

Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica

Educational policies, higher education and the Bologna Process in Latin America

César Tello *

RESUMEN:

En Latinoamérica el proceso de Bolonia se presenta como una provocación para pensar y reflexionar sobre la necesidad de consolidación del espacio de Educación Superior en nuestra región. Del mismo modo, este proceso europeo fue asumiendo un rol director en la globalización neoliberal en la Educación Superior de nuestros contextos académicos. Por lo tanto en este artículo argumentamos que la Educación Superior Europea en el marco del proceso de Bolonia ha sido considerada un gran éxito para aquellas latitudes, sin embargo, del mismo modo que algunos investigadores y profesores europeos nosotros lo conceptualizamos como el proceso de estandarización y homogenización de la potencialidad del conocimiento. A diferencia de Bolonia, pensamos en un proceso de integración de la Educación Superior como un proceso de intercambio desde la solidaridad académica

Palabras-clave: Políticas Educativas. proceso de Bolonia. Educación Superior. Latinoamérica.

ABSTRACT:

In Latin America, the Bologna process is presented as a provocation to think and reflect on the need to consolidate the space of higher education in our region. Similarly, this European process was assuming an essential role in neoliberal globalization in higher education in our academic contexts. Therefore, in this article we argue that European higher education, in the framework of the Bologna process, has been considered a great success for these latitudes. However, as some European researchers and teachers, we consider that the process produces the standardization and homogenization of the potentiality of knowledge. Unlike the Bologna perspective, we have been thinking about a process of integration of higher education as a process of exchange based in an academic solidarity.

Keywords: Educational Policies. the Bologna process. Higher Education. Latin America.

* Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y es docente en la U.N.L.P, UNTref. E-mail: cesargeronomotello@yahoo.com.ar

Introducción

En la primera noche ellos se acercaron y recogieron
una flor de nuestro jardín.

Y no dijimos nada.

En la segunda noche, no se ocultaron y pisaron las flores.

Y tampoco dijimos nada.

Luego, mataron a nuestro perro: y no dijimos nada.

Hasta que un día el más débil de ellos: entró sólo a nuestra casa,
nos robó la luna y, conociendo nuestro miedo,
nos arrancó la voz de la garganta.

Y porque no dijimos nada, ahora ya no podemos decir nada.

Maiakowsky. Poeta Ruso. (1893-1930)

Para caracterizar los trazos que se desplegaron en las políticas educativas orientadas a la Educación Superior en Latinoamérica en las últimas décadas, es necesario comprender su dinámica en términos coyunturales e históricos. Esta dinámica se conformó a partir de una compleja trama de la realidad universitaria, caracterizada por distintos niveles de impacto en los países de nuestra región. Particularmente, el proceso de Bolonia, se presenta como un modo para comenzar a cuestionarnos la necesidad de la consolidación del espacio de Educación Superior en Latinoamérica.

Al mismo tiempo, este proceso europeo fue asumiendo un rol director en la globalización neoliberal e invadió nuestra región. Y, así como en el proceso neoliberal algunos países sintieron la exigencia de tomar, o directamente “copiar”, *la formula* de la “siempre adelantada” Europa. Fórmula, con la que no acordamos en este texto. Y, sobre la cual debemos reflexionar, ya que como plantea Maiakowsky corremos el riesgo de porque *no dijimos nada* terminen, en algún momento, *arrancando la voz de nuestra garganta* e imponiendo Bolonia en Latinoamericana.

Nuestras argumentaciones opuestas a un proceso de Bolonia a “la latinoamericana” radican particularmente en lo que en el espacio de Educación Superior Europea se ha tomado como un logro y que definimos como el proceso de estandarización y homogenización de la potencialidad del conocimiento. A diferencia de Bolonia, pensamos en un proceso de integración de la Educación Superior como un proceso de intercambio desde la solidaridad académica. En este sentido nos oponemos a los cánones y formulas de “modernización” que ha traído la década de 1990 a las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular.

En esta línea, la propia realidad de nuestras universidades se caracterizó por tres componentes claves en los últimos veinte años: a) un fuerte incremento de

asistencia de estudiantes a las casas de estudios en términos de masificación; b) mercantilización en términos de performatividad y *accountability* y c) la búsqueda de la internacionalización institucional, que no necesariamente implica internacionalización del conocimiento como conocimiento público.

Por estas razones, en este artículo, que desarrollamos al estilo de ensayo teórico-conceptual, describiremos el impacto de Bolonia en Latinoamérica, a partir de ejes que nos permitan comprender la intrincada relación de la Educación Superior europea y latinoamericana como espacio de confrontación y lucha por el derrotero simbólico y material de las universidades.

Los orígenes del proceso de Bolonia en Latinoamérica

La universidad latinoamericana posee una historia acallada. Silenciosa. Quinientos años de silencios al “servicio del conocimiento”. Sin mayores expresiones revolucionarias o contra-hegemónicas, sino hasta los acontecimientos de 1918 en Córdoba con la denominada “Reforma del 18”.

Este proceso de silencio comienza con la creación de la Universidad de Santo Domingo instituida mediante la bula papal *In Apostolatus Culmine* del 28 de octubre de 1538, a la cual podríamos considerar la primera universidad latinoamericana, claro está, con una fuerte raigambre religiosa y eurocéntrica. No debe llamarnos la atención que su fundación se diese conjuntamente con la primera catedral, el primer hospital, oficina de aduana y otras instituciones coloniales que darían “vida” a la América-hispánica.

Fueron varias las universidades que *acompañaron*¹ a Latinoamérica con su “docta” mirada hispanista y silencio latinoamericano, entre las que se destacan la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la Universidad de La Habana, la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, la Universidad Central de Venezuela; la Universidad de los Andes; la Universidad Nacional de Córdoba y la Pontificia Universidad Javeriana. Y junto a ellas, las dos universidades *regias* por excelencia: la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional Autónoma de México, y la peculiar trayectoria fundacional seguida por el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Santafé de Bogotá. Todas estas siguieron el modelo alcalaíno de fuerte influencia en la región, conjuntamente con el valor evangelizador de la Universidad de Salamanca.

Entiendo que desde aquella bula papal hasta la actualidad, estos quinientos años, transcurrieron como si el proceso de Bolonia -el actual proceso- siempre hubiese estado presente. Sin expresiones vinculadas entre producción de conocimiento y sociedad.

¿Quizá se podrían leer estas cinco centurias desde otro ángulo? ¿Se produjeron avances y desarrollo del conocimiento académico *para* la sociedad? A estas preguntas, inevitablemente, le corresponde otras: ¿qué concepción de

¹ Empleamos el término en itálicas dado que solo acompañaron. No intervinieron sobre la realidad como actor social y político.

sociedad? ¿Qué concepción de avances y desarrollo del conocimiento acompañaron este proceso?

En términos socio-antropológicos en 1918 se produce un hito para las universidades latinoamericanas, que comienzan a pensar-se como universidades pertenecientes a una realidad latinoamericana. Burguesa, pero latinoamericana. Claro está, que los acontecimientos de 1918 en Córdoba influyeron sobre la región con distintos niveles de impacto, no fueron otra cosa que el descontento de la burguesía estudiantil por participar del gobierno de las universidades que, se habían apartado de la conducción religiosa pero seguían funcionando al estilo de estructuras medievales que irradiaban la luz del conocimiento. Sin embargo la lucha de los estudiantes no era contra “la luz del conocimiento” y allí tenemos un problema.

En este período la “luz del conocimiento” del pensamiento medieval se posiciona y transforma como luz de la filosofía positivista dando lugar al modelo humboldtiano. En ese “nuevo” modelo es donde se reemplaza la burguesía eclesial por la estatal. De todos modos conviven en un sincretismo que formatea la universidad latinoamericana medieval al modelo humboldtiano con la mirada “hacia” Europa, el cientifismo positivista y el co-gobierno de las universidades.

Por otro lado, no podemos negar que allí se produjese un hito que dio inicio en la región a los procesos de autonomía, co-gobierno y gratuidad, surgiendo como la posibilidad de ruptura con el talante de Alcalá y Salamanca. Pero no fue así. Se transformaron formatos, estructuras de gobierno para reemplazar el sostén eclesial por el burgués. Perdiendo la posibilidad de tomar decisiones políticas sobre el sentido de la universidad latinoamericana.

Así nos encontramos con quinientos años de historia de la universidad latinoamericana, lejos de los pueblos con hambre y sedientos de justicia. Lejos de la realidad aniquiladora de los pueblos que habitaban estas tierras. La universidad medieval implantada hacia el 1500 en Latinoamérica fue haciéndose más latinoamericana. Pero escogió siempre construirse desde la burguesía latinoamericana y de ese modo acompañar los procesos independentistas de los países sin dejar de mirar a España, especialmente a Salamanca y Alcalá, a Portugal, particularmente Lisboa; Italia, tratando de tomar el “aire” de Bolonia y las pontificias de Roma como quienes seguían norteando las ideas y la reflexión académica.

En este sentido podríamos argüir que no hay nada nuevo en el denominado proceso de Bolonia y el impacto o relación que tiene en América latina, como plantea Souza dos Santos (2007, p. 27) “Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, hasta matricial, porque es visible desde el inicio en las universidades europeas medievales”. Sin embargo, explica: “La nueva transnacionalización es mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil”.

Como hemos planteado en otro lado (Tello, 2011) la dificultad a la que se enfrentan nuestras universidades en el actual proceso de Bolonia, no es una

cuestión de organización de la transnacionalización; porque quién podría oponerse a ello: a una mayor dinamicidad del conocimiento, intercambio de profesores y estudiantes en cursos de carreras de otros países, de producciones conjuntas. Aquí el problema y la pregunta es otra: es, sobre la finalidad política de la universidad latinoamericana. Más allá de lo que comúnmente podemos preguntarnos en nuestras reuniones de claustro: ¿Qué universidad queremos? Esa pregunta no es una pregunta política. La pregunta política es ¿De quién y para quienes son las universidades latinoamericanas?

De aquí emerge mi reflexión: ¿Quiénes ocupamos hoy la universidad latinoamericana? ¿Los hispanistas de la colonia?, ¿Los académicos de los procesos independentistas? ¿Los jóvenes del 18? ¿O quizá la mezcla de todos ellos?

¿Para quienes la universidad latinoamericana? En este sentido la pregunta política es la pregunta por la justicia social. Esto es: la universidad, la sociedad, la justicia. Y así, argumentamos también que no pensamos en aquella justicia social sobre la que se ha teorizado en los últimos cien años. Unas teorías de la justicia social liberal, impulsada particularmente por las reflexiones de John Rawls (2000) y Ronald Dworkin (1998). Por el contrario algunos pensadores latinoamericanos plantean la justicia en términos del otro. Para Rodolfo Kusch en Latinoamérica no sólo:

[...] no se hace filosofía, sino también [...] se imita el pensar occidental a pie juntillas [...] simplemente Occidente no tiene un instrumental adecuado para pensar a nivel filosófico el “estar” que caracteriza nuestro vivir. (1976, p. 155)

Así, la justicia social eurocéntrica y liberal posee en término de Souza Santos una invisibilidad de la injusticia social latinoamericana. Intervenir, pensar y comprender desde la universidad es *con* los otros y no *para* los otros. Intervenir es intentar escribir el texto que se presenta como inamovible hasta llevarlo a los límites de la sangre y el hedor latinoamericano. Construyendo escenarios donde los caminos de lo necesario se muestran como lo imposible.

Así, la intervención de la universidad se reinscribe en la medida que la pregunta política pueda escribir nuevos relatos con otros. Donde el otro se presenta como lugar de legitimidad en la realidad social latinoamericana. De algún modo podríamos pensar la justicia en términos de las ausencias. ¿Quiénes están ausentes en nuestras universidades? Esa es la pregunta política donde el proceso de Bolonia debe ser analizado, en particular por su intencionalidad, no como un proceso en el que un “genio maligno” impone una globalización neoliberal. Sino como un conjunto de factores que a modo de tejido va conformando la universidad de la globalización neoliberal y fundando ausencias.

Abandonemos los claustros!

En ocasiones, ante este grito que exclamamos algunos docentes universitarios se genera cierta controversia. Y no es para menos, es una expresión contra-académica. Abandonar los claustros, en términos de Borón (2007) implica.

[...] más que una reforma requiere una verdadera revolución. Una reforma que conserve lo esencial de las viejas, anquilosadas estructuras de la universidad, mientras moderniza ciertos aspectos de las mismas, no hará sino acelerar su ocaso definitivo. (p. 10).

Ahora bien, asumimos como posición política que abandonar los claustros no significa abandonar el conocimiento. Pero hacernos la pregunta, dejar que la pregunta nos aleje de la trivialidad que supone dar respuesta a los modos de organización, estructuras y reformas. Abandonar los claustros es analizar desde *las ausencias* y tratar de comprender desde otro ángulo esta universidad que debe ser “otra” para encontrarse con el rostro humano. Y, aquí sí, la pregunta por el para qué y de quiénes en relación a la universidad posee como sustrato con quienes. ¡Siempre fuimos Bolonia! *¿Estamos dispuestos a hacernos la pregunta política?* De otro modo, seguiremos siendo Bolonia. Y no tiene relevancia profunda sumarse o no al proceso, si no nos hacemos la pregunta previa: la pregunta política.

De algún modo Ernesto “che” Guevara responde a esta cuestión en medio de los claustros en la Universidad Central de las Villas, cuando en su discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa interpela a la universidad y su función esencial:

Le tengo que decir [a la universidad] que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo [...]. (GUEVARA, 1959, p. 2).

Y aquí Guevara nos regresa a nuestra pregunta política, claramente política. Porque no se pregunta acerca de qué universidad, sino para quiénes y de quiénes. En términos de Cerutti Guldberg (1993, p. 44) la educación debería colaborar en la construcción de la utopía de la liberación, un sueño acariciado durante centurias por nuestras mayorías y por intelectuales comprometidos con nuestros intereses. “Una utopía que recibe el nombre de “Nuestra América”, expresión de por sí utópica, porque incluye en su seno lo que debería ser aunque todavía no es: la “nostredad” de una América que se nos presenta no pocas veces como ajena”. En la “nostredad” se encuentra la raíz profunda de la dimensión política de la reflexión docente: “es a partir de una concepción relacional y no sustancialista de la política [...] y la educación donde se puede pensar la construcción de un futuro latinoamericano” (Del Percio, 2006, p. 34)

Globalización neoliberal y proceso de Bolonia.

En ocasiones se observa grandes dificultades para entender la universidad como institución del capitalismo, como reproductora de las desigualdades sociales que provoca un poco más de miseria e indignidad humana en Nuestra América. Se la toma como aquella “mediadora” entre el Estado y la sociedad. ¡Vaya! esta es una definición que otorga a la universidad un espacio cósmico, despolitizado y poseedora -dicen algunos- del conocimiento. Creo que las contradicciones y condiciones históricas de la globalización neoliberal permiten hacernos la pregunta

política, en búsqueda de revolución y así dejar de ubicar a la universidad como “mediadora”.

¿Cómo pensar en horizontes revolucionarios con los *pies en la tierra*?

Gadotti (2003), señala que existen varios procesos de globalización entre los que se destacan dos: la globalización del modo de producción capitalista a través de la economía de mercado, el cual “extendió un modelo de dominación económica, política y cultural totalitaria y excluyente” (p. 98), y la globalización de la sociedad civil, producto de “los avances tecnológicos que crean las condiciones materiales de la ciudadanía global” (p. 98). Postula la idea de una “ciudadanía planetaria”, para destacar la pertenencia al planeta y no al proceso de globalización, el cual está más identificado con el modelo económico político neoliberal.

Enfatizando la posibilidad de una globalización cooperativa y solidaria, ligada a la sustentabilidad ecológica, la democratización y la superación de la desigualdad económica, Gadotti (2003) argumenta que:

Frente al fenómeno de la globalización, no podemos comportarnos ni como los apocalípticos que ven en la globalización la fuente de todos los males actuales, ni como los integrados, que ven en esta la salvación o la condición final de la realización plena del ser humano. (p. 99).

Para Sousa Santos (1997), la globalización “es un proceso a través del cual una determinada condición local amplía su ámbito a todo el globo y, al hacerlo, adquiere la capacidad de designar como locales las condiciones o entidades triviales” (p. 56). Para el autor esta es una visión que no excluye las luchas contra hegemónicas y el juego de fuerzas que porta toda globalización concreta. Así, la ampliación de una condición local a todo el globo, contendría la resistencia de otras formas alternativas no identificadas con aquella condición extendida.

De este modo Sousa Santos (2007) plantea que las universidades públicas no sólo se han establecido en los últimos años en función del mercado, sino que comenzaron a desarrollar una lógica mercantil en los modos de producción de conocimiento y vinculaciones institucionales, sociales, políticas y económicas. Situación que implica una mayor complejidad para las culturas institucionales de las universidades latinoamericanas.

Ahora bien, la década del 2000 en nuestra región nos sitúa frente a un nuevo escenario posneoliberal, con algunos virajes en los modos estatales de construcción política y por lo tanto de llevar a cabo las políticas educativas y, en este caso las políticas universitarias. Aunque en términos de políticas educativas y universidades existe una heterogeneidad de acciones en los diversos países, a diferencia de lo que ocurría en la década de 1990. ¿Neoliberalismo? ¿Políticas de traducción? ¿Privatización encubierta?

Ball (2007) plantea para un informe de la Internacional de la Educación que en la actualidad existen espacios de “privatización encubierta” de la educación

pública. El autor, al referirse al “Estado policéntrico” como un Estado Evaluador explica que es un Estado presente pero simultáneamente neoliberal y afirma:

Consideramos que todos esos cambios son muestra de muchos modos diferentes de privatización, que implican formas muy diversas de relaciones con el sector público. En el centro de esos cambios se encuentra lo que denominamos “el Estado como creador de mercados”, como punto de partida de oportunidades, como remodelador y modernizador. Ello va acompañado simultáneamente de una “re-intermediación” de la política educativa, a medida que las empresas privadas, los grupos de voluntariado y las ONGs, los patrocinadores y los filántropos se convierten en protagonistas principales de la educación pública, tanto en los países más industrializados del mundo, como en los recientemente industrializados o en los países en desarrollo. (Ball, 2007, p. 39).

En este sentido, podemos destacar aquello que el BM en el año 1999, en su documento “La Educación en América Latina y el Caribe”, identifica como “algunos logros” en cuanto a la accesibilidad a la educación en nuestra región: “las ONG también participan cada vez más en la prestación de servicios de educación tanto escolarizada como no escolarizada” (1999, p.38). Así el BM en su texto “orientador” de políticas de Educación Superior de 1995, explica que es necesario fomentar mayor cantidad de instituciones públicas y privadas aplicando un sistema de incentivos y claro, su eje central: redefinir el papel del Estado. En el mismo documento “orienta” como política pública de Educación Superior:

En realidad, se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario. [...] El fomento de establecimientos privados puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3-5).

Del mismo modo que lo proponen el documento de Jomtiem (1990), Dakar (2000), las Metas 2021 de la OEI (2010) y La Estrategia 2020 del BM (2011).

Así, se va delineando la globalización neoliberal en la región: Jomtiem, Dakar, Metas 2021, Estrategia 2020, Proceso de Bolonia con sus *patrocinadores benevolentes* como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comunidad Europea, entre otros.

La evaluación de fin de década de la Educación Para Todos (EPT) se inició a mediados de 1998, conjuntamente con la firma de los países participantes en 1999 de la Declaración de Bolonia. Los informes nacionales de EPT fueron recogidos en informes regionales y, finalmente, en un informe global consolidado. Este proceso de evaluación culminó en el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28

Abril, 2000). Que es la continuación del proceso neoliberal en educación que refuerza y vuelve a impulsar los postulados de Jomtiem.

Allí se reconoció que las metas de la EPT no se cumplieron. Ante esto se decidió ratificar la visión y las metas de Jomtiem y postergarlas hasta el año 2015. A pedido de los países en el Foro de Dakar, UNESCO quedó encargada de coordinar a nivel global el seguimiento de esta segunda etapa de EPT 2000-2015. Lo mismo viene sucediendo con el “Proceso de Bolonia”: los objetivos no se cumplieron, se pasó por Praga (2001), Berlín (2005); Londres (2007); Lovania (2009); Bucarest (2012) y estamos esperando Yerevan (2015) y así continua el “proceso”.

La pregunta que nos veníamos haciendo desde que comenzamos a estudiar este tema con cierta rigurosidad es cuál sería el siguiente acontecimiento luego de Jomtiem, Dakar y Bolonia. Finalmente surgió la Estrategia 2020 del Banco Mundial a la que Verger y Bonal (2011) denominan la “nueva estrategia del Banco Mundial que establece las prioridades de reforma educativa en países en vías de desarrollo para la década siguiente” (p. 911) y que consolida su talante mercantilista de documentos anteriores y la siempre mentada reducción del Estado como posibilidad de generar la “modernización” del Estado. En un claro signo de continuidad discursiva la Estrategia 2020 plantea tres objetivos fundamentales:

a) la adopción de un enfoque sistémico de la reforma educativa que refuerce el papel de los actores no-gubernamentales y de los incentivos en educación; b) prestar mayor atención al rendimiento académico y al aprendizaje, así como a su medición para tener mayor conocimiento de los sistemas educativos; c) la adopción de enfoques de provisión educativa innovadores y, específicamente, actuaciones basadas en la demanda con las que mejorar eficazmente los resultados de aprendizaje. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Otro documento clave que fue promulgado por todos los ministros de educación de Iberoamérica es el documento Metas 2021 “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” impulsado por la OEI y la CEPAL, y en análisis comparativo con el documento del BM podemos observar nuevamente una línea de continuidad discursiva -aunque no gerencial- “adaptada” a las supuestas necesidades mundiales de modernización educativa. Y que es un signo más de la continuidad de los veinte años de neoliberalismo, aunque el documento plantea en sus inicios cuestiones con las que se acuerda sin dudarlo. En primera instancia por ejemplo: educar para la multiculturalidad, lograr la igualdad educativa, lograr una educación intercultural bilingüe, entre otras que no varían mucho de las Declaraciones de Jomtiem (1990) y Dakar (2000) o con la Estrategia 2020 del BM. Así entre algunas de las metas 2021 se puede leer:

Meta general primera. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora. Meta específica 1. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas. (OEI, 2010, p. 147).

Al referirse a las fuentes de financiamiento que apoyarán el desarrollo de las Metas Educativas 2021 el documento expresa que es necesario preguntarse por los potenciales beneficios de la participación: “del sector privado en el financiamiento de la educación, diferenciando dentro de él a los establecimientos privados en gestión y financiamiento; a las propias familias, que pueden invertir en la educación de sus integrantes, y a las empresas, que pueden aportar recursos hacia la comunidad” (OEI, 2010, p. 205, Cfr. Declaración de Jomtiem y Dakar en relación al financiamiento del proyecto “Educación para Todos”).

En clara coincidencia con lo que trece años antes había expresado el BID en términos de regulación del mercado en relación a los estudios de Educación Superior:

[...] la formación profesional debe, en general, ser impulsada por la demanda económica y no tanto por la social o política. Después de todo, el propósito principal es responder a la demanda específica del mercado, no a la presión de los estudiantes que desean obtener diplomas de educación superior (BID, 1997, p. 16)

El acuerdo de Bolonia entre sus finalidades plantea que es necesario satisfacer las necesidades del sector productivo de la emergente Unión Europea. Ahora bien, la OEI y los ministros que firmaron la declaración de las Metas 2021 no retoman los últimos años de crisis vividos en Latinoamérica, ya que siguen incluyendo el financiamiento del sector privado como factor clave para Latinoamérica. Tampoco les “tiembla el pulso” al momento de referirse al financiamiento y “alianzas” que se deben tejer con los organismos internacionales de crédito, ¿existirá seguridad en términos de políticas de traducción, más allá de quien realice el financiamiento?

Quizá por esa razón, tampoco llama la atención, que entre las referencias bibliográficas de la declaración de las Metas 2021 se observen documentos del Banco Mundial, del BID y OCDE, el documento afirma:

Otro flujo importante de recursos para el desarrollo de América Latina, y en especial para sus sistemas educativos, proviene de los créditos ofrecidos por los dos grandes bancos que operan en la región: el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Además del aporte financiero, estos organismos ofrecen asistencia técnica a los países de la región, propiciando investigaciones en la materia y promoviendo encuentros internacionales en colaboración con otros organismos internacionales. El Banco Mundial ha dado su respaldo a los países de América Latina mediante el suministro de recursos financieros destinados a programas y reformas, asistencia técnica y asesoría en políticas, en función de las enseñanzas emanadas de amplias experiencias en el sector a nivel mundial. Además, fue coauspiciante de la Conferencia de Jomtiem y del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (1990 y 2000, respectivamente) y ha asumido los desafíos de la Declaración del Milenio. La estrategia del BM está centrada en la obtención de resultados en la educación básica [...]. (OEI, 2010, p. 206, los subrayados son nuestros).

Sin dudas que estamos ante la presencia de los acontecimientos de continuidad de la globalización neoliberal en nuestra región y la implementación del proceso de Bolonia, maquillado, por otros programas es la consolidación de su entrada a Latinoamérica. *Y llegará un día que el más débil de ellos entre sólo a nuestra casa, nos robe la luna y, conociendo nuestro miedo, nos arranque la voz de la garganta. Y porque no dígitos nada, ahora ya no podemos decir nada.*

Bolonia a la latinoamericana

El impacto del proceso de Bolonia sobre las universidades latinoamericanas se observó fuertemente en primer lugar en Brasil, en segundo término en México y luego en otros países con estilos más dosificados como Argentina, Chile, Uruguay y Colombia.

Argentina, Bolivia, Brasil y Colombia, por ejemplo, sancionaron durante la década de 1990 nuevas leyes de Educación Superior que establecían mecanismos de regulación y orden de los sistemas universitarios, creando para estos fines agencias de evaluación y acreditación que legislaban e implementaban mecanismos de promoción de investigadores universitarios con indicadores de producción para la “subsistencia”: los casos de Brasil y México. En otros casos se implementaron sistemas de categorización en la investigación sin impactar fuertemente en el salario docente o en el desarrollo de la carrera académica: Argentina, Uruguay, Chile y Venezuela. En otros países, Ecuador o Paraguay, las reformas impulsadas no lograron traducirse en un corpus normativo.

Una vez más Latinoamérica es asediada, ocupada y preocupada por las decisiones del viejo continente. Estas preocupaciones adquirieron rasgos específicos en los diversos países de la región. Desde Brasil con un sistema tirano que obliga a los investigadores a vivir en un clima de productivismo académico hasta Paraguay donde casi no existe regulación de los investigadores en términos del volumen de la producción.

En este sentido se debe considerar que existen diferencias en las estructuras internas de cada uno de los sistemas educativos en los distintos países: “De más está decir que se trata, al interior de América Latina, de sistemas muy diferentes entre sí, por su tamaño (México y Paraguay, por ejemplo), sus tasas de participación (Argentina y Honduras), sus relaciones con el Estado (Chile y Cuba), sus volúmenes de financiamiento (Brasil y Bolivia), el peso relativo de la matrícula privada (Colombia y Uruguay, por ejemplo)” (Bruner, 2008, p. 120).

El impacto neoliberal que desplegó el proceso de Bolonia sobre la Educación Superior en Latinoamérica generó el desarrollo del neoliberalismo teórico principalmente a partir de lo que se ha denominado “modernización educativa”. Estos postulados se sostuvieron con énfasis en la década de 1990, y se mantienen solapados en el pensamiento teórico actual, tomando como argumento central que los sistemas escolares son ineficaces y de baja calidad en comparación con los resultados de los países “del primer mundo”.

Como señalan algunos autores: “existe un mercado de las posiciones académicas en el que las instituciones compiten por reclutar recursos humanos docentes. La competencia entre instituciones en estos mercados es una de las características salientes de la Educación Superior en el comienzo del nuevo milenio” (Landoni Couture, Martínez Larrechea, 2006, p. 21). Y esto se puede observar en relación a la cantidad de estudiantes universitarios que los países de Latinoamérica poseen, considerando que el 60% de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe, se concentra en tres países: Brasil (28%), México (17%) y Argentina (14%). Le siguen en orden de importancia: Perú (6%), Centroamérica (6%), Chile (4%), Bolivia (2%), Caribe (1%).

Schwartzman (2014) explica que los países latinoamericanos han respondido principalmente de dos maneras a este proceso. En algunos, las universidades públicas crecieron hasta llegar a centenas de miles de estudiantes y en la medida en que se tornaban inmanejables se crearon universidades regionales como así también privadas. En otros, como Brasil, Chile y Colombia, adonde ya había un sistema privado de Educación Superior establecido, el sistema privado universitario creció y absorbió la mayor parte de la demanda, dejando las universidades públicas relativamente protegidas.

Compartimos con Marcela Mollis (2003) su preocupación por la razón de ser de las universidades. Al quebrarse el contrato social con el Estado y ser arrojadas a las fuerzas del “todopoderoso mercado”, las universidades de América Latina comenzaron a transitar sin rumbo, en busca de una nueva identidad.

En Latinoamérica se están promoviendo, desde diversas instancias, algunas iniciativas como el Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea (AICUE), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento –promovido por Universia– el Espacio Común de Educación Superior (ECoES) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe –ambos bajo el impulso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UnAM)– y más recientemente el Espacio de Encuentro latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (EnLACES) -propuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 por IESALC- Unesco.

Existen, además, los proyectos Tuning América Latina y «6x4», que proponen estructuras curriculares basadas en el modelo impulsado por el Proceso de Bolonia, la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el Programa de Becas Mutis, la Red Universia, la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (REDIBEP), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de Educación Superior (RIACES), entre otros.

De algún modo, el proceso de Bolonia, tuvo impacto ante la creación de estas redes en Latinoamérica. Claro, que la sola presencia de programas de intercambio

para nuestra región, no son negativos en sí mismos. La dificultad de algunas de estas propuestas radica en la homogeneidad y performatividad que ellas generan como realidad extraña.

La realidad Extraña

En este apartado queremos señalar la traspolación de problemáticas foráneas y una tendencia a la subalternidad latinoamericana, que no promueve la atención a las realidades regionales. Como afirma Edgardo Lander:

El pensamiento político y social sobre este continente ha estado atravesado históricamente por una tensión entre la búsqueda de sus especificidades y miradas externas, que han visto estas tierras desde la óptica reducida de la experiencia europea. (2000, p. 3).

Por tanto, dejarnos interpelar por la realidad latinoamericana es comenzar a buscar caminos alternativos legitimados “no por otros”, sino por el sentir de nuestra propia tierra. Esto significa que la mirada latinoamericana no consiste sólo en pensar y hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen. Al contrario es asumir la responsabilidad de que los problemas latinoamericanos requieren de un abordaje diferente, donde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atentos a los problemas de nuestra región son fundamentales.

El pensamiento latinoamericano lo situamos, en nuestro caso, para el campo de las políticas educativas universitarias en relación al proceso de Bolonia desde la perspectiva de Ingrosso de hace treinta y cinco años. Pero se convierte en una afirmación actual, según el estado del campo que venimos describiendo:

[...] ningún aparato conceptual sirvió para aprehender la racionalidad y el desarrollo de los acontecimientos sociales en nuestros países: hasta hace unos años, una década o poco más, las ciencias en América Latina se hallaban en una situación de casi completa dependencia respecto a las norteamericanas y europeas [...] Se copiaban casi acríticamente fines, interpretaciones, análisis e instrumentos metodológicos de las ciencias sociales occidentales, con adaptaciones de escasa importancia a la realidad latinoamericana (INGROSSO. 1973).

Ahora bien, siguiendo la línea de Boaventura De Souza Santos (2006), asumimos la categoría de Mundialización Alternativa, esto es, no ignorar *per se* la potencia de pensadores de otras regiones. El rechazo a la colonialidad del saber no consiste en ignorar la potencialidad de ideas, sino en pensar o resolver problemas que son de otras regiones. Esa es la clave de la pregunta política por la Educación Superior en Latinoamérica: dejar que la miseria, el analfabetismo, y las imposibilidades educativas nos invadan para fortalecer el conocimiento sensible y asumir la mirada del oprimido (Romão, J. 2006) en la producción de conocimientos desde la diversidad y lo distinto.

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad política-educativa propia, es decir no copiadas, y en algunos casos reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de

ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social. En este sentido el investigador chileno Claudio Ibarra es entrevistado en el periódico *El ciudadano* y cuando se le pregunta ¿Qué cosas cambian de la vieja tradición europea universitaria?, responde:

Con el plan Bolonia emergen nuevos enunciados que hasta hace poco tiempo eran ajenos al discurso universitario. Su objetivo es instalar nuevas reglas económicas respecto de la gestión universitaria. Así, el discurso económico comienza a aparecer como fundamento del discurso universitario. Para el plan Bolonia la universidad es un “espacio de inversión”, donde la referencia más importante es la necesidad constante de “rentabilización” de los recursos universitarios dentro del Espacio Europeo, la captación de “estudiantes-clientes” y la alianza estratégica entre universidad y empresa (EL CIUDADANO, 2009)

Por su parte el investigador mexicano Hugo Aboites en la misma línea de análisis de extrañeza Latinoamérica que planteamos aquí denuncia y se lamenta, afirmando que:

A través del Proyecto Tuning América Latina de competencias, las universidades latinoamericanas ya han sido incluidas en el Proceso de Bolonia. En 2003 fue aprobada por la Comisión Europea una iniciativa de ese Proyecto para América Latina y promovida a partir de entonces en los ministerios, asociaciones de rectores e instituciones latinoamericanas. La iniciativa, sin embargo, presenta problemáticas implicaciones. Se trata de una iniciativa que 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria. (ABOITES, 2010, p. 122)

Consideraciones finales

Ahora bien, ante este proceso de vaciamiento de categorías ¿vamos a “comprarle” a Europa la receta salvadora?

Se plantea como eje “nuevas miradas”, que se potencian al imbuirse en la hegemonía neoliberal que conforma y moldea hoy la vida universitaria y que se proponen como la panacea a los problemas. Podemos afirmar, como una generalidad, que el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad “des-humanizada”. Una humanidad constituida por sujetos solitarios e individuales que terminan siendo muchos, sin llegar a ser sí mismos (Svampa, 2005; Garretón, 1999; Bourdieu, 1999) o como plantea Roberto Follari (2008) cuando describe la

realidad de “la selva académica” como el individualismo reinante y la premisa de “la sobrevivencia del más fuerte”.

Nuestra propuesta plantea un pensamiento solidario en el sentido de una reflexión, que abandona conscientemente las aspiraciones de completitud y persigue una mirada abarcativa del campo académico y, por ende, capaz de autoconceptualizarse como miradas parciales y en continua construcción donde todos y todas tengan lugar.

Tomamos la solidaridad con una polisemia deliberada, aunque en distintos niveles de praxis: como posibilidad de integración regional y, a su vez, como apertura de los sujetos que conforman las universidades. Apertura en un sentido existencial que intenta superar las barreras que establecen los sujetos al refugiarse en su propia institución y establecer murallas de distinción. Decimos existencial porque asumimos el imperativo de cruzar los límites y vivenciar la incertidumbre de la posibilidad de disolver el refugio, en que puede constituirse la propia universidad.

Esto supone un gran desafío a nuestra vida académica, si creemos en la superación de la existencia del neoliberalismo académico y ser partícipes en la emergencia de una universidad latinoamericana para latinoamericanos: no es sólo cuestión de organización curricular disciplinaria o cambio de estructuras curriculares. Sino un cambio de posicionamiento político que requiere de una disponibilidad interdisciplinaria, un deseo de cooperación, es decir, una voluntad política que enmarca el diseño de acciones en los propios espacios de la universidad en su inherencia con la realidad social.

Finalmente cabe señalar que los tiempos actuales no son fáciles para el cambio radical. Creo que nunca lo han sido. Nunca fue fácil mirar a los ojos al pobre, al que no está. Su rostro se esconde en la oscuridad de las grises Buenos Aires, San Pablo, México D.F, Lima, Cochabamba, Santiago, y otras megapolis latinoamericanas. Pero están allí. Y no para provocarnos. Están allí para que puedan tener visibilidad. Para que puedan tener rostro humano. ¿Para quienes la universidad latinoamericana? Para las iluminadas París, Barcelona, Londres? Tan bellas ellas, tan gélidas. O ¿Para las calurosas, sedientas, hambrientas y harapientas Río de Janeiro, Córdoba, Quito, Cali, Lima, Querétaro, Chiapas?

Referencias

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 5, n. 9 p. 122-144, 2010.

BALL, S.; YOUDELL, D. *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International. 2007

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación superior en América Latina y el Caribe*: documento de estrategia, Washington: DC., 1997

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: DC., 1995.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Informe de Capital Humano. Washington: DC., 1996.

BANCO MUNDIAL. *Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*. Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Washington: DC., 2011.

BORON, A. Prólogo. In: LÓPEZ SEGRERA, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. CLACSO. 2007. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/01Prol-Boron.pdf>

BRUNNER, J. El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, Madrid: Número extraordinario, p. 119-145, 2008.

CERUTTI GULDBERG, H. *Filosofía de la educación*. Hacia una pedagogía para América Latina, México: UNAM, 1993.

DEL PERCIO, E. *La Condición Social*. Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío. Buenos Aires: Altamira, 2006.

EL CIUDADANO, [on line] Claudio Ibarra, investigador del Giep: “El Plan Bolonia implica la entrada de la Universidad europea al Mercado” Entrevista a Cladio Ibarra. 7 de mayo, 2009.

FOLLARI, R. *La selva académica*. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la Universidad, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

GADOTTI, M. Ciudadanía planetaria: Puntos para la reflexión. In: Gadotti, Moacir et al. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003

GARRETÓN, M. (ed.). *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

GUEVARA, E. Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de Las Villas en 1959. In: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo. *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. 2008. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/31che.pdf>

INGROSSO, M. *Modelos socioeconómicos de interpretación de la realidad latinoamericana: de Mariátegui a Gunder Frank*, Barcelona: Anagrama, 1973.

KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1976.

ROMÃO, J. E. *Civilización del oprimido*. Instituto Paulo Freire, 2006. (Mimeo).

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? In: CASTRO GÓMEZ, S. (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto PENSAR, 2000. p. 49-70.

LANDONI COUTURE, P.; MARTÍNEZ LARRECHEA, E. *La Institucionalidad de la acreditación: ¿Hacia dónde vamos? La Autonomía universitaria y el rol del Ministerio de Educación*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC/UNESCO), Consejo de Rectores de Universidades de Uruguay, Montevideo, abril, 2006.

MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires: CLACSO, 2003.

OEI-CEPAL. *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madrid. 2010.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Revised Edition, Cambridge: Harvard University Press, 2000.

DWORKIN, R. *El Imperio de la Justicia*. España: Gedisa, 1988.

SOUSA SANTOS, B. *Globalización y Derecho*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1997

SOUZA SANTOS, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (México DF/ San Pablo/Bogotá/Buenos Aires: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades).

SVAMPA, M. *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus, 2005.

SCHWARTZMAN, S. (org.) *A Educação Superior na América Latina e os desafios do Século XXI: uma introdução*. In: SCHWARTZMAN, Simon, *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*: Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, pp. 15-44.

TELLO, C. Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, p. 489-500, 2011. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/MT_americalatina/>. Accedido el: 19 jul. 2011.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'aprendizaje para todos', *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, 2011

Recebido em: 20/05/2015

Aceito em: 30/07/2015