

UNIVERSIDAD NEOLIBERAL: Transformaciones en sus **fin**es

Relación entre los **Planes Nacionales de Desarrollo**
de 1982 a 2010 y los **posgrados** en Colombia



VIVIANA DÍAZ LÓPEZ



**UNIVERSIDAD NEOLIBERAL:
TRANSFORMACIONES EN SUS FINES**
**Relación entre los Planes Nacionales de Desarrollo de 1982 a
2010 y los posgrados en Colombia**

Viviana Díaz López

Trabajo para optar al título de Magíster en Desarrollo

Directora

Maria Luisa Eschenhagen

PhD en Estudios Latinoamericanos

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Ciencias Sociales

Maestría en Desarrollo

Medellín

2017

03 de abril de 2017

Viviana Díaz López,

Con base en el Artículo 82 del Régimen Discente de Formación Avanzada, de la Universidad Pontificia Bolivariana, declaro que esta investigación no ha sido presentada anteriormente – ni completa ni con variaciones–, para optar a un título universitario, en esta o en otra institución de educación superior.

Firma

ID 281418

A Pablo Múnera,
esta es la mejor forma que encontré para agradecerte y para quererte:
intentando caminar a mi ritmo, a mi manera y sin traicionarme,
por el sendero que tú hace muchos años me señalaste.

AGRADECIMIENTOS

A mi compañero de vida, Cristian... por TODO. Motor, cómplice y a veces, víctima de este sueño. Comprendiste y aliviaste cada angustia, cada miedo, cada tropiezo. Siempre a mi lado con ese amor profundo y esa confianza inquebrantable. Este trabajo es también tuyo, mi amor...

A mis padres, Guillermo y Uyeny por comprender mis ausencias y mis angustias, por saber acompañarme siempre con su inmenso amor.

A mi directora de tesis, Maria Luisa, por haberme elegido. Gracias profe por enseñarme a usar las alas, pero dejarme volar sola. Gracias por permitirme aprender de usted y con usted, por mostrarme la humildad de su alma y por su honesto compromiso con la educación.

A mi familia: abuela, tíos y primos... que tantas noches sin saberlo, me recargaron de energía con su presencia. El amor, la solidaridad y la alegría que encuentro en cada rostro, me ayudan a conservar la fe en que otras formas de relacionarnos en sociedad son posibles.

A mi tío Libardo, por confiar en mí y sin cuestionamientos ni dudas, apoyarme.

A la amiga que me deja esta maestría, Lidy, por su compromiso conmigo, por no dejarme caer, por la escucha atenta y sus oportunos aportes a este trabajo y a mi vida. Por las noches liberadoras en las que cambiamos el mundo. Por vivir y experimentar juntas, las transformaciones vitales del proceso. Este trabajo tiene también tu esfuerzo y aún hoy, no sé qué hubiera hecho sin tu invaluable apoyo.

A mi hermana de corazón, Juana, y a mi gran amiga y exjefe Maryo, por generar las condiciones laborales necesarias para consagrarme a esta investigación.

A mis profes de la Maestría en Desarrollo, por construir con tenacidad un admirable espacio académico del cual hoy soy fruto, un programa sólido, respetable y serio. Agradezco especialmente, a José Roberto y a Maria Eumelia, por sus aportes precisos, ambos tan inspiradores e intachables maestros.

A mis grandes amigos, siempre en el alma y siempre conmigo, pese a las llamadas no devueltas, a los compromisos incumplidos, a las salidas pospuestas. Gracias por la paciencia y sus oxigenantes abrazos.

A mi pequeña Abril: sobre el teclado, sobre los libros, sobre el escritorio, o sobre mí... siempre a mi lado acompañando este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. UNIVERSIDAD: FINES, NEOLIBERALISMO Y CRISIS	10
1.1. Transformaciones históricas de la universidad	12
La universidad de la Edad Media.....	13
La universidad en el Renacimiento.....	14
La universidad en la Ilustración.....	15
La universidad del siglo XIX y los modelos primarios: napoleónico francés, alemán y británico.....	16
1.2. Fines de la universidad occidental	20
1.3. Neoliberalismo y triple crisis de la universidad	22
1.4. La triple crisis en la universidad colombiana	25
CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA EN LOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO	35
2.1 Planificación para el desarrollo	37
2.2 La planificación en Colombia	42
2.3 Los Planes Nacionales de Desarrollo: 1982-2010	45
2.4 Los planes para la universidad colombiana: lineamientos neoliberales	54
Autonomía económica.....	55
Créditos educativos.....	60
Investigación como servicio.....	62
Profesionalización.....	66
CAPÍTULO 3. POSGRADOS EN COLOMBIA: UN PRODUCTO DEL NEOLIBERALISMO	72
3.1 Surgimiento de posgrados y su expansión en América Latina y Colombia	74
3.2 Posgrados y mercado internacional... una relación estrecha	79
3.3 Los posgrados en los planes nacionales de desarrollo 1982-2010	82
3.4 Fines, transformaciones y posgrados en Colombia	84
3.5 Investigación, docencia y extensión: los fines desplazados en los posgrados	86
CONCLUSIONES	99
Reflexiones finales.....	102
Temas sugeridos para investigaciones posteriores.....	106
BIBLIOGRAFÍA	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Educación superior en Colombia	26
Gráfico 2: Índices económicos Colombia* 2000 - 2013	28
Gráfico 3: Instituciones de educación superior en Colombia.....	29
Gráfico 4: Estrategias para la autonomía económica universitaria en los PND 1982-2010.....	60
Gráfico 5: Estrategias para la profesionalización en los PND 1982-2010	69
Gráfico 6: Graduados de posgrado en Colombia entre 1982-2014.....	76
Gráfico 7: Oferta total de posgrados registrados en Colombia por nivel de formación y tipo de oferente a noviembre de 2016	88
Gráfico 8: Graduados de posgrados en Colombia entre 1982-2014 por área de formación.....	96

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Gasto público en educación, total del porcentaje del pib anual	30
Tabla 2: Financiación de la I+D por tipo de recurso, 2004 – 2014.....	32
Tabla 3: Inversión nacional en I+D por tipo de entidad ejecutora, 2004 – 2014.....	32
Tabla 4: Oferta de posgrados en Colombia por área de conocimiento	92

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: SIN TÍTULO.....	64
--------------------------------	----

ANEXOS

- Anexo 1: Características y transformaciones históricas principales de la universidad occidental
- Anexo 2: Información general presidentes 1982-2010
- Anexo 3: La educación superior en los PND (cuadro resumen)

RESUMEN

La universidad colombiana está en crisis. El desplazamiento de los fines sociales por fines económicos que le impone el neoliberalismo con la no subvención a la educación superior, la obliga a poner en el centro de su preocupación la generación de recursos propios para garantizar su supervivencia, en medio del mercado internacional educativo. Facultada para ser una institución relevante socialmente y referente importante en la toma de decisiones gubernamentales y hasta empresariales, debido principalmente a su función científica y profesionalizante, la universidad occidental es un espacio generador y reproductor de conocimiento, con el cual en definitiva, son formados los profesionales y tomadores de decisiones de una época. Sin embargo, la autonomía económica neoliberal impone la lógica productiva, rentable y gerencial propia de la empresa, mezquina con los recursos, que elimina lo que no genera ingresos aunque sea beneficioso para la sociedad, y cuestiona los procesos académicos como si fueran propios de la fábrica industrial. La investigación, queda convertida en un servicio vendible al sector productivo, que cuenta con el capital para producir nuevo conocimiento, y la docencia, concentra sus esfuerzos formativos en los profesionales que necesita el mercado, dejando por fuera importantes áreas de conocimiento demandadas por otras esferas de la vida social.

Llegar a este punto y poder verificar estas transformaciones, ha requerido de la voluntad de los gobiernos colombianos, y de los compromisos o las recomendaciones de los acuerdos, tratados y organismos internacionales a los cuales están sometidos los países del tercer mundo. Así, al responder a la pregunta de cómo se han transformado los fines de la universidad colombiana hacia el neoliberalismo, a partir de la relación entre los planes nacionales de desarrollo entre 1982 y 2010 y los estudios de postgrado, es posible evidenciar que en esos 7 periodos presidenciales, los equipos de gobierno abrieron las puertas al neoliberalismo en el país, y dictaron estrategias de autosostenimiento económico a la educación superior. Al respecto, la mirada retrospectiva de esta investigación, permite no solo asegurar que la universidad colombiana se encuentra en crisis fruto de las directrices de orientación neoliberal, sino que el gran *boom* de posgrados en el país a partir de 1990

principalmente, tiene una estrecha relación con las mismas, con el mercado y con intereses empresariales, alejando la educación de alto nivel de las demandas sociales.

JUSTIFICACIÓN

La Modernidad prometió el “progreso” de la sociedad por la vía de la racionalidad, y los avances científicos que han mejorado la calidad de vida de muchas personas desde ese entonces, parecen darle la razón. Sin embargo, aún en la sociedad occidental actual donde el conocimiento es considerado el recurso más importante, vendible, acumulable y capitalizable (Vega, 2015), a modo de ejemplo, en Colombia mueren 18 personas diariamente por desnutrición (Telesur, 2016), el índice de suicidio es de 5.22 por cada 100 personas (Semana, 2016), y los ingresos del 61.7% de los colombianos solo les alcanza para cubrir los gastos mínimos del hogar (El Tiempo, 2016). Estas cifras cuestionan la promesa de progreso, y problemas como la alimentación, la salud y la pobreza se imponen en la realidad social de un país como Colombia, que pese a los innegables avances de la ciencia y la tecnología a nivel planetario, y el aumento vertiginoso de colombianos titulados en Educación Superior –solo entre 2001 y 2013 fueron 2.480.926 (Ministerio de Educación Nacional, 2014)-, continúa con requerimientos sociales urgentes sin resolver.

La relevancia de la universidad occidental a partir de la Modernidad, radica en la orientación social de sus fines, dado que con la generación de conocimiento científico y la formación de profesionales y expertos, la sociedad espera encontrar propuestas alternativas y soluciones a sus problemas. El breve contexto descrito, ejemplifica algunas de las necesidades prioritarias que tiene Colombia, y cuestiona el rol de la academia y de los profesionales en el país, así como las políticas nacionales que hay en su entorno. En este sentido, la universidad colombiana precisa de estudios propios frente a los modelos educativos que ha construido y seguido, con el objetivo de identificar aciertos y desaciertos, y hallar puntos de tensión entre las demandas sociales, la realidad político-económica que se le impone, sus propios alcances y los fines que persigue. La reducida idea de la educación como medio para impulsar el desarrollo económico, tiene que ser revaluada porque la realidad del país cuestiona su practicidad y demanda urgentemente, de una concepción de universidad capaz de responder ante los problemas sociales.

Esta investigación, toma como punto de partida las transformaciones que ha tenido la universidad en sus fines por la implementación de políticas neoliberales, precisamente

porque dentro de este modelo económico, la institución queda supeditada a la ley del libre mercado, y en ante la falta de inversión estatal, debe buscar alternativas generadoras de ingresos, que la obligan a desviar sus fines de investigación, docencia y extensión (De Zubiría, 2006-2013) de una orientación social a una económica. Estos cambios no llegan por sí solos, y los Planes Nacionales de Desarrollo, como medio para la planificación social (Escobar, 1996), son una herramienta importante para la gestión administrativa del Estado. Estos determinan las prioridades, los objetivos, las estrategias y los principios filosóficos que orientan a los gobernantes en un periodo presidencial (Departamento Nacional de Planeación, 2016), y por lo tanto, permiten evidenciar las directrices neoliberales que generaron transformaciones a la educación y a la universidad entre 1982 y 2010.

De igual forma, en busca de la materialización de los efectos del neoliberalismo en la universidad, esta investigación indaga por los posgrados en el país, al ser estos el eslabón más alto de la educación formal superior, en donde de acuerdo con Borrero (2008), debe gestarse el nuevo conocimiento científico, que responda a los requerimientos de su sociedad. Finalmente, el periodo de tiempo elegido para la investigación –1982 a 2010-, es clave porque contiene el tránsito hacia el neoliberalismo en el país y su fortalecimiento, se escribió una nueva Constitución Política en 1991 y por primera vez, fue reelegido un Presidente de la República.

En definitiva, los fines de la universidad colombiana requieren ser examinados y reflexionados en el contexto del neoliberalismo, dado que de acuerdo a ellos se piensan los procesos de formación de los futuros tomadores de decisiones del país, se definen los temas de investigación, se plantean las apuestas administrativas y académicas, y se asumen las renunciaciones de la institución. Visibilizar las limitaciones de las universidades inmersas en la ley del libre mercado y esclarecer algunas razones que explican por qué y cómo ha ocurrido, es la búsqueda de esta investigación, que al evidenciar del problema, invita intrínsecamente a animar la reflexión propositiva en futuros espacios, en donde sea posible plantear alternativas ante la universidad neoliberal.

INTRODUCCIÓN

Elijo escribir al menos la introducción en primera persona, para sentirme más libre y si quiero, imprimir rasgos un poco más poéticos que académicos. El uso de la primera persona, en este caso, no implica de ninguna forma, desconocer el trabajo de los autores que tantas luces me dieron, y mucho menos, el acompañamiento responsable y comprensivo de mi directora de tesis, a quien esta investigación también pertenece. Es solo que necesito dejar en algún lugar de la investigación, plasmadas las emociones constantes y bellas de este proceso transformador, que por casi tres años ocupó gran parte de mi vida, y eso, no puede ser escrito en tercera persona, porque precisamente, lo sentí “yo”.

En las páginas siguientes encontrarán un trabajo investigativo resultado de una dedicación ardua y permanente durante 3 años, pero que ni siquiera entre líneas permite vislumbrar los momentos en los que un dato importante me desgarró el alma, o los instantes donde creí alcanzar la gloria al concretar una idea escurridiza por días. No quedó escrita mi angustia, ni reflejadas mis lágrimas, mucho menos las noches titubeantes entre la almohada y el computador, las lecturas halladas maravillosas pero inútiles para la investigación, o la obsesión con algún autor cuasi delirante y casi siempre pasajera. Aprendí a conservar la calma, a confiar en el proceso, a dejar fluir, y a reconocermelo con humildad, pequeña frente a la sabiduría de autores que tanto iluminan el camino. Pero nada de esto, que es la riqueza personal del proceso investigativo, es evidente en el trabajo.

Narrar las emociones y los aprendizajes, seguramente resulta innecesario y cotidiano para un investigador experimentado, pero tal vez por mi vocación docente, prefiero dejarlo escrito a fin de servirle de consuelo a algún investigador novato, que como yo, comienza su proceso. Al respecto, y con el objetivo de dejar muy claro mi lugar de enunciación, debo decir que inicié mi investigación con grandes expectativas, y también, con grandes vacíos teóricos y epistemológicos. Hice mi pregrado en comunicación y relaciones corporativas, y pese a la bella labor comunicativa, el programa académico fue principalmente profesionalizante y técnico, dejándome sinsabores profundos y la necesidad de encontrar elementos para ahondar en la reflexión, la crítica y la exigencia académica, que requería como profesional, como sujeto y como docente. Así, luego de buscar por 6 años y tener los

recursos suficientes para gestionar un segundo crédito educativo, encontré la Maestría en Desarrollo y aún sin saber construir siquiera un estado del arte, me inscribí porque confié desde el comienzo en que mi vida necesitaba la investigación. Por eso este trabajo es tan importante para mí, porque sin tener algún conocimiento previo en investigación o en desarrollo, me comprometí honestamente a dejarme transformar por el proceso, a respetar el conocimiento y a trabajar arduamente por sacar el proyecto adelante.

La elección del tema de investigación, fue tal vez, la decisión más sencilla. He sido víctima del neoliberalismo en la educación, e intentar explicar las incoherencias del sector que como estudiante, como docente, como administradora educativa y como parte de la sociedad he vivido, ha sido una preocupación constante. Así, cuando hacía mi pregrado me resultaba imposible que la educación superior solo fuera para eso y de esa forma. Mientras un profesor nos hablaba literalmente de “no darle patadas a la lonchera” refiriéndose a obedecer como borregos a los jefes, sin cuestionamientos y sin discusiones, yo sentía cómo el bello “poner en común” etimológico de la comunicación, se traicionaba una y otra vez en las aulas y en el mundo laboral, a manos de colegas irresponsables, formados también, para responder al mercado, al jefe, antes que a la sociedad. Pese a mi vocación de comunicadora, ya en cuarto semestre hubiera querido cambiar de carrera, pero esa no era opción para una hija de operario que pudo acceder a una importante universidad privada de la ciudad con crédito educativo y que requería además, una profesión “rentable”.

Laboralmente, he preferido trabajar en pequeñas ideas de emprendimiento y apostarle a la educación, como docente y como administradora educativa, esquivando como he podido el poner a la comunicación al servicio exclusivo de intereses empresariales. Como docente, trabajé en instituciones de educación técnica y tecnológica, donde la rentabilidad de los dueños estaba por encima de cualquier compromiso académico o social, y los estudiantes eran en su mayoría trabajadores deseosos por aprender y sin recursos ni tiempo para acceder a otro nivel educativo. Allí, aprendí que pese a las disposiciones legales, había muchos interesados en el negocio educativo, y en el rostro de mis estudiantes, vi la falacia del libre “acceso” a la educación. Luego, como administradora educativa, viví de primera mano las angustias que una pequeña institución de educación superior, sin intención lucrativa, debía padecer para continuar operando, y también tuve que ver partir a excelentes docentes que sin

los estudios de maestría exigidos para obtener la acreditación de un programa o de la universidad, no podían seguir trabajando. No fue difícil entonces elegir mi tema de investigación, cuando las consecuencias del neoliberalismo en la educación, siempre me atravesaron el alma.

Opté por la universidad, por dos razones. La primera de ellas, responde a que esa allí donde generalmente se forman a los tomadores de decisiones y por tanto, el alto nivel académico debería primar sobre intereses económicos. Y la segunda, gira en torno a que a diferencia de la educación básica o media, en la universidad también los estudiantes son responsables en parte de lo que estudian, cómo lo estudian, en dónde lo estudian y qué hacen luego con su conocimiento. Yo encontraba en la educación la mejor aliada para construir un país con ciudadanos capaces de tomar decisiones conscientes, argumentadas y reflexivas, comprometidos socialmente y responsables con su conocimiento, pero luego de escudriñar en la historia de la universidad y encontrarla tan vulnerable y frágil, creo que la educación, lejos de ser un fin, es más un medio, pensado, operado y gestionado por voluntades políticas y económicas principalmente, y en pocas ocasiones, por grupos estudiantiles, iniciativas puntuales de profesores o por la sociedad misma. Sin embargo, y pese al desalentador panorama, sigo confiando en sus bondades y sigue siendo mi medio predilecto para alimentar y trabajar por la utopía.

El objetivo central de esta tesis es *comprender las transformaciones en los fines de la universidad colombiana hacia el neoliberalismo, a partir de la relación entre los planes nacionales de desarrollo entre 1982 y 2010 y los estudios de posgrado*¹. Para lograrlo, decidí que la investigación debía tener un enfoque cualitativo, al considerar la realidad como fruto de un proceso histórico de construcción de los diferentes actores sociales, en el que escenarios, personas, contextos, grupos y organizaciones son un todo no reducible a variables (Galeano, 2012). Así mismo, el intento por comprender el problema dentro de la realidad social y cultural que sucedía, a través de la particularidad de los posgrados, era propio del método hermenéutico. Opté por el análisis documental como técnica de recolección de información, y realicé la lectura sistemática de los siete Planes Nacionales de Desarrollo entre 1982-2010, la trayectoria histórica de la universidad, la legislación principal sobre educación

¹ Las cursivas son empleadas para resaltar los objetivos. En este caso, el objetivo general.

superior en Colombia, y demás libros, artículos e informes necesarios para comprender el problema. De igual forma, recurrí a bases de datos nacionales e internacionales, a fin de darle soporte en cifras a muchas de las teorías y los hechos hallados.

Planteado el objetivo general y los específicos, fui haciendo la recolección de la información y el análisis de la misma antes de comenzar cada capítulo y conforme al objetivo específico que le daba norte. Así, en el primer capítulo es posible *identificar las transformaciones en los fines de la universidad colombiana en el neoliberalismo*, por medio del recorrido histórico de la universidad occidental basado en Borrero (2008), los fines de la universidad moderna propuestos por De Zubiría (2006-2013): investigación, docencia y extensión, y los conceptos básicos del neoliberalismo de Friedman (1983). Finalmente, una vez claras las transformaciones históricas, los fines y el neoliberalismo, inicia el análisis sobre la universidad colombiana, bajo la teoría de la triple crisis de la universidad en el neoliberalismo de De Sousa Santos (1998 y 2007). A partir de allí, es posible identificar las transformaciones específicas a las cuales han estado sometidas las instituciones universitarias en el país, tratando de responder a las demandas del mercado.

El segundo capítulo inicia con un breve recorrido histórico sobre la planificación social y señala cómo, de acuerdo con Escobar (1996), estuvo estrechamente vinculada con los procesos desarrollistas impuestos en el tercer mundo a mediados del siglo XIX. Posteriormente el marco normativo de la planificación en el país y la breve descripción de los Planes Nacionales de Desarrollo entre 1982 y 2010, permiten contextualizar sobre cuál es el proceso planificador en Colombia y extraer la esencia de cada plan de desarrollo estudiado. Finalmente, es a partir de las ideas de Friedman (1983) sobre lo que debe ser la educación superior en el neoliberalismo, que es posible *identificar los lineamientos neoliberales a la educación superior expresados en los Planes Nacionales de Desarrollo entre 1982-2010*.

El tercer y último capítulo, *analiza la relación existente entre los estudios de posgrado en Colombia y las transformaciones en los fines de la universidad hacia el neoliberalismo*, por medio de la revisión general de la historia de los posgrados, la identificación de las principales razones que propiciaron su fortalecimiento a partir de la década de 1990 y las “recomendaciones” de los acuerdos y los organismos internacionales

que promovieron su desarrollo neoliberal en la región. Finalmente, el estrecho vínculo entre los posgrados y el mercado, evidencia el desplazamiento de los fines sociales de la universidad por fines económicos, y genera consecuencias – no siempre positivas – para la sociedad, como resultado de las transformaciones de la universidad hacia el neoliberalismo.

El diálogo vertical y descendente entre organismos internacionales de países poderosos, los gobiernos nacionales con sus herramientas planificadoras del desarrollo, y las universidades, dejan no solo a la institución en crisis, sino a la sociedad occidental misma, que padece las consecuencias de una educación superior que antepone la titulación de profesionales útiles al mercado y aptos para un empleo, a la formación para la vida, el trabajo y las necesidades de sus sociedades. La promesa moderna de progreso, por la vía de la razón y de la ciencia, dotó a la educación superior de un importante rol en la sociedad, pero por responder al libre mercado, esa promesa quedó reducida a formar demandantes de productos y servicios, que finalmente, devengan los ingresos suficientes para incrementar las ventas de las grandes multinacionales. La profesionalización enfocada en el hacer, produce una sociedad que vende su pensamiento al mejor postor y entra en una renovada forma de oscurantismo, ya no por la religión, sino por el mercado.

UNIVERSIDAD: Fines, neoliberalismo y crisis



“Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”.

Federación Universitaria de Córdoba, 1918

CAPÍTULO I

CAPÍTULO 1. UNIVERSIDAD: FINES, NEOLIBERALISMO Y CRISIS

En las últimas cuatro décadas, fruto de la adopción de políticas económicas neoliberales y el fortalecimiento del mercado como orientador de la sociedad Occidental, las universidades se han visto obligadas a perseguir intereses económicos y con ello, a adquirir una nueva orientación en busca de rentabilidad y generación de riqueza. A diferencia de muchas otras organizaciones² que nacen con fines económicos en el capitalismo, la historia de la universidad y los fines que desde sus inicios en la Europa de la Edad Media ha perseguido, se alejan significativamente de este objetivo económico, y por tanto, sus funciones se ven afectadas por las directrices del mercado. Es necesario advertir, que si bien esta investigación enmarca la crítica desde las transformaciones en los fines de la universidad occidental desde una perspectiva histórica, no hace una defensa acérrima del tiempo pasado, ni se ciñe a un deber ser único de la institución, la investigación se propone más bien, brindar algunos elementos para aportar a la discusión que enfrenta la sociedad, respecto al tipo de universidad que necesita.

Con el objetivo de identificar las transformaciones en los fines de la universidad colombiana en el neoliberalismo, este capítulo toma como referente inicial, cuatro momentos históricos que configuraron la idea de universidad occidental. Esta somera revisión de la historia, es importante para comprender las necesidades sociales y humanas que dieron como resultado su aparición, los procesos de transformación que desde sus inicios la han acompañado, y la evidente distancia que en sus inicios tuvo con el sector productivo. Más adelante, siguiendo el orden cronológico, y bajo los estudios de De Zubiría (2006 y 2013), es abordado el tema de los fines, configurados en el marco de la Ilustración y que dieron como resultado la universidad moderna. Posteriormente, como parte principal del problema de esta investigación, y para entender sus supuestos, el modelo económico neoliberal es entendido desde los planteamientos que hace su principal exponente, Friedman (1983), los cuales permiten comprender luego, las consecuencias de su aplicación en las universidades,

² Múnera (2007) plantea que la idea de organización comprende una tipología más amplia que las empresas (organizaciones con ánimo de lucro) y que de acuerdo a las especificidades que cada una tiene, también perseguirá diferentes objetivos que no siempre son económicos.

analizadas desde De Sousa Santos (1998 y 2007) y su propuesta de análisis de la triple crisis de la universidad en el neoliberalismo. Para finalizar el capítulo, los fines y la triple crisis entran en diálogo y dan luces para analizar el caso de Colombia, país que requiere de una universidad que más cerca de los fines sociales, y más lejos de los fines neoliberales, esté dispuesta a buscar soluciones con su conocimiento científico y profesional.

1.1. Transformaciones históricas de la universidad

Nacida en la Edad Media europea, la universidad occidental ha recorrido casi 10 siglos de historia, transformándose constantemente en busca de responder a los cambios y retos planteados en cada momento por sus sociedades. De esta forma, hablar de las transformaciones que ha tenido hacia el neoliberalismo, precisa de varias claridades. La primera es la premisa de que no ha sido esta la única transformación que la universidad ha tenido en su historia; la segunda es que cuando se habla del neoliberalismo como agente generador de cambios, no se plantea una transformación inmediata a la cual puede ponerse fecha exacta; y la tercera, que esta investigación no se opone a las transformaciones que deba enfrentar la universidad para responder a sus sociedades, ni aboga por devolverse en el tiempo como camino único para conservarla. La discusión, está más bien enmarcada en la preocupación que genera el desplazamiento de la responsabilidad con la sociedad como orientadora del hacer de la universidad, al ceder lugar al mercado y a la empresa.

Para hablar de transformaciones en la universidad occidental, es necesario escudriñar en su historia, identificar permanencias y cambios, conocer las circunstancias que delimitaron su camino, como producto de las interacciones sociales y los intereses políticos, económicos y religiosos que influenciaron su accionar y que permiten hoy identificar transformaciones significativas (ver ANEXO 1). Básicamente, y para los fines de este trabajo, cuyo análisis no se centra en la historia de la universidad, es posible identificar a grandes rasgos, y solo como referencia por la complejidad de un tema tan amplio³, cuatro momentos importantes en la historia de la universidad occidental, que enmarcados en el

³ La historia de la universidad como institución milenaria, es un tema altamente complejo, extenso y que para una mayor comprensión debe ser estudiado a la luz de variables políticas, culturales y religiosas de cada momento. Este trabajo solo va a tomar las características generales de los periodos principales para el desarrollo de la institución, necesarias para identificar las transformaciones. Es claro que la rica historia de la universidad no puede ser simplificada a estos grandes rasgos.

contexto europeo y en medio de transformaciones y constantes, la configuraron: Edad Media, Renacimiento, Ilustración y Modernidad.

La universidad de la Edad Media.

El primer momento tiene lugar en la Edad Media europea, periodo histórico caracterizado por el amplio dominio religioso. Así, López, Martínez y Gándara (2010), plantean que las antecesoras de la universidad occidental fueron las escuelas monásticas del siglo IX, posteriormente convertidas en escuelas catedralicias en el siglo XI, que tenían como objetivo formar sacerdotes letrados. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta forma de preparación intelectual pasó a ser del interés de muchas personas, que sin intenciones sacerdotales, deseaban educarse. La respuesta a este requerimiento se dio a partir del siglo XII, con el surgimiento de las *universitas scholarium* y las *universitas magistrorum*, corporación de estudiantes y corporación de maestros respectivamente. De acuerdo con Moncada (2007), las corporaciones *scholarium* tenían como objetivo que los estudiantes obtuvieran grados para ocupar puestos en la sociedad, y enseñar en institutos escolásticos de grado inferior a la universidad; y las corporaciones *magistrorum* buscaban educar maestros, de “una pequeña pero elegida cantidad de alumnos para seguir su obra” (p. 31) y se dedicaran a la investigación⁴.

A fin de concentrar las comunidades de maestros y las comunidades de estudiantes, en el mismo periodo tienen lugar los *studium generale* que antecedieron al término *universitas*. De acuerdo con Borrero (2008), *studium* “conllevaba los sentidos de afición, devoción y dedicación apasionada al ejercicio de las letras; y *generale* porque las personas entregadas en unión anímica y psicológica a tan ardua y elevada labor, procedían de varias *nationes*” (p. 39). Es en el siglo XIII que el término comienza a aludir a estudiantes y maestros de diferentes nacionalidades que se dedicaban a la educación más elevada de estudios en teología, medicina o leyes. Pese a que la naciente institución requería ser reconocida por una autoridad eclesiástica o civil, tenían autonomía para gobernarse y

⁴ Es importante señalar que de acuerdo con Borrero (2008), la investigación de la Edad Media tenía una connotación diferente a la que se le atribuye en la actualidad, y se refería más a recolección y difusión del saber que a incremento del mismo.

estudiantes y maestros podían buscar las universidades que mejor respondieran a sus necesidades e intereses.

De acuerdo con Moncada (2007), el ciclo académico estaba conformado por una facultad menor de artes donde los estudiantes veían gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astronomía, música, alquimia, lenguas y matemáticas; y luego de aprobarlo, podían pasar a los estudios mayores de teología, derecho, medicina y posteriormente filosofía. La formación profesional implicaba la dedicación intelectual y docente a un saber que no alcanzaban todos los que ingresaban, y con el cual se servía a la sociedad (Borrero, 2008).

Desde su origen, la universidad vivió y exhibió con dignidad y convicción sus notas de entidad corporativa, universal y científica. Y por misión emanada de su propio ser, emprendió con responsabilidad y ahínco las funciones destinadas al acierto en la formación de la persona, y en el ejercicio de la ciencia y el servicio la sociedad, como entonces se las entendía. (...) El servicio y las funciones sociales y políticas, entendidas en un momento tan lejano del nuestro, fueron de competencia de la universidad primigenia. (Borrero, 2008, p. 103-104)

La justicia, la salud, la educación y la fe, como lo plantea Borrero (2008) son anhelos de toda sociedad y de toda persona, que en la Edad Media, la universidad intentó resolver. Esta primera orientación hacia la sociedad, resulta el aspecto más importante para este trabajo, sumado a importantes características de la universidad en la Edad Media, como el carácter de institución universal en donde tenían cabida maestros y estudiantes de todas las nacionalidades⁵, la autonomía como posibilidad de autogobierno, la selectividad no en el acceso pero sí en el proceso de formación, la doctrina eclesiástica como orientadora, y la devoción profunda de los estudiantes para alcanzar un saber superior.

La universidad en el Renacimiento.

Conservando características de la universidad medieval, la universidad renacentista comienza un proceso de transformación en donde la expansión geográfica y numérica sumada a las modificaciones universitarias juegan un papel predominante. Borrero (2008) plantea que la expansión de universidades fue consecuencia de las reformas protestante y católica y la fértil propagación de instituciones en la recién “descubierta” América. Respecto

⁵ Las principales instituciones fundadas en la época fueron Bolonia (Italia), Oxford y Cambridge (Inglaterra), Salamanca (España) y París (Francia). (Borrero, 2008).

a las modificaciones universitarias, el autor acentúa la importancia del humanismo renacentista, que diferenciado del humanismo cristiano medieval, comenzó a configurar al hombre moderno, en donde el teocentrismo cedió lugar al antropocentrismo, y puso al hombre en el centro de la acción universitaria y la evidencia racional se impuso sobre la fe y los fines trascendentales.

Fue en el Renacimiento europeo donde emergió el ser humano que impulsado por el comercio, se interesó en la tecnología y las ciencias de la naturaleza, y comenzó a explorar, a experimentar y a comprobar lo que le rodeaba. La universidad clerical dio paso a una universidad que empezaba a vislumbrar los albores de la Revolución Científica. La tecnología y la técnica comenzaron a ocupar un lugar importante dentro de las instituciones y se dio la escisión entre las ciencias y las artes, consideradas las primeras como los conocimientos inductivos, experimentales y comprobables por las matemáticas y los segundos como conocimientos del hombre sobre sí mismos y sus relaciones. También el concepto de currículo surge como rasgo distintivo de la universidad de la época, en busca de la formación de la persona, como lo señala Borrero (2008): “enseñar los saberes y entrenar en los quehaceres, teniendo cuenta de la utilidad social de los conocimientos enseñados” (p. 466). De igual forma, el término profesión que aludía a la vocación divina en el medioevo, en el Renacimiento prioriza la búsqueda de las capacidades intelectuales individuales y el “papel útil de cada quien como miembro de la sociedad” (p. 403). De nuevo, como en el medioevo, pero con mayor fuerza, la universidad renacentista tuvo como fin de su trabajo a la sociedad.

La universidad en la Ilustración.

Como fruto del Renacimiento, el espíritu de la Ilustración se apoderó de Europa, y la Revolución Científica y el auge de las ciencias de la naturaleza, generaron optimismo y confianza en el poder del hombre racional y su dominio sobre la naturaleza. Las universidades dejaron de ser el centro exclusivo de la investigación, y se crearon academias de investigadores independientes, cuya finalidad no era difundir el conocimiento ni hacer aportes necesariamente útiles para la sociedad, en palabras de Kant, citado por Borrero (2008):

Aparte de estos eruditos corporativos (las universidades) puede haber eruditos independientes que pertenecen a la Universidad, pero que cultivando sólo una parte del gran complejo de la ciencia, constituyen ciertas corporaciones libres (llamadas academias o sociedades científicas), que son como otros tantos talleres, o bien viven en cierto modo en el estado natural de la ciencia, o en que cada cual se ocupa por sí mismo, sin prescripción ni regla oficial como aficionado, en ampliarla o difundirla (P. 559)

Es de resaltar el sentido social de la investigación universitaria de la época, en donde según Borrero (2008) “la universidad debería ser selectiva de operaciones investigativas de comprobada utilidad social, profesional y formativa” (p. 559). Las academias en cambio, fueron espacio para el libre desarrollo de los intereses científicos, literarios o filosóficos, en un momento en que los dos últimos, no tenían cabida en las investigaciones universitarias. La escisión de las artes y las ciencias, dada desde el Renacimiento, se profundizó en este periodo, en el que incluso, la división por facultades preparó el terreno para el surgimiento de las futuras ciencias sociales y humanas; mientras los profesionales en teología, medicina y derecho, modificaron sus currículos y avanzaron por el camino que mostraba la investigación científica; y que luego de la Revolución Industrial, tomaron tintes cada vez más técnicos para dar respuesta a las nuevas demandas laborales. Por último, la institución que había nacido en el medioevo, sin fronteras y sin naciones, comenzó a ser cuestión de los Estados apenas incipientes, deseosos de preparar a sus élites conforme a sus beneficios (Borrero, 2008) y esa *universitas* libre, espontánea, con estudiantes y maestros de cualquier lugar geográfico, vio su fin.

La universidad del siglo XIX y los modelos primarios: napoleónico francés, alemán y británico.

De acuerdo con Borrero (2008), los siglos XVIII y XIX fueron periodos de transformaciones radicales para la universidad, como hija de la filosofía positivista, el auge de las ciencias naturales y el pensamiento económico liberal. Así, “la nueva industria del vapor y del acero, del petróleo y el flujo eléctrico, hizo creer en la prosperidad asida al entrenamiento apropiado de cuantos hubieran de ocuparse en la producción, la factoría industrial y el comercio” (p. 203), y de esta forma, se fortaleció la alianza profundizada hasta hoy, entre utilidad de las ciencias y la producción. Es este el contexto que vio desarrollar los modelos de universidad: napoleónico francés, el alemán, el británico, el ruso y el norteamericano (Borrero, 2008). Los dos últimos son fruto de mezclas entre los otros tres y por tanto considerados como modelos derivados: del napoleónico francés y el alemán,

emerge el ruso, y del alemán y el británico el norteamericano. Por ser derivaciones de los primarios, esta investigación solo se concentrará en plasmar las principales características de los tres modelos primarios, al ser estos los que configuran la universidad occidental moderna y establecen los rasgos distintivos que más adelante influenciaría también la universidad latinoamericana y la colombiana.

El primer modelo primario de universidad es el napoleónico francés y tiene su origen a finales del siglo XVIII, luego de la Revolución Francesa y el surgimiento del Estado Nación. Con el objetivo responder a los requerimientos de entrenamiento práctico para tareas laborales impuestos por la Revolución Industrial (Borrero, 2008), capacitar a los servidores públicos que serían responsables de la administración territorial del naciente Estado Nación (Velásquez y Morales, s.f.), educar a los docentes encargados de la formación pública (Moncada, 2007), Napoleón creó un tipo de universidad que de acuerdo con Borrero (2008), rompió con cualquier característica del *universitas* medieval, e incluso se alejó de las connotaciones de universidad propias del Renacimiento y de la Ilustración. Su propuesta, fue denominada “Universidad Imperial”, y de tajo expulsó de los claustros la investigación científica, considerada tarea de las academias y trató de descartar las letras; mientras concentró sus esfuerzos en la formación práctica de profesionales capaces de servir a su Nación y a su sociedad con saber hacer específico (Ávila, 2011). Sin embargo, esta visión no puede ser desprovista de lo significaba Estado para la Francia de la época: Napoleón y sus intereses:

El dueño de Francia –escribirá Gusdorf- se propuso crear una gendarmería al servicio del despotismo imperial, de propósito destinada a reprimir las insurgencias del espíritu revolucionario, vivo aún en el pensamiento de los ideólogos, a los cuales Napoleón se oponía tildándolos de “bestias salvajes”.

(...) Al Emperador le urgía formar a sus inmediatos funcionarios, sus vasallos fieles, sus profesionales de bolsillo, conato en lo que no podía permitir ni el más leve soplo de libertad. De lo contrario, “¿cómo asegurarse del gobierno de los espíritus y la unidad moral de la nación?”, según pregunta Antonie Prost. (...) Recién salida la nación de su acto revolucionario, “no sería posible tener estabilidad política”, pensaba el Emperador, “si se carecía de unidad espiritual” (Borrero, 2008, p. 62).

Así, una de las principales herramientas de Napoleón para lograr su cometido, fue considerar a los maestros como funcionarios públicos al servicio del Estado, que para cumplir su función de enseñar exclusivamente lo que ordenaba éste, debían “desposarse” por un periodo de tiempo determinado con la instrucción, del mismo modo en que lo hacían los

sacerdotes con la Iglesia. Si bien, la universidad napoleónica fue civil, secular, pública y abierta a eclesiásticos y laicos, no fueron pocas las instituciones entregadas a las antiguas corporaciones religiosas. En definitiva, el modelo napoleónico francés, disciplinado y jerarquizado, impuso su profesionalismo práctico sobre el aire dejado por la Revolución, anheloso de libertad religiosa, investigativa y educativa.

El segundo modelo primario de universidad, se enmarca en el modelo universitario alemán surgido una década después del francés, a inicios del siglo XIX y fundamentado en la racionalidad científica propia de la Modernidad: “la universidad es concebida como el lugar y escenario de la racionalidad; espacio pleno de saber y libertad; independiente del Estado, la política y las religiones; el saber científico como principio supremo de unificación” (De Zubiría, 2006, p. 149). La institución germana buscó aportar conocimientos útiles a la sociedad, contruidos por medio de la verdad que otorga el cultivo de la ciencia. El mayor contribuyente a la idea de universidad alemana fue Humboldt⁶, quien en contravía del acento profesionalizante francés, propuso una universidad donde la docencia, la enseñanza y el aprendizaje estuvieran sujetos a la investigación científica libre y útil a la sociedad. Como principios fundamentales de la universidad Humboldt planteó “el recogimiento y la libertad, (...), el segundo (entendido) como calificativo de la investigación y, el primero, a la manera de soberana postura de la universidad y la persona respecto de las exigencias sociales”. (Borrero, 2008, p. 316).

Es así, como del modelo alemán deviene el rol protagónico de la universidad en la construcción social, fundamentado en parte, en que es el espacio por excelencia en que emerge la ciencia, factor clave para generar progreso: “estas formas de conocer, posibilitaron, para un cierto número de grupos de personas y para algunos países, un mejoramiento considerable en la calidad de vida” (Eschenhagen, 2009, p. 23). Si bien la idea de progreso no se reduce a la Modernidad, y siguiendo a Nisbet (1986) ha estado presente en la sociedad occidental desde los griegos y los romanos hasta la actualidad, la universalización de las formas de conocer propias de la Modernidad y la pretensión de verdad que desde la

⁶ De acuerdo con Borrero (2008), Humboldt desarrolló su idea de universidad, al ser llamado para dirigir la Universidad de Berlín.

Ilustración se le otorga al conocimiento científico, dotaron a la universidad y a su ciencia, de un valor particular de cara a la promoción del progreso.

El tercer modelo primario de universidad es el británico, permeado ampliamente por el pensamiento de Newman, cuya idea giró en torno a la educación como sentido y propósito de la universidad. La formación del hombre culto intelectual, sin pretensiones profesionalizantes ni investigativas, pero con la capacidad de razonar bien todos los temas, con un pensamiento sobrio, firme en sus concepciones y con amplio desarrollo de sus habilidades individuales fruto de la educación superior (Borrero, 2008), fue el objetivo de la propuesta británica:

La coherente visión universitaria de Newman nos devela meta clara de la *educación para lo superior y en lo superior*, que es el entendimiento humano, la ciencia que él produce y sus labranzas de cultivo. (...) Dice Newman: “La formación universitaria, en sus medios y sus fines es, a la vez, grande y común. Ella aspira a elevar el tono Intelectual de la sociedad, a cultivar la mente de todos, a purificar el sentido de la nacionalidad, a proporcionar principios sólidos a los entusiasmos y las aficiones, y objetivos fijos a las aspiraciones populares, a engrandecer y hacer sobrias las ideas de la época; a facilitar el ejercicio del poder político, y a reafirmar los intercambios y conductas en la vida privada”. La universidad es “formar el pensamiento, que el pensamiento transforme sus pensamientos en lenguaje” (Borrero, 2008, p. 476-477).

Tal y como el modelo alemán, Newman y la universidad británica buscaron alejarse del profesionalismo francés. Con estudiantes que se formaban sin un saber hacer específico, ignorando cuál sería su profesión u oficio, el modelo de Newman no negaba la importancia de lo particular y lo práctico, pero sostenía que al formar al hombre para lo “superior”, este podría desempeñarse con éxito en terrenos laborales y sociales como “perfecta estampa de los más deseables servidores y de la sociedad” (Newman citado por Borrero, 2008, p. 466). De igual forma, la investigación propia del modelo alemán, tampoco fue considerada misión de los claustros universitarios, al ser objetivo de estos más la difusión del conocimiento que la producción del mismo. Sin embargo, no exoneró a los maestros de tal responsabilidad, y defendió la visión cohesionada de las ciencias para la actividad docente. Finalmente, en este contexto británico, la relación universidad – utilidad social, fue resuelta desde las bondades que generaba para la sociedad la formación intelectual para lo superior y en lo superior de seres humanos.

Finalmente, el paso de la universidad por el siglo XIX entonces, trajo consigo grandes transformaciones, tanto por las características políticas, económicas y científicas de la época, como por la marcada influencia de personajes que tuvieron ideas propias de universidad: el modelo francés y la universidad imperial de Napoleón, el modelo alemán y la gestión directiva de Humboldt, el modelo británico y las reflexiones de Newman. Con mutilaciones, variantes, permanencias y cambios, es este el periodo en el que se configura la universidad occidental del siglo XX, y con base en estas características, también se establecen los fines y misiones de la universidad que llega hasta la actualidad.

1.2. Fines de la universidad occidental

El breve recorrido histórico abordado, permite identificar transformaciones constantes en la universidad occidental, así como una multiplicidad de modelos primarios y secundarios dominantes que la han configurado hasta la actualidad. Sin embargo, desde la idea medieval de formar sacerdotes letrados en una institución autónoma sin restricciones por el lugar de origen o fundación, que precedió a la universidad renacentista e ilustrada en donde la filosofía teocéntrica le dio paso a la antropocéntrica, a la racionalidad, a la evidencia y a la técnica, hasta la universidad hija de la Modernidad que trajo consigo tres modelos primarios, y que respondiendo en parte a la trayectoria histórica, terminaron convertidos en fines: investigación, docencia y extensión, puede hablarse de un factor constante en la orientación del trabajo de la universidad occidental: la preocupación por la sociedad.

En el fondo de los precedentes ensayos de clasificación de las universidades, subyace perceptible, ante todo, la precisión fundamental de las misiones universitarias respecto de la ciencia, la persona y la sociedad. También, el enunciado de las respectivas funciones de investigar y difundir, de formar y de servir y, en fin, las notas o características institucionales de corporación científica, universal y autónoma y los apremios o urgencias críticas, políticas y nacional-culturales. (Borrero, 2008, p. 239)

Si bien no es posible establecer como definitivos unos fines específicos para la universidad, porque estos dependen del momento histórico y el espacio geográfico en el que se estudie, hay un aspecto común identificable: sea bajo un modelo investigativo, docente o educativo, la principal destinataria de los esfuerzos universitarios es la sociedad. Ante esta propuesta esencialmente europea, vale la pena señalar que al respecto, coincide la primacía de lo social en los aportes de Estados Unidos y Latinoamérica. El primero de ellos liderado por Jefferson como presidente de Estados Unidos entre 1801 - 1809, y su idea de fomentar

la inteligencia ciudadana y exigir el cumplimiento de valores cívicos, en busca de la utilidad social de la educación (Borrero, 2008), y el segundo, surgido en el movimiento estudiantil de Córdoba - Argentina en 1918, en donde en pro de fortalecer la función social de la universidad, los estudiantes evidenciaron la necesidad de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas (Tunermann, 1978), dándole vida al concepto de extensión universitaria.

Sin negar entonces la diversidad de fines que puede tener la universidad occidental, para el objetivo de este trabajo es preciso establecer un marco general sobre la cual centrar el análisis. Al respecto, en busca de identificar las propuestas teóricas en torno a los fines y funciones de la universidad contemporánea, De Zubiría (2013) analiza los trabajos que pensadores como Weber, Ortega y Gasset y Jaspers plantearon entre los años 1930 y 1960, y establece la triple función de la universidad: la docencia, anclada en el modelo napoleónico que busca entregar a la sociedad los profesionales que requiere; la investigación, propia del modelo alemán, para garantizar la “verdad”⁷ por la vía del método y del conocimiento científico; y la formación, relacionada con la necesidad de imprimir los rasgos de un determinado ideal histórico y cultural.

En síntesis, de acuerdo con los autores citados, la idea de universidad Occidental aboga por una existencia volcada a la sociedad a la que pertenece, y en consonancia con De Sousa Santos (1998), Borrero (2008) y De Zubiría (2013), esta investigación se concentra en tres fines específicamente: conocimiento científico (investigación), formación (profesionalización) y cultura (extensión). Los tres recogen las ideas que dieron soporte al surgimiento de la universidad moderna, que aún en el contexto económico capitalista de la sociedad europea de los siglos XIX y XX, y ahora en el siglo XXI, reflexionan, proponen e implementan la búsqueda de respuestas para los requerimientos sociales. Sin embargo, luego de dos siglos de historia, estos fines se han ido transformando, fruto de los cambios propios de un mundo globalizado y del fortalecimiento de un modelo económico capitalista neoliberal, donde la educación deja de responder a las necesidades de la sociedad para estar ahora al servicio del mercado y del capital.

⁷ El concepto de verdad es subjetivo y en este contexto es una pretensión de la Modernidad, que concibe la ciencia como camino único para alcanzarla, negando otras formas de conocimiento.

1.3. Neoliberalismo y triple crisis de la universidad

El proceso de mercantilización de la educación está enmarcado principalmente dentro de la lógica capitalista neoliberal que a finales de la década de 1970 y especialmente, luego de la caída del Muro de Berlín en 1983 y el triunfo del capitalismo sobre los demás modelos económicos, inicia su expansión y fortalecimiento en Estados Unidos y Europa, y posteriormente en el resto del mundo Occidental. El neoliberalismo, surge como propuesta alternativa a la teoría del estado de bienestar de Keynes⁸, que comenzó su declive fruto de las fuertes críticas al paternalismo estatal, encabezadas principalmente por el Premio Nobel en Economía de 1976, Milton Friedman, quien señaló las altas cifras de gasto fiscal en la resolución de problemas sociales, los límites a la libertad individual y el sometimiento del individuo al Estado.

Con el libro *Libertad de elegir*, Friedman (1983), sienta las bases del neoliberalismo en busca de “una sociedad que preserve y estimule la libertad humana, que mantenga al Estado en su sitio, haciendo que sea nuestro servidor y no dejando que se convierta en nuestro amo” (p. 61). En este orden de ideas la escuela neoliberal promueve la responsabilidad individual, en oposición a la responsabilidad colectiva, y la función del Estado queda reducida a garantizar la seguridad de los ciudadanos, mientras que el libre mercado regula la economía y con ello, impone su lógica a las demás interacciones sociales.

Los argumentos que atribuían al Estado el rol de actor principal de la política social y garante del principio de justicia social redistributiva, igualitaria y universal resultaron fuertemente cuestionados. Frente a ello, ganó fuerza la idea (...) de una intervención estatal selectiva en el campo social, la cual de manera focalizada intentaría corregir las disparidades sociales, aunque sin pretensión alguna de reforma societal amplia (Sottoli, 2000, p. 9).

De esta forma, servicios sociales en donde la intervención del Estado había sido de suma importancia como en la educación y la salud, quedaron en gran medida sometidas a la ley de la oferta y la demanda, obligadas a entrar en la lógica mercantil. Con el argumento de que “la universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran (...), ambas partes tienen

⁸ El estado de bienestar fue una corriente que dentro del capitalismo, propuso la intervención del Estado para solucionar las fallas del libre mercado, visibilizadas principalmente en la Gran Depresión de 1930 que, con base en Estados Unidos afectó profundamente las economías nacionales e internacionales. Muchos países occidentales lograron salir de la recesión económica con la implementación de conceptos keynesianos en sus formas de gobierno y producción, lo que generó una rápida propagación del exitoso modelo de postguerra bajo el cual, la educación estuvo subsidiada por el Estado y aumentó su capacidad de cubrimiento (Kenneth, 1994).

fuertes incentivos que ofrecerse mutuamente” (Friedman, 1983, p. 244), se delimitó el camino de la universidad. Posteriormente, en el año 1994 se acentuó con las declaraciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC), al determinar la educación como un servicio. En esta misma línea, cuatro años más tarde (1998), la misma organización le dio a la educación la posibilidad de ser comercializada:

La educación se considera normalmente como un bien de "consumo público" suministrado en muchos casos de forma gratuita o a un precio que no refleja su costo de producción. (...) La enseñanza puede verse también como artículo de "consumo privado", con un precio fijado libremente por las instituciones que la imparten (OMC, 1998, p. 3).

Es así como con el pretexto de la internacionalización⁹, la OMC propició las condiciones para que muchos interesados encontraran en la educación un negocio, ahora a nivel planetario. Al respecto, De Sousa Santos (1998 y 2007) sostiene, que fruto de la imposición del neoliberalismo como modelo global del capitalismo, la universidad agudizó una triple crisis: la crisis de la hegemonía, porque dejó de ser el espacio privilegiado en el que emerge la ciencia y se produce la alta cultura, a ser un espacio para formar la mano de obra calificada (cultura de masas) que requiere el mercado; la crisis de la legitimidad, referida a la masificación de la educación superior, sin disminución significativa de los patrones de desigualdad social, y reproductora de las diferencias: “enseñanza superior universitaria y no universitaria, entre universidades de élite y universidades de masa, entre cursos de gran prestigio y cursos poco valorizados, entre estudios serios y cultura general” (p. 258); y la tercera, considerada el eslabón más débil, es la crisis institucional ligada a los recortes presupuestales del Estado para la educación que generan los siguientes efectos en la vida institucional de la universidad:

Porque [los recortes] son selectivos, alteran las posiciones relativas de las diferentes áreas del saber universitario y de las facultades, (...) y, con esto, desestructuran las relaciones de poder en que se basa la estabilidad institucional. Porque están siempre acompañados del discurso de la productividad, obligan a la universidad a cuestionarse en términos que le son poco familiares y a someterse a criterios de evaluación que tienden a dar de su producto, cualquiera que sea este una evaluación negativa. Por último, porque no restringen las funciones de la universidad en la medida de las restricciones presupuestales, los recortes tienden a inducir la

⁹ Si bien el término internacionalización (relación entre naciones) ha estado vinculado con la educación superior desde sus orígenes en la Edad Media, en las últimas tres décadas ha tenido mayor cercanía con elementos asociados a la globalización (consumo de masas, capitalismo mundial y mercado global) (Fernández y Ruzo, 2004).

universidad a buscar medios alternativos de financiación. (De Sousa Santos, 1998, p. 260 – 261)

Es decir, la apuesta de la educación no puede ser mirada desde la lógica eficientista y rentable, porque las consecuencias las termina asumiendo la sociedad, que en parte es reflejo de una institución que, por generar ideas productivas deja de reflexionar y proponer soluciones a los demás problemas concretos de su contexto, necesarios para la convivencia y para la construcción social, por carecer supuestamente de utilidad económica directa¹⁰. De esta forma la universidad mercantilizada entra en un evidente conflicto de intereses, y la claridad en sus fines se va desdibujando en medio de tensiones como Estado/mercado o conocimiento/rentabilidad. Así, el acceso determinado por las posibilidades económicas niega el derecho a la educación a quien no puede pagarla; la formación de profesionales como mano de obra calificada, termina educando “trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos, que nunca cuestionan el orden social establecido” (Llorente, 2006, p. 101); y el bajo presupuesto en docencia e investigación genera una mayor dependencia de la empresa privada, que finalmente ofrece financiamiento de acuerdo a sus intereses.

Es así, como la triple crisis descrita por De Sousa Santos se materializa en el día a día de las universidades occidentales, obligándolas a modificar sus objetivos históricos y poniendo en riesgo su compromiso y responsabilidad con la sociedad. Estas consecuencias son más evidentes en países como Colombia, donde luego de un largo proceso de acomodación a la forma de educación europea y específicamente, al modelo universitario moderno afrancesado de preparar funcionarios capaces de servir al Estado (Castro-Gómez, 2005), ahora tiene que reacomodarse nuevamente para satisfacer las necesidades del mercado educativo que le impone la globalización. Este es el contexto en el cual se inscribe la

¹⁰ En la empresarización de la universidad, se pierden de vista problemas sociales urgentes. Por ejemplo, para evidenciar la crisis del sistema de salud en el país, el Observatorio Nacional de Salud (2014) evidenció que el 53% de las muertes por enfermedad de colombianos entre 1998 y 2011 eran evitables. El III Censo Nacional Agropecuario realizado por el DANE 2014, demostró que en el sector rural, por cada 100 jóvenes menores de 15 años hay 50 adultos mayores (El Tiempo, 2015), lo cual alarma frente a la falta de relevo generacional en el campo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Mental de la Universidad de la Sabana, Colciencias y el Ministerio de Salud de Colombia, en el año 2015 10 de cada 100 adultos tuvieron un problema sugerente de enfermedades mentales (El Tiempo, 2015), cifras preocupantes sobre la estabilidad emocional y psiquiátrica de los colombianos. Todos estos son algunos ejemplos de problemas sociales colombianos que requieren de la investigación y el trabajo de profesionales preparados académicamente para proponer soluciones ajustadas a los requerimientos del país, y de investigaciones desinteresadas económicamente, comprometidas con las necesidades de la sociedad.

universidad colombiana, cuyo trasegar no ha sido ajeno a las directrices internacionales y menos, a sus consecuencias críticas.

1.4. La triple crisis en la universidad colombiana

Para comprender la triple crisis en la universidad colombiana, es necesario esclarecer qué se entiende por universidad y cuál es el contexto educativo colombiano. De acuerdo con De Sousa Santos (2007) el concepto de universidad debe incluir formación de pregrado y postgrado, investigación y extensión, sin uno de estos elementos, puede hablarse de educación superior¹¹ pero no de universidad, como es el caso de las instituciones dedicadas solo a la docencia. Así mismo, la Ley 30 de 1992, que organiza el “servicio público” de educación superior en Colombia, establece que son IES las técnicas profesionales, que ofrecen programas de formación en ocupaciones operativas o instrumentales; las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, que están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones, disciplinas o especializaciones; y las universidades, que deben acreditar “investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Art. 19, Ley 30 de 1992).

Diferenciadas las formas de educación superior, y con el fin de contextualizar respecto al comportamiento de la oferta¹² en los últimos 50 años, el Gráfico 1 permite evidenciar que en ese periodo de tiempo, el país pasó de contar con 49 IES en la década de 1960, a contar con 300 en la década de 2010¹³, incrementando en un 512%¹⁴ la oferta educativa superior. De igual forma, el Gráfico permite apreciar que la apuesta de instituciones

¹¹ Esta educación superior, se aleja del ideal británico de universidad con educación para lo superior y en lo superior, dado la búsqueda no es aquella pretendida por Newman de engrandecer las ideas, purificar el sentido de nacionalidad, proporcionar principios sólidos, reafirmar intercambios y conductas, sino que incluso, la educación superior, es aún más permisivo con las formas de educación que ampara: técnica y tecnológica, por ejemplo, que es mucho más instrumental que reflexiva. (Ver subcapítulo 1.1. Transformaciones históricas de la universidad).

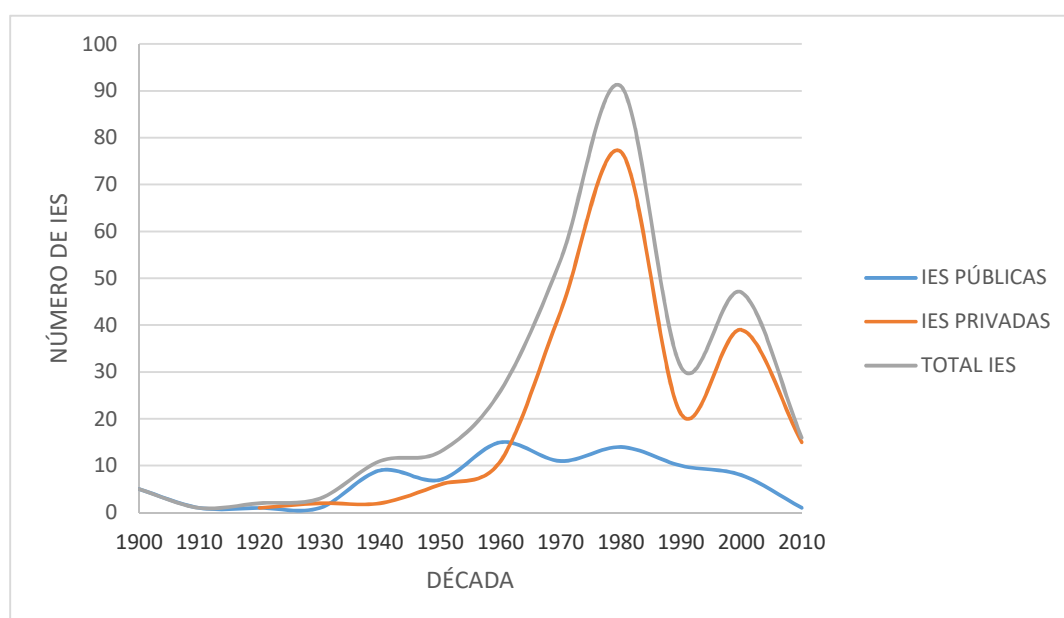
¹² El Gráfico 1 fue elaborado con base en las cifras reportadas por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) a marzo de 2015, el cual, da cuenta solo de las instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es importante aclarar que el año de fundación de cada institución en algunos casos es distinto al año en que obtiene la norma de creación por parte del MEN. Los datos de este Gráfico corresponden al año de la norma de creación.

¹³ Este trabajo se realiza entre los años 2014 y 2017, las cifras entonces corresponden al total de IES registradas en lo que va corrido de la década del 2010 y los datos disponibles en SNIES (2015).

¹⁴ Al comparar el total de IES de la década 2010 con el total de IES de la década del 1960.

privadas ha jugado un papel protagónico en la configuración de la educación superior colombiana, superando significativamente, la apuesta pública, cuya curva es comparativamente poco pronunciada y sin mayores altibajos. En general, los vertiginosos cambios sufridos en el número de IES, pueden explicarse en parte, como producto de la masificación de la educación superior en las décadas 70 y 80 y su posterior descenso en 1990 a raíz del control ejercido inicialmente por la Ley 30 de 1992 que entre otras disposiciones establece que en Colombia la educación no puede ser lucrativa.

Gráfico 1: Educación superior en Colombia
Número de IES reconocidas oficialmente por década



Fuente: Elaboración propia con información de SNIES a marzo de 2015

En este contexto, la primera crisis identificable en la universidad colombiana, como resultado del neoliberalismo, es la crisis de la legitimidad, soportada por el crecimiento desbordado de la oferta educativa sin disminución significativa de las brechas sociales. Si bien esta ola de masificación de universidades permitió que importantes sectores de la población pudieran acceder a este tipo de educación negada hasta entonces, también es cierto que la investigación, la docencia y la extensión de las universidades de élite, que tienen como objetivo formar dirigentes empresariales y gubernamentales, es muy distinta a la ofrecida en

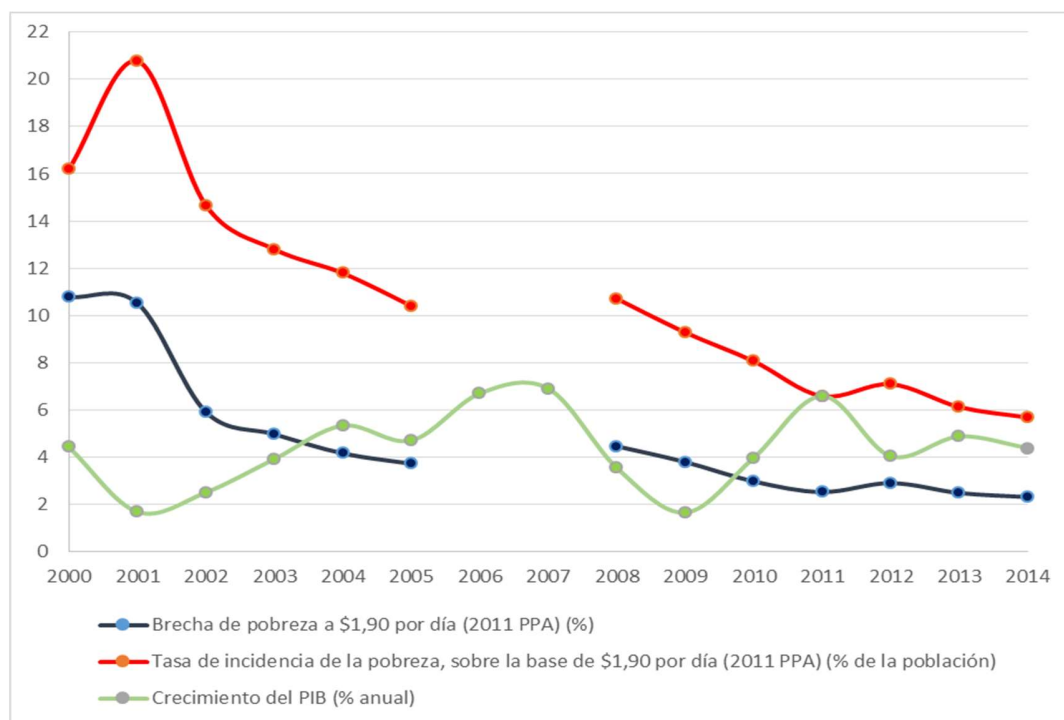
universidades de masa, “dispuestas a ofrecer un cartón, cualquier cartón, a la clase media insatisfecha” (Melo, 1985, p. 261) y que de acuerdo con De Sousa Santos (1998), solo perpetúa las diferencias.

Si bien los indicadores económicos son limitados para leer la realidad social, dado que en las cifras no hay cabida para las historias personales y colectivas, los sentires y las particularidades de los seres humanos y sus territorios, estos permiten extraer datos para identificar las condiciones generales en las cuales se encuentra el país luego de una sociedad colombiana más educada académicamente, y evidenciar cómo la masificación de la universidad colombiana, no ha cumplido la ilusión desarrollista de alcanzar mayor competitividad en el mercado global y salir de la pobreza¹⁵. En esta línea, de acuerdo con el Banco Mundial, en el año 2015 Colombia disminuyó los niveles de pobreza, sin embargo, la misma organización planteó que el índice GINI, que mide la distribución del ingreso, siguió situándose por encima de 50% (Banco Mundial, 2015). Así, el Gráfico 2¹⁶, relaciona la tasa de incidencia de pobreza, que es el porcentaje de la población que vive con menos de \$1.90 dólar al día en valor de 2011; con la brecha de pobreza, que refleja la profundidad e incidencia de la pobreza; y con el producto interno bruto (PIB), que mide el crecimiento o decrecimiento económico de un país.

¹⁵ De acuerdo con Vega (2015), “existe un discurso convencional sobre la educación universitaria que postula que todos los países del mundo deben aumentar los niveles de instrucción para ser más competitivos en el mercado global, ya que la educación es vista como un medio para que los países dependientes salgan de la pobreza y accedan a la riqueza. Eso es una falacia, porque en esos países especializados en la producción no mecanizada, mejorar la educación no contribuye a elevar el nivel de bienestar del país en su conjunto, ya que la demanda de gente instruida y preparada es mínima” (p. 77).

¹⁶ El periodo de tiempo 2000 – 2014 del Gráfico 2, corresponde a los años en que el Banco Mundial tiene reporte de las cifras. Si bien desde 1967 reporta los datos anuales del crecimiento del PIB, solo es a partir del año 2000 que presenta cifras anuales en tasa de incidencia de pobreza y brecha de pobreza (a excepción de los años 2006 y 2007 en que faltan). Hasta febrero de 2017, los últimos datos reportados corresponden al año 2014. De igual forma, este periodo también permite evidenciar que luego de la masificación de la educación superior durante las décadas previas, los índices económicos del país no fueron consecuentes con el incremento de IES y sus profesionales.

Gráfico 2: Índices económicos Colombia* 2000 - 2014



Fuente: Elaboración propia con información del Banco Mundial a noviembre de 2016

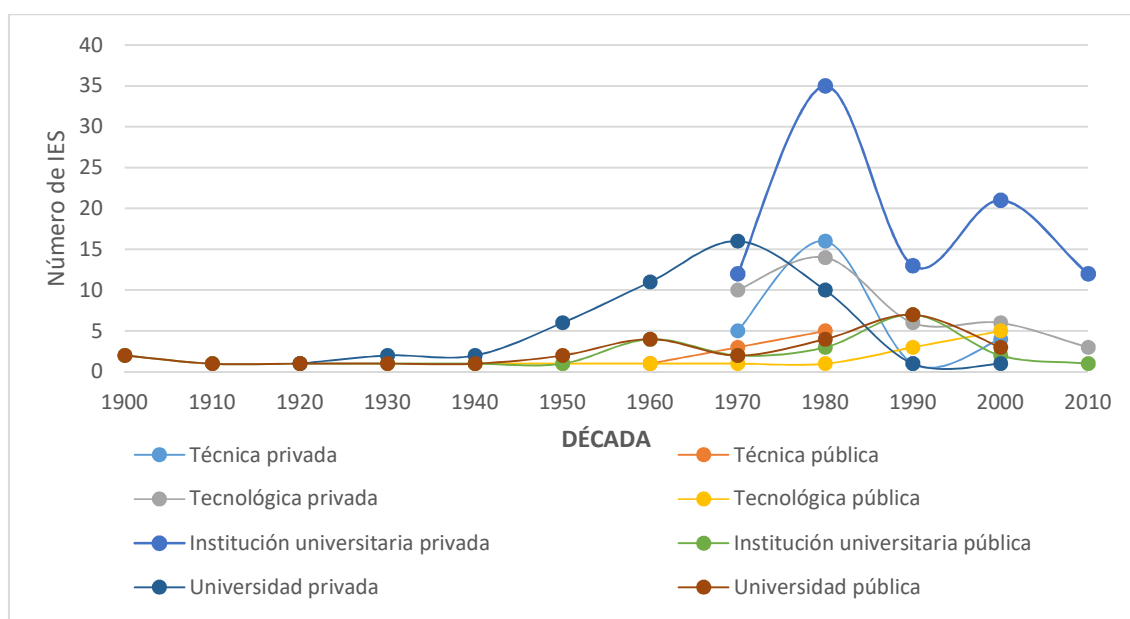
El Gráfico 2 evidencia cómo el comportamiento del PIB nacional, a excepción de los años 2009-2011, ha sido similar a la brecha de pobreza y a la tasa de incidencia de pobreza, lo cual permite concluir, que a mayor crecimiento económico, mayor también es la pobreza, y mayores las diferencias económicas. Es en esta realidad en la que la crisis de la legitimidad planteada, toma vida y cuestiona por cómo ha redundado en el país el aumento de la oferta educativa y con ella, los 2.480.926 colombianos que entre los años 2001 y 2013, obtuvieron su título en educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Es aquí donde los indicadores económicos presentados, permiten advertir una contradicción entre el rol de la universidad como espacio protagónico para la construcción social, el aumento vertiginoso de la oferta educativa y la persistencia en el tiempo de las brechas sociales.

Muy de la mano de la crisis de la legitimidad, es posible identificar la segunda crisis: la crisis de la hegemonía. La insistente búsqueda en el neoliberalismo por formar mano de obra calificada para el mercado, deja a la universidad sin su rol privilegiado de producir conocimiento y alta cultura. El Gráfico 3, da cuenta del comportamiento de la oferta

educativa por carácter académico, y de allí es posible concluir, que la función investigativa propia de la tradición alemana, ha venido perdiendo fuerza, frente a una sociedad que prioriza la educación para las empresas, impartida por las IES no universitarias. Es así como la preocupación por formar profesionales capaces de responder a las necesidades de la sociedad (Valencia y Muñoz, 2012), preparados para asumir los requerimientos de su cultura, de su país, de su época y de su entorno, son reemplazados por profesionales formados para satisfacer las demandas del mercado laboral (Murcia, Pintos y Ospina, 2009), propias del modelo económico neoliberal. La crisis de la hegemonía cobra vigencia en la sociedad colombiana.

Gráfico 3: Instituciones de educación superior en Colombia

Por carácter académico



Fuente: Elaboración propia con información de SNIES a noviembre de 2016

El Gráfico 3, evidencia el predominante surgimiento de instituciones universitarias, tecnológicas o técnicas profesionales en los últimos 50 años, frente al declive sostenido de las universidades privadas a partir de la década de 1970 y públicas desde 1990. Dentro de la información que arroja el Gráfico, es importante señalar que a partir de la década del 2000, en Colombia no se registran nuevas universidades, y la cifra de instituciones universitarias públicas no llegan a cinco en el periodo posterior. Es claro entonces, que mientras la universidad aboga por investigación, docencia y extensión, en Colombia la masificación de

la educación superior, ha priorizado la formación de profesionales, tecnólogos y técnicos, con conocimientos instrumentales necesarios para las empresas y el mercado, sin la preocupación por contribuir socialmente con la producción investigativa y la extensión, dejando así a la universidad vivenciando la crisis de la hegemonía, donde deja de ser el espacio predilecto para la generación de conocimiento científico.

La tercera crisis, la crisis institucional, está vinculada con el aumento de la intervención privada en los procesos académicos, fruto de las políticas neoliberales que promueven la disminución de recursos públicos destinados a la educación y a las universidades públicas. En este sentido, el Gráfico 3, muestra cómo las líneas correspondientes a educación superior pública están muy por debajo de las que señalan la inversión privada. Si bien el porcentaje del PIB destinado a inversión en educación ha aumentado constantemente (Tabla 1), también es evidente que Colombia sigue estando dentro de los niveles más bajos en inversión educativa frente a otros países de la región, situación que es todavía más acentuada si se compara con países del primer mundo, como fue el caso del informe anual publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2015, donde Colombia apareció como el 2do país que menos invierte en educación (Las 2 Orillas, 2015).

Tabla 1: Gasto público en educación, total del porcentaje del PIB anual

	Cuba	Bolivia	Brasil	Colombia
1998	6,21%	5,52%	4,74%	3,93%
1999	6,76%	5,66%	3,78%	4,44%
2000	7,70%	5,47%	3,94%	3,51%
2001	8,36%	5,90%	3,84%	3,70%
2002	9,57%	6,23%	3,74%	4,26%
2003	9,94%	6,38%		4,32%
2004	10,27%		3,97%	4,07%
2005	10,56%		4,48%	3,99%
2006	9,06%	6,31%	4,87%	3,89%

2007	11,87%		4,98%	4,05%
2008	14,06%	7,04%	5,27%	3,90%
2009	13,13%	8,08%	5,47%	4,74%
2010	12,84%	7,60%	5,65%	4,82%
2011		6,89%	5,74%	4,45%
2012		6,43%	5,91%	4,38%
2013		6,26%		4,90%
2014		7,29%		4,67%

Fuente: Elaboración propia con información del Banco Mundial (2015)

Las cifras en gris corresponden a los porcentajes de inversión mayores de cada país en el periodo de tiempo analizado.

Pese al crecimiento en cifras de la inversión educativa, la apuesta de los gobiernos de las últimas décadas¹⁷, ha estado orientada mayoritariamente a la educación básica y primaria, quedando la educación superior como la menos favorecida¹⁸. Adicionalmente, gran parte del presupuesto asignado a la educación superior, es encaminado a fortalecer los créditos educativos por medio de la figura del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), favoreciendo el aumento de la oferta privada y con ella, la competencia por atraer más estudiantes-clientes en el mercado educativo. De esta forma, la falta de financiación estatal deja a la universidad, en busca de fuentes de subsistencia y en una clara crisis de institucionalidad. En este contexto, la Tabla 2 evidencia que el sector privado financió entre 2004 y 2014 el 42.36% de los procesos de investigación y desarrollo en el país; y la Tabla 3 da cuenta de que en el mismo periodo, las empresas se llevaron para hacer sus investigaciones privadas el 23.55% de la inversión nacional en este mismo rubro:

¹⁷ El Capítulo 2 aborda ampliamente este tema.

¹⁸ A modo de ejemplo el promedio de inversión en educación superior del gobierno central en los años 1990-1996 fue de \$452,044 millones de pesos de 1996, frente a \$1.726.814 millones otorgados en promedio anual a la educación básica y media (Duarte, 1997).

Tabla 2: Financiación de la I+D por tipo de recurso, 2004 – 2014
Tomado del informe Indicadores de ciencia y tecnología (Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2014)

Tipo de recurso Resource type	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 - 2014
Públicos / Public	56,16%	57,68%	59,68%	55,35%	49,87%	64,10%	53,69%	52,92%	51,12%	52,60%	52,32%	54,45%
Privados / Private	39,63%	37,83%	36,82%	41,78%	46,91%	32,32%	43,12%	44,79%	45,75%	44,56%	44,50%	42,36%
Internacionales / International	4,21%	4,49%	3,50%	2,87%	3,23%	3,58%	3,19%	2,29%	3,14%	2,85%	3,18%	3,20%
Total (millones de pesos de 2013 / million COP of 2013)	674.961	711.535	766.486	961.024	1.064.489	1.088.224	1.154.920	1.343.048	1.401.200	1.813.831	1.424.896	12.404.614
Total (miles de US\$ ¹ / thousand US\$)	180.839	226.203	250.566	376.725	474.923	451.587	561.775	695.882	764.382	970.534	738.273	5.691.688

Fuentes: OCyT, DANE - EDIT II a VI

Cálculos: OCyT

¹ Tasa de cambio: Promedio anual. Corresponde a la cotización del dólar de los Estados Unidos. Fuente: 2004 - 2014 Banco de la República. 2014.
 Average exchange rate. Corresponds to the dollar of the United States. Source: 2004 - 2014 (Central Bank).

Tabla 3: Inversión nacional en I+D por tipo de entidad ejecutora, 2004 – 2014
Tomado del informe Indicadores de ciencia y tecnología (Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2014)

Tipo de institución Type of institution	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 - 2014
Instituciones de educación superior Higher education institutions	52,75%	54,21%	52,37%	44,90%	42,27%	45,51%	43,82%	39,04%	42,82%	37,97%	42,31%	43,87%
Empresas Firms	22,78%	20,06%	17,83%	22,66%	29,76%	21,40%	23,03%	23,78%	27,80%	20,81%	25,83%	23,55%
Centros de investigación y desarrollo tecnológico Research and technological development centers	16,00%	17,50%	18,42%	22,21%	19,74%	23,44%	20,72%	25,43%	23,27%	21,67%	22,61%	21,56%
Entidades del gobierno central Government organizations	6,96%	6,18%	8,62%	5,24%	3,67%	5,00%	6,60%	3,04%	2,67%	6,72%	4,91%	5,22%
IPSF al servicio de las empresas Private non-profits organizations serving the businesses	0,09%	0,11%	0,24%	2,05%	2,59%	2,40%	3,35%	6,31%	1,04%	11,16%	1,33%	3,52%
Hospitales y clínicas Hospitals and clinics	1,02%	1,27%	2,02%	2,45%	1,27%	1,42%	1,55%	1,44%	1,74%	1,10%	1,68%	1,53%
ONG, asociaciones y agremiaciones profesionales Professional associations and NGOs	0,39%	0,66%	0,50%	0,49%	0,69%	0,84%	0,92%	0,95%	0,66%	0,56%	1,33%	0,76%
Total (millones de pesos de 2013 / million COP of 2013)	674.961	711.535	766.486	961.024	1.064.489	1.088.224	1.154.920	1.343.048	1.401.200	1.813.831	1.424.896	12.404.614

Fuentes: OCyT, DANE - EDIT II a VI

Cálculos: OCyT

Por lo tanto, con la implementación del modelo neoliberal, y su política no intervencionista, las universidades se ven obligadas a buscar fuentes de financiación para sus investigaciones, mientras las empresas privadas y sus intereses también privados, se llevan un porcentaje significativo del presupuesto del Estado asignado para tal rubro. Adicionalmente, es el sector productivo el que termina apoyando económicamente las investigaciones universitarias, profundizando las consecuencias de la crisis institucional:

Con el acelerado desplazamiento del financiamiento público por el corporativo y las relaciones cada vez más estrechas entre universidad e industria, se han producido transformaciones profundas en la cultura académica y en el *ethos* de la ciencia. (...) Estos desplazamientos culturales han ido sustituyendo las antiguas normas y valores de la ciencia universitaria por una creciente subordinación a la lógica mercantil en la cual, crecientemente, los investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial (Lander, 2005, p. 40).

En síntesis, las tres crisis de la universidad planteadas por De Sousa Santos (2007), pueden evidenciarse en el caso colombiano. El problema entonces, radica en que la universidad es un espacio importante para reflexionar sobre la sociedad y proponer desde el propio contexto, un lugar para adquirir y generar conocimiento que permita tomar mejores decisiones (López, 2000), pero que en la lógica del mercado educativo, pierde libertad y autonomía por intereses económicos. Los problemas sociales quedan subordinados frente a los problemas empresariales, que cuentan con el presupuesto y terminan instrumentalizando la universidad de acuerdo a sus necesidades, y la formación de profesionales dejan de responder a las necesidades de un contexto social, de una historia, por responder a las necesidades de un medio laboral capitalista.

Esta universidad en crisis de legitimidad, de hegemonía e institucional, como resultado de la implementación del modelo neoliberal, se aleja evidentemente del modelo de universidad con fines sociales, tal y como se concibió desde la Edad Media y fue consolidado en su posterior desarrollo histórico. Sin embargo, llegar a transformaciones tan profundas, requiere de condiciones generadoras de cambios. En el caso de Colombia, las exigencias de acuerdos y organismos internacionales sumadas a la voluntad política de los gobiernos, propiciaron la llegada y el fortalecimiento del neoliberalismo en el país, e impusieron su lógica rentable y productiva a todas las instituciones, incluidas las universidades.

Una forma de verificar la ruta trazada por los equipos de gobierno para hacer de la universidad colombiana una institución en crisis, son los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), herramienta esencial para determinar la dirección económica, social y política que orienta un periodo presidencial en Colombia. Si bien, la historia de la universidad ha estado cargada de constantes transformaciones, lo que es preciso identificar es cómo en los últimos 30 años principalmente, en el tránsito por responder a un modelo económico internacional, los PND fueron desplazando los fines sociales de la institución, por medio de directrices neoliberales a la educación, como es analizado en el Capítulo 2.

La universidad colombiana en los Planes Nacionales de Desarrollo



“Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo (...) soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva”.

Calle 13, Latinoamérica

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2: LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA EN LOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO

Bajo el pretexto del discurso del desarrollo (Escobar, 1996), en la segunda mitad del siglo XX se afianzó en Colombia, el afán por llegar a ser un país “desarrollado”, ideal ya alcanzado supuestamente por los países ricos del Norte, y que proporcionaría el “progreso” material, vendido como necesario. Para alcanzarlo, el modelo de planificación social consolidado en Europa desde el siglo XVIII, fue considerado por los respectivos gobernantes de la época, el instrumento idóneo que traería a los países atrasados el anhelado desarrollo, sumado al acompañamiento de organismos internacionales, la implementación de medidas político económicas adecuadas, y la experticia de profesionales e instituciones (Escobar, 1996). Pese a las características impositivas, ajenas y coercitivas, tanto el modelo de desarrollo como su planificación, fueron llevados a cabo en Colombia.

Este capítulo tiene por objetivo identificar los lineamientos neoliberales a la educación superior expresados en los Planes Nacionales de Desarrollo entre 1982 – 2010. Para lograrlo, inicia con un acercamiento a los acontecimientos históricos que dieron origen a la planificación social, a su consolidación y finalmente, a su intrínseca relación con la idea de desarrollo, bajo la construcción teórica de Escobar (1996). Posteriormente, hace una aproximación al contexto de la planificación en Colombia, a partir del marco legal y procedimental que la acompaña, para luego entrar directamente en el análisis de los planes de desarrollo, y de manera descriptiva extraer la esencia de cada uno y presentar las principales propuestas en materia de educación. Por último, y luego del contexto general proporcionado previamente, a partir de los conceptos de Friedman (1983), son identificadas las directrices neoliberales a la educación superior en cada plan de desarrollo y analizadas conforme a los fines de la universidad y las reflexiones de Vega (2015) y De Sousa Santos (1998 y 2007). Finalmente, el capítulo permite concluir, que la universidad colombiana ha sido víctima de la instauración de políticas neoliberales, poniendo en peligro el compromiso y la responsabilidad que tiene con la sociedad.

2.1 Planificación para el desarrollo

La importancia de hablar de la universidad en los planes de desarrollo e identificar en los mismos las directrices neoliberales, radica en que son el marco de referencia empleado por los gobernantes para definir prioridades, objetivos, estrategias y principios filosóficos sobre los cuales abordan lo que consideran problemático en el territorio. Así, los PND se convierten en una herramienta estructural para la gestión administrativa del Estado y orientan el proceder económico, político y social, en un periodo de tiempo determinado. Su relevancia actual no puede ser entendida, sin revisar los hechos y pensamientos que dieron origen a la planificación social y su posterior fortalecimiento, la consolidación del modelo de desarrollo y la estrecha relación entre ambos.

De acuerdo con Escobar (1996), la planificación como estrategia para alcanzar el cambio social surge principalmente en la Europa de finales del siglo XVIII con el ascenso de la Modernidad y toma fuerza hacia el siglo XIX con el auge del capitalismo. El autor plantea tres factores esenciales que dieron cimiento a la planificación: el crecimiento de las ciudades industriales, la intervención de profesionales y del Estado para mejorar el bienestar del pueblo y la economía moderna. El crecimiento de las ciudades y su consecuente sobrepoblación, sumada a los humos industriales de las fábricas, generaron problemas de movilidad, organización y sanidad, que llevaron a los funcionarios a convertir la ciudad en objeto para ser estudiada científicamente y transformarla según los requerimientos del tráfico y la higiene. La intervención de profesionales, y su conocimiento científico en los recién denominados “problemas sociales” como pobreza, salud, desempleo y educación, requirieron de trabajo planificado en busca de mejorar el bienestar del pueblo. La economía moderna, como hija de la economía política clásica y las corrientes filosóficas individualistas y utilitaristas, favorecieron el surgimiento de la economía como un dominio independiente e institucionalizaron el mercado como regulador de la sociedad.

En consonancia con el autor, la planificación desde estos inicios estuvo asociada con procesos de dominación y control social, requeridos para estandarizar la realidad, diseñar los programas y proyectos, y producir los sujetos gobernables que garantizaran el orden social: “han moldeado no solamente estructuras sociales e instituciones, sino también la manera en que la gente vivencia la vida y se construye a sí misma como sujeto” (Escobar, 1996, p. 209).

Esta idea de planificación social, que además asume el cambio social como un objetivo alcanzable a voluntad por medio de la dirección adecuada, fue acentuada y fortalecida en los periodos posteriores.

Ya hacia la primera mitad del siglo XX, la planificación se fortaleció como proceso socioeconómico, fruto de hechos históricos determinantes trabajados por Lopera (2014). Según el autor, el primero de ellos es el desarrollo de planes quinquenales iniciados en 1928 por la Antigua Unión Soviética, en busca de reaccionar a los postulados capitalistas, producir y distribuir bienes igualitarios, y relacionar lo social y lo económico con un Estado garante de las condiciones de vida de las poblaciones. El segundo, se refiere al cambio en las fuerzas productivas capitalistas impulsado por el keynesianismo, que para enfrentar los efectos sociales, políticos y económicos de la sociedad organizada en torno al mercado, inició un periodo de planeación e intervención estatal a partir de 1930, orientada al desarrollo productivo de corto plazo. Y el tercero, se constituye como el hecho histórico más importante para los fines de esta investigación, y se relaciona con la planificación como instrumento para el crecimiento económico en los países dependientes o del tercer mundo, que a partir de 1950, se impuso con el discurso del desarrollo y se fortaleció con el surgimiento de profesionales e instituciones especializadas.

Antes de continuar y con el objetivo de comprender las implicaciones de los procesos de planificación en medio del modelo desarrollista, es necesario realizar un breve recorrido contextual sobre qué es el desarrollo y cuáles son sus características. Siguiendo a Escobar (2014), el desarrollo fue concebido como un periodo de transición de una situación de pobreza a otra con mayores recursos económicos, en donde la intervención extranjera, la industrialización, la urbanización, la modernización agrícola, la infraestructura, los servicios sociales y el alfabetismo, se mostraron como los objetivos últimos para replicar el exitoso modelo de crecimiento económico del centro en los países periféricos¹⁹. Alcanzarlo, dependía de la explotación de los recursos naturales para obtener aumentos en la producción,

¹⁹ En el año 1948 el Banco Mundial declaró pobre a todo aquel que devengara menos de 100 dólares per cápita, y convirtió de esta forma a dos tercios del mundo en pobres. De acuerdo con esto, los países del centro correspondieron a altos niveles económicos (industrializados y hegemónicos), frente a los bajos ingresos de los países periféricos agrícolas y subordinados. En este contexto se hizo una caracterización de las personas provenientes de la periferia, considerando sus formas de vida similares y catalogables, aunque cultural y geográficamente fueran diversas. Así, fueron miradas bajo el lente del etnocentrismo, la subjetividad y el sentimiento de superioridad del centro (Escobar, 2014).

de la tecnología como fuente de progreso material y de la investigación de la población²⁰ y la intervención de expertos. La industrialización también jugó un papel predominante, como herramienta esencial del desarrollo, debido a que daría uso productivo a los campesinos, modernizaría las economías atrasadas y propiciaría la producción de bienes de mayor valor comercial. Todos estos cambios propuestos, no llegarían por sí solos:

Lo que se necesitaba era un tipo de planeación que garantizara la asignación correcta de los escasos recursos, que corrigiera los precios del mercado, que maximizara el ahorro, que orientara la inversión extranjera en la dirección adecuada y que, en general, dirigiera la economía en términos de un programa bien balanceado. Por ello, la planeación del desarrollo fue desde un comienzo la hermana melliza del desarrollo económico (Escobar, 2014, p. 131).

De esta manera, la planificación social que venía consolidándose desde la Europa del Siglo XIX, se convirtió en el instrumento ideal para “atraer” el desarrollo a los países considerados pobres, ligada directamente con las decisiones políticas y la orientación del Estado, que en busca de modificar las estructuras humanas y sociales existentes, imponer visiones de mundo, y controlar, estandarizar, clasificar y dominar la sociedad, terminaron ignorando las formas de vida elegidas por la misma gente, sus matices y diferencias, su historia y sus conocimientos. El ideal desarrollista de la planificación, como posibilidad de elegir el futuro, como proceso libertario que superaría la esclavitud de las circunstancias y permitiría conducir conscientemente las acciones hacia objetivos deseables, como lo defiende Matus (1987), pareció omitir el sentido político de la planeación, que, como ejercicio de implementación del poder, incide decisivamente en el tipo de sociedad que quien planea espera construir (Viviescas, 2000).

En este mismo sentido, dentro del modelo de desarrollo impuesto a los países del tercer mundo, la planificación no estaba en manos de cada pueblo, sino en manos de especialistas e instituciones extranjeras principalmente, siempre ajenas a las formas de autodeterminación propia y que dieron soporte a que en la década de 1960, se creara el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) y se formalizara la Alianza por el Progreso en Uruguay. El ILPES surgió para asesorar y capacitar

²⁰ De acuerdo con Escobar (1996 y 2014), los expertos en desarrollo propusieron a la investigación como herramienta esencial para alcanzarlo, usada para conocer a la población y los recursos naturales que se impactarían.

a los gobiernos en el campo de la planificación (Máttar, 2014), y la Alianza por el Progreso, fue liderada por el gobierno Norteamericano de Kennedy, y buscó que los países firmantes se comprometieran a consolidar estructuras nacionales de planificación bajo el esquema normalizado y centralista (Lopera, 2014) propio del desarrollo, donde el gobierno era el único encargado de elegir y orientar el rumbo de su territorio. Estos hechos, enmarcados en un modelo, que como lo plantea Dierckxsens (2005), estima “las prioridades para la ciudadanía pero sin que ella tenga participación estructural en la definición de las mismas. (...) Las masas son consideradas incapaces por sí mismas de alcanzar la conciencia necesaria para participar en la determinación de su futuro” (p. 58), no tardó en generar resistencias. Esto, sumado a los vacíos sociales que iban dejando a su paso los planes y el desarrollo mismo, comenzaron a cambiar el rumbo de la planificación en los países periféricos a partir de la década de 1980.

La propuesta de una planificación que incluyera las ideas de quienes vivencian el territorio, tomó fuerza en América Latina y en Colombia, desde finales de la década de 1970 y bajo la influencia de la teoría administrativa, como si el Estado fuera una empresa y sin dimensionar las diferencias entre los fines productivos del sector privado y los fines sociales del sector público, la planeación para el desarrollo comenzó a dar el giro hacia lo que Medina (2014), Álvarez (2004), Di Filippo (2014) y Vásquez-Barquero (2009) denominan planeación estratégica. En términos generales, lo que estos autores resaltan del enfoque estratégico es la capacidad de conocer el entorno, identificar necesidades, fijar objetivos y enfocar las capacidades y los recursos particulares en pro de lograrlos.

Fruto de los procesos de democratización y descentralización político/económica en la mayoría de países del tercer mundo, la década de 1990 consolidó el modelo de desarrollo local (Alburquerque, 2004), cuyo método de intervención por excelencia fue la planificación estratégica. Según Vásquez-Barquero (2009), las iniciativas de desarrollo local “surgieron en los países pobres y de desarrollo tardío, con el fin de neutralizar los efectos negativos que la globalización” (p. 4). Pero el modelo lejos de la gente, fue abanderado por el poder político y económico local, el primero ostentado desde la esfera pública y el segundo representado por la empresa privada, encargados de planificar y orientar hacia el desarrollo sus regiones. La lógica economicista, productiva, extractiva y competitiva del desarrollo tradicional,

continuó reproduciendo un discurso ajeno a los territorios, aun cuando los expertos lo vendieron como propio y endógeno. La expresa solicitud de un cambio en el enfoque de la planificación no se hizo esperar:

En la década de los noventa, los movimientos cívicos y sociales reclamaban una mayor injerencia ya no solo en los proyectos de desarrollo sino en todas las decisiones referidas a la participación en los territorios, ante la presión por la modernización estatal, la crisis por la que transitaba el modelo fordista, la creciente urbanización, los conflictos en el ejercicio del poder local, la crisis social y económica y las nuevas reivindicaciones culturales. Para ello, se instó a que el ejercicio de la planeación como práctica exclusiva del Estado fuese abierto a toda la población (Gómez, 2014, p. 47).

De acuerdo con Gómez (2014) en Colombia y otros países de América Latina, en la década de 1990, la planeación participativa comenzó a imponerse frente al universalismo capitalista como alternativa contrahegemónica, en busca de legitimar la intervención social, construir futuro desde el conocimiento local y empoderar a la gente en el proceso de transformación de sus territorios. Sin embargo, la autora plantea tres subalteridades dentro de la planeación participativa que mantuvieron, y mantienen, intacto el modelo desarrollista. La primera es la subalterización del conocimiento local, que limita el rol de las comunidades a brindar información y deja en manos del conocimiento técnico del experto la toma de decisiones; la segunda es la subalterización de los ideales de vida en el territorio, producto de la tecnificación de lo social que interpreta a las comunidades desde el lente de las aspiraciones del desarrollo; y la tercera es la subalterización de las soluciones, que emerge al convertir las necesidades en problemas y los problemas en soluciones técnicas enmarcadas en la lógica universalizante del discurso del desarrollo y deja a un lado lo particular, lo propio, lo diferenciado. Así, queda el modelo de planeación participativa disminuido en su inspiración contrahegemónica, y se convierte en un mecanismo más para legitimar el ejercicio de poder por parte de quien planifica.

Este breve recorrido histórico de la planificación social y su posterior desenlace en la planificación para el desarrollo, permite identificar cómo durante más de dos siglos se ha mantenido como instrumento de control, utilizada para imponer visiones de futuro por parte de quienes ostentan el poder sobre sus territorios. No hay mucha distancia en la implementación del modelo de planificación de la Europa del siglo XIX o la Unión Soviética a inicios del siglo XX, con la planificación para el desarrollo impuesta por los países del

primer mundo a los del tercero, o las formas de planeación estratégica o planeación participativa, que terminaron sometidas a la misma lógica globalizante capitalista.

2.2 La planificación en Colombia

La planificación social en Colombia, como en la mayoría de los países denominados del tercer mundo, tiene sus raíces en la llegada del modelo de desarrollo impuesto por los países del centro después de la Segunda Guerra Mundial. Así, en 1949 fue precisamente el país elegido por el Banco Mundial, para realizar su primera misión denominada Misión Currie, en busca de formular un programa global de desarrollo para los países subdesarrollados, que por medio de objetivos y asignación de recursos mejoraría su entorno económico (Arévalo, 1997). El programa trajo consigo el modelo de planificación, cuya implementación requirió modificar las estructuras humanas y sociales existentes por nuevas estructuras racionales, dado que en el desarrollo y sus planes no tenían cabida las tradiciones culturales “irracionales” (Escobar, 1996). En este contexto, dentro del país no había el personal técnico calificado para diseñar e implementar los planes conforme al ideal desarrollista, y las instituciones creadas para realizar los procesos de planificación²¹ precisaron de asesorías constantes de expertos extranjeros durante el periodo comprendido entre 1950 y 1970, evidenciando la carga impositiva, ajena y dominadora de la planeación en el país.

El posterior desarrollo de los procesos de planificación en Colombia, no distan mucho de las ya abordadas corrientes surgidas entre 1970 y 1990 (planeación estratégica y planeación participativa), y la implementación de una y otra aplicó tanto para el país como para la mayoría del tercer mundo. Sin embargo, solo hasta la Constitución Política de 1991²², la planificación no es institucionalizada jurídicamente, y como lo expone Gutiérrez y Sánchez

²¹ En 1950 se crean el Consejo Nacional de Planeación y el Comité de Desarrollo Económico, en 1951 la Oficina de Planeación, en 1954 el Comité Nacional de Planeación, en 1958 el Consejo Nacional de Política Económica y Planeación y el Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos, en 1966 el Consejo Nacional de Política Económica y Social y el Departamento Nacional de Planeación. (Escobar, 2014).

²² El artículo 339 de la Constitución Política de Colombia, capítulo II, establece: "De los planes de desarrollo": "Habrá un Plan Nacional de Desarrollo conformado por una parte general y un plan de inversiones de las entidades públicas del orden nacional. En la parte general se señalarán los propósitos y objetivos nacionales de largo plazo, las metas y prioridades de la acción estatal a mediano plazo y las estrategias y orientaciones generales de la política económica social y ambiental que serán adoptadas por el Gobierno. El plan de inversiones públicas contendrá los presupuestos plurianuales de los principales programas y proyectos de inversión pública nacional y especificación de los recursos financieros requeridos para su ejecución".

(2008), de allí se desprendieron la *Ley Orgánica de Planeación del Desarrollo* (152 de 1994), la *Ley de Desarrollo Territorial* (388 de 1997) y demás disposiciones legales, que le dieron “piso formal y de obligatorio cumplimiento a la planeación en los procesos de desarrollo nacionales, departamentales y locales” (p. 18). De acuerdo con esta normativa, los planes de desarrollo son la herramienta para materializar la planificación y el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la institución encargada de dirigir los procesos relacionados con planificación en el país.

Luego de esta corta contextualización histórica, y antes de abordar el tema de la universidad en los planes de desarrollo, es necesario describir la forma en que se llevan a cabo los procesos de planificación en Colombia, a fin de comprender quién planea en el país y cómo lo hace. Así, conforme a lo establecido en la *Ley 152 de 1994*, el DNP define el plan de desarrollo como:

El documento que sirve de base y provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el Presidente de la República a través de su equipo de Gobierno. Su elaboración, socialización, evaluación y seguimiento es responsabilidad directa del DNP. El PND es el instrumento formal y legal por medio del cual se trazan los objetivos del Gobierno permitiendo la subsecuente evaluación de su gestión. (Departamento Nacional de Planeación, 2016)

En este sentido, la formulación de los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) en Colombia está a cargo del Presidente de la República y su equipo de Gobierno, coordinados por el DPN. En la etapa de elaboración de plan, y de acuerdo con la *Ley 152 de 1994*, el proyecto debe ser revisado por el Consejo Nacional de Planeación, órgano “integrado por representantes de las entidades territoriales y sectores económicos, sociales, ecológicos, comunitarios y culturales” (Constitución Política de Colombia, Art. 340) y aprobado finalmente por el Congreso de la República.

Si bien el marco normativo del país aboga por integrar los objetivos de la sociedad en los planes de desarrollo por medio de diferentes instancias participativas, este ideal se queda corto frente al poder concedido a la figura presidencial. El director del DNP es elegido por el Presidente de la República, también responsable de nombrar los miembros del Consejo Nacional de Planeación²³, órgano cuyo carácter es exclusivamente consultivo. De esta forma,

²³ La *Ley 152 de 1994* por la cual se establece la *Ley Orgánica del Plan de Desarrollo* establece en su artículo 9°. “El Consejo Nacional de Planeación será convocado por el Gobierno a conformarse una vez el Presidente

la construcción de los PND en el país, no ha implicado un diálogo con la sociedad o con los diferentes receptores de los programas o proyectos, y por el contrario ha sido el compendio de objetivos y estrategias de cada administración cuatrienal. En consecuencia, ni siquiera el ideal de planeación participativa (ver 2.1), teóricamente incluyente pero como lo plantea Gómez (2014), en la práctica tan hegemónico como la planificación para el desarrollo, tiene cabida en la formulación de los PND.

Al respecto, es preciso señalar que las ideas y programas planteados por cada gobierno, no pueden ser comprendidos sin el contexto y las directrices internacionales, que intervienen de forma definitiva tanto en las metas que se establecen, como en el proceso de planificación y su implementación. Colombia al ser un país dependiente económicamente enmarca sus propuestas y estrategias dentro de los requerimientos y sugerencias de las grandes potencias. Es así como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), plantean propuestas desde lo que consideran, debe hacer el resto del mundo occidental, y de acuerdo a ello, otorgan o niegan los préstamos que los países del “tercer mundo” precisan para avanzar hacia el anhelado “desarrollo” (Maldonado y Rodríguez, 2000). Así mismo, acuerdos, tratados y procesos, celebrados a nivel internacional, como el Consenso de Washington, el Proceso de Bolonia, la creación de las GATTs y la OMC, firmados o no por Colombia, enmarcan los programas de gobierno colombianos. Los PND no son por lo tanto, reflejo de la soberanía ni de la voluntad exclusiva del poder ejecutivo nacional, sino que están sujetos a seguir o acatar las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, que con el poder económico imponen su voluntad y sus intereses.

Este recorrido contextual de la planificación en Colombia, que incluyó su historia y sus procedimientos, permite concluir que en definitiva los PND estudiados, son fruto del modelo clásico de planeación para el desarrollo y constituyen el marco de referencia para definir las prioridades, los objetivos, las estrategias y las filosofías que cada gobierno adopta en su periodo presidencial. En definitiva establecen los designios políticos, administrativos y económicos de la administración pública del Estado, y terminan orientando y permeando todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Las transformaciones en los fines de

haya tomado posesión de su cargo, y estará integrado por aquellas personas designadas por el Presidente de la República, de listas que le presenten las correspondientes autoridades y organizaciones”.

la universidad, sea esta de naturaleza pública o privada, están marcadas entonces por las decisiones políticas allí establecidas y la orientación económica asumida por cada gobierno.

2.3 Los Planes Nacionales de Desarrollo: 1982-2010

La reflexión en torno a la universidad en Colombia y su relación con la sociedad, no puede leerse sin el modelo económico dominante, que determina las decisiones gubernamentales en materia de política. Las ideas neoliberales que venían fortaleciéndose en los países del centro entre 1970 y 1980, comienzan a influenciar la política colombiana en la década de 1980 y se instauran con gran fuerza a partir de 1989, fruto de los requerimientos internacionales planteados en el Consenso de Washington (CW), que con el pretexto de “(...) encontrar soluciones al problema de la deuda externa que (atenazaba) el desarrollo económico de la zona latinoamericana y, al mismo tiempo, establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica” (Casilda, p. 19, 2004), propuso una lista de diez reformas²⁴ necesarias para restablecer el crecimiento económico en América Latina, y bajo los cuales se determinaría el acceso a los créditos de los organismos internacionales. “Debe señalarse que el fundamento teórico de las propuestas del CW eran [la] teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político era el neoliberalismo” (Martínez y Soto, 2012). De esta forma, el modelo económico que siguen los países latinoamericanos y en este caso, Colombia, no le es propio, y su implementación fue más una imposición de los organismos internacionales y de los países del centro que una respuesta a la historia, a la cultura o a las necesidades del país.

Por tratarse precisamente de un periodo de política económica transicional en el país, el tiempo comprendido entre 1982-2010, es clave para identificar las directrices económicas generadoras de transformaciones en la universidad hacia el neoliberalismo, establecidas en los PND. Durante esos 28 años pasaron 7 periodos presidenciales, se redactó una nueva Constitución Política Colombiana en 1991 y por primera vez en el país, fue reelegido un Presidente de la República. En ese contexto, y con el fin de retratar la esencia de cada PND (ver ANEXO 2), es necesario hacer un breve recorrido por las ideas generales plasmadas en

²⁴ Los 10 puntos del CW fueron: 1. Disciplina fiscal / 2. Reordenación de las prioridades del gasto público / 3. Reforma fiscal / 4. Liberalización financiera / 5. Tipo de cambio competitivo / 6. Liberalización del comercio / 7. Liberalización de la inversión extranjera directa / 8. Privatizaciones / 9. Desregulación / 10. Derechos de propiedad. (Martínez y Soto, 2012).

cada uno, de forma netamente descriptiva y sin ahondar todavía en las propuestas neoliberales a la educación. De igual forma, es importante aclarar, que este análisis está fundamentado en el estudio de los planes como herramienta para la gestión y marco ideológico de los gobiernos, y no hace un proceso de verificación de la implementación de las propuestas en cada periodo.

En síntesis, y como podrá evidenciarse más adelante, en materia político-económica desde el periodo presidencial de Belisario Betancur (1982-1986) y su “*Cambio con equidad*”²⁵, ya se planteaba una visión no paternalista del Estado y se alejaba del modelo keynesiano; mirada que se profundizó con Virgilio Barco (1986-1990) en el “*Plan de economía social*”, y sentó las bases para que a partir del periodo de la “*Revolución pacífica*” de César Gaviria (1990-1994), ideas como la descentralización del Estado, la responsabilidad transferida a los ciudadanos y al sector privado, la baja inversión del Estado y la apertura económica, se fortalecieran. La llegada de Ernesto Samper (1994-1998) suavizó un poco las políticas neoliberales con “*El salto social*” y su énfasis en establecer un diálogo entre economía y sociedad. Sin embargo, luego de la atenuación, en 1998 con “*El Cambio para construir la paz*” de Andrés Pastrana (1998-2002), las ideas neoliberales retornaron con mayor fuerza y en los dos periodos de Álvaro Uribe 2002-2006 y 2006-2010, dentro de los planes “*Hacia un Estado comunitario*” y “*Estado comunitario: desarrollo para todos*”, el sector privado recibió un papel predominante y el Estado adquirió una función netamente gerencial.

De esta forma, cronológicamente el primer PND es “*Cambio con equidad*” (DNP, 1983) correspondiente al periodo presidencial de Belisario Betancur entre 1982-1986. Allí, el equipo planificador establece explícitamente que el país se inscribe en una vía independiente, que defiende la libre determinación de los pueblos, la no intervención y el logro de un nuevo orden internacional. Económicamente aboga por aumentar las divisas vía exportaciones, generar empleo productivo por medio de la construcción masiva de vivienda, y establecer estrategias de ahorro público y privado para defender la industria y la agricultura de las presiones inflacionarias. En definitiva, la propuesta de “*Cambio con equidad*” hace

²⁵ Cada PND en Colombia tiene un título con el que el equipo de gobierno y el DNP intentan captar la esencia del mismo y que lo hace fácilmente distinguible de los demás.

referencia a un Estado interventor no paternalista, que “garantice un mínimo de equidad en la distribución de los medios e instrumentos del desarrollo” (DNP, 1983, p. 21), para que los individuos eleven su bienestar por medio de empleo remunerado, educación elemental y técnica, acceso a fuentes de financiación, recreación y servicios básicos de salud, y agua potable.

Respecto a educación, puede extraerse en resumen del PND que su objetivo es contribuir al aumento de la productividad, la generación de igualdad en oportunidades y mayor bienestar social. Así, consonante con las preocupaciones determinadas en el periodo: promoción de la industria y la agricultura, propone tres estrategias principalmente. La primera es la investigación y la tecnología con fines productivos, la segunda es crear el Sistema Nacional de Educación que reúna todas las instituciones que trabajan en el sector (como ICFES y Colciencias, por ejemplo), y la tercera, fortalecer la educación básica primaria y enfocarla en las necesidades del sector rural. En cuanto a educación superior, hace una crítica a la universidad colombiana por no haber redundado lo suficiente en la sociedad, y propone para superar este vacío, destinar recursos para el funcionamiento de una nueva Universidad Abierta y a Distancia, en busca de aumentar la cobertura, la equidad en el acceso, la permanencia, y llegar por medio de la tecnología a lugares apartados. Básicamente en el plan juega un papel predominante la educación básica primaria y si bien se resalta la importancia de la universidad como espacio de construcción social y de promoción cultural, no son muchos los aportes al respecto.

El sucesor de Betancur fue Virgilio Barco en el periodo 1986-1990. El PND titulado “*Plan de economía social*” (DNP, 1987), se inscribe bajo los preceptos de la Constitución Política de 1886 y la reforma política de 1968 que garantiza la libertad de empresa y la iniciativa privada dentro de los límites del bien común, pero atribuye al Estado la dirección de la economía. En ese sentido, el plan establece como objetivos que guían la intervención estatal la lucha contra la pobreza absoluta, la generación de empleo, la rehabilitación de las regiones marginadas y la reconciliación nacional. Para lograr estas metas busca orientar la inversión pública a las comunidades de menores ingresos, intentando proporcionar activos físicos como vivienda, servicios públicos, vías y transporte; activos productivos como acceso a crédito, tecnología, tierra y mercados; y activos sociales como salud, nutrición, educación

básica primaria y seguridad social. Con el argumento de fortalecer la democracia participativa, promueve la elección popular de alcaldes y a su vez, inicia un proceso de fortalecimiento de la autonomía política para los municipios. La propuesta del “*Plan de economía social*” gira en torno a la descentralización del Estado, una política económica proteccionista exportadora y el precepto neoliberal de un Estado que " se abstiene de ejecutar proyectos que puedan ser llevados a cabo con eficiencia por el sector productivo" (DNP. 1987. p. 17).

El papel de la educación está asociado principalmente con la educación básica primaria, a la cual incluso presupuestalmente le asigna el 41% de la inversión en educación, seguida de la secundaria con el 28% y finalmente, en el último escalón, el 24% para la educación superior (DNP, 1987, p. 36). Con una preocupación manifiesta por el aumento de universidades privadas y expansión de la oferta educativa de baja calidad, desvinculada con el sector productivo, prioriza la formación técnica y el SENA, al considerar que estaba más cerca de los requerimientos empresariales. De igual manera, el plan asume como mayor problema de la educación superior la falta de organización, planeación y gestión de recursos de la administración educativa, y propone tres estrategias para intervenir: Sistema Universitario Estatal para controlar administrativamente y racionalizar los recursos; elevar los niveles de calidad con formación docente, posgrados de alto nivel investigativos y servicio social obligatorio para los profesionales; y reestructurar el financiamiento de la educación superior por medio de créditos y la generación de rentas propias. Al igual que el programa antecesor, la educación superior no es una prioridad en este periodo, y la importancia de la educación queda reducida a la básica primaria.

Cronológica e ideológicamente, fue Barco el que preparó el terreno para la llegada del neoliberalismo al país, que en el periodo 1990-1994 con César Gaviria a la cabeza, adquirió piso y forma en el PND “*La revolución pacífica*” (DNP, 1991). Evidentemente, es en este periodo en donde las ideas neoliberales encuentran un espacio político y económico dentro del país, conforme a las recomendaciones planteadas dentro del Consenso de Washington. El gasto público selectivo, concentrado solo en sectores donde puede generar mayor impacto; la responsabilidad limitada del Estado, que solo abarca las condiciones macroeconómicas estables, la educación, la salud y el agua potable; la eliminación excesiva

de inversiones y obligaciones del Estado, mientras que la responsabilidad es transferida a los ciudadanos y al sector privado como “actores centrales del proceso de cambio y crecimiento” (DNP. 1991. p. 12); y la promoción del libre mercado y la competencia, son algunos de los principales puntos del Plan. “*La revolución pacífica*” aboga por la apertura económica en busca de insertar al país en las dinámicas exigidas por la globalización, mientras visiona al Estado como creador de condiciones para la generación de riqueza y promueve alianzas con el sector privado.

En este escenario, la educación es considerada pilar esencial del plan, al facilitar el crecimiento económico de los individuos, de las empresas y de la sociedad por medio de la generación de capacidad productiva, control natal y movilidad social. Con el argumento de que las inversiones en educación y salud son rentables a largo plazo y dinamizadoras de la economía, propone incrementar los recursos para la educación básica y secundaria, y genera una serie de estrategias para aumentar el autosostenimiento de la educación superior, que es considerada poseedora de grandes problemas como la duplicación de recursos, la gran variedad de regímenes prestacionales y la ineficiencia administrativa y financiera. El plan transfiere la responsabilidad de la educación superior a las familias y a los individuos, y busca impulsar la libre competencia entre instituciones públicas y privadas, aumentar los créditos de sostenimiento y matrícula a estudiantes de universidades públicas, eliminar el control a los precios de las matrículas, y fortalecer la descentralización también en el sector educativo. Respecto a investigación “*La revolución pacífica*” celebra y promueve alianzas entre universidades y empresas para generar nuevo conocimiento, establece políticas de propiedad intelectual, y crea la política de ciencia y tecnología para lograr la modernización tecnológica y favorecer la innovación empresarial.

Este evidente cambio económico y político respecto al rol del Estado en la sociedad colombiana en el periodo 1990-1994, no ocurrió sin generar incomodidades, y a la llegada de Ernesto Samper a la presidencia en 1994, la preocupación manifiesta giró en torno a suavizar las políticas neoliberales con un enfoque más intervencionista del Estado y buscando la conciliación economía-sociedad. Sin pretender un estado de bienestar y sin dejar de lado el papel del mercado, la propuesta del PND “*El salto social*” (DNP, 1995) se situó en un punto intermedio y planteó “un modelo que [permitiera] al mismo tiempo pronunciar

palabras como equidad y competitividad, resolviendo el viejo dilema entre crecimiento económico y reparto social” (DNP, 1995. p. 10). Para lograrlo, promulgó como aspectos vitales el empleo productivo y la educación, considerados punto de encuentro en la relación económica y desarrollo social, y centro de la inversión social. En materia económica, el plan defendió la idea de fortalecer las exportaciones, impulsar el sector privado y apoyar los acuerdos de la Ronda Uruguay de 1993 de GATT, donde se creó la Organización Mundial del Comercio. Esta última decisión gubernamental, es sumamente importante para la universidad, dado que le abrió las puertas al negocio global de la educación y la convirtió en un “servicio sujeto a las leyes del mercado internacional, [en donde] los Estados Nacionales, en términos prácticos, pierden el derecho a decidir, con soberanía sobre las acciones y políticas para formar ciudadanos conscientes y responsables, en el marco de su cultura” (De Mello, 2002, p. 2). En general, el plan aporta algunos elementos sociales, pero las propuestas siguen enmarcadas dentro del neoliberalismo.

Al igual que sus antecesores “*El salto social*” encuentra en la educación una estrategia útil para alcanzar el desarrollo, pero con una perspectiva un poco más amplia y social, defiende la idea de formar al nuevo ciudadano, participativo, tolerante y ético civilmente; que conserve y renueve su cultura; que entiendan el contexto sociocultural y proponga alternativas. En este contexto, dentro de sus principales propuestas en educación, el plan promueve mejorar la remuneración docente y la creación de un Sistema Universitario Estatal que funcione como una red de recursos y servicios interuniversitarios. Sin embargo, y pese a que explícitamente plantea que la educación es un derecho, en lo que atañe a la educación superior, las estrategias siguen ancladas al modelo anterior dominante: organización del sistema financiero y administrativo de las universidades públicas con generación de recursos propios, reasignación de recursos de acuerdo a los estándares de calidad que acrediten y facilidades de crédito para reformas en infraestructura; adecuación de los perfiles profesionales a los requerimientos del sector privado; acceso educativo mediado por créditos; fortalecimiento de las relaciones con las empresas para investigación y asesoría; y creación de centros para el desarrollo tecnológico y la innovación que apoyen el sector empresarial y saquen de las universidades la investigación. Con una inversión de \$1.702.329 para la educación superior, frente a los \$9.075.515 asignados a primaria, secundaria y media en el periodo 1994-1998, es clara la apuesta del plan, que además, en busca de disminuir los

índices de desempleo, prioriza en sus estrategias la formación del SENA frente a la universitaria.

El tibio toque ideológico intervencionista de Samper, fue tildado de asistencialista en el PND 1998-2002 llamado “*Cambio para construir para la paz*” (DNP, 2000), presidido por Andrés Pastrana. Al considerar el Estado como un obstáculo para el desarrollo del país, el plan reivindica y profundiza las brechas entre Estado y sociedad, y entrega a esta última, la responsabilidad de sus propios asuntos: “es, (...) un programa y una propuesta de compartir responsabilidades entre los diversos actores de la sociedad y de asumir cada cual su compromiso en la gestión del desarrollo” (p. 15). De esta forma, “*Cambio para construir para la paz*” propone una reforma a la administración pública en donde se redefina el papel estatal, se racionalice el gasto público, se desarrolle la descentralización, y se incentive la inversión privada y las exportaciones para cubrir los espacios que deja vacíos el recorte presupuestal del Estado. La educación, la equidad de género, la participación y la preocupación por el conflicto armado en el país, son considerados asuntos prioritarios dentro del plan, y en términos económicos el programa busca, en general, liberar el comercio, impulsar la privatización y desregular algunas actividades económicas.

Para lograr estos objetivos el plan pone en el centro a la educación, como pilar necesario para fortalecer lo que denomina “capital social”²⁶, y poder responder a los estándares de productividad y competitividad globales. Sin embargo, pese a que reconoce la educación como un derecho constitucional y resalta el rápido retorno de la inversión en este tema, la asume como una responsabilidad compartida entre Estado, familia y sociedad, y garantiza el acceso por medio de créditos. En cuanto a educación superior, el Plan propone la creación del Sistema de Educación Superior, encargado de evidenciar los logros y las falencias en indicadores de gestión de calidad, sobre los cuales pueda soportarse la asignación de presupuesto; y motiven la disminución de los problemas de “gerenciamiento” de las universidades. De igual forma, “*Cambio para construir la paz*” resalta reiterativamente la importancia de la educación técnica y tecnológica, considerando estos niveles prioritarios

²⁶ Es notable el uso de jergas administrativas como capital, rentabilidad, productividad, gerencia, innovación, entre otras, que comienza a utilizarse comúnmente, para designar asuntos políticos y sociales. La visión del Estado como empresa, y sus lógicas, se imponen en un espacio social donde debe predominar el bienestar para todos, el servicio a la comunidad, la garantía de derechos y deberes, la participación, la convivencia pacífica.

dentro de la educación superior. Al igual que sus antecesores, en este periodo la investigación queda limitada a la productividad, la innovación y el desarrollo de tecnología para la industria y el sector privado.

En esta misma línea de pensamiento, e incluso con estrategias similares, se sitúan los dos PND siguientes “*Hacia un Estado comunitario*” (DNP, 2003) y “*Estado comunitario: desarrollo para todos*” (DNP, 2007); que corresponden a los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe. Básicamente, las características del Estado comunitario al que hacen referencia, dan cuenta de la visión político-económica imperante en el periodo: “un Estado participativo que involucre a la ciudadanía en la consecución de los fines sociales. Un Estado gerencial que invierta con eficiencia y austeridad los recursos públicos. Y un Estado descentralizado que privilegie la autonomía regional con transparencia” (DNP, 2003, p. 19). En este sentido, y con el argumento adicional de que “el desarrollo es libertad”²⁷ (DNP, 2007, p. 17), ambos planes abogan por reducir la inversión pública a proyectos considerados de alto impacto, como el crecimiento económico vía política de seguridad democrática²⁸ y su impulso a la inversión extranjera; el fomento a la innovación y el desarrollo tecnológico; la inserción en el comercio internacional; la promoción de la competencia en el mercado interno; y el impulso a las pequeñas y medianas empresas. Entender las labores del gobierno desde una perspectiva “gerencial” y al Estado como “empresario” permitió que la lógica de la rentabilidad, propia del sector productivo y de la administración, permeara las propuestas correspondientes a estos 8 años de gobierno. En definitiva, estos dos planes, al igual que en el gobierno de Pastrana, entregan la responsabilidad del Estado a los ciudadanos y al sector privado, considerado este último, como líder del crecimiento económico.

En ese mismo sentido, respecto a la educación superior, “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2006), establece que las instituciones públicas que cumplan con los requisitos, podrán ser entregadas al sector privado en forma de corporaciones o fundaciones; al igual que la investigación, trabajada como un pilar esencial de la producción y del

²⁷ Esta libertad a la cual hace referencia el PND, está intrínsecamente relacionada con la libertad a la que retorna Friedman (1983), trabajada en el Capítulo 1, Universidad: fines, neoliberalismo y crisis.

²⁸ En los periodos presidenciales 2002-2010 el fortalecimiento de las fuerzas armadas, los órganos de justicia y de defensa en general, jugaron un papel prioritario y fueron abanderados por la política de seguridad democrática, que buscaba generar las condiciones para la inversión: “la seguridad democrática es, por lo tanto, un medio para la erradicación de la pobreza. La seguridad y las libertades se requieren para que el inversionista tenga confianza” (DNP, 2007, p. 20.)

desarrollo económico, que requiere del trabajo conjunto entre universidad y empresa y no es responsabilidad exclusiva del Estado. Otro aspecto importante sobre la educación superior, es la preocupación por mejorar las condiciones productivas del país, que lleva al equipo de gobierno del periodo 2002-2006 a establecer en su PND la meta de ampliar la cobertura a 400.000 estudiantes. Para alcanzar este objetivo, se plantean tres estrategias: crédito a estudiantes de pregrado y posgrado para garantizar equidad de acceso y crédito a las IES para infraestructura; mejorar la gestión y la eficiencia de las universidades con la asignación de recursos selectiva, de acuerdo al cumplimiento de indicadores; y la promoción de la educación técnica y tecnológica más que la universitaria, que implica por ende, el fortalecimiento del SENA. Adicionalmente, con la preocupación manifiesta por el acelerado crecimiento de IES en los años previos, propone reglamentar los estándares mínimos para obtener registro calificado²⁹ que además respondan a los requerimientos del mercado laboral, e impulsar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que con la madurez de los procesos de acreditación y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)³⁰, generen mayores estándares de calidad a los programas e instituciones colombianas.

“Estado comunitario: desarrollo para todos” (2006-2010), avala las estrategias del PND anterior y plantea como nuevas propuestas la articulación de los programas del SENA con los de las IES para continuar el proceso formativo; la desconcentración de la oferta para atender zonas apartadas con el apoyo de las TIC’s y los Centros Regionales de Educación Superior (CERES); la priorización de la educación técnica y tecnológica al momento de otorgar los créditos educativos del ICETEX; la cercanía con el sector productivo por medio de la creación de programas requeridos por las empresas, las acreditaciones de alta calidad, los ECAES sobresalientes y las prácticas investigativas o pasantías dentro de empresas; la exigencia de segunda lengua para culminar la etapa de educación superior; la promoción de

²⁹ El registro calificado es “la licencia que el MEN otorga a un programa de Educación Superior cuando demuestra ante el mismo que reúne las condiciones de calidad que la ley exige. El Estado en concertación con el sector educativo superior, define y evalúa permanentemente esas condiciones de calidad, tanto para programas como para Instituciones” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

³⁰ Los ECAES son pruebas académicas obligatorias que realiza el Gobierno Nacional en busca de evaluar la calidad del servicio educativo, y “comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

IES que consigan vínculos internacionales y homologaciones de títulos; y la creación del programa de educación por competencias que estandarice los logros académicos que debe desarrollar un estudiante en cada nivel y evalúe la adquisición los mismos. Evidentemente, son estos dos últimos planes, los que más desarrollan ideas respecto a la educación superior, sin embargo, en ambos resalta ésta, como un factor generador de rentabilidad y productividad, y la prioridad en materia de inversión sigue siendo la educación básica y la media.

Este corto recorrido permite identificar las ideas principales de cada administración, las tendencias políticas y económicas que impregnaron cada plan de desarrollo, y a su vez, los principales objetivos, estrategias y acciones que establecieron en materia educativa. De igual forma, respecto a la coherencia entre las propuestas estudiadas y las recomendaciones de los organismos internacionales, es posible encontrar una relación de subordinación entre Colombia y los países económicamente poderosos, permitiendo concluir que durante estos 7 periodos presidenciales, puede evidenciarse una marcada orientación ideológica y práctica hacia el neoliberalismo, que como se verá a continuación, también ha implicado cambios para las universidades del país.

2.4 Los planes para la universidad colombiana: lineamientos neoliberales

En busca de dar una explicación desde los PND, a las transformaciones que hacia el neoliberalismo han tenido los fines de las universidades en Colombia en los últimos treinta años, es necesario identificar las directrices de corte neoliberal explícitas en cada PND y tener claridad respecto a cuáles pueden ser consideradas como tal. Al respecto, Friedman (1983), considerado el padre del neoliberalismo, hace una serie de recomendaciones para la educación superior³¹ que permiten orientar la búsqueda en los siete planes analizados.

El autor, no niega en su trabajo la trascendencia social que tiene la educación superior al proporcionar los profesionales preparados académicamente, sin embargo, plantea que los beneficios sociales no serían menores si en vez del Estado, las personas individualmente se

³¹ Friedman (1983), no utiliza el término de educación superior, ni el de universidad para plantear sus propuestas. Utiliza “enseñanza superior”, dado que considera que “no toda enseñanza es educación ni toda educación es enseñanza. Muchas personas que han recibido enseñanza superior son ignorantes y mucha gente de educación superior no ha recibido enseñanza” (p. 257).

encargaran de costear su propia educación: “no hay argumentos para subvencionar a personas que consiguen enseñanza superior a expensas de quienes no la consiguen” (p. 251). Por el contrario, Friedman defiende que la educación subsidiada genera enormes pérdidas de dinero para los contribuyentes y para el Estado, y disminuye la calidad del sistema educativo al limitar la libre competencia. Dentro de esta visión, la universidad no es más que un derecho selectivo, al que puede acceder quien tiene las condiciones económicas para hacerlo, y rompe con la idea cooperativa de sociedad, al intentar eliminar la responsabilidad colectiva y transferirla a cada individuo. Así mismo, el planteamiento atenta contra declaraciones de orden internacional que abogan por el derecho a la educación, como las establecidas en los Derechos Humanos, y parece ignorar, como lo señala Tapia (2012), que si bien es un servicio que favorece individualmente, también es una inversión que promueve la generación de nuevas capacidades para la sociedad en su conjunto

La mirada no subvencionista, es la recomendación más importante que recibe la educación superior en este modelo económico y obliga a la universidad pública a hacerse autosuficiente, y a buscar salidas en el mercado para continuar operando sin recursos económicos suficientes provenientes del Estado, propiciando así el fortalecimiento de la oferta educativa privada y la consecuente crisis institucional, a la que se refiere De Sousa Santos (1998), abordada en el subcapítulo 1.3. Básicamente, y en busca de puntualizar la idea neoliberal de la no subvención, es posible extraer de Friedman (1983), cuatro formas de materializar la propuesta y que en los siguientes párrafos entrarán en diálogo con los PND de Colombia entre 1982 y 2010: autonomía económica universitaria, financiación o créditos, investigación como servicio educativo y profesionalización.

Autonomía económica.

La primera forma en que se materializa la no subvención es en la autonomía económica, relacionada con la disminución del presupuesto público destinado a la educación superior y su consecuente búsqueda del autosostenimiento. Es de señalar que dentro de los PND analizados, los planificadores hacen referencia a la autonomía universitaria indiscriminadamente, generando confusiones al lector y haciendo uso del concepto como un eufemismo. De acuerdo con Muñoz (2010) a diferencia de la autonomía económica descrita y referida, la autonomía es un atributo que dota a la universidad para hacer frente a los

podere políticos y económicos que buscan restringirla, le permite demandar respeto y asumir responsabilidades con quienes se relaciona y le facilita hacer uso amplio de la reflexión, la crítica, la producción y la transmisión de conocimiento libre. Nada más lejos de este ideal de autonomía que las restricciones generadas por la autonomía económica en el neoliberalismo, la cual, en busca de fortalecer el control de la mano invisible y del mercado en todos los sectores, promueve la inversión privada en la educación para generar “más calidad” vía promoción de la oferta, y deja la universidad reducida a una transacción comercial y condicionada a los intereses de los inversionistas, mientras descuida su papel dentro de la sociedad y pierde autonomía real.

Pese a que en Colombia la inversión del Estado en educación está garantizada por derecho constitucional³², los gobiernos en sus planes de desarrollo, buscan salidas para evadir la responsabilidad y transferirla a la gente o al sector privado. Así, los siete planes, amparados en que uno de los grandes problemas de las universidades radica en la supuesta falta de gestión administrativa y financiera, producto de la duplicidad de funciones, ausencia de planeación, incapacidad para generar recursos propios, o como lo señalan los planes correspondientes a los periodos de Pastrana y Uribe (1998-2002 y 2002-2010 respectivamente): la carencia de criterios gerenciales del personal directivo para administrar productivamente. Este aspecto, tiene sólidos fundamentos también en los requerimientos que en su momento hizo el BID. Dentro de sus criterios generales de evaluación, válidos desde 1981, el organismo plantea que los proyectos deberán contemplar dentro de sus objetivos principales las mejoras en estructura, prácticas administrativas y gerenciales de las instituciones, así como los procedimientos de control administrativo y financiero.

La lógica productiva propia del sector industrial en las universidades, atenta directamente contra sus funciones de investigación, educación y docencia, al perjudicar a los docentes. Los ritmos de trabajo intensificados por bajos salarios y la necesidad de buscar varios empleos, las presiones por publicar en revistas con ciertas características (Massé, 2008), las exigencias constantes de formación de alto nivel sin evaluar las condiciones

³² Constitución Política de Colombia, Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. (...) La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”.

económicas o personales de los implicados, la asignación de cargas administrativas adicionales a las funciones docentes o las precarias condiciones de contratación, son algunas estrategias administrativas, que en busca de acomodar a las universidades en el esquema de las fábricas, ignora que los tiempos, dinámicas y procesos de “producción”, en este espacio son distintos. Finalmente, las consecuencias las termina asumiendo la sociedad, que en vez de tener unos docentes volcados a la investigación de sus problemas y a la educación de los futuros profesionales, llenan formatos de calidad, asisten a reuniones administrativas y producen conocimiento para países e intereses ajenos.

Para superar las “falencias” administrativas, “*Cambio con equidad*” (1982-1986) propone disminuir la inversión a las universidades públicas en la medida que genere sus propios recursos; el “*Plan de economía social*” (1986-1990) encuentra en el Sistema Universitario Estatal un mecanismo de control y planificación para las IES públicas, en busca de elevar la calidad; “*El salto social*” (1994-1998), “*El Cambio para construir la paz*” (1998-2002), “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2010) y “*Estado comunitario: desarrollo para todos*” (2006-2010) estimulan la asignación presupuestal del Estado conforme a estándares de calidad, cobertura y generación de recursos propios³³. Esta propuesta deja a las universidades en una condición de subordinación frente al Estado y las empresas, obligándolas a competir entre sí por recursos y a renunciar en parte a su autonomía, por satisfacer los requerimientos del gobierno y del sector privado, en medio de la dependencia económica.

Dentro de estas “mejoras” administrativas, el PND de 1998-2002 justifica la fusión de IES públicas para hacerlas más eficientes y establece la regulación constante de los reportes financieros y presupuestales de las universidades del Estado. De igual forma, hay otra preocupación evidente en los siete periodos presidenciales y sus planes, relacionada con el aumento de la calidad, a fin de alcanzar una “excelencia académica”. Con esta búsqueda, “*La revolución pacífica*” habla de crear un examen de Estado para la educación superior, idea retomada tres periodos más adelante en el plan denominado “*Hacia un Estado*

³³ Estas ideas son coherentes con una de las cuatro orientaciones clave del Banco Mundial para la reforma de la educación superior propuesta en 1995: “Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados” (p. 4). De igual forma, la UNESCO (1998) invita a la planificación y administración eficaz de los recursos de las instituciones.

comunitario” e implementada con los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES). De “*El salto social*” en adelante, hay una clara apuesta, periodo tras periodo, por animar e incentivar la acreditación en alta calidad de programas y universidades, en pro de aumentar los estándares de calidad y hacer las universidades más “competitivas” a nivel nacional e internacional. Estas estrategias, más administrativas que académicas, más internacionales que nacionales, y más económicas que sociales, obligan a la universidad a priorizar los requerimientos internacionales sobre los nacionales, la someten a evaluarse dentro de la lógica productiva y rentable propia de las empresas, la alejan de su discurso académico y social, y le imponen parámetros de medición ajenos que no se corresponden con las realidades del país:

Un vertiginoso ritmo de exigencias respecto a acreditaciones académicas de posgrado, investigaciones, publicaciones, gestión y evaluaciones establecidas bajo el denominador común de requerimientos para acceder a la excelencia académica, exhiben a la vez e deterioro de condiciones laborales, profesionales y salariales de los docentes universitarios. Muchas apariencias, exigencias y controles, poco espacio para la construcción común, la reflexión, el asombro y la creatividad. (Massé, 2008, p. 389).

En consecuencia, se le impone la competencia, en vez de la cooperación, y la voracidad del mercado la obliga a buscar formas para venderse y sobrevivir, mientras descuida sus funciones principales, como la docencia o el compromiso investigativo con la sociedad. Pero, además de elevar supuestamente los niveles de calidad para hacer la educación más competitiva en términos de oferta y demanda, también surgen otras propuestas para solventar los vacíos presupuestales que deja el Estado. En esa línea, el PND “*La revolución pacífica*”, no solo promueve explícitamente la competencia entre IES privadas y públicas como si estuvieran en igualdad de condiciones, y la generación de recursos de una y otra fueran equiparables, sino que señala la “necesidad” de aumentar los valores de las matrículas de las universidades públicas y eliminar el control de los precios de las matrículas de las universidades privadas. Esta última idea, es avalada también en el periodo de Pastrana, dentro del plan “*Cambio para construir la paz*”, el cual incluso sugiere al Ministerio de Educación Nacional (MEN) revisar los controles excesivos a los precios de la educación privada, y mejor, dedicarse a elevar la regulación pública en términos de calidad.

Estas propuestas se corresponden con las recomendaciones del Banco Mundial (1995), que plantean dentro de la reforma de la educación superior, el fomento de la inversión

privada en la educación superior, a fin de “complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario” (p. 6). Así mismo, el organismo en el mismo documento, invita a disminuir la inversión en educación superior de los gobiernos mediante los derechos de matrícula transferidos a los estudiantes, o la privatización de servicios complementarios como alimentación o vivienda subsidiados para estudiantes. En este contexto, donde se promueve la privatización en instancias nacionales con los PND y en instancias internacionales con las “recomendaciones” del Banco Mundial, las posibilidades de acceso a la educación superior, quedan reducidas a quien puede pagar los valores que impone el mercado. Así, millones de colombianos están condenados a buscar caminos distintos a la formación profesional para sobrevivir y mejorar sus condiciones, dentro de un sistema económico que en la teoría pone a la educación como herramienta central para erradicar la pobreza.

En definitiva el ideal de autonomía, basado en la libertad de la universidad para investigar, pensar y educar, se ve seriamente afectado por la autonomía económica a la cual queda sometida dentro del neoliberalismo no subvencionista. A modo de síntesis, en el periodo 1982 y 2010, los PND plantearon propuestas para disminuir la inversión en educación superior y obligarla a generar sus propios recursos (ver síntesis en el Gráfico 4). Los controles administrativos y financieros y la implementación de programas de calidad, sirvieron para justificar la asignación selectiva de presupuesto, dejando la financiación convertida en un incentivo, en vez de ser una obligación del Estado. La promoción de la competencia educativa, el impulso a la privatización y la eliminación en el control de precios, deja en manos de la voracidad del mercado lo que debía ser regulado por los gobiernos, la ley de la oferta y la demanda se imponen para que la venta de servicios educativos llene los vacíos económicos que deja un Estado no subvencionista.

Gráfico 4: Estrategias para la autonomía económica universitaria en los PND 1982-2010



Fuente: Elaboración propia con información de los Planes Nacionales de Desarrollo

Créditos educativos.

La segunda forma de materializar la no subvención a la universidad, es la financiación por medio de créditos educativos, empleada adicionalmente, como una estrategia para contrarrestar los negativos efectos de la autonomía económica universitaria. De esta manera, con el argumento de generar igualdad en el acceso a la educación superior, Friedman (1983)

propone un programa de créditos educativos³⁴ que le permitan al estudiante acceder a la educación y pagarla cuando sus condiciones económicas se lo permitan:

Es deseable en el más alto grado que todo hombre o mujer joven, independiente de la renta, situación social, lugar de residencia o raza suyos o de sus padres, tenga oportunidad de acceder a la enseñanza superior; *siempre que él –o ella- esté dispuesto a pagarla en el momento o deduciéndolo de la renta más elevada que la enseñanza le permite obtener.* (Friedman, 1983, p. 252) (Cursivas de la cita)

La reproducción de esta idea, sumada al conveniente argumento de “garantizar” el derecho a la educación en el marco de la autonomía económica universitaria, es evidente en los PND analizados. La estrategia es constante pero tiene variantes en algunos periodos. Así, el plan correspondiente al gobierno de Barco, expone la necesidad de consolidar líneas de crédito estudiantiles para el sector privado, en pro de impactar las matrículas de las universidades públicas y privadas. En el caso del periodo de Gaviria, la expansión de los créditos fue considerada inminente para aumentar la cobertura de las instituciones, y la oferta de financiación ampliada a gastos de sostenimiento y matrícula, programas de pregrado y de posgrado, y estudios en instituciones nacionales e internacionales. Dada la envergadura del programa, el plan estima necesario entregar la administración del programa al sector financiero, con lo cual la lógica productiva sigue permeando el hacer del Estado.

En esta misma vía, el PND del gobierno de Pastrana, busca concentrar los “aportes” del Estado a la educación superior en la demanda, es decir, en los estudiantes y los créditos y no en la oferta, que implica asignar recursos para el funcionamiento de las universidades. Compartiendo este pretexto, el PND del segundo periodo presidencial de Uribe, propone incluso ofrecer líneas de crédito especializadas, para que las IES mejoren su infraestructura, sin incurrir en gastos presupuestales del Estado. Así mismo, y con la clara apuesta por la educación técnica y tecnológica en este periodo, “*Estado comunitario: desarrollo para todos*”, también plantea priorizar la asignación de créditos a los estudiantes de estos dos niveles. En general, la total adherencia de los gobiernos colombianos al postulado de

³⁴ Al respecto, vale ejemplificar el caso Chile, país en donde según la organización política, Deuda Educativa, el número de estudiantes endeudados asciende a un millón de personas, y los valores de los créditos triplican los costos reales de su educación (Deuda educativa, 2016). De igual forma, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) del país, reveló en marzo de 2015, que el 37% de los jóvenes entre los 18 y los 29 años están endeudados, y 7 de cada 10 endeudados lo están por asumir gastos para su educación superior (Cooperativa.cl, 2015).

Friedman (1983), ha permitido enmascarar la inversión en educación, regulada y garantizada supuestamente por la Constitución Nacional, con préstamos y créditos.

En el caso colombiano, es el ICETEX, la entidad financiera del Estado encargada de los créditos educativos, que nacida en el año 1950, tuvo un mayor fortalecimiento fruto de las directrices neoliberales durante los periodos descritos, e incluso, el Banco Mundial (1995), resalta su trabajo por mostrar que es “posible preparar y administrar programas financieramente sostenibles” (p. 9), con créditos educativos. A modo de evidencia, según el balance del año 2014 entregado por el Ministerio de Educación Nacional en marzo de 2015, solo en ese año el ICETEX otorgó créditos a 596.222 estudiantes de los 2.138.185 matriculados, lo que equivale a un 27.88% de estudiantes endeudados.

Transferir la responsabilidad de la educación superior a las familias, no solo es un mecanismo de evasión de la responsabilidad del Estado, sino que convierte a los estudiantes en deudores obligados a elegir carreras rentables con rápido retorno de la inversión para solventar la deuda, o aplazar proyectos personales como estudios posgraduales, viajes de intercambio o incluso, conformar una familia. En palabras de Vega (2015) “la deuda, que inculca el miedo al fracaso, introduce a los estudiantes en el reino de estrés, por lo menos (...) hasta que consigan pagar (...). En estas condiciones, puede hablarse del regreso a la esclavitud por deudas” (p. 149). Es este el contexto en el que quedan sumergidos los estudiantes de bajos recursos, que con la disminución de becas y aportes directos, solo encuentran posible acceder a educación superior por medio de programas de créditos, y acentúan con la deuda, la brecha social. Estas medidas esfuman incluso el ideal progresista de ascender social y económicamente por medio de la formación académica.

Investigación como servicio³⁵

La tercera forma de materializar la no subvención, es la investigación universitaria como servicio vendible al sector productivo³⁶. Friedman (1983) explicita que la venta de

³⁵ La investigación no es el único servicio que sugiere Friedman para la universidad. También plantea la venta de espacios dentro de las universidades, a modo de “monumentos”, como bibliotecas o laboratorios con el nombre de la persona que dona el dinero para su construcción. Esta estrategia no se toma en cuenta en este trabajo, porque no aplica para el caso colombiano.

³⁶ Tanto la UNESCO (1998) como el Banco Mundial (1995), promovieron la venta de servicios universitarios como la investigación, en pro de aumentar sus ingresos.

investigación es un recurso importante que facilita la adquisición de fondos para la enseñanza, y de esta forma, es otro mecanismo para que las universidades generen recursos propios en el marco de la autonomía económica. Es en este contexto en el que el conocimiento deja de ser considerado como un bien común y se convierte en un bien mercantil:

La educación y el conocimiento universitarios podían considerarse como bien común, dado que su existencia no solo es posible por la mediación estatal, sino que en ella han intervenido muchas generaciones de estudiantes, profesores y comunidades que han creado un patrimonio de tipo colectivo, en razón de lo cual resulta poco lógico que solo el Estado, empresas o sectores capitalistas se reclamen como los generadores de esos conocimientos (Vega, 2015, p. 33)

La investigación, considerada como un servicio vendible, pone al conocimiento científico a merced del mercado, y pasa de responder a los requerimientos de la sociedad, por responder a los requerimientos empresariales. Bajo el modelo neoliberal, el legado del modelo universitario alemán, se convierte en una transacción comercial entre universidad y empresa, que pone además, en grave peligro investigaciones de corte social, que no están vinculadas con los procesos de producción económica capitalista (Guzmán, 2013). Al respecto, los PND que comprenden los años 1982-2010, coinciden en términos generales en hacer de la investigación un servicio educativo, con dos estrategias comunes en casi todos los planes: promover y aportar recursos para la investigación con fines productivos y económicos, dándole un fuerte impulso a la innovación como articuladora de las actividades académicas con el incremento de la productividad y la competitividad (Guzmán, 2013); y estrechar los vínculos con el sector privado a fin de generar ingresos adicionales para soportar los gastos de las universidades, pese a la pérdida de autonomía universitaria. Los problemas sociales quedan en este contexto, relegados frente a los problemas empresariales, y el rol de los investigadores reducido a producir conocimiento útil para el mercado (ver Ilustración 1).

Ilustración 1: SIN TÍTULO
Tomado de Plan Nacional de Desarrollo “La revolución pacífica” 1990-1994



Es así, como el PND “*Cambio con equidad*” (1982-1986), liderado por el presidente Betancur, promueve sin éxito, una Segunda Expedición Botánica³⁷ en busca de identificar los recursos naturales del país, usarlos para el propio beneficio e impulsar el sector productivo. Adicionalmente, con la importancia que durante este periodo se le da al sector agrícola, el plan espera fortalecer la investigación en el área, por medio de la creación del Consejo Nacional de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico Agrario, que con el soporte de empresas, permita mejorar la innovación productiva y acelerara el cambio tecnológico.

La preocupación por promover la investigación aplicada y el desarrollo de tecnologías coherentes con las dinámicas económicas, también es evidente en el “*Plan de economía social*” (1986-1990), donde incluso se propone como prioridad investigativa temas

³⁷ La primera Expedición Botánica fue realizada en el siglo XVIII con el objetivo de identificar, inventariar, recolectar y clasificar especies naturales y animales del país, en busca de nuevos productos comerciales para el Imperio: “Desde este punto de vista, la Expedición Botánica de la Nueva Granada es (...) una especie de “segunda conquista” organizada y ejecutada ya no directamente por los europeos, sino por sus descendientes americanos, los botánicos criollos. Estos se dan a la tarea de encontrar, distinguir y nombrar cada una de las especies y géneros, poniendo de manifiesto el orden inmanente de la creación. Además de “descubrir” objetos que supuestamente nadie antes de ellos había conocido, los adanes criollos se apropian de esos objetos a partir de un lenguaje universal que puede ser entendido únicamente por la comunidad a la que ellos mismos pertenecen: la de aquellos hombres ilustrados que hacen uso legítimo de la razón”. (Castro-Gómez, 2005, p. 215).

estrechamente vinculados con elevar la capacidad técnica del sector industrial, es decir: energía, petróleo, gas, biotecnología, informática, telecomunicaciones, desarrollo de campo y biodiversidad aprovechable; y lo social parece no existir. Así, el plan hace un llamado a la integración entre universidad y empresa, en pro de establecer relaciones de mutuo beneficio e incentivar la inversión privada, idea avalada también en la “*Revolución pacífica*” (1990-1994), que en el marco de la apertura económica, abandera como estrategias prioritarias la modernización del sector productivo, el desarrollo tecnológico y el aumento de competitividad vía vinculación academia – empresa. Con el argumento de que “La mayor parte de analistas del desarrollo coinciden en que el impulso a la producción y uso del conocimiento con fines productivos constituye un elemento insustituible en las más exitosas experiencias de desarrollo” (DNP, 1991, p. 6), el plan propone definir políticas de propiedad intelectual que garanticen la inversión del sector privado en investigación.

Enmarcado dentro de la misma visión, “*El salto social*” (1994-1998) impulsa la creación de centros de investigación por fuera de las universidades, enfocados en el desarrollo tecnológico y la innovación requeridos para apoyar el sector empresarial. De igual forma, el plan promueve explícitamente la prestación de servicios científicos de universidades a empresas. En el periodo 1998-2002, el plan denominado “*Cambio para construir la paz*”, aboga además por invertir recursos del Estado en investigaciones desarrolladas por empresas y la creación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que con el objetivo de generar conocimiento útil para la competitividad y la productividad, defienda y preserve la soberanía en el mercado mundial.

Los aportes adicionales de los planes “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2006) y “*Estado comunitario: desarrollo para todos*” (2006-2010), son muy pocos y realmente condensan las ideas de los programas anteriores con pequeñas modificaciones. Si bien todos los planes comparten estrategias conducentes a poner la investigación al servicio de la empresa, es en estos dos últimos donde pueden identificarse todas las directrices neoliberales trabajadas en los anteriores y la apuesta explícita es por la innovación, la tecnología, la investigación aplicada y la interdependencia entre universidad y empresa. Sin ningún reparo, excluyen prácticamente por completo los temas sociales de la agenda investigativa.

Profesionalización.

La cuarta y última forma de materializar la no subvención a la educación superior, es la profesionalización. En el texto de Friedman (1983) no se encuentra explícitamente trabajado este aspecto, sin embargo, con el afán de acercar la universidad y la educación al mercado, puede encontrarse como una propuesta implícita, en la que además, confluyen la autonomía económica, los créditos educativos y la investigación como servicio. La formación de profesionales, uno de los fines de la universidad abordados en este trabajo, deviene de la influencia del modelo napoleónico, e invita a educar para la sociedad. Sin embargo, en el modelo económico neoliberal prima el mercado, y es la oferta y la demanda la que define para qué se forman los profesionales, qué programas se deben ofrecer y cómo se debe impartir el conocimiento:

Lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de las competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los “servicios educativos”. En tal caso se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto “culto”, para no aludir a la posibilidad que tendrían la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética (Martínez, 2004, p. 380)

Lo que ocurre en la práctica, es la imposición de un modelo de educación superior que educa centrado en las necesidades y los planteamientos del mundo empresarial y laboral³⁸; y que para ello, cuenta con el respaldo de los organismos internacionales como el BID (1981), el Banco Mundial (1992 y 1995) y la UNESCO (1998), que establecen dentro de sus condicionantes “indicadores razonablemente confiables de la probable utilización en el mercado de trabajo de los tipos de profesionales” (BID, 1981). Incluso el Banco Mundial (1995) establece como uno de los objetivos prioritarios para la reforma a la educación

³⁸ La formación de profesionales exclusivamente para el mundo empresarial y laboral, en donde gran parte de las ciencias sociales y humanas quedan excluidas del proceso educativo, puede explicar tal vez, y de manera parcial, los resultados obtenidos en el año 2016 en decisiones fundamentales que han involucrado votaciones: el *Brexit* del Reino Unido que aprobó la salida del país de la Unión Europea, con las afectaciones económicas que esto le genera (El Tiempo, 2016); el triunfo del “No” en Colombia en el plebiscito por la paz que luego de 4 años de negociaciones con el grupo guerrillero FARC, proponía una salida al conflicto y cuya campaña detractora estuvo basada en polémicas estrategias publicitarias (El País, 2016); y las elecciones presidenciales en Estados Unidos que le dieron el poder al empresario Donald Trump, luego de múltiples comentarios racistas y machistas (El Diario, 2016). Estos ejemplos, permiten evidenciar en parte, la falta de comprensión socioeconómica de la realidad que tienen los profesionales actuales, mientras cuestiona profundamente el papel de la academia en procesos sociales de gran envergadura. ¿Se está educando para la cooperación, para la paz, para el respeto por el otro, o se está educando para la competencia, para el egoísmo, para la prepotencia? Los resultados electorales parecen dar la respuesta.

superior generar “mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral” (p. 11). Fueron estas las directrices internacionales, que dieron soporte en materia de profesionalización a los PND estudiados, y bajo estas premisas enfocaron en gran medida los gobiernos sus propuestas.

Desde el gobierno de Barco (1986-1990), los PND expresan una preocupación constante por acercar a los estudiantes y futuros profesionales al mundo empresarial, y buscan la adecuación de los programas académicos de pregrado y posgrado a las necesidades del sector productivo. De esta forma “*El Plan de economía social*” (1986-1990) resalta la importancia de concebir posgrados de alto nivel en ingeniería y tecnología y “*La revolución pacífica*” (1990-1994) señala como esencial que los programas de doctorado, permitan alcanzar la competitividad necesaria para la apertura económica. “*El salto social*” (1994-1998) propone ajustar los perfiles y los programas de acuerdo a las necesidades específicas del sector productivo y generar alianzas con empresas para que la academia realice los programas de actualización para el recurso humano. Por su parte “*Cambio para construir la paz*” (1998-2002) plantea otorgar incentivos a estudiantes que elijan las carreras que considera necesarias para el desarrollo de la competitividad, y añade, como si la universidad existiera solo para satisfacer las necesidades empresariales, el reto a la academia de formar al recurso humano para la innovación, la productividad y el desarrollo, objetivo compartido en “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2006), donde el aumento de las habilidades y destrezas de la fuerza laboral es considerada la prioridad para la universidad.

Adicional a estas estrategias en pro de vincular el proceso formativo con el proceso productivo (Ver Gráfico 5), la idea de darle voz en la formulación de programas a las empresas es materializada en los PND de los periodos de Uribe con la creación de Consejos Consultivos en las IES con el sector empresarial; el fortalecimiento del Observatorio Laboral para evaluar la pertinencia de los programas académicos y adecuarlos a la demanda del sector laboral; y la búsqueda de convenios con empresas para realizar pasantías laborales experimentales o prácticas de investigación aplicada. La importancia que en este periodo se le da a la formación para el trabajo³⁹, con el argumento de que la universidad “niega la

³⁹ La falta de reconocimiento social y económico de otras formas de educación distintas a las universitarias, ha llevado a poner las esperanzas del “progreso” de millones de colombianos en la educación profesional. Los deseos y capacidades de las personas, al igual que el margen de decisión al elegir una carrera, son desplazados

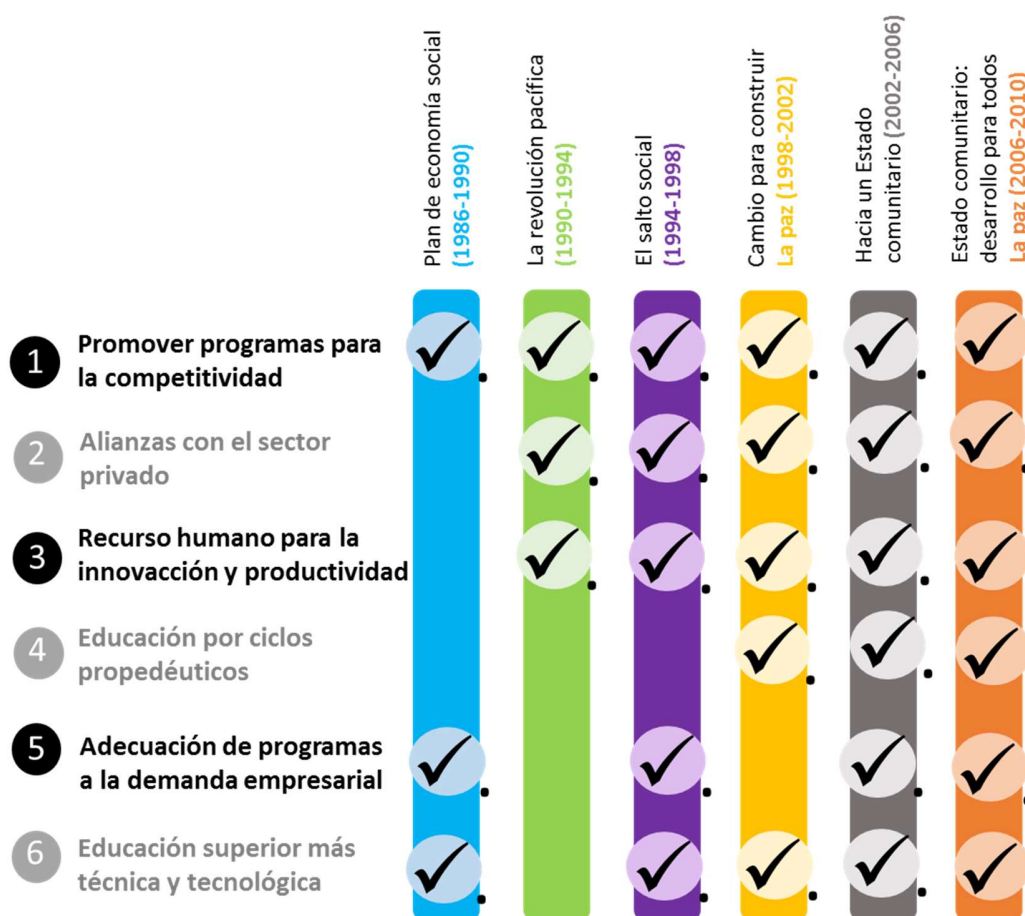
posibilidad de que exista otro tipo de educación igualmente valorada. No obstante, las necesidades del país requieren el desarrollo de una educación técnica y tecnológica con un alto contenido científico” (DNP, 2007, p. 160), por lo tanto “*Estado comunitario: desarrollo para todos*”, propone priorizar la educación técnica y tecnológica⁴⁰ ante la universitaria, con más asignación de créditos educativos para estos niveles y la consolidación de ciclos propedéuticos⁴¹ para darle continuidad en la formación a los programas del SENA.

por los requerimientos del mundo laboral. Las posibilidades de obtener salarios dignos cuando se opta por desempeñar un oficio o elegir profesiones como la música, la docencia, o la bibliotecología, son mínimas.

⁴⁰ De acuerdo con el MEN (2008), la diferencia entre los técnicos y los tecnólogos radica en que los primeros se desempeñan en ocupaciones operativas e instrumentales y sus competencias están relacionadas con la aplicación de conocimientos; mientras que los tecnólogos realizan labores más complejas y la teoría es importante en tanto le permite visualizar e intervenir procesos de diseño y mejora. Ambos niveles tienen como objetivo formar para el trabajo.

⁴¹ El MEN (2009) define los ciclos propedéuticos como “una fase en la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo intereses y capacidades”. Esto significa que le brinda la posibilidad de transitar entre la educación técnica, la tecnológica y la profesional, por medio del reconocimiento de saberes previos.

Gráfico 5: Estrategias para la profesionalización en los PND 1982-2010



Fuente: Elaboración propia con información de los Planes Nacionales de Desarrollo

De esta forma, y pese a que la sociedad en el capitalismo está ampliamente permeada por el mercado, la productividad, la rentabilidad, y en general, por las transacciones comerciales, el problema principal de la profesionalización radica en que por satisfacer las necesidades empresariales y formar bajo la lógica de la rentabilidad, la practicidad, la productividad, la aplicabilidad y la competencia, se pierde de vista la formación para la cooperación, para el compromiso social con el conocimiento, para la construcción conjunta de sociedad, para la creatividad, para la investigación científica, para la reflexión, para la paz. La empresa necesita profesionales preparados para obedecer y ejecutar, no profesionales que cuestionen, analicen y propongan cambios. La reproducción del modelo se impone, en tanto no se forma para la crítica y la transformación.

Transcurridos casi dos siglos de haberse ceñido al “profesionalismo” sumiso a la organización científico-técnica del trabajo y el empleo, a la universidad y a las otras instituciones se les imponen cuatro deberes inaplazables: reevaluar la claridad sobre la visión de sus misiones (la persona, la ciencia y la sociedad), beneficiarias del servicio; someter a examen la responsabilidad en el ejercicio de sus funciones relativas a la formación del estudiantes, a la investigación de la ciencia y al ejercicio docente; acertar en mejor forma sobre sus urgencias crítica, política y cultural, y vigilar con mayor ahínco sobre la identidad y la dignidad de sus notas institucionales de corporación científica, universal y autónoma. (Borero, 2008, p. 184)

De acuerdo con el autor, uno de los grandes problemas de la universidad respecto a la profesionalización, radica en la primacía de la formación para el empleo sobre la formación para el trabajo; diferenciados estos por el valor productivo del primero. Si bien es cierto que a diferencia de la universidad británica del siglo XIX, donde los estudiantes no se formaban en un saber hacer específico, hoy nadie ingresa a la universidad sin conocer el título que obtendrá, el salario promedio que devengará y a qué se dedicará como profesional. La invitación de Borrero (2008) es a formar para el trabajo regido por la inteligencia, que aún con condicionantes económicas, le permita dignificarse y lo promueva a trabajar para la sociedad⁴². Es aquí donde radica la diferencia con la profesionalización neoliberal.

En definitiva, y a modo de conclusión, los PND colombianos durante los años 1982-2010 acogieron las propuestas de Friedman (1983) para la universidad: autonomía económica, créditos, investigación como servicio y profesionalización, haciendo evidente la orientación neoliberal en la educación superior. Es necesario aclarar que no todos los programas y proyectos pueden enmarcarse dentro de este modelo económico, pero sí es apreciable una influencia significativa e incluso ascendente en los periodos presidenciales más recientes (ver ANEXO 3). Así, desde los planes correspondientes a los gobiernos de Betancur y Barco, las propuestas evidencian una corriente aún intervencionista, pero ya con algunas tendencias neoliberales, matices que son profundizados a partir de 1990 en el plan del presidente Gaviria, y su política de apertura económica, privatizadora y no intervencionista. Pese a la preocupación social del plan del gobierno de Samper, no hay

⁴² La empresa mexicana Cementos Chihuahua, ofreció sus servicios para construir el muro entre Estados Unidos y México, que bajo comentarios racistas prometió en su campaña el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump (El País, 2016), y para la cual firmó orden ejecutiva el 25 de enero de 2017. Este hecho, en donde empresarios del país más atropellado y humillado por los comentarios del presidente Trump, priorizan la generación de ganancias para su negocio ante las demandas de su sociedad y de su país, evidencia que la formación para el mercado, invisibiliza los intereses y las necesidades del territorio propio.

mucha disidencia frente al neoliberalismo y la tendencia es afianzada en las tres administraciones posteriores, lideradas por Pastrana y Uribe, cuyos planes, programas y proyectos son altamente consecuentes con las ideas neoliberales.

Si bien todos los PND presentados, destacan la educación como una herramienta fundamental para alcanzar el desarrollo del país y la proyectan como prioridad para cada gobierno, la extensión dedicada a los problemas educativos dentro de los planes es insignificante frente a otros problemas de índole económica como la infraestructura vial, el comercio internacional, la productividad en el campo o la seguridad para los inversionistas. Así mismo, son pobres los programas y proyectos propuestos en educación, que en la mayoría de los casos, son repetitivos entre un plan y otro. Las buenas intenciones, acompañadas de una redacción que enaltece la labor de la universidad, se disputan con las propuestas privatizadoras e irresponsables, que la dejan a merced del mercado, lejos de sus fines sociales. En el caso específico de la educación superior, la atención se concentra en directrices para el SENA y la extensión no supera las dos páginas en la mayoría de los casos.

Así, el modelo económico que desde las décadas de 1970 y 1980 se afianzó en Occidente, trajo consigo un nuevo enfoque para el desarrollo de los países del tercer mundo, y su propuesta no intervencionista ha calado como es apreciable en este capítulo, en las visiones y planes de los gobiernos colombianos. La universidad, pese a la consideración constitucional que la concibe como un derecho y un servicio social del Estado⁴³, ha sido permeada profundamente por las directrices neoliberales determinadas por los presidentes y ha ido transformado sus fines conforme a las búsquedas económicas a las cuales ha quedado sometida. Si bien los PND demarcaron el camino para las IES, es necesario identificar la materialización de las ideas allí plasmadas y los efectos prácticos que este tipo de directrices han tenido en las universidades. Con esta búsqueda, el Capítulo 3 “*Posgrados en Colombia: un producto del neoliberalismo*”, establece la intrínseca relación, que para el caso colombiano, se generó desde sus inicios entre el desarrollo de los programas de posgrados y el fortalecimiento del neoliberalismo.

⁴³ El artículo 2 de la Ley 30 de 1992 establece que “La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”.

Posgrados en Colombia: un producto del neoliberalismo



“(...) mientras las instituciones y los profesionales continúen reproduciéndose a sí mismos con éxito en lo material, cultural e ideológico, prevalecerán también ciertas relaciones de dominación. Y (...) hasta donde esto suceda, el desarrollo seguirá siendo en gran medida conceptualizado por quienes poseen el poder”.

Escobar, 1996, p. 183

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. POSGRADOS EN COLOMBIA: UN PRODUCTO DEL NEOLIBERALISMO

De acuerdo con De Sousa Santos (2007), para que una universidad sea considerada como tal, debe tener educación de pregrado y posgrado, investigación y extensión, sin estos cuatro elementos, puede hablarse de educación superior pero no de universidad. En este contexto, los estudios posgraduales toman una relevancia importante, al constituirse como rasgo característico de la universidad occidental, en donde además, pueden materializarse por excelencia los tres fines trabajados en el Capítulo 1: docencia, investigación y extensión. Son los posgrados, al ubicarse en el eslabón más alto de la educación formal superior, los llamados a la generación de nuevo conocimiento, labor que los vincula estrechamente, por lo menos desde el deber ser, con la investigación científica. Sin embargo, dentro del modelo económico neoliberal, la educación posgradual, se inserta también en el mercado educativo, y modifica sus principales búsquedas.

En busca de analizar la relación entre la oferta de posgrados en Colombia y las transformaciones en los fines de la universidad hacia el neoliberalismo, este capítulo inicia con un acercamiento contextual al surgimiento de los posgrados en Estados Unidos, y su posterior expansión por Europa y América Latina, con especial atención de su desarrollo en Colombia. Luego se plantea una revisión de las principales razones que propiciaron el fortalecimiento de los posgrados a partir de la década de 1990: las demandas de expertos orientadores del desarrollo como antecedente importante, la masificación de la educación superior, las exigencias del mercado laboral por la educación continua y la especialización, y la autonomía económica de la universidad. La segunda parte plantea cómo los posgrados estrecharon vínculos desde sus inicios en el país con el modelo económico, y el papel que jugaron los acuerdos internacionales para promover esta cercanía. Posteriormente, una tercera parte, identifica cómo dentro de los planes nacionales de desarrollo entre 1982-2010, los posgrados fueron pensados desde la lógica neoliberal y para fines económicos. Al respecto, es posible identificar en la cuarta parte, una incoherencia entre el marco normativo de los posgrados en Colombia y el fuerte vínculo establecido desde el comienzo con el mercado. Para finalizar, el diálogo entre los fines de la universidad y la oferta de posgrados

evidencia cómo los segundos sirven para adecuar la educación de alto nivel a los requerimientos empresariales, desplazando los problemas sociales.

3.1 Surgimiento de posgrados y su expansión en América Latina y Colombia

De acuerdo con Borrero (2008) los posgrados tienen su origen en Estados Unidos a finales del siglo XVIII, donde a las ideas de personajes como Washington, Rush y Jefferson de impulsar una universidad nacional que ofreciera formación posterior a la profesional, se le sumó en el siglo XIX las solicitudes de un grupo de graduados de Harvard de obtener estudios avanzados que fueran *post* en tiempo (después de) y *post* en lo cualitativo (más qué). Ante estos antecedentes, en donde los estudios posgraduales no tuvieron requisitos de admisión, el autor plantea los aportes de la *Yale Corporation* nacida en 1846, que exigió un título previo, tiempo de duración a estos estudios posgraduales, la asistencia a seminarios de filosofía, historia y ciencias puras, y posteriormente, el requisito de presentar una tesis para optar al título. Eran inicialmente programas de estudio inspirados en la tradición alemana e inglesa, sin relación directa con los pregrados y “libres para el incremento de la cultura y el avance de la ciencia” (Borrero, 2008, p. 200). La búsqueda, para la cual fueron creados fue favorecer la investigación y abrir, ante lo cerrado de los pregrados y su preparación profesional, la posibilidad de obtener conocimientos más libres. Posteriormente, con el fortalecimiento de la profesionalización y luego de su expansión por Europa, los posgrados comenzaron a debatirse entre académicos y profesionalizantes, ramificación que se agudizó luego de la segunda guerra mundial, con los requerimientos de formación de alto nivel necesarios para competir globalmente.

La llegada a Latinoamérica, puede establecerse principalmente en la década de 1950, alrededor de las facultades de medicina, y comienza su proceso de consolidación entre 1960-1970 con programas de ciencias exactas principalmente (Mollis, 2010). Sin embargo, la escasa existencia de grupos de investigación sólidos en la región, sumada a las intervenciones que en materia de ciencia y tecnología promovían los organismos internacionales⁴⁴, llevó a

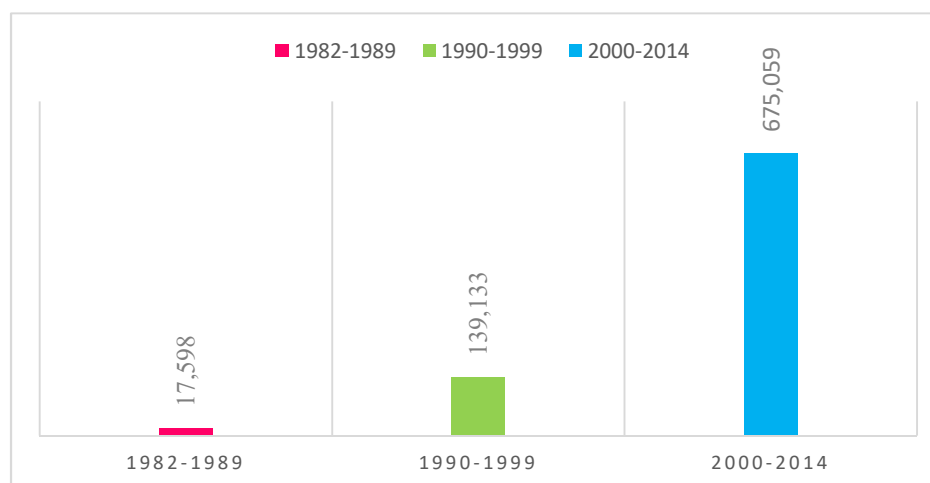
⁴⁴ De acuerdo con Jaramillo (2009), en la década 1960 “la política de ciencia y tecnología en Latinoamérica se vio influenciada por factores exógenos determinados por la activa intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, OEA, IDRC) que constituyeron lo que podría llamarse el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo”. (p. 134).

que los gobiernos preocupados por la formación de alto nivel de sus profesionales, impulsaran estrategias para promover la educación posgradual en el exterior, específicamente en países europeos y en Norteamérica. Este fue el mismo caso de Colombia, en donde en la década de 1960 los gobiernos hicieron grandes esfuerzos por enviar a profesionales a estudiar afuera, y los resultados fueron también muy similares a los del resto de América Latina: un bajo retorno de investigadores a sus países de origen (Jaramillo, 2009), ausencia de la oferta institucional en la región, y el fortalecimiento del colonialismo cultural y académico:

La ausencia de una oferta institucional dejaba así un vacío que era cubierto por opciones de formación superior fuera de la región, factor que no sólo retrasaba el desarrollo académico en América Latina y el Caribe, sino también contribuía a formar investigadores poco conocedores o interesados en la formulación de respuestas a los problemas y demandas de nuestras sociedades. La preocupación por los efectos producidos por una visión colonial, de influencia norteamericana o eurocéntrica en el campo de las ciencias sociales, conducía a la necesidad de pensar formas alternativas y efectivas de formación de posgrado que contribuyeran al desarrollo de una nueva generación de investigadores sociales latinoamericanos y caribeños, genuinamente involucrados y preocupados con las problemáticas regionales y capaces de generar un pensamiento autónomo e independiente. (Gentili y Saforcada, 2012, p. 112).

En este contexto entonces, para dar respuesta a la creación de programas de posgrado en ciencias sociales con contenidos definidos nacionalmente, y que formaran sujetos comprometidos con su realidad local y regional (Gentili y Saforcada, 2012), en 1957 nace la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en 1967 el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Estas instituciones, de acuerdo con los autores, debían trabajar en medio de las presiones que los organismos internacionales ejercían, de los golpes de Estado, los gobiernos autoritarios y las guerras civiles que entre 1960 y 1970 sucedieron en la región. Sin embargo, es a partir de 1980 que los estudios de posgrado comienzan su fortalecimiento en América Latina. Este es también el caso de Colombia, (ver Gráfico 6) que de acuerdo con Jaramillo (2009), inicia su expansión en la misma década, fruto de la aparición de los primeros doctorados y maestrías, y de dos importantes préstamos que realizó el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁴⁵ para financiar la construcción de infraestructura para maestrías, becar estudiantes y financiar las actividades científicas y tecnológicas en el país.

⁴⁵ Para acceder a estos créditos los países de bajos o medianos ingresos deben seguir las recomendaciones del organismo, independiente de sus necesidades o intereses particulares como nación. (Ver subcapítulo 2.2).

Gráfico 6: Graduados de posgrado en Colombia entre 1982-2014

Fuente: Elaboración propia con información del Observatorio Laboral a septiembre de 2016

El fortalecimiento como tal de los posgrados, se inicia a partir de 1990, década en la que se da un crecimiento exponencial de la oferta en la región, y denominado por Mollis (2010) como el “gran boom de los posgrados”. Es así, como según el Gráfico 6, en Colombia se pasó de contar con 17.598 graduados de posgrados en la década de 1980, a contar con 139.133 al finalizar 1999, un crecimiento del 691%, que es aún más desbordante si se compara el porcentaje de crecimiento de graduados entre la década de 1980 y la década de 2000 hasta 2014 que asciende al 3.735%. Explicar este vertiginoso desarrollo, implica revisar las características que desde las décadas anteriores tuvo el sector educativo, y el contexto económico y social que lo posibilitó. Al respecto, por los objetivos de este trabajo, sin ser las únicas, resaltan cuatro razones que propiciaron la expansión: las demandas de expertos orientadores del desarrollo, la masificación de la educación superior, las exigencias del mercado laboral por la educación continua y la especialización, y la autonomía económica de la universidad.

La primera razón entonces, está enmarcada dentro de los programas desarrollistas traídos por los países del primer mundo al tercero a partir de la década de 1950, y que en busca de generar crecimiento económico vía industrialización, modernización agrícola, servicios sociales y alfabetismo, principalmente, requirió de la formación de expertos capaces de “clasificar problemas y formular políticas, emitir juicios acerca de grupos sociales enteros y hasta predecir su futuro, en síntesis, producir un régimen de verdades y normas”

(Escobar, 2007, p.88). Los profesionales del desarrollo, serían los encargados de ajustar las sociedades del tercer mundo al modelo económico y social preexistente, propio de los países del primer mundo. De acuerdo con el autor, en los inicios fueron expertos importados, pero la necesidad de formación especializada se hizo inminente en el país. Este contexto, preparó el camino a la expansión de posgrados, tanto por oposición al modelo como ocurrió con el surgimiento de CLACSO y FLACSO, como por imposición del mismo al demandar altos niveles de experticia.

La segunda razón, corresponde a la masificación de la educación superior, que como se evidenció en el subcapítulo 1.3, tuvo lugar entre 1970 y 1980 principalmente, y trajo consigo el incremento de la oferta educativa y con ello, el aumento de profesionales graduados que entraron a competir en el mercado laboral. De acuerdo con Matallana y Varela (2005), esta situación, por un lado presionó a los egresados a obtener más títulos, que les facilitara alcanzar mayores ingresos y ocupar posiciones laborales con mayor status. Por otro lado, si bien la masificación de la educación superior permitió el acceso de personas pertenecientes a sectores económica y socialmente excluidos hasta el momento de este nivel de formación, el vertiginoso aumento de IES no universitarias con objetivos de docencia y de formación técnica instrumental, necesaria para las empresas y para el mercado, no llegó acompañado de la investigación académica propia de las universidades y como consecuencia, debilitó académicamente los pregrados (ver subcapítulo 1.3).

De igual forma, en el mercado educativo fue y es necesario, acomodar las IES a los requerimientos de los estudiantes-clientes para no desaparecer por falta de recursos. Así, en busca de conservar a sus estudiantes, generan estrategias como la flexibilidad horaria, la formación por ciclos propedéuticos, la disminución del tiempo de estudio presencial o el recorte de los programas académicos para entregar el título en menor tiempo, obligando en algunos casos al “traslado a cursos de posgrado de contenidos curriculares que debían impartirse en el pregrado” (López, 2006, p. 49). La necesidad entonces de los egresados por adquirir más títulos de niveles avanzados, tanto por búsquedas económicas como por fortalecimiento académico, impulsó el crecimiento de la oferta posgradual en Colombia y en la región.

La tercera razón está relacionada con la presión laboral por la especialización y la educación permanente, que se debe en parte a la continua obsolescencia de saberes, fruto de los cambios constantes en los sistemas de producción (Subirats, 1999). De igual forma, como lo plantea Vega (2015), la “sociedad del conocimiento”⁴⁶ considera el conocimiento como el recurso máspreciado, no solo por su valor simbólico social, sino por su valor mercantil en el neoliberalismo, que lo hace vendible, acumulable y capitalizable. Como lo precisa el mercado, la rápida obsolescencia de productos, servicios y saberes, requiere de IES adaptadas a esa velocidad y “al axioma de que en cuanto más instrucción tenga una persona, cada día necesitará más instrucción, (...) aquellas personas que obtienen algún título tienen que aceptar que sus conocimientos son temporales y es preciso que se actualicen en forma permanente” (Vega, 2015. p. 105). Es así como la premisa de “aprender a aprender”⁴⁷, producto de las recomendaciones UNESCO rápidamente propagada, abonó el terreno para el boom de los posgrados, y propició su expansión; mientras la idea de generar valor comercial e instrumental con el conocimiento, se convirtió en uno de los principales motivos para optar por iniciar un estudio de posgrado⁴⁸. Todo esto, sumado a las demandas del mercado laboral por conocimientos cada vez más específicos coherentes con la economía global, coadyuvó a la expansión de los posgrados.

La cuarta razón, que precisamente por sus características, es la que resulta más importante para esta investigación, está vinculada estrechamente con las políticas de corte neoliberal que permearon al sector educativo y explícitamente a las universidades. De acuerdo con Friedman (1983), considerado el padre del neoliberalismo, la educación superior no debe estar subsidiada por el Estado y al contrario, debe generar sus propios ingresos⁴⁹. En

⁴⁶ El término sociedad del conocimiento se pone entre comillas, porque en consonancia con Vega (2015), tanto la sociedad de la información como la sociedad del conocimiento son artificios conceptuales cuya búsqueda está más orientada a “oscurecer la existencia de las relaciones capitalistas, profundamente injustas y desiguales, dejando de lado el análisis de estas relaciones y concentrándose en forma fetichista en la función de unos nuevos artefactos tecnológicos, a los que se concibe como revolucionarios” (p. 101).

⁴⁷ Aprender a conocer es uno de los cuatro pilares propuestos por la UNESCO en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro”, que promueve la educación permanente como “la llave para entrar en el siglo XXI”. (Delors, 1996, p. 35).

⁴⁸ Un ejemplo de ese uso mercantil del conocimiento, es el registro de patentes fruto de investigaciones científicas. De acuerdo con Lander (2005), a partir 1980 y la Ley de patentes en los Estados Unidos, los resultados de las investigaciones pasan a ser de propiedad exclusiva del investigador o la organización investigadora, quienes puede comercializar los resultados a su conveniencia personal (no social).

⁴⁹ Tal y como se planteó en el subapítulo 2.4, en el caso de Colombia dentro de las directrices que buscaban fortalecer la autonomía económica para la educación superior, los PND entre 1982 y 2010, propusieron la

este contexto, las universidades obligadas a buscar recursos para operar y llenar los vacíos presupuestales que va dejando el Estado, producen servicios vendibles como asesorías, resultados de investigaciones y cursos de educación continua. Al respecto, Mollis (2010), Núñez (2010) y Gentili y Saforcada (2012), plantean que la oferta de posgrados es también un medio para la generación de ingresos adicionales, mientras se satisfacen las demandas de actualización de los egresados. Esta salida, deja en evidencia la lógica mercantil que acompañó la expansión de los posgrados, los cuales, adicionalmente, son costeados en la mayoría de los casos por los estudiantes o sus familias.

Estas cuatro razones, permiten identificar una relación de causa-efecto entre la exponencial oferta de posgrados y las políticas, acuerdos e ideas neoliberales. Así, mientras la educación se convertía en un servicio mercantil internacional, los nuevos graduados en masa saturaron la oferta de profesionales en el mercado laboral; y en busca de hacerse más competitivos y mejor remunerados le apostaron a la educación permanente y especializada demandada por el sector productivo. Las universidades, necesitadas de recursos, supieron identificar al mejor estilo empresarial, los requerimientos del “mercado” y adaptar su oferta académica a las nuevas demandas de profesionales, que les permitirían obtener ingresos adicionales continuamente y a muy corto plazo⁵⁰, en detrimento de los problemas sociales que demandaban conocimientos expertos.

3.2 Posgrados y mercado internacional... una relación estrecha

De la mano de la masificación de la educación superior y del ideal progresista que promueve la ciencia y la tecnología como “motores del desarrollo”, los posgrados aparecen como un medio para expandir el conocimiento científico. Sin embargo, y como lo plantea Núñez (2010), en medio de un modelo en donde se prioriza la innovación para la empresa, se podrán impulsar estudios de posgrado e investigaciones, pero “nada impedirá su irrelevancia social”⁵¹ (p. 74). La expansión de la educación superior y particularmente, de los

racionalización de recursos vía mejoras administrativas, mayor inversión de la familia y menos del Estado, la eliminación de control de precios y con ella la promoción de la competencia educativa, la asignación selectiva de presupuesto e incluso, la privatización de instituciones públicas.

⁵⁰ A diferencia de los pregrados, cuya duración es en promedio de 5 años en Colombia, las especializaciones duran a lo sumo 1 año y las maestrías 2.

⁵¹ Las inversiones en investigación en el marco prevalente del mercado, no siempre son útiles socialmente. Es el caso de la denuncia de Médicos sin Fronteras (MSF) (2015): uno de cada cinco niños no recibe todas las

posgrados, no garantiza que la investigación esté respondiendo a las demandas y problemas sociales, o el conocimiento se esté empleando para reivindicar a los seres humanos y a la naturaleza. Al contrario, en medio del modelo económico vigente, la oferta tiende a orientarse claramente hacia los requerimientos empresariales y productivos, con la promesa de hacer los profesionales más competitivos para el mercado.

Esta relación universidad-empresa-mercado, fundamentada en el ideal desarrollista y promotor de la competitividad, es la que defienden e imponen organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Sánchez, 2008. p. 12). Para lograrlo, promueven acuerdos internacionales en los que resaltan tres recomendaciones: la movilidad estudiantil y académica, la apertura de las fronteras nacionales para dejar al libre juego del mercado la oferta educativa internacional, y la promoción de la calidad y las acreditaciones como principales estrategias para fortalecer la educación superior en los países.

La primera recomendación sobre la movilidad estudiantil y académica, Guadilla (2010) plantea que más allá de una internacionalización cooperativa de la educación superior, estos acuerdos se enmarcan dentro de la lógica de la globalización del conocimiento, en donde hay una evidente jerarquía de las relaciones académicas y concentración del conocimiento, mientras se acentúan las distancias entre “países que son capaces de utilizar al máximo sus propios talentos, y además absorber los talentos de afuera; y los países, que ni siquiera son capaces de retener sus propios talentos” (p. 141). El problema de la “fuga de talentos”, sigue imponiéndose en el mercado educativo a escala mundial, donde además de movilidad estudiantil, se promueve la compra y venta de programas académicos, como cualquier producto o servicio inserto en el mundo globalizado⁵². Estas son las características

vacunas necesarias para prevenir enfermedades mortales a lo largo de su vida, por los altos costos impuestos por las empresas farmacéuticas (El Tiempo, 2015). ¿De qué sirve entonces el conocimiento y los avances científicos en salud, si no redundan en la vida de las personas?

⁵² De esa promoción mercantil de programas de educación superior, hay algunos ejemplos en el caso colombiano: la alianza del Politécnico Grancolombiano con la empresa de educación virtual Whitney, que Piedrahita (2010) asegura fue una venta de la IES al sector privado internacional; la publicidad de la institución CEIPA que abarca una amplia red de restaurantes, transportes escolares y centros comerciales, para atraer a lo que llaman explícitamente en su principio rector: “clientes” (CEIPA, 2016); la sede dentro de un centro

de la segunda recomendación, visibilizada en el subcapítulo 1.3 con las declaraciones de la OMC y la eliminación de las barreras nacionales para la libre comercialización de la educación.

La tercera recomendación tiene lugar en un mercado altamente desigual, donde universidades privadas y públicas, grandes y pequeñas, nuevas y casi milenarias, compiten por recursos y estudiantes/clientes, en donde pareciera que solo sobrevivirán las que demuestren estar más alineadas con los estándares de calidad impuestos por las grandes potencias académicas y la expansión de sus políticas de acreditación y medición⁵³, basadas en una visión unívoca de calidad que no contempla la diversidad de programas, instituciones, disciplinas y campos profesionales (Sánchez, 2008), ni las condiciones culturales y sociales en donde deben operar:

No es suficiente, para definir la calidad, tomar en cuenta la eficiencia y la pertinencia del posgrado, a partir de interpretaciones lineales o modernizadoras del desarrollo, que ubican a este nivel educativo como una variable de impacto económico en la carrera por mejorar la competitividad internacional. Es indispensable determinar en qué medida cada programa, cada institución, cada país, está cumpliendo los fines de la educación: la formación integral de personas —investigadores y profesionales— capaces de incidir con perspectivas críticas y propuestas innovadoras y proactivas en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población (Sánchez, 2008, p. 24).

En busca de hacerse más competitivas para el mercado educativo, las universidades inician programas de acreditación, que no solo las hacen cuestionarse en términos administrativos (ver subcapítulo 2.4), sino que subordinan la misión por la que fue creada cada universidad, los fines que debería perseguir, y la autonomía como su máximo valor a criterios y parámetros de evaluaciones externas y estándares internacionales. En consonancia

comercial de la ciudad de Medellín de la institución ESUMER (El Tiempo, 2011), o los perfiles comerciales de los grupos de investigación la universidad EAFIT publicados en la página web de la institución, orientados a vender servicios investigativos (EAFIT, 2016).

⁵³ Las mediciones no solo son a nivel internacional. En el año 2014, por ejemplo, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias), reconoció solo tres editoriales universitarias para gestionar libros de investigación, luego de haber pasado el proceso de medición establecido por la entidad. El resultado favoreció a la Universidad Nacional, la Universidad Simón Bolívar y la Corporación Universitaria Remington (Tecnológico de Antioquia, 2014). Lo que es importante señalar, es que universidades con trayectoria investigativa amplia como el caso de la Universidad Javeriana (fundada en 1623), la Universidad del Rosario (fundada en 1653), la Universidad de Antioquia (fundada en 1803) o la Universidad de los Andes (fundada en 1948) entre otras, quedaron por fuera de los estándares de medición establecidos por Colciencias, mientras que una IES no universitaria, sin mayor trayectoria investigativa ni editorial, con solo 20 años de historia como la Corporación Universitaria Remington (fundada en 1996) obtuvo el reconocimiento.

con Vega (2015), además de ser un cuantioso negocio privado e imponer una lógica mercantilista, las evaluaciones están basadas en una “concepción positivista de la ciencia, entendida como un cúmulo de datos, pretendidamente objetivos y universales, a partir de los cuales se podrían comparar realidades nacionales que no tienen nada en común, porque responden a sus propias historias y culturas” (p. 276). Pero esta descontextualización de los estándares de medición no parece importar a las grandes potencias económicas y científicas del primer mundo, que en el afán por hegemonizar sus ideas, modelos y valores en el resto (Hall, 1992), y perpetuar su poder epistemológico logrado desde la conquista⁵⁴, imponen sus lógicas evaluativas y sus rankings, para incidir en el imaginario social sobre la “calidad” de la educación superior.

Si bien, estas tres recomendaciones (movilidad estudiantil y académica, apertura de fronteras para el mercado educativo internacional y acreditaciones) aplican para toda la educación superior, son los posgrados los principales afectados por las mismas, dado que su expansión sucedió paralela a la implementación de políticas neoliberales, generando que se desarrollaran lejos de la cooperación y en medio de una feroz competencia “entre los propios programas de posgrado, por los recursos, por los estudiantes y hasta por los tutores y/o profesores; entre los profesores-investigadores, por recursos para sus investigaciones, para eventos académicos, etc., y credenciales” (Gentili y Sarfocada, 2010, p. 128). El individualismo, la privatización, la lógica eficientista y rentable, la alianza universidad-empresa, las presiones por publicaciones y ponencias, y la innovación para la productividad, son algunas características que describen la estrecha relación entre posgrados y mercado, en donde los problemas sociales no rentables, quedan sin cabida.

3.3 Los posgrados en los planes nacionales de desarrollo 1982-2010

En el subcapítulo 2.4, fue posible identificar cómo se materializaron las ideas del neoliberalismo en Colombia, por medio de directrices puntuales a la educación superior

⁵⁴ Ojeda y Cabaluz (2010) plantean que en la conquista de América “la Modernidad se impuso como la única forma válida de conocer, como paradigma hegemónico. A partir de este proceso, el pensamiento occidental moderno se afirmó como “locus de enunciación privilegiado” sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento. La Modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas” (p.154).

planteadas en los PND entre los años 1982 y 2010, periodos en los que entró el modelo económico al país y alcanzó su fortalecimiento. Los posgrados, por su función investigativa, son considerados herramientas esenciales dentro de los PND para atraer el desarrollo, y por tanto, a modo contextual, se presentan las principales estrategias que los equipos de gobierno propusieron al respecto, en los 7 periodos presidenciales sucedidos entre 1982-2010.

La búsqueda por acercar los estudios de alto nivel a los requerimientos del sector empresarial y productivo, puede evidenciarse de formas distintas dentro de los PND. Así, “*Cambio con equidad*” (1982-1986), correspondiente al periodo presidencial de Belisario Betancur, “*Plan de economía social*” (1986-1990), al de Virgilio Barco, y “*El salto social*” (1994-1998) al de Ernesto Samper, propusieron estimular la creación y fortalecimiento de posgrados y profesionales en áreas de ciencias naturales y exactas, ingenierías, salud y tecnología, a fin de responder a los requerimientos del sector industrial. Con el mismo objetivo, en el periodo de César Gaviria, “*Revolución pacífica*” (1990-1994) definió apoyar la creación de lo que consideraron doctorados estratégicos para el país, en universidades con excelencia académica, y buscar financiación empresarial por medio de la formación posgradual de sus empleados. De esta forma, queda en evidencia como la apuesta en estos periodos es la educación al servicio del empleo, del desarrollo económico y de la empresa, no de la sociedad en su conjunto.

De otro lado, una de las directrices neoliberales a la educación superior, señalada por Friedman (1983) y claramente establecida en los PND trabajados, es la financiación educativa por medio de créditos. Al respecto, “*Revolución pacífica*” (1990-1994), “*El salto social*” (1994-1998), “*El cambio para construir la paz*” (1998-2002) del cuatrienio presidencial de Andrés Pastrana, y “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2010) del periodo de Álvaro Uribe, intentaron promover la matrícula de posgrados dentro o fuera del país, mayoritariamente con créditos educativos asignados a estudiantes con excelencia académica. Si bien la educación superior ocupa el último estabón en la distribución presupuestal de los rubros asignados a educación, bajo la premisa de estar diseñados para profesionales que económicamente ya son autosostenibles, los estudios de posgrado son los menos beneficiados de la inversión estatal, dejando el acceso determinado en la mayoría de los casos, por las posibilidades económicas del aspirante y no por sus competencias o intereses investigativos.

Dentro de otras estrategias relevantes en materia de posgrados, en su mayoría establecidas en los PND de Álvaro Uribe “*Hacia un Estado comunitario*” (2002-2006) y “*Estado comunitario: desarrollo para todos*” (2006-2010), estuvo generar programas de doctorado en colaboración conjunta entre universidades para optimizar recursos, dotar las instituciones con infraestructura y equipos adecuados para la investigación a nivel de doctoral, fortalecer actividades de cooperación nacional e internacional para apoyar la financiación de proyectos, grupos y centros de investigación y desarrollo tecnológico, y definir estándares de calidad para estudios de posgrado. En términos generales, todas las estrategias fueron pensadas definitivamente, para mejorar los niveles de desarrollo económico del país, vía investigación científica.

Es claro entonces, que dentro de los planes nacionales de desarrollo entre 1982 y 2010, los posgrados fueron pensados también para fines neoliberales, y la investigación puesta al servicio del sector productivo. En este contexto político económico, donde el Estado reduce al máximo su responsabilidad con la educación, la necesaria labor de expertos de alto nivel, capacitados académicamente para afrontar problemas sociales de todo tipo, queda supeditada de acuerdo a las propuestas de los PND analizados, a las necesidades económicas del país en especial del sector industrial.

3.4 Fines, transformaciones y posgrados en Colombia

La reflexión en torno a los fines de la universidad y sus transformaciones hacia el neoliberalismo, puede ser estudiada desde diferentes ángulos, pero el elegido en esta investigación es el ángulo de los posgrados, dado que en ellos confluyen los tres fines de la universidad desarrollados en el subcapítulo 1.2, y propuestos por De Zubiría (2013), Borrero (2008) y De Sousa Santos (1998): investigación, docencia y extensión. Resulta clave precisar, que el periodo de tiempo en el que se dio el fortalecimiento de los posgrados en Colombia y tuvo su gran auge, coincide con los años en que se sentaron las bases de la apuesta económica y política de orientación neoliberal en el país, estrechando la relación entre los programas, las apuestas y los tipos de estudios posgraduales con las lógicas mercantiles propias del modelo económico. De esta forma, a la luz del desarrollo paralelo de los posgrados en el país y el programa neoliberal, es posible identificar transformaciones en los fines de la universidad, como resultado de este ajustado vínculo.

A diferencia de los pregrados, en donde la prioridad es la transmisión de conocimiento y la formación de capacidades profesionales sobre un campo disciplinario específico, los posgrados implican además de la profundización y la actualización sobre las nuevas teorías, metodologías, investigaciones y debates en un campo particular, la producción de nuevo conocimiento (Tapia, 2012). Esta idea es consonante con las determinaciones establecidas en la legislación colombiana que reglamenta los posgrados, cuya comprensión es necesaria para esta investigación, en busca de clarificar el horizonte jurídico que marca el camino de la educación posgradual en el país. Así, el Decreto No. 1001 de 2006, organiza la oferta de posgrados y plantea en su primer artículo, que este nivel de educación comprende las especializaciones, las maestrías y los doctorados, y su contribución debe estar orientada a:

(...) fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento disciplinario y profesional impartido en los programas de pregrado, y deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las del desarrollo y el bienestar social (MEN, 2006, p. 1).

De igual forma, el Decreto 1295 de 2010, que reglamenta el registro calificado para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, amplía los objetivos generales de los posgrados establecidos en el 1001 de 2006 en su artículo 21, y plantea como búsquedas de la educación posgradual el desarrollo de:

- 21.1 Conocimientos más avanzados en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades;
- 21.2 Competencias para afrontar en forma crítica la historia, el desarrollo presente y la perspectiva futura de su ocupación, disciplina o profesión;
- 21.3 Un sistema de valores fundamentado en la Constitución Política y la ley y en conceptos basados en el *rigor científico y el espíritu crítico*, en el respeto a la honestidad y la autonomía, reconociendo el aporte de los otros y la diversidad, ejerciendo un *equilibrio entre la responsabilidad individual y la social y el compromiso implícito en el desarrollo de la disciplina, ocupación o profesión*;
- 21.4 *La comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de las acciones educativas y de investigación*;
- 21.5 La validación, la comunicación y la argumentación en el área específica de conocimiento acorde con la complejidad de cada nivel para *divulgar los desarrollos de la ocupación, de la disciplina o propios de la formación profesional en la sociedad* (MEN, 2010, p. 11).
(Cursivas de la autora).

Es evidente entonces en el marco jurídico de los posgrados en Colombia, la triada que forman el conocimiento profesional de alto nivel (docencia), el conocimiento científico (investigación) y las responsabilidades sociales que de allí se devienen (extensión). Solo con el parágrafo 21.4, al determinar como destinatarios de los esfuerzos al ser humano, a la naturaleza y a la sociedad, el Estado está imponiendo una importante responsabilidad con la sociedad a las IES que ofertan programas de educación posgradual y a los estudiantes y graduados de los mismos. Sin embargo, dentro del modelo económico neoliberal, la universidad, y en este caso los posgrados, desplazan el acento en el ser humano, la naturaleza y la sociedad, por la rentabilidad, la productividad y la individualidad. Los tres fines de la universidad señalados, son desviados en los estudios posgraduales, para quedar al servicio de intereses económicos.

3.5 Investigación, docencia y extensión: los fines desplazados en los posgrados

El Decreto 1295 de 2010, establece tres tipos de educación posgradual en Colombia: especializaciones, maestrías y doctorados. Las especializaciones, que pueden ser a nivel técnico profesional, tecnológico o profesional, buscan alcanzar una mayor cualificación en el desempeño laboral por medio de la profundización y el perfeccionamiento de su saber. Las maestrías, de acuerdo a su orientación pueden ser de profundización o de investigación⁵⁵, las primeras orientadas a desarrollar competencias conducentes a solucionar problemas o analizar situaciones particulares por medio de la apropiación de saberes, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos; y las segundas, buscan el desarrollo de competencias científicas y “una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras” (p. 12). Los doctorados, como máximo nivel de educación superior, deben formar investigadores capaces de realizar y orientar autónomamente procesos académicos e investigativos en un área específica, y sus resultados de investigación, contribuir al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes. De esta forma, la investigación, propuesta por la legislación colombiana como eje

⁵⁵ Pese a que la normativa señala los dos tipos de maestría, y sus características y niveles de exigencia son tan diferentes (por ejemplo, la destinación de tiempo para una investigativa es muy superior a la que requiere una en profundidad), no hay diferenciación en cuanto al tipo de título obtenido, y en el mundo laboral, como tampoco hay distinción alguna entre una y otra, respecto a las posibilidades laborales o las condiciones salariales.

fundamental en los objetivos planteados a los posgrados del país, queda limitada solo a las maestrías de corte investigativo y a los doctorados, y excluida de las maestrías en profundización y las especializaciones que no precisan de investigación para optar al título.

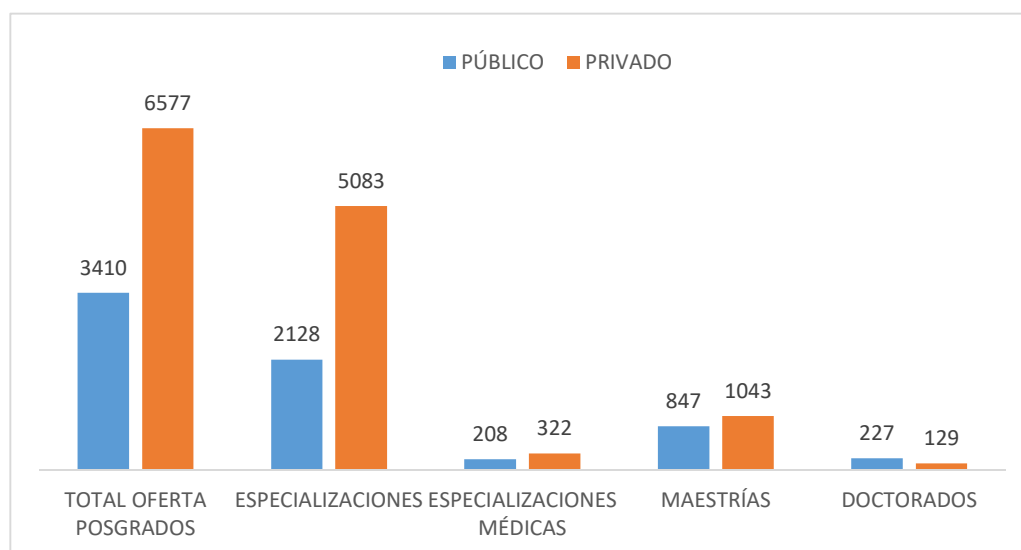
En este contexto, la investigación es el primer fin desplazado por el neoliberalismo en los posgrados. La contradicción entre el deber ser de los posgrados (conocimiento científico) y la oferta de programas sin requisitos investigativos en Colombia, como ocurre en el caso de las especializaciones que no precisan de un producto investigativo riguroso para optar al título, es evidente, máxime si como lo plantea Borrero (2008), la educación posgradual se diferencia de otras formas de educación continua por la comprensión que precisa de casi la totalidad del tiempo, la dedicación, la energía y la insistencia del estudiante en pro de cumplir con las exigencias del trabajo intelectual; la dirección, que hace al maestro testigo del proceso académico individual del estudiante, al que acompaña con rigurosidad, atención, cuidado y criterio académico; y el producto intelectual personal como requisito para obtener el título. La investigación entonces, puesta en el centro de la discusión del deber ser de la educación posgradual, queda desplazada en la universidad colombiana en medio de un sistema de posgrados que además de ser permisivo con programas no investigativos, cuenta con una desbordante oferta de especializaciones que supera ampliamente las maestrías o doctorados registrados en el SNIES.

Las especializaciones, tal y como lo establecen los decretos 1001 de 2006 y 1295 de 2010, tienen por objetivo desarrollar competencias para perfeccionar la disciplina o profesión en áreas afines o complementarias, y de esta forma, aportar a un ejercicio laboral mayor cualificado. En este nivel, no es necesario acreditar conocimientos con rigurosidad científica, ni exige, como en el caso de las maestrías, requisito alguno de trabajo de grado para optar al título. Sin embargo, mientras los problemas sociales y económicos avanzan en Colombia, urgidos de un serio compromiso investigativo de la academia y de los profesionales para afrontarlos, son priorizados los espacios académicos pensados para el mundo laboral y empresarial, en donde la investigación no tiene cabida⁵⁶. Así, de acuerdo con los reportes

⁵⁶ A modo de ejemplo, el investigador del Observatorio Laboral de la Universidad del Rosario, Iván Daniel Jaramillo, expresa que la investigación es la raíz del problema de sobreeducación en Colombia, que pasó del 14.9% en el 2009 al 20.1% en el 2016: “Casi siempre las maestrías y los doctorados en Colombia se enfocan en el método de investigación, mientras que las compañías requieren otro tipo de conocimientos, basados en la

generados por el SNIES a septiembre de 2016, de los 9.987 programas de posgrado ofertados, el 72% corresponde a especializaciones, seguido por el 19% correspondiente a maestrías, el 5% a las especialidades médicas y el escaso 4% a los doctorados (Gráfico 7).

Gráfico 7: Oferta total de posgrados registrados en Colombia por nivel de formación y tipo de oferente a noviembre de 2016



Fuente: Elaboración propia con información de SNIES a septiembre de 2016

Las especializaciones médicas, son homologables con estudios de maestría, de acuerdo a lo establecido en el decreto 1295 de 2010.

La evidente apuesta por las especializaciones, además de desviar la finalidad social de la universidad por responder prioritariamente al conocimiento técnico empresarial, también cuestiona la seriedad de las propuestas académicas de los posgrados en el país:

Ahora, un llamado a la conciencia responsable de las universidades. No es justo que, así gocen de un elemental requisito investigativo, sigamos llamando posgrados a tantas promociones circunscritas a un saber muy cerrado, poco comprensivo. Carentes de tiempo, dedicación e insistencia. De orientación masiva y sin aproximaciones de dirección personal y cargadas de docencia. Con esto se degrada la calidad y se cultiva el titulismo fácil, como está sucediendo en Colombia con la moda comercialista de los diplomados y de las mal entendidas especialidades o especializaciones. Especialidad significa –DRAE- una “rama de una ciencia, arte o actividad, cuyo objeto es una parte limitada de las mismas, y sobre el cual poseen saberes o habilidades muy precisas quienes lo cultivan”. ¿Por qué entonces reconocer un expediente o título de especialista o de especialidad a quienes solo dedicaron unas cuantas

experiencia. No siempre lo que se aprende en la universidad es útil o se puede aplicar en el ejercicio profesional” (El Espectador, 2017). Lo más preocupante de esta percepción es que viene justamente de un investigador que hace parte de una de las universidades más prestigiosas y con mayor trayectoria del país.

horas de asistencia auditiva a un tema, en la mayoría de los casos total o sólo en parte desconocidos? (Borrero, 2008, p. 264-265).

Pese a la pertinencia de la cita, es claro también, que como se planteó en el subcapítulo 3.1, la promoción de posgrados vendibles como las especializaciones, responden en muchos casos a la necesidad de las universidades por buscar estrategias para generar sus propios recursos, sometidas en medio de la autonomía económica neoliberal a ser autosostenibles. En este contexto, es preciso señalar el papel que juegan los distintos oferentes en el mercado educativo de los posgrados y que se divide en IES privadas y públicas. Las IES de carácter privado, son “personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria” (MEN, 1992, p. 20). Facultadas para recibir ayudas de los entes gubernamentales, su subsistencia debe estar garantizada por recursos propios, y por ende, son las primeras llamadas a participar en los juegos del mercado y hacer de sus programas, servicios vendibles para asegurar su supervivencia.

El Gráfico 7, evidencia que la oferta de especializaciones de IES privadas duplica a las públicas (5083 frente a 2128 respectivamente), mientras que los estudios de doctorado, investigativos por excelencia, son predominantemente ofrecidos por universidades públicas. Esto permite concluir, que la rentabilidad de una educación posgradual que prioriza la educación técnica y aplicada para el mundo laboral/empresarial, se impone frente a la educación propositiva/reflexiva/liberadora de las maestrías investigativas o los doctorados, que además de plantear soluciones para el sector productivo, otorgan los fundamentos para construir nuevos enfoques, desde una visión ampliada. El papel de la investigación por lo tanto, sigue en desventaja cuando el sector privado ofrece, según los reportes de SNIES (2016), 6.577 de los 9.987 posgrados del país, y el acento está puesto en la formación de especialistas.

Pero en el desplazamiento de la investigación por la cualificación profesional, no solo entran en el mercado educativo colombiano las IES a nivel nacional; sino que las empresas educativas internacionales entraron a competir en el país con precios bajos, becas que cubren porcentajes importantes de matrícula, reconocimiento de conocimientos previos como las asignaturas cursadas en especializaciones, y programas académicos de corta duración,

vendiendo con muy bajo rigor investigativo estudios de maestría y doctorado⁵⁷. Alrededor de este aspecto, pueden surgir muchas observaciones sobre la pertinencia, la exigencia académica y hasta la supervivencia de las IES nacionales afectadas económicamente por los recursos económicos fugados a empresas educativas internacionales, pero esta investigación, resalta la pérdida de autorreferencia intelectual y recreación del patrimonio intelectual existente:

(...) el nivel posgradual debería tener como una de sus tareas centrales, en países como el nuestro, la articulación de la autorreferencia intelectual. Es decir, crear las condiciones para la producción de conocimiento, la renovación de conocimiento que vaya dirigida a la renovación de la vida social, política, económica, tanto de lo que hasta ahora llamamos Estado nacional como del conjunto de las sociedades que este país contiene (Tapia, 2012, p. 102).

Por más que el neoliberalismo venda la idea de una educación para el mundo competitivo y globalizado, hay requerimientos urgentes locales, regionales y nacionales que precisan de la mirada crítica y comprensiva desde lo propio. La posibilidad de producir, recuperar, interpretar, trabajar, difundir, revisar, discutir y difundir la memoria histórica es el autorreferenciamiento intelectual al cual se refiere Tapia (2012), que además, implica reconocer y transmitir el pensamiento y la obra producida en diferentes épocas en el mismo país, frente a un mismo tema. No se trata de desconocer los aportes internacionales, sino de reconocer los nacionales para buscar alternativas a los problemas sociales propios. La investigación en los estudios de posgrado, desde una perspectiva de fines orientados hacia la sociedad, precisa de ese diálogo de saberes que las empresas educativas internacionales, por su misma mirada rentable y productiva, no logran abarcar.

La preocupación por el desplazamiento de la investigación en los estudios de posgrado entonces, no solo genera efectos dramáticos ante la sociedad que deja de recibir soluciones desde la academia a sus problemas, sino que se convierte en una estrategia miope en donde hasta las mismas empresas, para las cuales se cualifican a los profesionales van perdiendo competitividad internacional. Al convertirse en “recolectores de datos de los centros de investigación del Norte” (López, 2006, p. 50), los profesionales son incapaces de

⁵⁷ Al respecto y solo a modo de ejemplo, está el caso de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), que con todas las características descritas para la captación de alumnos, solo para el 25 de noviembre de 2016 gradúo un millar de alumnos colombianos (UNIR, 2016).

producir conocimiento propio y condenados a asumir la división internacional del trabajo teórico, que de acuerdo con Tapia (2012), implica formar para aplicar las grandes teorías y programas de investigación de las potencias económicas y políticas del mundo. En definitiva la sustitución de la investigación por conocimientos prácticos, con los cuales se asume una posición de reproducción de conocimiento ajeno y la aplicabilidad en vez de la producción científica propia, promueve la importación de modelos operacionales distantes a las realidades del país, mientras se desperdicia la capacidad intelectual colombiana productora de soluciones ajustadas a las dinámicas sociales y económicas del territorio.

El segundo fin de la universidad desplazado por el neoliberalismo evidente en los posgrados, es la formación profesional. La docencia aboga por la formación de profesionales capaces de servir a su nación con un saber hacer, y los posgrados, deben atender las necesidades de actualización, profundización y aplicación de conocimientos propios de un campo específico. Si bien este podría ser considerado el fin mejor librado de la universidad en el neoliberalismo (ver subcapítulo 2.3), al priorizarse los posgrados profesionalizantes ante los investigativos, hay una superposición de la cualificación para los requerimientos empresariales, sobre la preparación de alto nivel que precisan los problemas sociales, urgentes de conocimientos especializados.

Es claro que la educación posgradual debe formar a los dirigentes de alto nivel que necesita el sector productivo, a los generadores de nuevas ideas de negocio, a los ingenieros que construyen el país. Pero también debe formar a los gobernantes⁵⁸, a los líderes de movimientos sociales, a los médicos, a los investigadores, a los docentes comprometidos con la educación, a los expertos en agronomía y veterinaria que necesita un país altamente agrícola y rico en fauna y flora, a los artistas, músicos, actores, escritores capaces de producir y reproducir la riqueza de un país multicultural y multiétnico. Sin embargo, la Tabla 4, evidencia la falta de compromiso de las IES superior con la formación posgradual orientada

⁵⁸ De acuerdo con Múnera (2007), el campo de lo público no corresponde a la administración sino al gobierno; y el hecho de formar servidores públicos bajo la lógica administrativa, eficientista y rentable propia del sector privado por ejemplo, genera limitaciones para comprender las dinámicas sociales. “Si nos representamos todas las organizaciones como empresas, aquellos activos no rentables, entendiendo este término desde su natural contexto financiero –sin matizarlo con eufemismos como la “rentabilidad social”-, habría que venderlos, y en un país como Colombia nos tendríamos que deshacer del Amazonas, del Chocó y de todas aquellas regiones no convencionalmente productivas que sean subsidiadas, es decir, aquellas que reciben transferencias mayores que los impuestos que aportan” (p. 11).

a los requerimientos sociales, y áreas como bellas artes y agronomía, veterinaria y afines, son invisibilizadas frente a una oferta de posgrados que prioriza las ingenierías y la administración. En este punto, es esencial para evitar interpretaciones equívocas de la Tabla 4, que el SNIES incluye dentro de la clasificación de ciencias sociales y humanas, programas de posgrado en derecho, educación física, comunicación y relaciones internacionales, que se alejan de las áreas propias de las ciencias sociales como la historia, la economía, la sociología, las ciencias políticas y la antropología. Esta situación, puede explicar la relatividad de las altas cifras reportadas en la tabla, para programas de posgrado en áreas de ciencias sociales y humanas.

Tabla 4: Oferta de posgrados en Colombia por área de conocimiento

NIVEL	ÁREA	Cifra más alta		TOTAL
		PRIVADO	PÚBLICO	
ESPECIALIZACIÓN	Ciencias salud	426	171	597
	Bellas artes	48	39	87
	Ciencias educación	611	322	933
	Ciencias sociales y humanas	1,289	244	1,533
	Matemáticas y ciencias naturales	41	80	121
	Economía, administración, contaduría y afines ⁵⁹	1,958	667	2,625
	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	635	494	1,129
	Agronomía, veterinaria y afines	46	107	153
	Sin clasificar	29	4	33

⁵⁹ Wallerstein (1996) plantea que para la primera guerra mundial ya había un consenso sobre los 5 temas o disciplinas que abarcaban las ciencias sociales: historia, economía, sociología, ciencia política y antropología. Esta clasificación llama la atención respecto a la división de las áreas de estudio en Colombia, evidenciadas en la Tabla 3. Se desliga lo social y lo económico, teniendo la economía fuertes implicaciones en la sociedad. Esta diferenciación entre posgrados de ciencias sociales y posgrados en economía, permite identificar una ruptura académica, que aleja las decisiones económicas de sus consecuencias sociales.

NIVEL	ÁREA	PRIVADO	PÚBLICO	TOTAL
MAESTRÍA	Ciencias salud	74	68	142
	Bellas artes	13	22	35
	Ciencias educación	120	140	260
	Ciencias sociales y humanas	298	170	468
	Matemáticas y ciencias naturales	40	143	183
	Economía, administración, contaduría y afines	269	74	343
	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	181	188	369
	Agronomía, veterinaria y afines	13	34	47
	Sin clasificar	35	8	43

NIVEL	ÁREA	PRIVADO	PÚBLICO	TOTAL
DOCTORADO	Ciencias salud	10	42	52
	Bellas artes		3	3
	Ciencias educación	11	37	48
	Ciencias sociales y humanas	42	28	70
	Matemáticas y ciencias naturales	24	54	78
	Economía, administración, contaduría y afines	17	2	19
	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	23	41	64
	Agronomía, veterinaria y afines	1	15	16

	Sin clasificar	1	5	6
--	----------------	---	---	---

Fuente: Elaboración propia con información de SNIES a septiembre de 2016

La Tabla 4 permite ampliar el análisis a las áreas de formación que según el tipo de IES son ofertadas. De esta forma, es claro nuevamente el énfasis que las instituciones privadas ponen en las especializaciones, principalmente en áreas de economía, administración, contaduría y afines, y la apuesta por el conocimiento orientado al servicio casi exclusivo del contexto empresarial resulta más claro cuando se compara con el número de doctorados ofertados en la misma área. Frente a 1.958 programas de especialización, los doctorados en administración, economía y afines, alcanzan solo 17. Los problemas que genera la falta de investigación abordados previamente, toman relevancia de nuevo, al poner en evidencia la falta de profundidad de los profesionales con educación posgradual que toman las decisiones en el sector empresarial del país. Se refuerza entonces, la idea planteada por López (2006) sobre la necesaria producción investigativa propia, incluso cuando se trata del sector productivo. Al respecto Maldonado (2014) plantea que todos los dirigentes de un país, sean del sector privado o del sector público, debería contar con una buena educación y con las bondades que brindan los posgrados de alto nivel:

Las maestrías capacitan en cuanto al estado del arte del conocimiento –esto es, el punto exacto en el que el conocimiento se desarrolla en el presente, supuesta su evolución e historia–, en tanto que los doctorados consisten en una *anticipación creativa del futuro, o en una proyección innovativa del presente hacia futuros posibles*. En específico, los doctorados son un componente central en la formación de capital social, humano e intelectual de un país, y constituyen el piso primero para todo el trabajo en términos a investigación y desarrollo (I&D) y, por consiguiente, el piso primero para la innovación –tecnológica y social– de una nación (Maldonado, 2014, p. 36). (Cursivas de la autora).

Así, la educación de alto nivel brinda fundamentos y criterios para la gestión de investigadores, docentes, dirigentes empresariales, líderes sociales, y en general, para los tomadores de decisiones. Los posgrados deberían proporcionar a sus egresados, la capacidad de desarrollar una visión ampliada de la realidad, desde una perspectiva interrelacionada, crítica y reflexiva, en donde sea posible identificar y discernir entre un mayor número de variables. El mundo empresarial no solo precisa de profesionales hacedores de tareas, también requiere de profesionales con educación de alto nivel creativos, con claridades

conceptuales y teóricas, habilidades investigas, y principalmente, capaces de tomar decisiones responsables socialmente. Esta idea, cuestiona la pretendida escisión capitalista de lo económico-productivo-rentable con lo social, que prioriza una formación profesional técnica, aún de alto nivel, centrada en las necesidades de las empresas. Así pues, la docencia, como segundo fin de la universidad desplazado por el neoliberalismo, deja de preparar los expertos que requiere la sociedad colombiana, por preparar los hacedores cualificados que demanda el mercado.

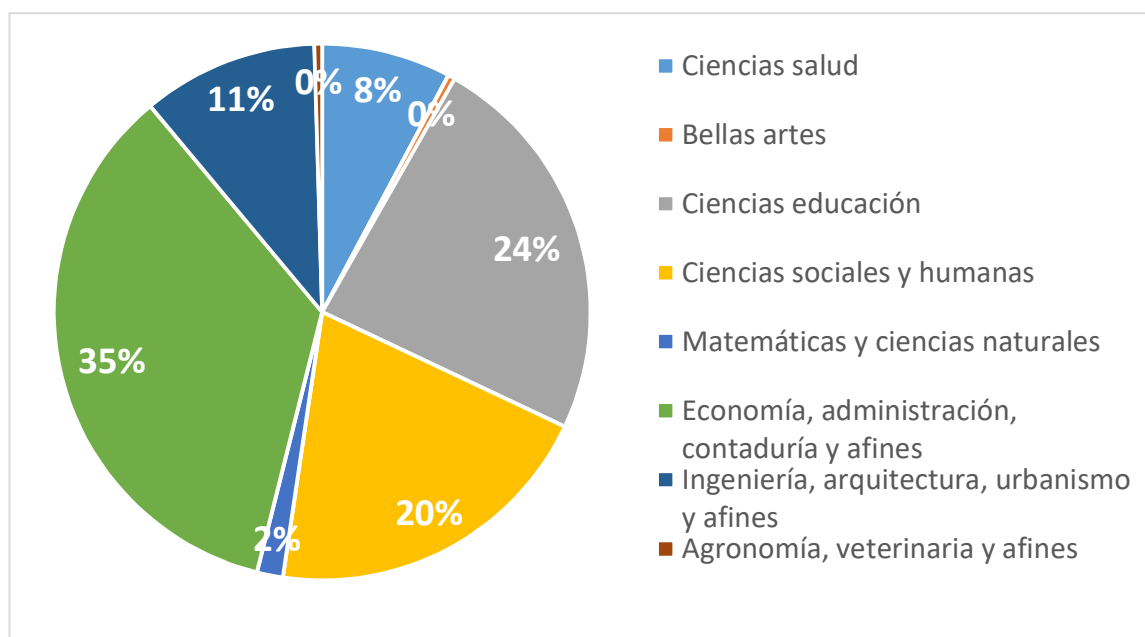
Priorizar la oferta de posgrados en áreas que responden al servicio de la empresa y la producción, sumado a la disminución de espacios para la investigación científica, atentan directamente contra los dos primeros fines de la universidad, sin embargo, quien en definitiva termina asumiendo las consecuencias, es la sociedad. De esta cadena, y más como resultante de los dos anteriores, se hace visible el tercer desplazamiento de los fines de la universidad: la extensión. De acuerdo con Mella (1928) esa extensión no solo involucra a la universidad, también otorga el deber a los estudiantes con la sociedad a la que debe servir:

Cada estudiante, como cada profesor, es propietario de una cierta riqueza de conocimientos. Si solamente la utiliza en su propio provecho es un egoísta, un individualista imbuido del criterio del burgués explotador. (...) Hay razón a exigirles algo a favor de esa sociedad. ¿Tiene cultura? Que la pongan al servicio de la sociedad. Una ley de reforma universitaria debe abarcar un punto donde se obligue al estudiante y al profesor a ser útil para alguien más que para ellos mismos. (Mella, 1928, p. 1).

Este fragmento plantea la reflexión en torno al uso del conocimiento que hacen los profesionales, y llama la atención para el contexto colombiano en donde el 35% de los graduados de posgrados entre 1982 y 2014 eligieron un programa del área de la economía, la administración, la contaduría y afines (Gráfico 8). Si bien la preparación para las empresas es necesaria en pro del correcto funcionamiento de la sociedad, esta masiva elección también podría generar cuestionamientos respecto a la contribución que los profesionales están haciendo a su nación con el conocimiento adquirido, máxime en los casos en que se forman con presupuesto público. Es cierto que la falta de oportunidades laborales y las necesidades de supervivencia en algunos casos apremian, pero el afán egoísta del conocimiento como bien personal exclusivo para aumentar los niveles de ingresos económicos, desplaza esa extensión social de la universidad por un beneficio netamente personal, tan promovido y exaltado en la lógica capitalista neoliberal. En una sociedad cada vez más individualista, es

necesario reivindicar que “la profesión no se circunscribe al beneficio propio, aunque procura su legitimidad. Los conocimientos fundamentan y enriquecen la cultura individual. (...) Pero la profesión no es egoísta; es generosidad por ser, ante todo, servicio. Es parte de la cultura social” (Borrero, 2008, p. 293).

Gráfico 8: Graduados de posgrados en Colombia entre 1982-2014 por área de formación



Fuente: Elaboración propia con información del Observatorio Laboral Nacional a septiembre de 2016 y el ICFES (2002) ⁶⁰

El trabajo hace parte de la vida, pero no limita la vida. La educación debería atravesar otras facetas del ser humano, y sobretodo, otorgar herramientas para la comprensión, la crítica y la resolución de problemas. El Gráfico 7, demuestra cómo los profesionales en Colombia reproducen la tendencia de estudiar para el empleo, esto es, elegir programas de

⁶⁰ Respecto al 24% de los graduados en posgrados en educación, es importante señalar que el Departamento Administrativo de la Función Pública de Colombia dicta las disposiciones salariales por las cuales se rigen los docentes del sector público, y los niveles de formación superior son determinantes para acceder a mejores salarios dentro del escalafón docente. Es así como muchos docentes requiere acceder a programas de posgrado en educación para aumentar sus ingresos económicos. En la educación superior, ocurre algo similar con los estatutos docentes de las universidades. Por tanto, podría decirse que no todos los docentes que ingresan a un estudio de posgrado, lo hacen por compromiso personal con la educación y lo hacen más bien presionados por obtener mayores ingresos.

posgrado rentables, que garanticen en mayor medida, su supervivencia económica y laboral individual; mientras que estudios de alto nivel en áreas como bellas artes, agronomía o ciencias naturales, tan demandados socialmente para reproducir las dinámicas culturales y sociales, o reconocer y aportar científicamente en un país mayoritariamente rural, representan un escaso porcentaje. Es claro que la tasa de desempleo en Colombia asciende al 9,8% (DANE, 2016), y los profesionales requieren acceder a estudios posgraduales en busca de mejorar sus opciones laborales.

De igual forma, la universidad que defiende la extensión como uno de sus fines, es incluyente, abierta y busca en definitiva eliminar los muros de los claustros para acercarla a la sociedad que le dio vida. Los estudios posgraduales en Colombia además de ser un privilegio para quien puede pagar por ellos, están concentrados en las grandes ciudades, alejados de los problemas de millones de colombianos campesinos, indígenas o afrodescendientes, que juntos no son minoría, y sin embargo, por no estar ubicados cerca de los centros empresariales, quedan invisibilizados al igual que sus demandas. Basta solo con comparar los 984 doctores graduados en Bogotá, los 582 en Antioquia o los 354 del Valle, frente a los 12 del Bolívar, los 24 del Atlántico, el escaso 1 de la Guajira, y las ausencias de profesionales con este nivel académico del Amazonas, Chocó o Vaupés (Observatorio Laboral Colombiano, 2016). Estas cifras ponen en evidencia que no solo hay dificultades de acceso, sino que adicionalmente, faltan claramente criterios y prácticas de inclusión, que reivindiquen conocimientos, modos de aprendizaje, visiones de mundo, lenguas e historias del campesinado, los pueblos indígenas y afrodescendiente del país. Como lo plantea, Mato (2007), es necesario poner a la educación superior en términos de interculturalización. Mientras esto no ocurra, tampoco podrá hablarse de una universidad colombiana comprometida cabalmente con su sociedad, y por ende, cumplidora de la extensión como finalidad.

En definitiva, es posible identificar las transformaciones en los fines de la universidad colombiana hacia el neoliberalismo desde el lente de los posgrados, dado que el desarrollo y fortalecimiento de estos en el país, se corresponde con el periodo de tiempo en que también las políticas de corte neoliberal comienzan su ascenso; por tanto, desplazan claramente los fines sociales por fines mercantiles. Sin embargo, y por la reivindicación de la universidad y

las necesidades urgentes que reclama la sociedad y el país, es preciso un cambio de enfoque en los posgrados, que replantee su esencia, y como lo propone Sánchez (2008), prepare a los seres humanos para “transitar de la visión fatalista a la esperanza renovadora” (p. 25). Es posible construir este camino, a partir de la investigación científica de alto nivel, que además del rigor académico, tenga un sólido compromiso cooperativo y sea responsable con las generaciones presentes y futuras, con la naturaleza, la sociedad y la educación.

CONCLUSIONES

Esta investigación permite concluir que la pregunta por cómo se han transformado los fines de la universidad colombiana hacia el neoliberalismo, a partir de la relación entre los planes nacionales de desarrollo entre 1982 y 2010 y los estudios de postgrado, puede responderse a la luz de la interrelación entre el poder económico mundial, la voluntad política nacional y sus procesos de planificación, la subordinación de la universidad y el fortalecimiento de los posgrados. El diálogo descendente inició entonces en las recomendaciones de los organismos internacionales, las firmas de tratados de libre comercio, los rankings (nacionales e internacionales), los estándares y demás medidas de control exigidas por los países poderosos para proporcionarle al país un espacio mínimo dentro del mundo globalizado. Estas presiones internacionales sumadas a las aspiraciones de los gobernantes entre 1982-2010, orientaron los procesos de planificación y dieron como resultado una serie de directrices y programas de corte neoliberal para la universidad colombiana, que sometieron su autonomía ante la baja subvención educativa y reorientaron los fines sociales de la investigación, la docencia y la extensión, hacia fines mercantiles. Finalmente, al haberse desarrollado paralelos al fortalecimiento del neoliberalismo en el país, los programas de posgrado respondieron en su mayoría a los intereses de la ley de mercado, propia del modelo económico.

De acuerdo con la investigación, el modelo de universidad que siguió Latinoamérica, y específicamente, Colombia, fue una imposición que no surgió como respuesta a las necesidades, las aspiraciones o los conocimientos propios. Todavía hoy, el Primer Mundo sigue evaluando, diagnosticando, recomendando y estandarizando las universidades del tal llamado Tercer Mundo. La reproducción del colonialismo cultural y académico es imperante luego de cinco siglos de historia, y en busca de alternativas asequibles en tiempo y dinero, la formación de posgrados se convierte en su mejor aliado. Por un lado el mercado internacional de la educación, en el cual creyeron los equipos de gobierno entre 1982-2010, promueve programas con una lógica eurocéntrica y norteamericana desde donde son ofertados, lejos de autores y conocimientos de los países de origen. Por otro lado, los supuestos estándares de calidad internacional, que impulsan enérgicamente los PND, obligan a las instituciones a medirse de acuerdo a modelos educativos externos, ajenos a las necesidades y condiciones

del territorio propio. En este contexto de mercado internacional educativo, los cambios para la universidad en el país, resultan inevitables a largo plazo.

Al repasar la historia de la universidad occidental, -base de la universidad colombiana-, además de identificar las transformaciones en sus fines, fue posible encontrar dos grandes constantes: la primera es que las transformaciones han hecho parte de la institución desde sus orígenes y la segunda, que su orientación y preocupación siempre fue dirigida hacia la sociedad. Si bien adaptó sus misiones, sus fines y sus labores a las exigencias de cada momento, cada espacio geográfico, cada voluntad y designio político-económico, fue evidente que ahora con el neoliberalismo hubo un desplazamiento significativo de los fines sociales, hacia fines mercantiles. Fruto de estas transformaciones en los fines, la investigación permite afirmar que la universidad colombiana vive una crisis de hegemonía, de legitimidad y de institucionalidad, y que la investigación, la docencia y la extensión responden principalmente a los intereses del mercado, descuidando las necesidades de la sociedad.

En este contexto, puede afirmarse que aunque aumentó exponencialmente la oferta educativa en los últimos 50 años en el país, y por consiguiente, aumentaron las cifras de graduados por año, todavía no hay condiciones propicias para hablar de acceso equitativo a la educación superior de alto nivel, ni de una disminución significativa de las brechas sociales. La masificación de la educación superior en Colombia, trajo consigo más técnicos, tecnólogos y profesionales hacedores de tareas para el mundo empresarial y egresados de IES no universitarias, pero no amplió el acceso a universidades con investigación, docencia y extensión. Los cambios sociales esperados como fruto de una sociedad colombiana más estudiada, se vieron en parte frustrados por las IES de garaje y sus bajos estándares de exigencia académica, que en vez de responder a las necesidades sociales, adaptaron su oferta educativa a las condiciones y requerimientos de los estudiantes-clientes.

Para llegar a este punto crítico, fue necesaria la voluntad política de los dirigentes del país, que esta investigación permitió visibilizar y demostrar a través de los Planes Nacionales de Desarrollo, y sus evidentes directrices neoliberales a la educación superior. En este sentido, la universidad colombiana fue medio y fin del neoliberalismo en los PND. Medio porque es la educación, uno de los instrumentos predominantes en los programas de

planificación tradicional entre los años 1982-2010 para difundir cambios sociales, para interiorizar valores, patrones, necesidades y visiones de mundo. Adicionalmente, como fue constatado, la universidad ha sido siempre una institución al servicio del poder, de hecho, nació como herramienta para sostener el dominio religioso en la Europa de la Edad Media, y en la época de la conquista, estuvo anclada al servicio del poder conquistador, sometiendo el pensamiento de las colonias al pensamiento europeo conquistador. Esta cercanía con el poder, fue aún más evidente, luego de la constitución de los Estados, y principalmente, después de Napoleón y su apuesta por una universidad imperial pensada para sostener y expandir su dominio por Europa.

Así, la primacía del mercado, los recortes presupuestales del Estado y la transferencia de sus responsabilidades a los individuos, el ideal capitalista de felicidad que pone el énfasis en el crecimiento económico, la búsqueda incesante de la productividad y de la rentabilidad, son algunas ideas propias del modelo económico en el cual se inscribieron los gobernantes durante los 27 años estudiados, y que para filtrarse profundamente en la sociedad colombiana, necesitaron de profesionales formados para reproducir el modelo en el mundo laboral y social, e investigaciones que les aportaran científicamente. La universidad fue considerada como pilar fundamental para alcanzar el desarrollo, y terminó sirviendo de medio para la difusión y el fortalecimiento del neoliberalismo, a través de su docencia y su investigación, conforme a las directrices de los gobiernos en estos periodos.

También fue fin del neoliberalismo en los PND, porque al ser destinataria de decisiones y programas no subvencionistas, la universidad quedó en una condición de subordinación frente al Estado y las empresas, compitiendo por recursos y renunciando a su autonomía, en busca de satisfacer los requerimientos del gobierno y del sector privado, en medio de la dependencia económica. En definitiva los PND entre 1982 y 2010, generaron estrategias de corte neoliberal como la autonomía económica, la venta de servicios investigativos, el impulso a los créditos educativos y la defensa de la profesionalización técnica de los estudiantes, contribuyendo a transformar los fines de la universidad colombiana, con lo cual propiciaron su triple crisis.

En esta investigación fue posible evidenciar el desplazamiento de la investigación, la docencia y la extensión con orientación social, por la orientación hacia el mercado, a través

del lente de los posgrados. La revisión de la historia y la oferta de estudios posgraduales en Colombia, permite afirmar que éstos, son producto del fortalecimiento de políticas neoliberales en el país. El incremento del 3.735% de graduados en posgrados entre la década de 1980 y la década del 2000 lejos de garantizar investigaciones y expertos con relevancia social, aumentó el número de profesionales mejor cualificados para responder ante los requerimientos empresariales y productivos, más técnicos que propositivos y reflexivos, como fruto de una educación posgradual sin investigación científica.

La falta de presupuesto y de rentabilidad de las investigaciones, relega el fin investigativo de la universidad colombiana, promoviendo posgrados sin producción científica y formando con especializaciones o maestrías en profundidad, estudiantes repetidores de teorías ajenas y recetarios de acciones sin reflexión. La educación para la crítica y la propuesta, no tiene cabida en una sociedad donde se forma para ser productivo, no pensante. La rebeldía razonada y el disentir argumentado, son reemplazadas por la sumisión, la repetición y la obediencia, necesarias para el mundo del empleo para el cual se forman los estudiantes. Así como la universidad napoleónica, coercitiva, represiva, impositiva, intentó formar profesionales hacedores y vasallos fieles al servicio del emperador, tres siglos después, sin investigación científica, el neoliberalismo educa para seguir los designios del jefe o de la multinacional.

Reflexiones finales.

Adicional a estas conclusiones, la realización de la investigación también deja una serie de reflexiones, fruto de la interacción de la historia, el neoliberalismo, la planificación, los posgrados y las universidades, presente en todo el trabajo. La primera reflexión está relacionada con la egoísta idea capitalista y neoliberal de que cada quien tiene lo que se merece, por lo que trabajó o se esforzó. Con esta premisa se fundamenta la idea de transferir la responsabilidad económica de la educación superior del Estado a las familias o a los estudiantes. Estrategia que además de cultivar profesionales individualistas, deseosos por materializar sus esfuerzos en beneficios personales o endeudados y necesitados de ingresos para pagar sus créditos educativos, son formados bajo el lente del consumo y del mercado, no de la cooperación y la solidaridad, ni en función del bien común y de las demandas sociales. El problema radica en que los merecidos logros individuales fruto del esfuerzo

académico, parecen invisibilizar que el conocimiento genera responsabilidades consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Esta situación es aún más crítica en una sociedad como la colombiana, en donde el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio de unos pocos, y poder formarse académicamente conlleva por lo tanto a una responsabilidad mayor con su sociedad, dado que desde el deber ser, la universidad es el espacio para reflexionar la realidad, generar ideas y gestar nuevas formas de hacer las cosas frente a las necesidades y problemas de la sociedad. Entonces, el “privilegio” de adquirir conocimientos debería generar la obligación de construir una sociedad diferente.

De igual forma, la idea individualista de la educación, parece ignorar el carácter universal e histórico del conocimiento, y que detrás de las enseñanzas en las aulas en las que se prepara cada profesional, hay multiplicidad de pensadores, investigadores y estudiosos, que durante siglos y desde todas las latitudes han construido conjuntamente los saberes. La evasión de la responsabilidad social que con el conocimiento tienen los profesionales, genera grandes preocupaciones, dado que la mayoría de líderes tomadores de decisiones son profesionales, y el ejercicio del poder en beneficio individual y empresarial, puede generar graves consecuencias ambientales y sociales.

La segunda reflexión, deviene de la falsa pretensión de “libertad individual” que proclama el neoliberalismo. En la *universitas* de la Edad Media, estudiantes y maestros podían buscar las universidades que mejor respondieran a sus intereses, habilidades o gustos. La libertad para elegir un programa, un maestro, un alumno o una institución hizo que este modelo le diera el nombre y el carácter universal a la universidad. Luego de casi 10 siglos, no es posible pretender encontrar una institución con iguales características, y menos con la falsa promesa de libertad que hace el neoliberalismo, establecida incluso en el título del libro que sienta las bases del modelo económico: “*La libertad de elegir*” (Friedman, 1983). Al contrario de ese ideal libertario, son las necesidades y posibilidades económicas las que se imponen al momento de elegir una carrera o una universidad. En una sociedad donde la educación es considerada una herramienta importante para facilitar el ascenso social, los estudiantes tratan de elegir los pregrados y los posgrados con mayor demanda laboral, dejando sus intereses o su vocación sin mucho peso al momento de la elección. De igual forma, optar por una universidad está determinado por el presupuesto familiar, los valores de

la matrícula, la flexibilidad horaria para poder trabajar, entre otros, y no por los criterios académicos que deberían imponerse.

Así mismo, el aumento vertiginoso de matrículas, estudiantes y egresados de educación superior en Colombia, evidencia la preocupación de la gente por obtener un título profesional. Es posible relacionar entonces, estas cifras en constante aumento con el bajo promedio salarial devengado por quienes desempeñan oficios en el país, dado que frente a los bajos ingresos, queda casi como única opción inscribirse en un programa profesional para mejorar económicamente. La reflexión en torno a las vocaciones, los deseos, los sueños y los gustos toma vigencia en un modelo económico que promete *la libertad para elegir*, dado que quienes cuentan con posibilidades para ingresar a una universidad, difícilmente pueden elegir un oficio por la presión social y económica, y muchos que no cuentan con el dinero, finalmente deben dedicarse a desempeñar trabajos mal pagos por no contar con el presupuesto para formarse profesionalmente. A modo de ejemplo, cabe la pregunta en nuestro contexto de ¿cuántos ingenieros habrían deseado ser taxistas o cuántos taxistas habrían deseado ser ingenieros?

De igual forma, por un lado, al hablar de la falsa pretensión de libertad individual en el neoliberalismo, cabe la reflexión en torno a las ataduras económicas que genera el creciente endeudamiento. En el caso de Colombia, los PND entre 1982 y 2010 promovieron enérgicamente la inversión en educación superior por la vía de créditos educativos, argumentando que de esta forma se generaba igualdad en el acceso y hacían responsables a las familias y a los estudiantes del pago de su formación. Los estudiantes en este contexto, se ven obligados a elegir carreras rentables que puedan generarles un retorno acelerado de la inversión para pagar la deuda, y luego de egresar, luchar por conseguir un trabajo estable en el difícil mercado laboral, mientras las obligaciones financieras los llevan a aplazar sus proyectos personales. Así, la libertad individual, promovida por el modelo económico, queda profundamente cuestionada, al supeditar las decisiones y los proyectos de los estudiantes de educación superior, al pago de una deuda financiera.

La tercera reflexión, se enmarca en el estudio de los posgrados. Dos grandes características de la educación posgradual, relacionadas con la superación de problemas sociales se perdieron de vista a la llegada de las especializaciones y las maestrías en profundidad: la necesidad de abrir el conocimiento y la integración de ciencias sociales con ciencias puras. La primera de ellas, incluso dio origen a los estudios posgraduales, en busca de ampliar el conocimiento, frente a lo cerrado de la formación profesionalista de los pregrados. La consagración a la investigación desarrollaría exponencialmente la producción de conocimiento científico con sus esperados beneficios en la calidad de vida de las personas, potenciaría la creatividad y ofrecería mayores argumentos para orientar la toma de decisiones, no solo en las áreas de conocimiento específicas sino en la sociedad misma. Respecto a la segunda, el estudio obligado de filosofía, historia y ciencias puras, permitía un diálogo entre diferentes formas de conocer, y otorgaba la mirada integral y reflexiva necesaria para sostener la tensión entre conocimiento y práctica, entre hacer y actuar. Nuevamente, la preocupación no es por un tipo de formación inmóvil en el tiempo, la preocupación apunta a que estas dos características resultan necesarias y casi urgentes, para analizar los complejos problemas sociales de hoy, que demandan ser pensados desde una perspectiva interrelacionada para ser capaz de considerar responsablemente las consecuencias sociales, políticas, ambientales y económicas al proponer alternativas para su superación.

Si bien las especializaciones y maestrías en profundidad permiten ahondar en un tema específico, el hecho de limitarse a la actualización de conocimientos puntuales, sumada a la falta de rigor científico, y por tanto, de exigencia académica, debería bastar para que las universidades reconsideraran incluirlos dentro de la categoría de posgrados, y más bien, los ofertaran como cursos de profesionalización sobre un tema determinado. De esta forma, al excluirlos, solo quedarían los posgrados con rigor científico dentro de esta categoría, y estarían cumpliendo con el deber ser de los estudios posgraduales: la investigación. Como consecuencia, el sector productivo sería más justo al desarrollar sus escalas salariales, en donde hasta la actualidad, contratan y pagan indiscriminadamente a especialistas, magíster en profundidad y magíster investigativos, como si pertenecieran al mismo nivel de formación. Así mismo, la disminución del titulismo fácil redundaría en una formación posgradual de alto nivel, que por medio de las posibilidades que otorga la investigación,

podiera plantear soluciones desde una visión interrelacional a los problemas y las necesidades sociales.

La cuarta y última reflexión, se refiere a los requerimientos puntuales que tiene Latinoamérica y que precisan de la construcción de un modelo de universidad propio. Sin desconocer la historia de sometimiento, despojo de conocimientos y atropellos culturales de los cuales ha sido víctima la región desde la conquista, tampoco pueden negarse los aportes que ha generado el diálogo intercultural y la herencia de ideas dejadas por grandes pensadores europeos y norteamericanos, que han nutrido la sociedad latinoamericana hasta hoy y que han propiciado el desarrollo de la universidad. Sin embargo, las características sociales, culturales, geográficas, históricas, políticas y económicas de la región, demandan de una universidad incluyente, que aun reconociendo los aportes que considere necesarios de los modelos europeos y norteamericanos, reivindique la cosmovisión indígena, negra, campesina y mestiza, tan diversa y tan rica que ocupa este territorio. Las formas de conocer, de aprender, de vivir y de sentir propias, deben sobreponerse al modelo hegemónico, para propiciar las ideas y los proyectos que brinden soluciones, sin violencia epistémica, a los problemas también propios.

Temas sugeridos para investigaciones posteriores.

La diversidad de abordajes, pensadores, posibilidades y aristas respecto a la educación universitaria, sumada a la relevancia social de la misma, hacen que sea un tema de investigación altamente complejo y trabajado. Sin embargo, a partir de la realización de esta investigación y de las conclusiones y reflexiones alcanzadas, resulta necesario continuar ampliando y enriqueciendo el diálogo aquí propuesto, a fin de comprender y visibilizar la situación actual de la universidad en Colombia, sus relaciones con la sociedad, con el Estado, con el sector productivo y con el ámbito internacional, entre otros, para aportar elementos que permitan orientar la toma de decisiones.

Si bien este trabajo permitió comprender las transformaciones en los fines de la universidad colombiana por medio del análisis de los PND y la oferta de posgrados en el país, los cambios, las adaptaciones y las modificaciones que desde otros enfoques han sufrido las IES, requieren también ser visibilizados para ampliar el análisis y alcanzar una dimensión mayor del problema. En este sentido, la primera línea de investigación aquí propuesta apunta

a continuar evidenciando cómo se han transformado las universidades colombianas en el neoliberalismo y qué consecuencias ha dejado socialmente. Los siguientes son algunos temas propuestos, que luego de realizar la investigación son posibles determinar:

- La resolución de los problemas sociales, las condiciones políticas, económicas y sociales de Colombia demandan investigaciones que permitan visibilizar las búsquedas de las investigaciones en el país: los temas de investigación que se trabajan en los estudios posgraduales, en los grupos de investigación y en las mismas universidades. Encontrar si estos estudios responden al mercado y al sector productivo o a resolver y analizar necesidades sociales, permitirá establecer los niveles de compromiso social de la academia y de los académicos en Colombia.
- Relacionada estrechamente con la anterior, y como una de las principales consecuencias del neoliberalismo en la educación superior, está el tema de la financiación de la investigación en el país. Relacionar en números y tipos, las investigaciones que son financiadas por el sector privado, por el sector productivo, por ONG's, por Colciencias y por las mismas universidades, con los usos finales del conocimiento científico, y las contribuciones sociales que se están haciendo desde allí.
- Desde una perspectiva muy distinta a la trabajada en esta investigación, pero que al permitir abordar el problema de otra forma, enriquecería las conclusiones y el debate aquí planteado, es el tema del currículo. Es este el medio puntual y específico con el cual las universidades materializan su adaptación a las necesidades del mercado. Por lo tanto es necesario investigar cómo se ha transformado el currículo académico en Colombia en el neoliberalismo, e incluso analizar los programas surgidos – y sus contenidos específicos – como resultado de las necesidades puntuales planteadas por el modelo económico, pondría en evidencia si las universidades en el país, están formando para la vida y la sociedad, o para el mercado y el empleo.
- Otro tema de investigación que puede extraerse de esta tesis, y que ampliaría la reflexión sobre la responsabilidad con la sociedad que se adquiere con el conocimiento y la formación académica, apunta a las ocupaciones de los graduados de pregrados y posgrados. ¿Qué hacen los graduados? ¿cómo han respondido a las necesidades de su país y de su sociedad? ¿Qué aspiraciones orientan su desempeño

profesional? Son algunos cuestionamientos que servirían para alimentar una investigación sobre este tema.

- Las lógicas productivas y rentables impuestas a las universidades como fruto de la implementación de programas neoliberales, trajo como resultado modificaciones importantes también en la actividad docente. Al ser estos los encargados de guiar a los estudiantes en su proceso formativo, estas modificaciones afectan no solo las relaciones entre estudiantes-docentes-administrativos, sino los niveles académicos. Investigar sobre cuáles han sido esas modificaciones y sus principales consecuencias, es un tema de investigación necesario para la educación superior en el país.

Partiendo de las transformaciones que ha tenido la universidad colombiana hacia el neoliberalismo, y la crisis a la cual asiste en la actualidad, defendida en esta investigación, la segunda línea de investigación propuesta, está relacionada con la búsqueda de salidas que se han gestado en el país:

- Dentro de las reflexiones finales de esta investigación, fue señalada la necesidad de una universidad incluyente, capaz de reivindicar las otras formas de conocer, que también existen en el territorio colombiano. En ese sentido, el país precisa de trabajos investigativos que permitan identificar si se están adelantando procesos de formación decoloniales, reivindicadores de la diversidad cultural y social del territorio nacional, para conocer los niveles de desarrollo de los mismos, su coherencia y sus mecanismos de inclusión.
- La sociedad en el capitalismo está ampliamente permeada por ideas centrales como el mercado, la productividad, la rentabilidad, y en general, por transacciones comerciales. ¿Cómo han resistido las universidades colombianas ante esta realidad? ¿cómo han luchado para preservar su autonomía y para preservar el sentido social de la educación? ¿Qué alternativas a la universidad neoliberal han surgido en el país?
- En la búsqueda de practicidad, de rentabilidad, de productividad, la academia se debilita como espacio para la reflexión, la crítica y la ciencia al servicio de todos. En este contexto ¿qué espacios, quiénes y cómo se está pensando y repensando la sociedad colombiana, sus problemas y sus relaciones?

La tercera y última línea de investigación que es posible proponer a partir de este trabajo, responde a los vacíos de información encontrados sobre el tema de los posgrados en Colombia. Como bien fue argumentado en el Capítulo 3 de esta investigación, el auge de los posgrados, la creciente oferta y demanda de los mismos, precisan de estudios a profundidad sobre su devenir histórico en el país, sobre sus implicaciones en el mundo laboral y en el mundo social, sobre el rol de la investigación en los mismos, y los cambios que han generado en la concepción de la universidad colombiana.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBURQUERQUE, F., 2004. Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. Revista de la CEPAL No. 82.
- ÁLVAREZ, I., 2004. Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos. México DF: Editorial Limusa, S.A. de C.V. – Grupo Noriega Editores.
- ARÉVALO, D., 1997. Misiones Económicas internacionales en Colombia 1930 – 1960. Revista Historia Crítica No. 14. Universidad de los Andes. Bogotá.
- ÁVILA, A. M., 2011, Una ciudad para todos, una universidad para todos. (págs. 1-13). Toluca.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. 1981. Objetivos, campos de actividad y criterios generales de evaluación. Recuperado el 20/09/2016 de <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/politica-de-educacion-del-banco-interamericano-de-desarrollo,6224.html>
- BANCO MUNDIAL. 1992. Educación, técnica y formación profesional. Recuperado el 20/09/2016 de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/994211468176945865/pdf/96790PUB0SPANISH0Box54261B001PUBLIC1.pdf>
- BANCO MUNDIAL. 1995. El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Washington. Recuperado el 24/08/2016 de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PA0PER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf> Recuperado el 20/09/2016
- BANCO MUNDIAL. (s.f.). Datos de libre acceso del Banco Mundial. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de <http://datos.bancomundial.org/>
- BORRERO, A. 2008. La universidad estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomos 1,2,3,4,5,6. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CALLE 13., 2010. Latinoamérica. En Entren los que quieran (CD). Puerto Rico: Sony Music.
- CASILDA, R., 2004. América Latina y el Consenso de Washington. Boletín Económico de ICE n° 2803. Recuperado el 08/05/2016 de: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). La hybris del punto cero. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CEIPA. Información y filosofía institucional. Recuperado el 22/11/2016 de https://campus.ceipa.edu.co/contenido/mis_sitios/simbolos/index.htm

- CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 152 de 1994 por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. Recuperado el 28/03/2015 de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=327>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Recuperado el 8/01/2016 de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-12/capitulo-2>
- COOPERATIVA.CL, (2015). El 37% de los jóvenes en Chile está endeudado. Recuperado el 20/08/2016 de <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/juventud/el-37-por-ciento-de-los-jovenes-en-chile-esta-endeudado/2015-03-19/115144.html>
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Recuperado el 11/01/2016 de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx/>
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 1983 Plan Nacional de Desarrollo " *Plan de economía social*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 1987. Plan Nacional de Desarrollo " *Cambio con equidad*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 1991. Plan Nacional de Desarrollo " *La revolución pacífica*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 1995 Plan Nacional de Desarrollo " *El salto social*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 1999. Plan Nacional de Desarrollo " *Cambio para construir la paz*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 2003. Plan Nacional de Desarrollo " *Hacia un Estado comunitario*". Bogotá: Presidencia de la República
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. 2007. Plan Nacional de Desarrollo " *Estado comunitario: desarrollo para todos*". Bogotá: Presidencia de la República
- DE MELLO, E. R., 2002. La OMC y la educación como mercancía internacional. Avance, 1-4.
- DE SOUSA SANTOS, B., 1998, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posModernidad*. Porto: Cortez Editora.
- DE SOUSA SANTOS, B., 2007, *La Universidad en el Siglo XX*". La Paz: Plural Editores.
- DEUDA EDUCATIVA, (2016). Universitarios entregaron carta a Bachelet por estudiantes endeudados que fueron embargados por bancos. Recuperado el 14/06/2016. En: El Desconcierto. <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/2016/01/14/universitarios-entregaron-carta-a-bachelet-por-estudiantes-endeudados-que-fueron-embargados-por-bancos/>

- DE ZUBIRÍA, S., 2006, Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de Estudios Sociales*, p. 148-157.
- DE ZUBIRÍA, S., 2013, Universidad, cultura y emancipación en América Latina. Bogotá: Ediciones Izquierda Viva.
- DIERCKXSENS, W., 2005. La transición hacia el postcapitalismo: el socialismo del siglo XXI. Caracas: Ruth Casa Editorial.
- DI FILIPPO, A., 2014. El ILPES: reflexiones sobre su historia y perspectivas de futuro. En *Planificación para el desarrollo en América Latina y el Caribe: regreso al futuro*. Publicación de las Naciones Unidas. Cop. MÁTTAR, J. y Cuervo, L. Santiago de Chile.
- DELORS, J. 1996. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2016. Gran Encuesta Integrada de Hogares -GEIH- Mercado Laboral. Recuperado el 15 /10/2016. <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- DUARTE, J. 1997. Problemas del esquema actual de asignación de recursos en educación y salud. *Revista Coyuntura Social de Fedesarrollo*.
- EAFIT. Investigación / Administración y organizaciones. Recuperado el 20/11/2016 de <http://www.eafit.edu.co/investigacion/grupos/administracion-y-organizaciones/Paginas/inicio.aspx>
- ESCHENHAGEN, M. L. (2009). Educación ambiental superior en América Latina. Bogotá: Eco Ediciones.
- ESCOBAR, A. (1996). Planificación. En W. SACHS (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (p. 216 – 235). Perú: PRATEC.
- ESCOBAR, A. (2014). *La invención del Desarrollo*. (Tercera edición). Popayán: Universidad del Cauca.
- EL DIARIO, 2016. Las frases más salvajes del presidente Donald Trump (9 de noviembre de 2016). Recuperado el 22/11/2016 de http://www.eldiario.es/rastreador/frases-estupidas-Donald-Trump_6_478112190.html
- EL ESPECTADOR, 2017. Mucho estudio, poca remuneración. (17 de marzo de 2017). Recuperado el 19/03/2017 de <http://www.elespectador.com/economia/mucho-estudio-poca-remuneracion-articulo-685059>
- EL PAÍS, 2016. Las polémicas revelaciones de promotor del No sobre estrategia en el plebiscito. (6 de octubre de 2016). Recuperado el 22/11/2016 de

<http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/proceso-paz/noticias/polemicas-revelaciones-juan-carlos-velez-promotor-sobre-plebiscito>

EL PAÍS, 2016. Una cementera mexicana se ofrece a construir el muro de Trump (23 de noviembre de 2016). Recuperado el 24/11/2016 de http://economia.elpais.com/economia/2016/11/23/actualidad/1479865389_547413.html

EL TIEMPO, 2011. La Universidad Esumer inauguró sede en centro comercial Premium Plaza. Recuperado el 23/11/2016 de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-287877.html>

EL TIEMPO. 2015. Uno de cada cinco niños no recibe vacunas completas: MSF. (20 de enero de 2015). Recuperado el 12/10/2016. <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/salud/vacunacion-infantil-afectada-por-los-precios-/15122316>

EL TIEMPO. 2015. Males mentales se ensañan con adolescentes y mujeres. (20 de septiembre de 2015) Recuperado el 7/12/2016 de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/salud/salud-mental-en-colombia/16380783>

EL TIEMPO. 2015. Envejecimiento del sector rural. (16 de septiembre de 2015) Recuperado el 7/11/2016 de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-ratifica-el-envejecimiento-del-sector-rural/16375382>

EL TIEMPO, 2016. Brexit: expectativa por el futuro del Reino Unido en la Unión Europea. (15 de junio de 2016). Recuperado el 22/11/2016 de <http://www.eltiempo.com/mundo/europa/pros-y-contras-de-la-posible-salida-del-reino-unido-de-la-union-europea/16620897>

EL TIEMPO, 2016. El 61,7 por ciento de colombianos solo tiene para lo necesario. (3 de marzo de 2016). Recuperado el 30/03/2017 de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16526302>

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. 1918. Manifiesto Liminar. Recuperado el 2/02/2016. De: <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>

FERNÁNDEZ, S., y Ruzo, E., 2004, Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior, un análisis de los países OCDE. Revista de Educación, p. 385-414.

FRIDMAN, M., 1983, Libertad de elegir. Barcelona: Ediciones Orbis.

GALEANO, M., 2012, Estrategias de investigación social cualitativa el giro en la mirada. Primera edición 2004. Medellín: La Carreta Editores.

- GENTILI, P. y SAFORCADA, F. 2012. La expansión de los posgrados en ciencias sociales en América Latina. En GENTILI, P. y SARFOCADA, F. (E). *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado*. Buenos Aires: CLACSO
- GÓMEZ, E., 2014. Decolonizar el Desarrollo: desde la planeación participativa y ola interculturalidad en América Latina. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GUADILLA, C. 2010. Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. En *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: CLACSO
- GUTIÉRREZ, A. y Sánchez, M., 2008. Sentidos contemporáneos de la planeación y el desarrollo. Bitácora 13, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- GUZMÁN, C., 2013. La configuración del campo de legitimidad de la producción del saber científico en Colombia. *Revista Nómadas*, p. 57-73.
- HALL, S. 1992. La cuestión de la identidad cultural. En: HALL, S., HELD, D. y MCGREW, T., (eds.), *Modernity and Its Futures*. pp. 273-316. Cambridge: Polity Press, 1992. Traducido por Alexandra Hibbett.
- JARAMILLO, H. 2009. La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista CTS*, No. 13, vol. 5.
- KENNETH, J. 1994. *Historia de la Economía*. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- LANDER, E., 2005, La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, p. 35-69.
- LAS 2 ORILLAS. 2015. Colombia, el segundo país que menos invierte en educación por habitante. (26 de noviembre de 2015) Recuperado el 6/12/2016 de <http://www.las2orillas.co/colombia-el-segundo-pais-menos-invierte-en-educacion-por-habitante/>
- LLORENTE, M. Á., 2006, Un instrumento de resistencia al neoliberalismo, en Cuadernos de pedagogía, p. 100-103.
- LOPERA, M., 2014. Aspectos históricos y epistemológicos de la planificación para el desarrollo. *Revista Gerenc. Polt. Salud*. Bogotá. P. 28-43
- LÓPEZ, F., 2000, Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia no eurocéntrica en nuestra región?, En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.
- LÓPEZ, F. 2006. *Escenarios mundiales de la educación superior*. Buenos Aires: CLACSO

- LÓPEZ, F., Martínez, N., y Gándara, A. (Septiembre - diciembre de 2010). La Universidad: orígenes y evolución. *Cultura científica y tecnológica*, 7, 5-13.
- MALDONADO, A. RODRIGUEZ, C. 2000. Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*.
- MALDONADO, C., 2014. Educación de presidentes en América Latina. En *Le Monde diplomatique, el Dipló* 130, p. 37
- MARTÍNEZ, R. y Soto, E., 2012. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. En *Política y Cultura*, núm. 37, pp. 35-64
- MARTÍNEZ, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. *Anthropos*, 17-41.
- MASSÉ, C., 2008. Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. *Foro universitario*, 387-395.
- MATO, D. 2007. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas (Col)*, núm. 27, p. 62-73. Universidad Central Bogotá.
- MÁTTAR, J. y Cuervo, L., 2014. Planificación para el desarrollo en América Latina y el Caribe: regreso al futuro. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- MATALLANA, M. y VARELA, S. 2005. Informe diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Colombia. Documento Técnico Técnico ASS/ 1192-05. Bogotá: UNESCO.
- MATUS, C. (1987). Política, planificación y gobierno. Fundación Altadir. Caracas.
- MEDINA, J., 2014. El avance de la prospectiva en América Latina y el Caribe: factor esencial para un nuevo paradigma de planificación para el desarrollo en el siglo XXI. En *Planificación para el desarrollo en América Latina y el Caribe: regreso al futuro*. Publicación de las Naciones Unidas. Cop. MÁTTAR, J. y Cuervo, L. Santiago de Chile.
- MELLA, J. 1928. Tres aspectos de la reforma universitaria. Recuperado el 11/11 2016 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22042/1/articulo4.pdf>
- MELO, J., 1985. Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones. *Lecturas de Economía*, 253-271.
- MINISTERIO de Educación, 2014, Balance ICETEX 2015, Bogotá. Recuperado el 10/08/2015. De: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350078.html>
- MINISTERIO de Educación, 2014, Estadísticas de Educación Superior. Recuperado el 18/01/2016. De: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf

- MINISTERIO de Educación, (s.f.), Ley 30 de 1992, Bogotá. Recuperado el 10/03/2015 de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO de Educación, (s.f.). Sistema Nacional de Información de la Información Superior (SNIES). Recuperado el 15/03/2015 de <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- MINISTERIO de Educación, (2006), Decreto No. 1001 Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. (Abril 3 de 2006). Recuperado el 3/04/2016 de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO de Educación, (s.f.), Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Recuperado el 23/11/2016 de: <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-241150.html>
- MINISTERIO de Educación, (s.f.), Colombia aprende. ¿Qué son los ECAES?. Recuperado el 23/11/2016 de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-74133.html>
- MINISTERIO de Educación, (2010.), Decreto 1295 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Abril 20 de 2010. Recuperado el 3/04/2016 de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- MOLLIS, M. 2010. Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la intergración regional. En *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: CLACSO
- MONCADA, C., 2007. La universidad: un acercamiento histórico - filosófico. *Theoria: ciencia, arte y humanidades*, 33-46.
- MÚNERA, P., 2007. La idea de organización. Medellín: Comunicación S.A.
- MUÑOZ, H., 2010. La autonomía universitaria una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, número especial. IISUE-UNAM. Recuperado el 19/06/2016 de http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PerfilesEducativos_LaAutonomia.pdf
- MURCIA, N. Pintos, N., y Ospina, H., 2009, “Función versus institución. Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios”. *Pedagogía Universitaria*, No. 12, p. 63-91.
- NISBET, R., 1986. La idea de progreso. *Revista Libertas*: 5. Instituto Universitario ESEADE.
- NÚÑEZ, J. 2010. Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. En *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: CLACSO

- OBSERVATORIO COLOMBIANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2014. Indicadores de ciencia y tecnología Colombia. Recuperado el 30/10/2015 de <http://indicadores2014flip.ocyt.org.co/files/assets/basic-html/page-1.html>
- OBSERVATORIO LABORAL DE COLOMBIA, 2016. Mapa de caracterización de graduados 2001-2014. Recuperado el 10/09/2016 De: <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/men-observatorio-laboral/ubicacion-geografica>
- OBSERVATORIO NACIONAL DE SALUD. 2014. Informe Mortalidad Evitable en Colombia 3 para 1998-2011. Recuperado el 11/12/2016 de <http://www.ins.gov.co/lineas-de-accion/ons/SiteAssets/Paginas/publicaciones/Informe3-ME-ONS-Definitivo.pdf>
- OJEDA, P. y CABALUZ, F. 2010. Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. Revista electrónica Diálogos Educativos, Número 19
- ORGANIZACIÓN Mundial de Comercio, 1994, Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, Uruguay, Recuperado el 3/05/2016 de https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsintr_s.htm
- ORGANIZACIÓN Mundial del Comercio, 1998, Servicios de enseñanza. Recuperado el 6/05/2015 De https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm
- PIEDRAHITA, F. 2010. ¿Gran inversión de las Universidades con ánimo de lucro? Una ilusión. En Tomado el 6/05/2015 de http://www.icesi.edu.co/unicesi/wp-content/uploads/2011/08/inversiones_iesal_una_ilusion.pdf
- REVISTA SEMANA, 2016. La preocupante cifra de suicidios en Colombia. (11 de mayo de 2016). Recuperado el 30/3/2017 de <http://www.semana.com/nacion/articulo/tasa-de-aumento-de-suicidios-en-colombia/504329>
- SÁNCHEZ, M. 2008. Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. Sinéctica revista electrónica de educación.
- SOTTOLI, S. (Abril de 2000). La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 3-22.
- SUBIRATS, M. 1999. La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó
- TAPIA, L., 2012. Universidad pública, posgrado y renovación del conocimiento y las sociedades. En GENTILI, P. y SARFOCADA, F. (E). *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado*. Buenos Aires: CLACSO

- TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA, 2014. Editoriales reconocidas por Colciencias-Convocatoria 2013. Recuperado el 24/11/2016 de <https://profestdea.wordpress.com/2014/02/24/editoriales-nacionales-reconocidas-por-colciencias-convocatoria-2013/>
- TELESUR, 2016. A diario mueren 18 personas por desnutrición en Colombia. (14 de abril de 2016). Recuperado el 30/03/2017 de <http://www.telesurtv.net/news/En-Colombia-mueren-a-diario-18-personas-por-desnutricion-20160414-0027.html>
- TUNNERMANN, C., 1978, El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina, Anuario de Estudios Centroamericanos (4), p. 98-126.
- UNESCO. 1998. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado el 15/08/2016 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNIR, 2016. La graduación de Colombia reunirá a un millar de alumnos. (3 de octubre de 2016). Recuperado el 24/11/2016 de <http://www.unir.net/vive-unir/vida-academica/noticias/la-graduacion-de-colombia-reunira-a-un-millar-de-alumnos/549201546124/>
- VALENCIA, M., y Muñoz, C., 2012, La Élite del Conocimiento en la Sociedad Moderna: Intelectuales, Científicos y Profesionales. Polis, p. 1-16.
- VÁSQUEZ-BARQUERO, A., 2009. Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis Universitas Forum, Vol. 1, No. 2. Recuperado el 26/03/2016 De: <http://www.foromundialadel.org/experiencias/doc/Desarrollo%20Local,%20estrategia%20en%20tiempos%20de%20crisis.pdf>
- VEGA, R., 2015. La universidad de la ignorancia. Bogotá: Ocean Press y Ocean Sur.
- VELÁSQUEZ, R., y Morales, J. 2001. Historia y preeminencia de la universidad occidental. Revista Ingenio Libre. Universidad Libre de Colombia. Bogotá. De Recuperado el 26/03/2016 de <http://www.unilibre.edu.co/revistaingeniolibre/revista10/articulos/historia-y-preeminencia-de-la-universidad-occidental.pdf>
- VIVIESCAS, F., 2000. La planeación participativa a diez años de la Constitución: un ejercicio político. En AA.VV. Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá y Veeduría Distrital, Bogotá, Oct. 2001, págs. 121-127. Recuperado el 26/03/2016 de: http://www.fernandoviviescas.org/articulos/planeaci%C3%B3n_participativa.pdf
- WALLERSTEIN, I. 1996. Abrir las ciencias sociales. Editorial Siglo XXI. México, Buenos Aires y Madrid.

