialmente en la reorganización social de éste, así como el impacto de estos procesos en la universidad.

### ***El Estado oligárquico, la economía y la universidad***

Si bien tradicionalmente la Iglesia católica tuvo control sobre la educación superior, y en consecuencia sobre las universidades latinoamericanas, con el advenimiento del Estado liberal oligárquico estas instituciones se vieron obligadas a fungir como centros eminentes de irradiación de la cultura católica. Al cabo del proceso de reorganización nacional y del fortalecimiento de las ideologías liberales (por ejemplo, masónicas o anticlericales) que emanaban desde los nuevos Estados oligárquicos, la presencia de intelectuales católicos en las universidades públicas

constituyó la más efectiva expresión de este pensamiento en la educación superior. El ejemplo de tales intelectuales orgánicos<sup>5</sup> dentro de la Iglesia argentina, como José Manuel Estrada y Emilio Lamarca, puede ser considerado paradigmático.

Este artículo sugiere que la reforma de 1918 confrontó el modelo de universidad oligárquica al intentar romper los vínculos entre pensamiento liberal y dominación oligárquica y, al mismo tiempo, procuró establecer la base de una legitimidad democrática de la misión académica fundada en un consenso sustantivo. O'Donnell ha hecho hincapié en que, ocasionalmente, los actores sociales aceptan la democracia a partir de un mero cálculo utilitario; ésta se elige porque, comparada con otros modelos políticos, es más efectiva como salvaguardia de ciertos intereses claramente definidos. Por supuesto, subraya O'Donnell, este tipo de consenso es mejor que no alcanzar ninguno; sin embargo en la práctica, éste es sensible a los cambios de factores contextuales en el proceso político.<sup>6</sup>

La reforma universitaria de Córdoba en 1918 fue un hecho crucial en la transformación de esta institución en Latinoamérica en este siglo, la impactó en general y en algunos casos, como con Haya de la Torre y Mariátegui, en Perú, tales efectos alcanzaron una dimensión política más amplia.' Otro ejemplo es el debate entre Antonio Caso y Lombardo Toledano en México." Esta discusión involucró dos visiones contrastantes de la universidad, una de ellas políticamente determinada (en la propuesta de Lombardo Toledano, la universidad apoyaría una variante del socialismo), y la otra acotada por los valores de la autonomía y las libertades de expresión y elección (posición de Antonio Caso). Como tal, la sustancia de este debate tipifica varios de los temas que acompañaron la propuesta de la reforma, al mismo tiempo que la universidad comenzaba a percibir e incorporar transformaciones emergentes de los ámbitos económicos y políticos del capitalismo latinoamericano.

Pero, ¿qué tipo de universidad confrontó el movimiento reformista y qué tipo de propuesta democrática la haría avanzar? El tema es bien conocido y aquí no será discutido en detalle. La reforma confrontó una universidad íntimamente vinculada con el poder político (sobre este punto se apoya la demanda de autonomía), jerárquica y conservadora, con profesores que hacían valer sus blasones y prebendas que traducían en posiciones, a menudo alcanzadas como recompensa por sus servicios al régimen conservador. Fue ésta una universidad patriarcal, elitista, nepotista, con profesionales liberales que utilizaban su cátedra para encauzar proyectos específicos, aunque había, también, incipientes vínculos entre la investigación científica seria y la enseñanza.

Las características de la universidad tradicional, de acuerdo con los conceptos casuísticos de Darcy Ribeiro -notable antropólogo brasileño y actual senador federal de Río de Janeiro- se derivan de una combinación de tradiciones coloniales españolas y de algunos rasgos del modelo bonapartista de la universidad francesa. Ribeiro hace notar, no obstante, que la profesionalización tradicional latinoamericana no incorporó el modelo bonapartista en su totalidad, dado que lo característico del mismo en la Francia imperial fueron sus implicaciones políticas como una institución centralizada y como un órgano de educación monopolista formulado para desfeudalizar y unificar culturalmente a la nación francesa. Como indica Ribeiro:

ésta no fue la herencia recuperada por las universidades latinoamericanas; lo que todas ellas heredaron fue más bien una posición anti-universitaria que fomentó la fundación de escuelas autocráticas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción de un culto positivista que favoreció la creación de nuevas instituciones legales con el objetivo de regular el régimen capitalista y sus instancias de auto-justificación.<sup>9</sup>

La reforma propuso una universidad democrática basada en el cogobierno estudiantil, la autonomía política, administrativa y de enseñanza así como la selección del cuadro de profesores a través de formas de competencia públicas; propuso, además, el establecimiento de normas permanentes para la libertad de enseñanza, la gratuidad de la educación superior, la libertad de cátedra y la institución del profesorado visitante con posibilidad para el cuerpo estudiantil de optar por cursos paralelos ofrecidos por profesores de tiempo completo, así como la libre asistencia a clases. El

modelo reformista pugró por una universidad más ceñida al proyecto nacional y en pro del establecimiento de un régimen democrático y popular. Ésos fueron los objetivos y logros de la reforma que, con su ardor, cauterizaría la emergencia de un modelo democrático de universidad latinoamericana.

La experiencia demuestra, no obstante, que el cambio social no surge por la sola virtud de las declaraciones ni exclusivamente a través de modificaciones estructurales, administrativas o financieras; tampoco puede verificarse en el corto plazo. Los cambios llevan generaciones y todo cambio, incluyendo el de universidad, ha de confrontar la inercia institucional (de la vieja universidad que todavía tiene que terminar de morir y de la nueva que aparece como una realidad rebelde y contradictoria). En consecuencia, dos factores deben ser considerados en cualquier análisis de las transformaciones y, por lo tanto, en el estudio de la reforma de 1918: la nueva dinámica de la pugna democrática dentro de las universidades la que implicó una nueva elaboración de formas de producción y aplicación de conocimientos y otra estructura burocrática creada para realizar el proyecto de reforma.

Hace veinte años, Darcy Ribeiro cuestionó la universidad tradicional, incluyendo el modelo posreformista. Una síntesis de su análisis deja en claro su inconformidad con:

una universidad federativa en su organización de escuelas y facultades; profesionalizante en virtud del énfasis dado a la enseñanza orientada hacia la consecución de grados legales para el ejercicio de profesiones liberales; rígida en su currícula; planteada para la formación de profesionales singularmente especializados y estancados en su aislamiento; con duplicaciones entre sus unidades con respecto a los recursos humanos y materiales; autocrática en su gobierno y su jerarquía magisterial de cátedras; burocrática por su dependencia de los servicios públicos del Estado; y elitista en función de la limitación de las oportunidades de acceso y el clientelismo.<sup>10</sup>

Las críticas a la universidad tradicional surgidas en círculos políticos e intelectuales, y la repercusiones políticas, administrativas y organizativas de la reforma universitaria de 1918, favorecieron la formación de un nuevo modelo de universidad en la región. El movimiento de reforma quería un nuevo tipo de institución, más responsable de las demandas sociales por democracia, pero autónoma en su relación con el nuevo modelo de Estado que prevalecería en la región.

### ***La universidad de la modernidad democrática***

El Estado de bienestar surgió en Europa a comienzos de este siglo como una estructura sociopolítica que, a través de políticas de bienestar social, ofrecía para la mayoría de los ciudadanos el logro y preservación de estándares mínimos de salario, nutrición, salud, educación y vivienda, bajo la concepción de que la provisión de bienes y servicios constituía la satisfacción de un derecho político y no una forma de caridad.<sup>11</sup> Este modelo representa un tipo particular de Estado democrático liberal en sociedades industrializadas; sus orígenes pueden situarse en relación con el proceso de reconstitución del pacto social de la democracia estadounidense emprendido por la política del presidente Roosevelt (el *New Deal* luego de la depresión de 1929).

Sobre la base de un pacto social y de la promoción de negociaciones entre empleadores y trabajadores, una de las características distintivas de esta formación económico política es el nuevo papel intervencionista que el Estado habría de desempeñar en la esfera económica, basado en un notable incremento en el renglón de gastos sociales a través de la canalización de recursos fiscales. En Europa, esta forma de Estado fue fortalecida en el periodo inmediato posterior a la Segunda Guerra, cuando las democracias parlamentarias optaron por una legislación congruente con las demandas de los partidos laboristas y las medidas propuestas por el economista J. M. Keynes -aunque debe reconocerse que en Inglaterra, por ejemplo, el partido laborista no fue un adherente entusiasta a tales políticas-.<sup>12</sup> El objetivo primario fue promover la reconstrucción de

Europa en un clima de concertación y de no confrontación, así como eliminar o disipar al máximo las posibilidades de divergencia con el nuevo modelo de desarrollo patrocinado por Estados Unidos a través del Plan Marshall, en el contexto de la nueva hegemonía estadounidense.

En los estudios sobre las políticas públicas en los países del capitalismo avanzado se reconoce ampliamente que el enorme desarrollo ocurrido en los sistemas de seguridad social, salud, vivienda y educación guardaron una estrecha relación con el fortalecimiento del Estado de bienestar social. Es importante mencionar que, en este contexto, la formulación de políticas públicas se guió por lineamientos específicos del modelo de Estado benefactor, independientemente de las ideologías partidistas de los regímenes políticos en lo particular. También es importante hacer notar que este Estado ha sido objeto de profundas críticas de naturaleza neo-conservadora en la Europa continental, en Inglaterra y, especialmente, en Estados Unidos, lo que se puede ejemplificar con las políticas económicas de Margaret Thatcher, en Inglaterra, y de Ronald Reagan, en Estados Unidos, así como su expresión en las políticas de Brian Mulroney, en Canadá.

El Estado benefactor fue afectado profundamente por una seria contradicción entre la estrategia de promoción de la acumulación y expansión del capital y la de legitimación del sistema político. En otras palabras, se desarrolló un continuo antagonismo entre la necesidad de ofrecer beneficios materiales efectivos a la población para sostener la credibilidad social del nuevo Estado y, al mismo tiempo, la necesidad de mantener y expandir la tasa general de ganancia del capital para asegurar las metas de acumulación y crecimiento. Ian Gough ha argumentado que hay un conflicto recurrente entre el salario social y los aspectos de control social de las políticas de bienestar. Esta tensión política básica ha implicado la desorganización del capitalismo y la crisis fiscal del Estado."

En el análisis de James O'Connor, el crecimiento del Estado intervencionista es visto como causa y efecto de la expansión del capital monopolista. Este autor anota, junto con Gough, que las funciones de acumulación y legitimidad que desarrolla el Estado son intrínsecamente contradictorias, puesto que el crecimiento del sector gubernamental y el gasto público constituyen la base del sector monopolista de la economía-en el caso estadounidense, la industria armamentista podría considerarse un prototipo de esta definición-. Por otra parte, el incremento del gasto público en programas de bienestar social implica también crecimiento de las industrias monopolistas (por ejemplo, las compañías de seguros de salud en Estados Unidos). O'Connor concluye que mientras mayor sea el crecimiento del capital social mayor será el del sector monopolista y, al mismo tiempo, a medida que éste se incrementa, crece también el gasto gubernamental en producción.<sup>14</sup> El proceso lleva a la crisis fiscal del Estado en el punto en que sus ingresos y rentas resultan insuficientes para afrontar gastos del sector público orientados a satisfacer las expectativas sociales desencadenadas previamente.

Sería fútil el intento por encontrar una versión latinoamericana del Estado benefactor modelada en forma similar a los casos de Europa, Estados Unidos y Canadá. Por ejemplo, la carencia de niveles de seguridad social en términos de desempleo constituye una de las diferencias más claras entre los Estados latinoamericanos y el Estado benefactor típico. No obstante, y considerando las particularidades de cada caso, las políticas de bienestar implantadas por el Estado corporativista mexicano,<sup>15</sup> los lineamientos desarrollados por el modelo de dominación política intervencionista del Estado costarricense después de la revolución de 1948 y su continuación en el presente,<sup>16</sup> y las políticas del bienestar social de los estados populistas en Argentina y Brasil, expresan innumerables coincidencias con el modelo benefactor o el "Estado de compromiso", considerando sobre todo sus políticas keynesianas incipientes.<sup>17</sup>

La crisis de los años setenta afectó simultáneamente a los países del centro y la periferia y se manifestó en un conjunto de síntomas tales como: caída de la tasa general de ganancia, incremento (a veces vertiginoso) de las de interés e inflación, declinación de la tasa neta de crecimiento y un alto nivel de desempleo, todo lo cual alteró el pacto de dominación. En el curso de esta coyuntura los notables incrementos de los gastos del Estado benefactor, sumados a la insatisfacción de los sectores conservadores (especialmente la nueva derecha y la derecha religiosa en Estados Unidos) con respecto al excesivo liberalismo cultural prevaleciente en los

medios de comunicación de masas, las universidades y otras esferas, provocaron la gestación de una nueva alianza que rompió los pactos contruidos a partir de los resultados positivos que el keynesianismo exhibiera en su momento.<sup>18</sup>

### ***Dilemas de la modernidad educativa***

El crecimiento de matrícula de la educación superior y la multiplicación de las universidades (proceso de diferenciación institucional según el análisis de Burton Clark) se verificó en el lapso 1950-1970 en forma concomitante a las tendencias de regionalización y privatización de las escuelas; este proceso constituyó una pauta regional latinoamericana, incluyendo a los países con gobiernos autoritarios.<sup>19</sup>

Las estadísticas de los sistemas educativos, en particular aquellas que describen el volumen de matrícula en los distintos niveles del sistema, son más que elocuentes al respecto: la expansión educativa latinoamericana entre 1960 y 1970 se desarrolló con un ritmo de crecimiento superior al del resto del mundo; durante la década, el incremento total de la enseñanza primaria fue de 167.5%, de la secundaria 247.9% y del nivel superior 258.3 por ciento.<sup>20</sup>

En México, por ejemplo, entre 1960 y 1980 la población estudiantil total se incrementó en casi 700%. A pesar de este hecho, Latapí apunta que entre 1952 y 1972 la proporción de alumnos en el nivel superior con respecto a la matrícula total del sistema aumentó solamente de 2.4% a 3.8%, lo que hace evidente la naturaleza altamente selectiva de la educación superior.<sup>21</sup>

Rudolf Atcon, quien recorrió toda América Latina como consejero de la Agencia Interamericana de Desarrollo (USAID), afirmó hace veinte años que la universidad en la región en virtud de su resistencia natural a los cambios era, en efecto, la última institución conservadora que prevalecía en una región movilizadada por una fuerte oleada de cambios.<sup>22</sup> Atcon percibía tanto condiciones históricas como tendencias estructurales comunes en el conjunto indiscriminado de universidades. Señalaba, por ejemplo, que estas instituciones en Latinoamérica se componen de un número limitado de académicos profesionales semiautónomos y en las cuales la cátedra articula los fines educativos de la escuela en su conjunto. Asimismo, Atcon hacía notar que las estructuras de autoridad se derivan, en general, de la figura del rector y de un consejo universitario o superior presididos, en todo caso, por el rector. Según este autor, la premisa de autonomía sería una farsa porque las universidades siempre han dependido de la Iglesia y el Estado, no sólo en términos financieros sino también en virtud de la intervención que éstos ejercen sobre sus respectivas universidades. Desde tal perspectiva, los profesores son vistos como una oligarquía docente gravitando en torno a la cátedra, y los estudiantes como actores hiperpolitizados (agitando, por ejemplo, sus banderas de reforma estudiantil) y, en algunos casos, como sujetos en el trance de transformarse en meros funcionarios de la institución.<sup>23</sup>

En la argumentación de Tomás Vasconi e Inés Recca, que estudiaron el fenómeno desde una perspectiva teórica muy diferente a la de Atcon, la universidad es una institución modernizante que se deriva de la constitución de nuevas formas de dependencia entre las naciones hegemónicas y las periféricas a partir de los años cincuenta.<sup>24</sup> Para ellos, las universidades reproducen las condiciones generales de dependencia en la medida en que sus estructuras y funciones facilitan el funcionamiento de la sociedad capitalista bajo la hegemonía de las compañías transnacionales. La universidad es percibida como una institución en que se satisfacen plenamente los postulados del desarrollismo; esto quiere decir que la formación de recursos humanos, de acuerdo con técnicas de planeación preestablecidas, modifica sus estructuras tradicionales, convirtiéndose en una institución políticamente neutra. Entre las características que los autores atribuyen al modelo de universidad modernizante, destaca el énfasis en la planeación, que cumple una función de soporte de especializaciones técnicas y, en particular, del "cientifismo" de las ciencias sociales, a través de lo cual se facilita la planeación del desarrollo; por esta vía, insisten Vasconi y Recca, se incrementa el rigor pedagógico y académico de las actividades universitarias, el cual se instrumenta a través de la modernización de las estructuras de organización, y mediante la adaptación de contenidos y métodos de enseñanza en función de los desarrollos internacionales de ciencia y tecnología. Otro

aspecto saliente, que tiene especial vigencia en las universidades privadas, es el predominio de la organización departamental o por institutos de investigación; estas formas siguen el modelo estadounidense y marcan un contraste con la estructura tradicional basada en escuelas profesionales (esto es, en detrimento del modelo de universidad basado en el paradigma napoleónico, sustentado por la coexistencia de escuelas autocráticas en un mismo entorno institucional). También, en otros niveles, se desarrolla una organización universitaria hiperespecializada que cubre uno o varios sectores del conocimiento, o bien que presta atención a segmentos sociales específicos.

Aunque Vasconi y Recca consideran (a principios de la década de los sesenta) que el modelo de universidad modernizante no es empíricamente dominante, reconocen que refleja una tendencia ascendente desde el interior del modelo tradicional de universidad democrática, frente a lo que oponen la alternativa de una institución revolucionaria. La universidad democrática, heredera de la reforma de 1918, procuró ampliar la participación de sus distintos sectores sociales y su gobierno, al mismo tiempo que multiplicó las posibilidades de acceso y permanencia en la institución para grupos sociales no completamente representados dentro de la población estudiantil. La propuesta de escuela revolucionaria se deriva de demandas de cambio social vigentes en la época y propone el emplazamiento del poder universitario al servicio de un proyecto de transformación global, que sería gestionado por un partido o por un movimiento social revolucionario.

Darcy Ribeiro, fundador y primer rector de la Universidad de Brasilia (una de las más innovadoras en América Latina), ofrece otra tipología sugerente que coincide, en lo esencial, con el análisis de Vasconi y Recca.<sup>25</sup> Para Ribeiro, modernizar la universidad sin una profunda transformación de su misión implicaría, simplemente, contribuir con el proceso de recolonización del pueblo latinoamericano, eternizando su papel de proletarios externos del Norte. Como Vasconi y Recca, Ribeiro contrapone la universidad dedicada al servicio de la revolución necesaria, frente a la de la modernización y su función como instrumento del status quo.

Análisis más recientes sobre el papel de la institución democrática han dejado atrás el énfasis en las relaciones entre universidad y Estado, al centrar la atención sobre las relaciones entre el modelo democrático y el dominante o el de la industrialización en la región. Según José Joaquín Brunner, sociólogo chileno, la pauta de industrialización y desarrollo económico dominante en América Latina entre los años cuarenta y los ochenta se caracteriza por una participación en el mercado internacional cimentada, casi exclusivamente, en la exportación de recursos naturales, en una estructura industrial orientada a la sustitución de importaciones y el mercado interno, en un modelo de consumo individual asimilado al de las naciones industrializadas, y en una valoración limitada del papel del empresariado nacional tanto público como privado. Para Brunner esta pauta de industrialización facilitó "un incipiente desarrollo de la base endógena de ciencia y tecnología, combinada con una educación superior basada en carreras *blandas* de calidad heterogénea y encaminada hacia el desempeño de funciones de integración de las masas".<sup>26</sup> Brunner<sup>27</sup> ha estudiado la educación superior en América Latina influido, en buena medida, por el análisis de corte estructural funcionalista<sup>28</sup> de la sociología de la educación, particularmente a través de los trabajos de Burton R. Clark<sup>29</sup> y Daniel Levy.<sup>30</sup> No es sorprendente que los análisis organizacionales de Brunner sobre la evolución de la universidad latinoamericana reflejen ampliamente las premisas del modelo de Clark; pero cabe resaltar que en la perspectiva de Brunner es patente el peso de los argumentos de Clark con respecto a los cambios registrados en la educación superior contemporánea en Estados Unidos, los que han sido estudiados por este autor en una perspectiva internacional comparada, en la que el caso italiano tiene un valor específico importante.<sup>31</sup>

Según Brunner, las transformaciones que han experimentado las instituciones de educación superior en América Latina pueden ser resumidas de la siguiente manera:

1. Hasta 1950 las universidades latinoamericanas fueron instituciones de élite. Esta condición determinó no sólo el origen social de los estudiantes y profesores -una élite con el capital cultural



educativo y social apropiado para tener acceso a instituciones semejantes-, sino que correspondió a una función de limitación social -a la que la universidad servía-, así como a la escasa generación de certificación educativa.<sup>32</sup>

2. Esta condición elitista tradicional permitió a la universidad tener un aura de gran prestigio cultural. Además, las instituciones casi monopolizaron el sistema de educación superior (por ejemplo, en 1959, el 90.2% de la matrícula de este nivel correspondía a universidades), y enmarcaron la casi totalidad de prácticas de investigación científica y tecnológica. Así, las universidades desempeñaron un papel hegemónico dentro de la arena cultural.

3. Las universidades dieron preeminencia a la provisión de cuadros líderes para los asuntos de Estado, así como a la formación de profesionales liberales tradicionales, especialmente en los campos de medicina y leyes. El modelo institucional giró en torno a la cátedra como estructura básica de las facultades profesionales. En todo caso, este papel funcional concedía a las universidades (y por ende a los universitarios) funciones específicas en la institucionalidad como agentes clave de la gestión estatal.<sup>33</sup>

4. Hasta hace tres décadas, las universidades estaban basadas en una fase incipiente de complejidad organizativa. Eran pequeñas, con un profesorado estable formado en su gran mayoría por profesionales liberales que generalmente compartían la enseñanza con algún empleo en el sector público o privado. Finalmente, la burocracia universitaria simplemente se limitaba al cumplimiento de tareas administrativas.

5. Treinta años de transformaciones acompañaron el paso de universidades de élite a la de masas. Alrededor de 1985, de acuerdo con Brunner, la tasa bruta de cobertura de la enseñanza superior con respecto al grupo de edad entre 20 y 24 años alcanzó aproximadamente el 10% y en varios países se superó la barrera del 20% (Argentina, Ecuador, Costa Rica y Venezuela, entre otros). En 1985 se registró un total de aproximadamente seis millones de estudiantes en los sistemas de enseñanza superior en América Latina; hacia esas fechas se estaban graduando más de medio millón de universitarios anualmente, es decir más del doble que hace 35 años. Para Brunner esta masificación fue producto del proceso de diferenciación que experimentaron los sistemas de enseñanza superior. Brunner estima que en la actualidad (circa 1985) existen 420 universidades en la región, que captan aproximadamente el 65% de la matrícula total de enseñanza superior.<sup>34</sup> En el curso de la masificación ha ocurrido un proceso de profesionalización: más de medio millón de académicos trabajan en instituciones de enseñanza superior, de los cuales más de la mitad se concentran en tres naciones, Brasil (1 23 mil), México (190 mil) y Argentina (65 mil).

Brunner caracteriza el proceso de masificación como "mesocratización"<sup>35</sup> en virtud de la creciente participación social de los sectores medios e inferiores, definición que es consistente con los argumentos esgrimidos en el proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina (DEALC), que dirigiera hace más de una década el sociólogo uruguayo Germán Rama. Complementa los hallazgos del DEALC con otros aspectos de la masificación, tal como la *feminización de la matrícula universitaria*.<sup>36</sup> Otro aspecto que se subraya es la *regionalización que se desarrolló* a través de la creación de instituciones de educación superior fuera de las áreas metropolitanas de las principales ciudades de cada país. En forma similar se observa el desarrollo de un proceso de terciarización de la matrícula, debido a una concentración de ésta en las áreas y disciplinas sociales, en particular en torno a las carreras de educación, comercio y administración de empresas. Finalmente, Brunner destaca la privatización de la enseñanza superior, la que demuestra indicando que el sector privado capta por lo menos un tercio de la inscripción total.

6. Daniel Levy, desde una perspectiva coincidente con la de Brunner, explica cómo el segmento privado, a lo largo de este siglo, pasó de atender una proporción marginal de la matrícula, a contar en los años recientes con más de un tercio de la inscripción total en la enseñanza superior latinoamericana.<sup>37</sup> De acuerdo con Levy, las universidades privadas poseen características distintivas con respecto a sus contrapartes en el sistema público. Este autor señala que el proceso de creación de instituciones privadas transcurrió en diferentes oleadas. La primera ola estuvo

formada, principalmente, por las instituciones católicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y las de Centro América, con excepción de Costa Rica. Su proyecto principal fue el rechazo al secularismo de las universidades públicas. La creación de esas instituciones fue una manifestación del poder político de la derecha y significó su afianzamiento. En suma, hubo una reacción contra la presencia de la orientación de izquierda del estudiantado y de los profesores. Una *segunda ola* se formó, según Levy, a partir del desarrollo de universidades privadas seculares de élite. En este caso las razones subyacentes son: el deseo de alcanzar privilegios de clase, la preservación de posiciones ideológicas y políticas conservadoras o, simplemente, la búsqueda de un ámbito de prestigio y tranquilidad académica. La expansión de la educación secundaria en los años sesenta y setenta favoreció el desarrollo del modelo universitario secular de élite.<sup>38</sup> En palabras de Levy "...las clases privilegiadas, los empleadores, y en general el sector conservador, se encontraban insatisfechos con las instituciones públicas por cuanto significaban pérdida de elitismo, orden, eficiencia y relevancia para el mercado de trabajo".<sup>39</sup>

Levy define la *tercera ola* como una respuesta a la demanda educativa que, por su volumen, las instituciones públicas no estaban en condiciones de atender. Esto refiere al incremento de instituciones seculares no orientadas a las élites, frecuentemente sin selección en las admisiones. Esta ola, explica Levy, se derivó de una percepción diferente con respecto a las insuficiencias del sector público como gestor de la educación superior: no tanto por los excesos de democratización social sino más bien por sus límites. El caso en cuestión es Brasil, en el cual el crecimiento de la enseñanza privada ocurrido durante el gobierno militar modificó sustancialmente la curva histórica de crecimiento de la enseñanza pública.

El modelo Levy, empíricamente orientado, quizás no es del todo justo como explicación del desarrollo de las universidades privadas en la región. Permítasenos considerar el caso de México, en que la teoría de las tres olas de Levy no se aplica por un cierto número de razones históricas y políticas. Brevemente, a) la legitimación histórica del Estado y su monopolio educativo desalentaron en general las iniciativas privadas hacia la educación superior; y b) ciertamente hubo una ola modernizadora en este nivel educativo durante los años sesenta, la cual estuvo sustentada en el crecimiento de las universidades públicas (y algunas privadas) en las entidades federativas. Tras la represión al movimiento estudiantil en 1968 y 1971, la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el área metropolitana de la ciudad de México, y la expansión de la prestigiosa Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) representaron la intención de parte de las élites del Estado de evitar cualquier posible confrontación con las clases medias, crecientemente insatisfechas con el autoritarismo.<sup>40</sup>

Por lo tanto, el crecimiento de la universidad mexicana que se verificó durante la década de los setenta está relacionado con las necesidades de legitimación del Estado y el orden corporativista.<sup>41</sup> Reflexionar sobre las diversas insatisfacciones de la clase media podría asimismo dar cuenta del crecimiento de algunas instituciones privadas. En la década de los cincuenta emergieron otras de enseñanza superior en cercana conexión con la ideología católica (por ejemplo, las universidades Iberoamericana e Intercontinental), así como instituciones privadas, respaldadas por grupos empresariales locales que, gradualmente, alcanzarían el rango de universidades (por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey, actualmente Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Guadalajara). En el curso de los años ochenta se originó una serie de instituciones de enseñanza superior orientadas directamente a satisfacer la demanda que, por diferentes razones, no tenía acceso a las universidades públicas o a las privadas de élite; éstas se instalaron en las principales áreas metropolitanas del país, en especial en la ciudad de México. No obstante esta secuencia histórica, el modelo cronológico de las tres olas de Levy no es completamente útil para explicar el desarrollo de la enseñanza superior en México. Además, la proximidad de México con Estados Unidos, y los vínculos históricos, culturales e incluso de parentesco con grupos de mexicanos que viven en Estados Unidos, ha facilitado a la burguesía nacional enviar a sus hijos a las escuelas secundarias y universitarias estadounidenses. Finalmente, cabe hacer alusión aquí a la riqueza de aquellas investigaciones que explican cómo la socialización de la élite política mexicana ha tenido lugar sobre todo en universidades públicas y cómo, en este sentido, el papel jugado por las universidades privadas ha sido aún muy limitado.<sup>42</sup>

7. Si bien en el caso de México la teoría de las tres olas de Levy puede no ser lo suficientemente persuasiva, es de reconocerse que la matrícula en las universidades mexicanas se ha incrementado hasta el punto de constituirse en instituciones masivas. Para Brunner, este fenómeno está asociado con una creciente diferenciación, que se registra tanto en el nivel horizontal (dentro de cada institución) como en el vertical (entre instituciones). En términos de la diferenciación horizontal, en las últimas dos décadas se observa un incremento en los estudios de posgrado, así como en los recursos asignados a este nivel, en detrimento de los de pregrado; asimismo se advierte un crecimiento en la inversión enfocada a instituciones y centros de investigación, en detrimento de las actividades de enseñanza en facultades y escuelas. Por su parte, la diferenciación vertical se deriva de la estrategia de establecer jerarquías institucionales, apoyadas en la tradición institucional, la calidad del cuerpo docente, el prestigio de diplomas y títulos, el desarrollo de un "clima cultural interno" y la demanda del mercado.

8. Finalmente, estos procesos han incidido en un mayor grado de selectividad de la educación superior, en particular en el caso de Chile que Brunner analiza. Como lo señala este autor:

En Chile el sistema educativo superior tiende a ser altamente selectivo desde el punto de vista social, debido tanto a que el sistema favorece a los jóvenes que cuentan con un alto nivel educativo previo a su ingreso a la universidad, como a que su desarrollo descansó en la expansión del sector privado, haciendo que el acceso de la juventud de bajos ingresos fuese más difícil.

Brunner agrega que "los sectores de trabajadores y artesanos que constituyen el 65% de la fuerza laboral en el país han estado representados en 21 % dentro de las universidades con subsidio fiscal, y en menos de 2% en las universidades sin ese subsidio."<sup>43</sup>

Una discusión sistemática, comprensiva y crítica sobre el modelo teórico y la evidencia empírica contenidos en la obra de Brunner, no puede hacerse en el contexto de este artículo. Sin embargo, sus intereses son ilustrativos de las preocupaciones de los planificadores universitarios en relación con el futuro de las instituciones públicas y sistemas de educación superior. No obstante debe reconocerse que las recientes transformaciones sociales y económicas que han tenido lugar en la región, en virtud de políticas de ajuste estructural promovidas por modelos neoliberales, han impulsado cambios importantes en universidades. La próxima sección discutirá algunos de estos cambios.

### ***Universidades públicas y ajuste estructura/ en los noventa***

Durante los setenta y ochenta tuvo lugar un nuevo proceso de reorganización de la división internacional del trabajo y del capital.<sup>44</sup> La hegemonía estadounidense comenzó a declinar<sup>45</sup> después de haber empujado a la Unión Soviética a la bancarrota como resultado de la carrera armamentista. Japón y Alemania emergieron como competidores económicos de la posguerra fría. Los tratados internacionales se extendieron en una dimensión sin precedente, particularmente a raíz del anuncio de los primeros pasos hacia la unificación europea, y con el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) que proyecta un mercado común entre Canadá, México y Estados Unidos. La integración de economías internacionales ha alcanzado niveles sorprendentes, al punto de que será difícil para Estados Unidos determinar, por ejemplo, cuál es el componente nacional de un automóvil producido en una planta en Kentucky.

Las experiencias altamente exitosas los países de reciente industrializados (NICS) basadas en una producción de bajo costo, en particular Corea del Sur, Taiwan, Hong Kong y Singapur, representa un modelo para "rezagados" en el sistema internacional. Como las compañías multinacionales adoptan estrategias globales de producción, creando un mundo económico y político más interdependiente, fuertes presiones surgen para retroceder el valor de la fuerza de trabajo y para

suplantar las políticas económicas keynesianas, convirtiendo la alianza entre el trabajo y el capital cada vez más difícil dentro del contexto de reorganización industrial. Nuevas ortodoxias, con el predominio del monetarismo, hegemonizan el campo de la economía, y las ideologías sobre el mercado han permeado el mundo capitalista y han comenzado a ser experimentadas en los nuevos mercados abiertos derivados de la caída del socialismo real en la Unión Soviética y en Europa oriental.

Otros fenómenos importantes a considerar en el marco de una aproximación analítica sobre la región latinoamericana son el marcado declive del sector estatal; la caída de la tasa bruta de inversión; la reorientación de políticas económicas -la producción, alguna vez ligada al mercado interno, se orienta en la actualidad al mercado internacional-; el crecimiento de una clase media vinculada con el sistema internacional, altamente diferenciada, en creciente estratificación y cada vez más sofisticada, al lado de clases trabajadoras y campesinas cada vez más disminuidas; todo ello al lado de la expansión sin precedente de sectores urbanos marginales y de mercados informales en las principales áreas metropolitanas y ciudades de la región. Estas condiciones caracterizan lo que Collier y Collier denominan el advenimiento de una nueva coyuntura política en la región.<sup>46</sup>

La crisis de 1979 (producida por el incremento del precio del petróleo) y la recesión de 1981-1982 en Estados Unidos (que afectó directamente a países con vínculos estrechos con la economía estadounidense, como Costa Rica y México) generaron un torbellino en América Latina, que se expresó en las crisis de la deuda externa y fiscal del Estado. Para restablecer el desarrollo económico, los países latinoamericanos acudieron al financiamiento externo a través de créditos puente con el Fondo Monetario Internacional y a préstamos de ajuste estructural (SAL, por sus siglas en inglés) del Banco Mundial.

El ajuste estructural impone un cierto número de condiciones, entre otras, la reducción del gasto gubernamental, la devaluación como estrategia de promoción de las exportaciones, la reducción de las tarifas de importación y un aumento en los ahorros públicos y privados. Otros aspectos vinculados con estas políticas incluyen la reducción del déficit fiscal, la restricción del gasto y la implantación de estrictas medidas monetarias, todo ello con el fin de disminuir la inflación. Las claves de este modelo consisten en una drástica reducción del sector gubernamental, la liberalización de precios y salarios y la reorientación de la producción industrial y agraria hacia la exportación.<sup>47</sup> La presión combinada de las condiciones de préstamos del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, así como las dificultades de financiamiento originadas por la crisis de la deuda externa, han determinado la formación de un nuevo escenario dentro de las políticas educativas de la región.<sup>48</sup>

Una característica del ajuste estructural es la transferencia de los costos de los servicios a los usuarios y la clientela; en este sentido se incrementa la participación del sector privado en educación (lo que se conoce como privatización educativa) y se reorienta la inversión educativa en favor de aquellas áreas de estudio que el Banco Mundial ha considerado que rinden las mayores tasas de retorno, en otras palabras, la educación básica y primaria;<sup>49</sup> la reducción de costos educativos afecta los niveles salariales así como los programas de capacitación y actualización de los profesores -que para el caso se considera sobre-educados y cuya instrucción universitaria genera expectativas de salarios elevados que los países escasamente pueden financiar-.<sup>50</sup> Asimismo, se ha promovido la descentralización de los servicios educativos como un medio de redefinición del poder y de las relaciones educativas entre los gobiernos nacional (federal), provincial y municipal.<sup>51</sup>

De este modo, el futuro de las instituciones de educación superior en América Latina está determinado por el ajuste estructural y su impacto en las universidades. No sólo los cambios domésticos, sino también los cambios internacionales en la economía global tendrán impacto en la región definiendo el rango de opciones, los límites y posibilidades de las universidades públicas.

***Economía global, análisis simbólico y universidades públicas***

Milton Friedman ha hecho notar que nada es más importante para sostener el desarrollo económico de un país que el aumento en la productividad. Sin embargo, uno de los orígenes de la crisis de Estados Unidos desde los años setenta es la caída de la productividad del trabajo. Robert B. Reich, economista político de Harvard y Secretario del Trabajo en la administración de Clinton, apunta que aun cuando la productividad en la industria manufacturera ha aumentado ligeramente a raíz de los adelantos en la automatización y mediante los esfuerzos para reducir costos, la productividad global -tomando en cuenta el sector de los servicios- se redujo a un nivel de crecimiento del orden de 1 % anual, en contraste con el 3% vigente hace una década.<sup>52</sup> El modelo capitalista anterior estuvo basado en una producción de alto volumen y fuertemente estandarizada, con pocos expertos o administradores que controlaban el proceso productivo en una posición jerárquica y un gran número de trabajadores que seguían órdenes preestablecidas, así como procesos de operación normalizados. Era un sistema sumamente rígido y jerárquico que dejaba poco espacio para la innovación.

Reich parece estar de acuerdo con el análisis clásico de Bowles y Gintis<sup>53</sup> con respecto a que el sistema educativo público estaba orientado hacia la producción de jóvenes que aceptarían instrucciones y las implantarían en forma consciente. Disciplina y lealtad del trabajador eran vistas como virtudes supremas. La vieja economía de producción masiva permaneció estable y competitiva por cuanto consiguió sistemáticamente reducir sus costos de producción (incluso el precio de la fuerza de trabajo) y en la medida en que conseguía modificar continuamente sus líneas de productos. Al comparar este modelo, la nueva economía global es totalmente diferente, con los avances en la tecnología de transporte y comunicación, especialmente computadoras, el proceso de producción ha sido parcelado y fragmentado alrededor del mundo, distribuyendo el proceso productivo hacia aquellos lugares en que los diferentes componentes pueden ser elaborados en el modo más eficiente y económico. La producción es para exportar, en vez de ser dirigida al mercado interno.

Con respecto a Estados Unidos, Reich avanza el argumento según el cual la economía estadounidense no puede competir sólo por medio del recorte de costos, en virtud de que en otras partes del mundo los trabajadores son capaces de producir con salarios menores. Según este autor, la mayor ventaja comparativa de Estados Unidos radica en contar con trabajadores altamente calificados, con gran flexibilidad, precisión y especialización. Dado que en la economía global la apropiación de nuevos descubrimientos científicos e innovaciones se realiza con una velocidad sorprendente, y se concreta de inmediato en productos estandarizados, el trabajo es el único factor de la producción que permanece relativamente inmóvil. Lo que cuenta internacionalmente en el nivel de la fuerza productiva son los factores de competitividad, visión y capacidad de trabajo de equipo en un plano de colaboración.<sup>54</sup>

Reich distingue entre tipos de trabajadores u ocupaciones en una economía internacionalizada: de servicios en producción rutinaria, personales y simbólico-analíticos.<sup>55</sup>

Los *trabajadores de servicios en producción rutinaria* son los clásicos empleados de cuello azul, ocupados en empresas con un nivel de producción alto y masivo; la categoría incluye además a los supervisores y trabajadores de cuello blanco que desempeñan actividades monótonas.

Los *trabajadores de servicios personales* realizan tareas simples y rutinarias, son pagados en sueldos por hora, intensamente supervisados, generalmente no requieren más que de una educación preparatoria u ocasionalmente una instrucción de tipo vocacional. Las características principales de este grupo son la puntualidad, la confianza y la cortesía en su trato con el público.

Finalmente los *trabajadores de servicios simbólico-analíticos* son todos aquellos que laboran en la identificación y solución de problemas y en las actividades de mediación estratégica (o negociaciones<sup>56</sup>). Algunos ejemplos son científicos e investigadores; ingenieros diseñadores o en cómputo; consultores financieros o en impuestos; abogados; especialistas en organización; ejecutivos de relaciones públicas; directores de película; productores; editores; diseñadores de

producción; banqueros; inversionistas en bienes raíces; etcétera. La mayoría tienen una educación universitaria y, en ocasiones, un posgrado.<sup>57</sup>

Lo importante en la propuesta de Reich es que, dentro de la economía internacionalizada, únicamente los analistas simbólicos aportan valor a escala. Una de las razones históricas para la alta concentración de este tipo de trabajadores en Estados Unidos es el vínculo entre la industria, las áreas residenciales protegidas y las universidades con categoría internacional (Silicon Valley y la Universidad de Stanford son un ejemplo clásico de tal vínculo). Si Reich está en lo correcto, un aspecto central para el desarrollo de las universidades en América Latina, y ciertamente un elemento principal en la promoción de su propia credibilidad, debería ser, además del desempeño de sus papeles tradicionales en la ciencia y la tecnología, las letras y las humanidades, su capacidad para producir un número creciente de analistas simbólicos.

### **Una economía política de la educación: implicaciones para las universidades públicas en América Latina**

Siguiendo las premisas de Reich, parece estar claro que los analistas simbólicos en América Latina también disfrutaban de los beneficios de esta economía global e interdependiente. Envían a sus hijos a estudiar a Estados Unidos o Europa, o patrocinan el surgimiento de escuelas privadas y universidades de buena calidad en sus propios países. Como regla general pueden contar con la mayoría de los elementos de infraestructura requeridos para realizar su trabajo (aeropuertos, alta seguridad en áreas residenciales, fax, teléfonos y computadoras), y muy probablemente, ejercen un alto grado de influencia sobre la élite política, la cual se desarrolla bajo la protección del corporativismo latinoamericano. Anotaría aquí que la dimensión política del corporativismo constituye una diferencia mayor, que no se tiene presente en el análisis de Reich y, por esta razón, sus premisas no son completamente útiles *pari passu* en América Latina.

Debe enfatizarse que los analistas simbólicos latinoamericanos no disponen por lo pronto de universidades, públicas o privadas, con un nivel de calidad comparable a las estadounidenses.<sup>58</sup> Por lo tanto carecen de incentivos para apoyar el desarrollo de universidades públicas de calidad. Después de todo, estas instituciones no sólo se han masificado, sino en muchos casos carecen de los recursos materiales y financieros para atraer a otros analistas simbólicos de nivel internacional y, por lo tanto, están limitadas en su capacidad para producir conocimiento que pueda ser rápidamente reinducido en el circuito productivo internacional. Además, las universidades públicas cuentan con facultades y estudiantes con puntos de vista controvertidos que tienden a verse involucrados en el activismo político.

No es de sorprender, por lo tanto, que el nuevo modelo global para la reforma educativa, promovido por el Banco Mundial, la UNESCO, la UNICEF y el PNUD a partir de la reunión *Educación para Todos*, realizada en Tailandia en 1990,<sup>59</sup> proponga nuevas alianzas para generar educación básica para la totalidad de la población no escolarizada, aun si ello significa un detrimento de las universidades públicas, que son vistas exclusivamente como centros para el apoyo de las élites en su tarea auto-reproductiva y como entidades que producen tasas sociales de retorno débiles.<sup>60</sup>

El marco conceptual de la "educación para todos" se apoya en el enfoque sobre las "necesidades básicas humanas". Esta perspectiva de desarrollo, que incluye el aspecto educativo, ha sido el modelo teórico dominante en muchos programas internacionales, incluyendo la política exterior estadounidense de asistencia al desarrollo.

Las tareas de desarrollo, de acuerdo con esta perspectiva, debe concentrarse en el objetivo de facilitar la producción de alimentos y nutrimentos, en el desarrollo rural, en las políticas de planeación y salud, en la provisión de protección, y en la educación. El subdesarrollo, desde este

enfoque, es un resultado de la carencia de medios (comida, servicios de salud, vivienda, escuelas, libros de texto, etcétera) satisfactorios para las necesidades humanas. La carencia de estos medios es vista como un problema de eficiencia en la distribución y uso de recursos, más que como un problema de desigualdad e injusticia en la distribución, o como un problema de concentración sobre el control de los medios que los producen.<sup>61</sup>

Siguiendo este orden de ideas, se entiende que la calidad de la educación ha declinado en el Tercer Mundo debido a debilidades de eficiencia de los sistemas. Lo que se requiere entonces es promover estándares comunes y comparativos con respecto a metas de aprendizaje, la expansión de la enseñanza básica hasta un mínimo aceptable y la reubicación de recursos hacia estos fines. Aun los recursos previstos para la enseñanza secundaria y superior han de enfocarse al fortalecimiento de la educación básica. No hay un análisis serio con respecto a que esta reubicación de recursos tendrá efectos positivos en el largo plazo sobre los distintos niveles educativos, y tampoco sobre cuál será su posible contribución en el desarrollo científico y tecnológico. El supuesto implícito es que la educación superior en el Tercer Mundo es indiferente a la producción de ciencia y tecnología y que, por lo demás, representa un subsidio para las élites.

Aunque es indiscutible la insuficiencia de realizaciones científico tecnológicas en el Tercer Mundo, y que de hecho la educación superior es en múltiples instancias un subsidio público al sector privado y las élites de Estado, esta perspectiva ignora que incluso en las peores condiciones de respaldo político e institucional, la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, fue capaz de producir en cuatro décadas tres premios Nobel en campos científicos (los únicos tres en la región). Además, es razonable asumir que a pesar de las desigualdades de calidad de la enseñanza superior en América Latina, la obtención de un número significativo de premios Nobel en literatura y otro en economía, está en relación, directa o indirecta, con las universidades públicas. En lugar de descalificar la eventual contribución de la educación superior a la ciencia y la tecnología en América Latina, una mejor explicación se deriva de la noción de eficiencia marginal. Con una inversión continua y razonable de recursos, una administración y planeación serias y una política clara en ciencia, tecnología, ciencias sociales y humanidades, no parece demasiado optimista esperar mejores resultados, derivados de la proliferación de descubrimientos y de saltos cualitativos en el trabajo de investigación. En este contexto, las instituciones de enseñanza superior pueden ofrecer contribuciones en el campo de la investigación y desarrollo, así como análisis críticos de los modelos de desarrollo.

Sin embargo, sería muy ingenuo someter el futuro de las universidades públicas en la región al juicio de los analistas simbólicos. El carácter cosmopolita de los analistas simbólicos latinoamericanos y la presencia de una gran circulación de capital financiero dentro de los mercados internacionales, debilita la constitución de cualquier proyecto de capitalismo nacional y, en consecuencia, afecta el papel que las universidades tendrían que desempeñar en la producción de ciencia y tecnología. Si el análisis de Reich es correcto, y la formación de analistas simbólicos es de hecho la clave que descubre el nuevo papel de las universidades y las economías lo cales dentro del mundo capitalista, quedan pocas opciones para la reconstrucción, a corto plazo, del papel político, social y económico de las universidades como instituciones de educación superior en América Latina.

Para concluir, refiriéndonos de nuevo al análisis de Collier y Collier, es probable que estemos frente a una nueva coyuntura histórica en América Latina, con nuevos mecanismos de articulación y exclusión de los sectores medios y de la clase trabajadora. Al respecto, O'Donnell nos ofrece la distinción entre democracia sustantiva, basada en un cálculo económico y en los intereses específicos de grupos sociales particulares, y la democracia procedimental, basada en un sistema de relaciones legales y políticas que trasciende las contingencias de factores contextuales.

El ajuste estructural y reforma del Estado son promovidos en América Latina por los gobiernos neoliberales con una fuerte orientación del mercado.<sup>62</sup> En este contexto neoconservador, proponer la necesidad tanto de democracia sustantiva como de democracia procedimental, que las universidades se deban vincular a la configuración de identidades democráticas y a la producción y

reproducción del conocimiento, podría ser considerado una postura romántica. Y esto es así porque, para la economía neoliberal y su contraparte cultural, el neoconservadurismo, la democracia es simplemente una condición distintiva del sistema político en la medida en que facilita un proyecto político económico particular. Por otra parte, la vida democrática sería contingente sobre las vicisitudes de la acumulación del capital y la legitimación política tal como son percibidas por los sectores dominantes y no figuraría como característica central de la vida política que estos sectores pretenden vivir en la era posmoderna.

Sin embargo, discutir las alternativas a largo plazo para las universidades públicas es una cuestión completamente distinta. Estas alternativas dependerán de una compleja constelación de factores, que incluyen el papel del Estado y de las universidades públicas en el periodo de la post-estabilización; la fuerza, competitividad, diversidad y viabilidad de las economías latinoamericanas en el contexto del cambio mundial del sistema económico; la eventualidad de nuevas alianzas políticas (con orientaciones contradictorias) que han de negociar con los subproductos sociales y políticos de las reglas del ajuste estructural y la privatización (así como con la pobreza y la violencia urbana); y el dinamismo, fuerza e imaginación social de movimientos sociales y protestas populares dentro de democracias frágiles.<sup>63</sup>

No hay que llamarse a engaño: las universidades públicas en América Latina no pueden evitar las contradicciones del capitalismo. Están condenadas a la modernidad. En este contexto, y suponiendo que la democracia institucional persista, las universidades públicas (pequeñas y grandes, masivas o elitistas) persistirán como organizaciones dedicadas a la cultura, la ciencia y la política. Continuarán dando espacio a discusiones, lluvias de ideas, redes de trabajo, juegos de poder, teorización, análisis empíricos y prácticas políticas, en un medio de desarrollo tecnológico y humanístico y de creación científica. Continuarán siendo habitadas por personas e ideas. Continuarán albergando la confusión intelectual junto con la brillantez retórica. El inspirado poeta, el académico sistemático y el científico imaginativo caminarán en los mismos pasillos, y compartirán las aulas con el estudiante idealista y el cínico, con el oportunista político y el burócrata mediocre.

Los actores principales en las universidades públicas debieran tener siempre presente las palabras de Marshall Berman: "aun en medio de un presente calamitoso, se puede imaginar un futuro abierto".<sup>64</sup> Bajo el asedio de la "jaula de hierro" de la posmodernidad y el ajuste estructural, y aun en el contexto de la globalización de economías y culturas, la vibración del lema gramsciano de "pesimismo de la inteligencia, optimismo del porvenir" puede todavía resonar en las instituciones y los actores de la educación superior.

## Notas

1 Collier y Collier, 1 991 .

2 Borón, 1976.

3 Torres, 1992.

4 Collier y Collier, op. cit.

5 Esta expresión alude a la noción gramsciana del intelectual orgánico. Para un análisis desde esta perspectiva, en especial del papel de los intelectuales orgánicos en la educación, véase Gramsci, 1975-1977, así como los trabajos de Adamson, 1980; Entwistle, 1979; Díaz-Salazar, 1 991 ; y Torres, 1992: 42-46.

6 O'Donell, 1992: 43-47.



- 7 Conferencia Internacional de Estudiantes por el Secretariado Coordinador de las Uniones Nacionales de Estudiantes, University Reform in *Latin America*, Lieja. Holanda, Conferencia Internacional Estudiantil, 1959.
- 8 Guevara Niebla, 1986.
- 9 Ribeiro, 1971: 133. Un análisis relativo a las variaciones latinoamericanas del modelo francés es el de Steger, 1979: 95-98.
- 10 Atria y Acuña et al., 1972: 31 .
- 11 Wilensky, 1975.
- 12 Véase la observación hecha por Scharnis, 1992: 52
- 13 Gough, 1979. Con respecto al capitalismo desorganizado, véase Offe, 1985. Sobre la crisis fiscal del Estado, un texto clásico aún vigente es el de O'Connor, 1973.
- 14 O'Connor, op. cit., pp. 81-82.
- 15 Morales-Gómez y Torres, 1990b.
- 16 Camoy y Torres, 1992.
- 17 Schamis, op. cit., pp. 54-56.
- 18 Borón, 1981. El impacto de la crítica neo-conservadora en las universidades de Estados Unidos se ha dejado sentir en el cuestionamiento a los profesores liberales así como en la crítica a la institución del régimen de propiedad académica (tenureship), en tanto estos aspectos son considerados como síntomas de politización del discurso universitario en el debate sobre la libertad de expresión (por ejemplo, la discusión sobre la "corrección política"), lo que incluye el reclamo de que las universidades liberales y radicales están destruyendo los cánones centrales de la cultura occidental y, por implicación, de la universal.
- 19 O'Donnell, 1982; Collier, 1979; Collier y Collier, op. cit.
- 20 Torres, 1990: 33.
- 21 Latapí, 1982: 204.
- 22 Atcon, 1963. Como consejero de Anixio Texeira, Atcon jugó un papel muy importante en la educación superior en Brasil. Una discusión acerca de este rol y de su propuesta para transformar la universidad brasileña a través del apoyo de la Agencia Interamericana de Desarrollo (AiD) estadounidense, luego del golpe de Estado de 1964, se encuentra en Rosas, 1992: 42-51 .
- 23 *La universidad latinoamericana. Enfoques tipológicos*, 1972.
- 24 Torres, 1981: 77-107.
- 25 Ribeiro, 1971.
- 26 Brunner, 1990b: 2. El autor demuestra esta observación en otro trabajo en el que indica que, debido al papel del Estado como financiador, la inversión en el desarrollo y la investigación pasó, entre 1970 y 1980, de 500 millones de dólares estadounidenses a 3 mil 500. Véase Brunner, 1988: 15.

- 27 Véase Brunner, 1988; 1989a y b, 1990a y b.
- 28 La corriente neo-funcionalista o neo-estructural funcionalista es producto de un grupo de académicos estadounidenses, la mayoría sociólogos; ellos han cuestionado algunas de las premisas analíticas y metodológicas de Talcott Parsons, pero han conservado extensamente su estructura explicativa, incluyendo las nociones de la diferenciación estructural y de especialización sistémica. Los representantes más notables de la nueva corriente son Jeffry Alexander, Neil Smelser y, en el terreno de la educación superior, Burton Clark, quien ha conducido numerosos estudios de caso, así como análisis históricos y analíticos. Para una presentación sistemática y una discusión crítica de esta tendencia sociológica, véase Morrow y Torres, en prensa.
- 29 De la larga lista de trabajos de Clark véanse, los de 1983 y 1987.
- 30 Levy, 1980 y 1986
- 31 Clark, 1977.
- 32 De acuerdo con Brunner, alrededor de 1950 había en América Latina unas 75 universidades con 270 mil alumnos matriculados, lo que representaba aproximadamente el 2% del total de la población entre 20 y 24 años. El conjunto de universidades en esa época promovía unos 25 mil graduados al año.
- 33 Brunner, 1989a: 5-6. Un análisis crítico del oficio del profesor latinoamericano y la institución de la cátedra se encuentra en Germani, 1979: 205-217.
- 34 Brunner se apoya en un informe del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina (DEALC) en que se analiza la masificación de la educación superior en la región y se destaca el hecho de que su crecimiento excedió al demográfico de la población de 20-24 años de edad; mientras que este segmento creció un 22% total, en 1950-1960; el 33%, entre 1960-1970, y el 42%, en 1970-1980, la matrícula universitaria se incrementó 102%, 188% y 224%, respectivamente. Véase DEALC, 1981.
- 35 El sociólogo Jorge Graciarena definió como mesocratización un modelo particular de distribución de los ingresos en Latinoamérica. En éste, el volumen de ingresos que se distribuye en las poblaciones situadas en los rangos extremos superior e inferior, es menor que el correspondiente a las franjas intermedias. Graciarena extiende este razonamiento a la descripción de la matrícula universitaria, señalando el predominio de los sectores sociales medios en el crecimiento global de ésta. Véanse las nociones originales del modelo en Graciarena, 1976: 203-237.
- 36 De acuerdo con el informe de DEALC, entre 1950 y 1980 la participación de la mujer en la matrícula total de la educación superior pasó de 20.8% a 44.9%. DEALC, Op. cit., p. 47, tabla iv-29.
- 37 Levy, 1986 y 1989: 84-109.
- 38 A manera de ejemplo, Levy hace notar que entre 1960 y 1970 la matrícula de la escuela secundaria en Perú creció 35.6% en total y 32.8% en Costa Rica; en el mismo periodo la matrícula superior peruana se incrementó en 6.8% anual y la costarricense en 7.6% anual. Estas tasas son evidentemente mayores a las de la década previa, en que la enseñanza superior evolucionó con una tasa de crecimiento anual de 3.1 % en Perú y 2.6% en Costa Rica.
- 39 Levy, 1989: 89.

- 40 Véase Pescador y Torres, 1985; Guevara Niebla, 1981 y 1982: 297-306 y Miguel Basáñez, 1981 .
- 41 Morales-Gómez y Torres, 1990b.
- 42 Camp, 1981.
- 43 Brunner, 1990a: 12-13.
- 44 Hay un debate sobre si el sistema mundial se está moviendo hacia una "economía de los servicios". Lo que parece estar claro es el desarrollo de una mutación desde un esquema en que prevalece la manufactura hacia otro que jerarquiza las actividades de circulación y de consumo social sin que ello implique el abandono de la producción de bienes. Una nueva división del trabajo tiene, por supuesto, implicaciones en la estratificación patriarcal y capitalista, y con claridad para la teoría social en su conjunto. Sayer y Walker, 1992: 66.
- 45 Petras y Morely, 1990.
- 46 Collier y Collier, 1991: 772-774.
- 47 Bitar, 1988: 45-62.
- 48 Sylvian Lourié, 1986; Reimers, s.f: 539-554 y 1990: 195-277; Torres, 1993.
- 49 Plank, 1991.
- 50 Banco Mundial, 1990: 5.
- 51 Prawda, 1991.
- 52 Reich, 1988.
- 53 Bowles y Gintis, 1976. Un comentario razonado que relaciona el análisis de estos autores con la teoría social de la reproducción en su conjunto es el de Feinberg, 1983: 206-225.
- 54 *Ibid.* p. 14.
- 55 Reich, 1991.
- 56 N.T. En el texto en inglés el término empleado es *brokering* que designa, por ejemplo, las actividades de los corredores de bolsa y los cambistas.
- 57 Reich, 1991: 171-195. Junto con éstas hay otras categorías "residuales" sobre las que Reich presta poca atención: granjeros, mineros y personas dedicadas a la extracción de recursos naturales, así como trabajadores del gobierno incluyendo maestros, ingenieros que laboran para la defensa de la industria financiada con recursos gubernamentales, trabajadores en industrias reguladas (como el sector de energía) o en el sector salud adscritos al sistema asistencial (como Medicaid y Medicare). Una de las características fundamentales de este grupo es que los trabajadores respectivos están protegidos de la competencia internacional.
- 58 La conmoción y el escándalo desencadenados a raíz de los altos reembolsos del gobierno federal en apoyo a la Universidad de Standford en 1991 -92, sacó a la luz la paradoja de una institución privada prestigiosa, con excelente infraestructura y capacidad para la obtención y acrecentamiento de fondos que, sin embargo, para todos los propósitos prácticos, dependía del subsidio público y los fondos federales para desarrollar sus funciones de investigación y enseñanza.

- 59 La Conferencia Mundial de *Educación* para Todos fue patrocinada por UNESCO, PNUD, UNICEF y el Banco Mundial. Otras dieciocho agencias y organizaciones participaron como coorganizadores. Una Comisión Interagencia derivada de los cuatro principales organizadores y encabezada por un representante del Banco Mundial, coordinó los preparativos y se encargó de la redacción de tres documentos centrales: la *Word Declaration on Education for All*, el *Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, y el documento de respaldo *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. Con mil 500 participantes, incluyendo delegados de 155 gobiernos y la representación de 20 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, la Conferencia debe considerarse una impronta para la reforma de la educación básica a nivel mundial.
- 60 Morales-Gómez y Torres, 1990: 7-15.
- 61 *Ibid.*, p. 10.
- 62 Frieden, 1991 ; Vial, 1992.
- 63 Una descripción y discusión excelentes sobre los movimientos sociales y político\$ en Latinoamérica se encuentra en la introducción de Eckstein: 1989: 1 -60.
- 64 Berman, 1982: 29.

### Referencias *bibliográficas*

- Adamson, Walter (1980). *Gramsci hegemony and revolution: A study of Antonio Gramsci's political and cultural theory*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Atcon, Rudolf (1963). "La universidad latinoamericana", en *ECO*, mayo-julio, Bogotá.
- Atria, Raúl, Eduardo Acuña et al. (1972). "El estado de la investigación tipológica acerca de la universidad en América Latina", en *La universidad latinoamericana. Enfoques tipológicos*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Banco Mundial (1990). *A World Bank policy paper Primary education*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Basáñez, Miguel (1981). *La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980*. México: Siglo XXI.
- Berman, Marshall (1982). *AY that is solid melts into air The experience of modernity*, Nueva York: Simon and Schuster.
- Bitar, Sergio (1988). "Neo-liberalism versus neo-structuralism in Latin America", *CEPAL Review*, núm. 34, abril, pp. 45-62.
- Borón, Atilio A. (1976). *The formation and crisis of the oligarchical State in Argentina, 1880- 1930*, Disertación doctoral, Harvard University.
- Borón, Atilio (1981). "La crisis norteamericana y la racionalidad neo-conservadora". *Cuadernos semestrales de/ cine*, núm. 9, primer semestre, México.

- Bowles, Samuel y Hebert Gintis (1976). *Schooling in capitalist America*, Nueva York: Basic Books. En español: (1980). *La escuela capitalista en América*, México: Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín (1988). *La educación superior y la formación profesional en América Latina*, Documento de trabajo 381, septiembre. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1989a). *Educación superior y cultura en América Latina: Función y organización*, Documento de trabajo 412, julio. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1989b). *Gobierno universitario: elementos de análisis y discusión*, Documento de trabajo 414, julio. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1990a). *Educación superior y ciencia: Chile en perspectiva internacional comparada*, Documento de trabajo 447, mayo. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1990b). *Investigación científica y educación superior en América Latina*, Documento de trabajo 452, junio. Santiago de Chile: FLACSO.
- Camp, Roderic Ai (1981). "La educación de la elite política mexicana", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. xviii, núm.1 .
- Camoy, Martin y Carlos Alberto Torres (1992). *Educational change and structural adjustment: A case study in Costa Rica*. París: UNESCO / FAO.
- Clark, Burton R. (1977). *Academic power in Italy: Bureaucracy and oligarchy in a national university system*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Burton R. (1983). *The higher education system: Academic organization in crossnational perspective*. Berkeley Los Angeles y Londres: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1987). *The academic life. Small words, different worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collier, David (ed.) (1979). *The new authoritarianism in Latin America*. Berkeley y Los Angeles: California University Press.
- Collier, Ruth Berins y David Collier (1991). *Shaping the political arena, critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- DEALC (1981). *Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general, vol. 4*, Buenos Aires: UNESCO-ECLA-UNDP (mimeo).
- Díaz-Salazar, Rafael (1991). *El proyecto de Gramsci*. Madrid: Ediciones HoacAnthropos.
- Eckstein, Susan (ed.) (1989). *Power and popular protest. Latin American social movements*. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press, pp. 1-60.
- Entwhistle, Harold (1979). *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Feinberg, Walter (1983). *Understanding education. Toward a reconstruction of educational inquiry*. Cambridge, Londres y Nueva York: Cambridge University Press.
- Frieden, Jeffrey A. (1991). *Debt, development and democracy. Modere political economy in Latin America, 1965- 1985*. Princeton: Princeton University Press.

Germani, Gino (1979). "The professor and the catedra", en Joseph Maier y Richard W. Weatherhead (eds.) *The Latin American University*. Albuquerque: University of New Mexico Press, pp. 205-217.

Gough, Ian (1979). *The political economy of the welfare State*. Londres: MacMillan.

Graciarena, Jorge (1976). "Tipos de concentración del ingreso y estilos políticos en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, núm. 2, pp. 203-237.

Gramsci, Antonio (1975-1977). *Obras*, 5 vols. México: Juan Pablos Editor.

Guevara Niebla, Gilberto (1982). "Educación superior. La marca del mercado", en *El desafío mexicano*, México, Océano-Nexos, pp. 297-306

Guevara Niebla, Gilberto (ed.) (1981). *La crisis de la educación superior en México*. México: Nueva Imagen.

Guevara Niebla, Gilberto (1986). *El saber y el poder*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Latapí, Pablo (1982). *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976*. México: Nueva imagen.

*La universidad latinoamericana. Enfoques tipológicos (1972)*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria (varios autores).

Levy, Daniel C. (1980). *University and government in Mexico. Autonomy in an authoritarian system*. Nueva York: Praeger. En español: (1985). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. México: FCE.

Levy, Daniel C. (1986). *Higher education and the State in Latin America. Private challenges to public dominance*. Chicago y Londres: University of Chicago Press. En español: (1995). *La educación superior y el Estado en América Latina. Desafíos privados al predominio público*. México: Miguel Angel Porrúa / CESU-UNAM.

Levy, Daniel C. (1989). "Evaluating private institutions: The case of Latin American higher education", en Estelle James (ed.) *The nonprofit sector in international perspectives. Studies in comparative culture and policy*, Nueva York y Oxford: Oxford University Press, pp. 84-109.

Lourie, Sylvian (1986). "Impact of recession and adjustment on education", ponencia en la mesa redonda "Development: the human dimension", Salzburgo, septiembre 7-9.

Morales-Gómez, Daniel A. y Carlos A. Torres (1990a). "Education for all: prospects and implications for Latin America in 1990's", *New Education*, núm. 12, pp. 7-15.

Morales-Gómez, Daniel A. y Carlos Alberto Torres (1990b). *The State. Corporatist politics, and educational policyraking in Mexico*. Nueva York: Praeger.

Morrovv, Raymond A. y Carlos Alberto Torres (en prensa). *Social Theory and Educational Research*. Albany: SUNY.

O'Connor, James (1973). *The fiscal crisis of the State*. Nueva York: Saint Martín Press.

O'Donell (1982). *El Estado burocrático-autoritario: Argentina 1966-73*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

O'Donnell, Guillermo (1992). "Substantive or procedural consensus? Notes on the Latin American Bourgeoisie", en Douglas A. Chalmers, María do Carmo Campello de Souza y Atilio Alberto Borón, (eds.) *The right and democracy in Latin America*. Nueva York, Westport, Connecticut y Londres: Praeger, pp. 43-47.

Offe, Claus (1985). *Disorganized capitalism*. Londres: Polity Press.

Pescador, José Angel y Carlos Alberto Torres (1985). *Poder político y educación en México*. México, UTHE.,

Petras, James y Morris Morely (1990). *U. S. hegemony under siege. class, politics and development in Latin America*. Londres y Nueva York: Verso.

Plank, David (1991). "Three reports by the World Bank", en *Economics of Education Review*, vol. 11, núm. 2.

Prawda, Juan (1991). "Educational decentralization in Latin America, lessons learned.", en The World Bank (Human Resources Division, Technical Department, Latin American and the Caribbean), 15 de diciembre, Washington (mimeo).

Reich, Robert B. (1988). *Education and the new economy*. Washington: National Education Association.

Reich, Robert B. (1991). *The Work of Nations*. Nueva York: Vintage Books.

Reimers, Fernando (s.f.). "The impact of the debt crisis on education in Latin America. Implications for educational planning" en *Prospects*, vol- xx, núm. 4, pp. 539-554.

Reimers, Fernando (1990). "Deuda externa y desarrollo: implicaciones para el financiamiento de la educación en América Latina", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 71, núm. 169, pp. 195-277.

Ribeiro, Darcy (1971). *La universidad necesaria*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Rosas, Paulo (1992). *Para comprender a educação superior brasileira*. San Pablo: Paz e Terra, pp. 42-51.

Sayer, Andrew y Richard Walker (1992). *The new social economy. Reworking the division of labor*, Cambridge y Oxford: Blackwell.

Schamis, Héctor E. (1992). "Economía política conservadora en América Latina y Europa Occidental, los orígenes políticos de la privatización", en Douglas A. Chalmers, Maria do Carmo Campello de Souza y Atilio Alberto Borón (eds.) *The Right and Democracy in Latin America*. Nueva York: Praeger.

Steger, Hans-Albert (1979). "The European Background", en José Maier y Richard W. Weatherhead (eds.) *The Latin American University*. Albuquerque: University of New México Press, pp. 95-98.

Torres, Carlos Alberto (1981). "Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina", en G. González Rivera y C. A. Torres (eds.), *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981, pp. 77-107.

Torres, Carlos Alberto (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. Nueva York: Praeger.

Torres, Carlos Alberto (1992). *The Church, society and hegemony: a critical sociology of religion in Latin America*. Westport, Connecticut y Londres: Praeger.

Torres, Carlos Alberto (1993). "Structural adjustment, teachers, and State practices in education. A focus on Latin America", ponencia ante la "Conference on educational reform. Changing relationships between the State, civil society, and the educational community", Wisconsin, University of Madison, junio 18-21 .

Vial, Joaquín (comp.) (1992). *¿A dónde va América Latina? Balance de las reformas económicas*. Santiago de Chile: Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN.

Wilensky, Harold L. (1975). *The Welfare State and equality. Structural and ideological roots of public expenditures*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Traducción: Zaida Celis García, becaria del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la UNAM.