

El Banco Mundial en la educación superior (1962-2000)

Introducción:

En este breve artículo procuraremos hacer un inventario de los grandes momentos en las definiciones de políticas del Banco Mundial hacia la educación superior, durante cuatro décadas, como parte del estudio respecto a la influencia del capitalismo en las reformas educativas. En esta etapa, estamos identificando los nodos, para luego avanzar en su análisis, estudio comparado y relacional.

Década de los sesenta del siglo XX

El Banco Mundial (BM) fue creado en 1944 con el nombre de Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) ha sido conocido como Banco Mundial y, evolucionó hasta conformar el Grupo Banco Mundial conformado por la Asociación Internacional de Fomento[3] (AIF)[4] , la Corporación Financiera Internacional[5] (IFC)[6], el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones[7] (MIGA)[8], el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones[9] (CIADI)[10] y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento[11] (BIRF)[12].

El Banco Mundial, ha asumido un creciente protagonismo en la agenda de la educación superior, en lo que muchos interpretan como la aspiración de sustraer de ese rol a la UNESCO.

La política de préstamos del Banco Mundial para la educación se inició en 1962 cuando se aprobó el primer proyecto educativo. A partir de ese momento el BM ha desarrollado propuestas de reformas y políticas educativas puntuales, cuya implementación condiciona el acceso a la

cartera crediticia. Entre 1963 y 1970 los préstamos se concentraron en los programas educativos que atendían la demanda de mano de obra.

Década de los setenta del siglo XX

En septiembre de 1971 se publicó **“Education: sector Working Paper[13]”**, trabajo del Banco Mundial que recomendaba el estudio detallado y sistemático de los sistemas educativos nacionales, antes de otorgar financiamiento, partiendo de las tendencias del cambio educativo para establecer recomendaciones para las políticas del BM en medio de la situación de los años 70, con el inicio de los ciclos de la tercera revolución industrial. El Informe está evidentemente influenciado por las ideas de Philip Coombs[14], quien acababa de escribir *The World educational crisis: a systems analysis*[15] (1968) y que años después actualizaría sus reflexiones en el libro *“The World Crisis in Education: The View from the Eighties[16]”* (1985).

Como lo hemos trabajado en otros artículos, el Banco Mundial (1971) expresa en este documento su preocupación como el crecimiento de la matrícula en el marco de la aceleración de la innovación. Algo que no ha sido acompañado por la debida actualización de capacidad de gestión (organización, planificación, evaluación y supervisión), ni del currículo y los métodos de enseñanza. Plantean que, aunque, en ese momento, solo el 1% de la población mundial en edad accedía a la titulación universitaria, el problema del desempleo en ciernes obligaba a la reorientación de la formación profesional y, que la expansión de la matrícula obliga a identificar nuevas fuentes de financiamiento distintas al público, especialmente en el sector universitario. Recomienda hacer reformas más integrales y menos sectoriales, en razón del periodo de cambios que recién en ese momento se iniciaba. El documento de *Education: sector Working Paper* (1971) introduce el concepto de *learning*[17] como un rasgo deseado de los sistemas educativos y el

sector universitario. El learning emerge como una solución para reducir los costos de contratación de personal en los sistemas educativos y las universidades y es el predecesor del modelo e-learning que se intenta generalizar en el marco de la llamada transformación digital.

A este trabajo le seguiría la publicación en 1974 de uno nuevo “**Education: Sector Working Paper**[18]”, en el cual el Banco Mundial se ofrece abiertamente como un factor clave para ayudar a diagnosticar los problemas educativos que tienen los países que son sus potenciales prestatarios, convirtiendo esta definición en una orientación política para las décadas siguientes.

El apartado titulado “**Estrategias de desarrollo de la educación para la década de 1970 y más allá**”, resulta clave para entender la evolución del organismo en un factor decisivo en las políticas educativas del capitalismo en la tercera revolución industrial. Allí se abordan, lo que ellos consideran temas principales de los sistemas educativos, la formación de habilidades correspondientes a las necesidades de los países en desarrollo, aumento de la eficiencia en la educación, la mejora de la capacidad de gestión y planificación de los sistemas educativos y los objetivos del Banco Mundial en los préstamos para la educación; veamos algunos de ellos.

En la *formación de habilidades* el BM plantea que cada vez es mayor la presión para obtener la certificación universitaria, aunque ello no garantiza empleo, en consecuencia, la educación debe tener un alto componente de *pertinencia*[19]. En cuanto a la *eficiencia* de los sistemas educativos el Banco Mundial se concentra en una valoración del uso inadecuado de los recursos que imposibilita alcanzar los objetivos cualitativos y cuantitativos que se propone el sistema; precisamente la *falta de objetivos claros lo valoran como una fuente de despilfarro*.

En este documento, el BM (1974) continua la línea trabajada por el Informe Colleman[20] (1966) y Faure “Aprender a ser: la educación del futuro[21]” (1973) que relacionan **optimización de la inversión** con problemas en **la eficacia de la labor docente** y que han ido construyendo a través del tiempo las condiciones de posibilidad para un ataque sostenido al trabajo de los y las docentes; además plantean la necesidad de la **cultura evaluativa** de los sistemas educativos para disminuir el **impacto económico del abandono escolar**, elaborando **estándares de desempeño** que se impondrían luego a través de las **pruebas estandarizadas** nacionales y mundiales, de aprendizaje y desempeño, que se aplicarían a estudiantes y docentes.

En materia de mejorar la **eficiencia de la educación** (BM, 1974, pag.36), vuelve en su ofensiva sobre la profesión docente, indicando que no son significativos los cambios en el aprendizaje cuando se trata de valorar resultados entre docentes titulados o no, proponiendo la contratación de **docentes no - universitarios** porque ello puede ser una fuente de ahorro de presupuesto público.

Plantea además este informe, la conveniencia de **incrementar el número de estudiantes por docentes** para disminuir costes, pues “el tamaño de la clase puede no estar tan estrechamente asociado con la calidad de la educación, como se ha asumido tradicionalmente” (BM, 1974, p. 5).

En cuanto a la **mejora en la gestión y la planificación** el Banco Mundial señala la importancia de trabajar la comunicación y la articulación entre las instancias de los ministerios de educación que definen los objetivos y quienes implementan los programas, planteando que en el mediano plazo se requerirá “cambios sustanciales en la organización y estructura de los sistemas educativos” (BM, 1974, pp. 6-7). Esto terminaría expresándose en sus documentos más recientes que hablan de la liberalización de la gestión universitaria.

Respecto a los **objetivos de los programas**, el Banco Mundial plantea la necesidad promover sistemas educativos integrales que contengan la educación formal, no formal e informal, y que **busquen fuentes de**

financiamiento más allá de las convencionales, es decir, es el inicio de la flexibilización y/o abandono de la responsabilidad de los Estados nacionales con el financiamiento de la educación pública, algo que como veremos más adelante va tomando cada vez más énfasis para la educación superior.

En este estudio, el Banco Mundial retoma una de las tareas centrales asignada por el capitalismo industrial a los sistemas educativos, señalando, en la perspectiva de Chereny, Hollis[22] y otros (1974), la necesidad de volver a los “***análisis del papel económico y social de la educación de masas***” (BM, 1974, p.15).

Se reconoce que “el fracaso de los sistemas para responder a las necesidades de los países se acentúa por el hecho que las instituciones educativas han copiado muchas de sus dinámicas de los países altamente desarrollados y no han adquirido aún una identidad propia” (BM, 1974, p.20).

En este trabajo, el Banco Mundial asume la crítica al credencialismo (BM,1974,p.21) en la administración pública, pues señalan que no siempre los títulos académicos reflejan una adecuada formación para los requerimientos del desarrollo del capitalismo dependiente y neocolonial de nuestra región.

Es necesario destacar, que la crítica a la meritocracia que muchas veces se asume como algo de la izquierda política, en realidad tiene en el siglo XX en América Latina y el Caribe una vinculación directa con la narrativa instaurada por el Banco Mundial, para tratar de hacer más eficiente el gasto en educación y el gasto público en general.

De hecho, el acceso a la titulación universitaria, de maestría y doctorados para los hijos e hijas de la clase trabajadora, como elemento sustantivo de la democracia social y del conocimiento, siempre ha sido una aspiración de la clase trabajadora organizada. Sin embargo, en los

últimos tiempos hemos visto abrirse paso, un discurso “postmoderno” y “poscolonial[23]” no solo paralizante, sino incluso elitescos, de algunos académicos titulados que laboran en las instituciones de educación superior, pero propagan narrativas contra el acceso a los sistemas educativos por parte de los sectores populares, oponiendo la educación comunitaria a la formación académica. como si estas no fueran complementarias y dialécticamente mejorable en sus dinámicas de diálogo, contradicción y síntesis; lamentablemente muchos(as) de quienes defienden ese discurso no dejan de hacer doctorados, postdoctorados y escribir Paper´s sobre estos temas, haciendo extractivismo cultural para escalar en sus propias carreras.

El informe del BM (1974) enfatiza en la necesidad de ***planificar la oferta de formación profesional y calificada*** enfatizando en las ***demandas del mercado laboral*** y, en la ***educación en habilidades*** que permitan la adaptación rápida de los y las egresados(as) profesionales, en un entorno de trabajo cada vez más cambiante y dinámico.

En el aspecto tecnológico, el Banco Mundial plantea no solo sustituir el pizarrón por la radio[24] en los procesos de enseñanza-aprendizaje “sino como un vehículo para introducir planes de estudio mejorados y nuevos contenidos en el aula” (BM, 1974, pag.40).

Sostiene el Banco Mundial (1974) que es urgente orientar la ***formulación de políticas educativas en torno a su utilidad económica***, mejorando la forma de ***canalizar la creciente demanda privada para acceder a la educación superior***, mientras el cambio de patrón de demanda exige reformas estructurales e institucionales, cambios en el contenido y los aspectos tecnológicos, así como en los perfiles de egreso para apoyar el mercado de trabajo. Para aquellos que se colocan al lado de lógica del capital, argumentando razones económicas desvinculadas de su expresión política, el propio Banco Mundial señala “los planificadores educativos deben tener en cuenta y fundamentar su trabajo tomando en

cuenta el contexto político” (Pag. 42), puntualizando la necesidad de trabajar dos enfoques económicos en la educación: a) *tasa de retorno* y, b) *necesidades de formación para mano de obra calificada*. Vincula además la noción de *educación permanente* con las *necesidades del mercado y de empleo*, separándose de la concepción humanista de la educación permanente para el desarrollo integral de la personalidad y la construcción de ciudadanía crítica, que prevalecía en el discurso pedagógico alternativo y de las resistencias anti sistema.

Plantean que muchas veces la *formación vocacional* en la secundaria no encuentra un adecuado complemento y posibilidades de desarrollo en la formación universitaria, haciendo una crítica mordaz a la *actualización de las ofertas académicas*, pero también a los diseños centrados en propuestas humanistas y no en los requerimientos del mercado, lo cual según el Banco Mundial (1974) afecta las posibilidades de conseguir empleo.

En materia de *Financiamiento Educativo*, el Banco Mundial (1974) propone que la educación en general y la educación superior en particular transite la búsqueda de fuentes alternativas al financiamiento estatal ordinario, tales como a) quienes reciban educación asuman los costos de una parte importante de la misma, b) gravámenes fiscales sobre la masa salarial, más allá de las cargas impositivas existentes en algunos países para la formación industrial o alfabetización de adultos, c) esquemas variados de préstamos estudiantiles y familiares para cubrir los costos de la formación universitaria, d) subvenciones públicas para la diversificación de la oferta universitaria privada, e) trabajo estudiantil que permita disminuir costos de nómina de empleados y gastos de servicios. El trabajo de la métrica del psicologismo norteamericano (1940-1956) y su intento de intervenir la pedagogía y circunscribirla a objetivos educativos (metas conductuales) con base a tres aspectos (cognitivo, afectivo y psicomotor)[25], la Taxonomía de Bloom[26] y la búsqueda de fórmulas economicistas de tasa de retorno en educación, le permiten al Banco Mundial (1974) definir como prioridad y dar un impulso decisivo a

la **cultura evaluativa**, que a partir de este documento tomaría un vigor especial.

Las argumentaciones de Coleman (EEUU, 1966), Coombs (IIEP-UNESCO, 1968), Faure y otros (UNESCO, 1973), contribuyeron a crear un **sentido común pedagógico** sobre el uso generalizado de la Taxonomía de Bloom, la estandarización y la aplicación de mecanismos de seguimiento (pruebas, indicadores, exámenes globales) que constituirían bases tecnológicas de la cultura evaluativa, que hoy se expresa en rankings, sistemas de clasificación de publicaciones, entre otros.

La hibridación de discursos de UNESCO y Banco Mundial, comenzó a operar como un fenómeno continuo y en los años y décadas siguientes. Por ello, afirman que “la creación de **mecanismos de evaluación periódica** es fundamental para la gestión eficaz de la educación, ya que constituye un mecanismo privilegiado a través del cual la investigación orientada al desarrollo puede introducir elementos sustantivos para la toma de decisiones. (...) Por ello, la determinación clara de los objetivos educativos desempeña un papel decisivo en la evaluación centrada en resultados” (BM, 1974, p.47).

El Banco Mundial (1974, p.50-51) expresa su interés no solo de financiar con créditos retornables la infraestructura educativa, a cambio de orientación en las políticas del sector, sino en avanzar además, en establecer pautas para los elementos sustantivos de la formación profesional y los diseños de programas (televisión educativa, desarrollo curricular, planificación y gestión, modelo flexibles de formación). De hecho, en el periodo 1963-1971 el Banco Mundial se concentró en estas, que consideraba tareas centrales para la educación en los países de bajos ingresos; en el caso de la educación superior destino el 23% inicialmente, monto que se elevó a 41% entre los años 1972-1974

En relación a los procesos de **investigación para la toma de decisiones** en políticas educativas en general y del sector universitario en

particular, el Banco Mundial (1974) plantea, en un contexto cambiante, de incertidumbre y aceleración de la innovación, que se hace necesario *asumir un enfoque contingente*, que no se fundamente en la experiencia pasada y actual. No obstante, concluyen señalando que “la experiencia sugiere que la cautela y el conservadurismo innato de los establecimientos educativos continuará” (BM, 1974, p.57), a pesar de ello, “el Banco puede ayudar a iluminar las opciones que tiene un país y ayudarlo a tomar las mejores decisiones posibles” (BM,1974, p. 61)

Década de los ochenta del siglo XX

Seis años después, en abril de **1980**, el Banco Mundial actualizaría su perspectiva respecto a la educación, en el documento de trabajo titulado “**Education: Sector Policy Paper**[27]”. En el capítulo nueve de este informe se hace un balance preciso de la política del Banco Mundial en materia de préstamos para la educación, que nos parece importante revisar y analizar su evolución:

1. **1963-1970**: periodo en el que se aprueba el primer crédito educativo (1962) por parte del directorio ejecutivo, que daría pie a la elaboración de un Memorándum del presidente del Banco en 1963 que sería la primera definición estructural de la política educativa del Banco. A finales de los años sesenta del siglo XX, de acuerdo que el Banco debería determinar las prioridades educativas vinculadas al desarrollo, es decir a la economía de mercado, para financiar en el sector;
2. **1971-1974**: se produce el primer documento de Política del sector Educativo, ya analizado aquí, en el cuál como hemos visto se comienza a proponer la racionalización del gasto, la incorporación de los desarrollos tecnológicos (radio, televisión) como mecanismos alternativos a la docencia en el aula, con un especial énfasis en las áreas de administración y gestión. La calidad de la educación aparece como una variable significativa para la

determinación de políticas educativas, el desarrollo curricular y su vínculo de los perfiles de egreso conforme varaban las demandas en el mundo del trabajo;

3. **1974/75-1978** en la cual se dio a conocer el segundo documento de trabajo del Banco Mundial en materia de definiciones estructurales en materia educativa. En estos se comienza a definir que los presupuestos públicos deben focalizarse en la educación primaria, mientras se apertura y flexibilizan las fuentes de financiamiento de la educación superior, es decir, se promueve la privatización y la mercantilización educativa.

La cartera de financiamiento del Banco Mundial a proyectos de educación superior muestra esta reorientación de la inversión educativa; mientras en el periodo 1970-1974 el 40% de los proyectos financiados por el BM pertenecían a las universidades, entre 1975-1978 esta cifra cayó a 26% (BM; 1980, p.80) y proyectaban una mayor disminución, alrededor del 18%. Sin embargo, cuando revisamos el volumen real de inversión vemos que solo ha alcanzado a unas 100 facultades y universidades en el mundo, una cifra insignificante.

El Banco Mundial usa más su imagen para determinar políticas en los sistemas educativos y las universidades, arriesgando solo una pequeña porción de su capital en lo educativo, obteniendo a cambio una enorme y desproporcionada influencia en las definiciones de políticas educativas en los distintos niveles educacionales.

El documento del Banco Mundial (1980) refuerza la orientación a la cultura evaluativa, la medición estandarizada, al establecer tres niveles de evaluación para el acceso a financiamiento:

1. El contenido, capacidad de generar cambios y la ruta establecida de implementación;

- Las definiciones de entrada (input) y salida (output) de los proyectos educativos que involucran currículo, calidad de los aprendizajes, administración, docencia y matrícula, con el propósito de intervenir en la reelaboración de los perfiles de egreso en el marco de la tercera revolución industrial;
- El impacto de los proyectos en la economía (modo de producción, comercio y consumo), la sociedad (governabilidad, nuevas formas de pensamiento, democratización del conocimiento de la tercera revolución industrial, entre otros), empleo (automatización, cibernética, servicios de información), egresados (transdisciplinariedad, lógicas posfordistas, educación a lo largo de la vida).

Es decir, el Banco Mundial asume que la **cultura evaluativa** no es en abstracto, ni un fin en sí misma como la asumen muchos técnicos neoliberales, sino que tiene una finalidad, resolver la distancia existente entre los que se enseña en las instituciones educativas y las universidades y la aceleración de la innovación científica-tecnológica, especialmente en tecnología, ciencia, cálculo matemático e ingenierías propias del tercer ciclo de revoluciones industriales, para la instrumentación de estos avances en el modo de producción capitalista.

Esto explicaría, como una década después, en el marco de la institucionalización de la cultura evaluativa proceso ocurrido en la década de los noventa del siglo XX, el por qué las pruebas estandarizadas tipo PISA[28] ó LLECE[29]-UNESCO (PERCE[30], SERCE[31], TERCE[32], ERCE[33]) enfatizan en aprendizajes matemáticos (capacidad de cálculo), lenguaje (lectura de manuales para auto actualización laboral), ciencias (conocimiento científico vinculado a la tercera revolución industrial) y tecnologías (pensamiento y cultura computacional).

Así mismo, permite entender la razón de conformación del **paradigma STEM**[34], presentado inicialmente en la National Science Foundation

(NSF)[35], de Virginia, EEUU que, a partir de 2010, en los albores del anuncio de la cuarta revolución industrial, se convertiría en eje central de las políticas educativas norteamericanas.

En 2006 Georgette P. Yakman[36] plantearía ampliar el paradigma STEM agregando las artes, como STEAM ó STEM+A, algo que sería asumido por Corea del Sur como la posibilidad de incorporar las habilidades de diseño y comunicación visual en la enseñanza asociada a la aceleración de la innovación. En las universidades esto tendría su expresión en los rankings que procuran valorar, estimular y clasificar las universidades que mejor acompañen en la aceleración de la innovación a través de publicaciones científicas, evidenciado actualidad (conocimiento de la tercera revolución industrial) de las citas, número de publicaciones elaboradas mediante colaboraciones internacionales, publicaciones con alto número de revisiones (Top) y acumulación de premios científicos obtenidos por académicos y equipos de investigación; es la adecuación del paradigma STEM al sector universitario. Uno de los Ranking[37] más emblemáticos fue el llamado Shangai Ranking[38]. Este giro ocurre por el diagnóstico que hace el Banco Mundial respecto a que “Los proyectos de educación asistidos por el Banco a fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970 generalmente no fueron diseñados para permitir una evaluación de los logros de los estudiantes más allá de lo que se revela mediante exámenes regulares universitarios” (BM, 1980, p.84)

Volviendo al documento del Banco Mundial (1980, p.82) se confirma que ya para ese momento la carga sustantiva de generación de los proyectos a ser financiados, lo impulsaría el Banco en alianza con la UNESCO, mientras el papel del prestatario seguía siendo restringido, mediante proyectos fundamentalmente orientados al mercado laboral y la empleabilidad, que a juicio del BM (1980, p.85) en el sector universitario comenzaban a mostrar evidencia de una intervención exitosa.

El Banco Mundial señala que la cuestión de la *pertinencia* “*implica un proceso de repensar lo sustantivo del carácter nacional de la educación, orientado a la autenticidad y modernidad, como combinación eficaz para rechazar patrones y formulas educativas importadas*”

(BM,1980,p.20). Esta definición, tiene varias complicaciones:

1. Plantea el cambio educativo vinculado a la modernidad, que en ese tiempo histórico (década de los '80) para el capitalismo significaba globalización, es decir, la pertinencia educativa pensaría lo nacional en un marco de reestructuración escolar neoliberal;
2. El capitalismo ha entendido la necesidad de contextualizar sus políticas, por ello, el Banco Mundial plantea investigación local para ver cómo se puede aplicar, por ejemplo, pruebas estandarizadas cuidando los elementos de cultura local,
3. La autenticidad, como categoría despolitizada se convierte en un mecanismo para apelar a lo autóctono como confirmación de las políticas educativas contextualizadas que son funcionales a la lógica del capital,
4. Al no plantear la pertinencia como una dialéctica transformadora entre lo local y lo global, abre paso al localismo “resuelve problemas”, que impide la comprensión del mundo en sus relaciones estructurantes entre territorios y dinámicas generales (económicas, políticas, sociales y culturales).

El Banco Mundial usa la noción resemantizada de pertinencia para hablar de “nacionalización de los sistemas educativos” (BM, 1980, p. 21), no como impulso a la autonomía, sino como convocatoria para que los sistemas escolares asuman las tareas educativas nacionales que plantea la relación educación y economía en los países de la periferia capitalista, dependientes y neocoloniales como los nuestros. Por ello, plantean la necesidad que los sistemas educativos fundamenten sus tomas de decisión *en investigación local y comparada*, para evitar que sus dinámicas se conviertan en obsoletas, derrochadoras, irrelevantes e

incapaces de atender las cambiantes necesidades y demandas del mundo productivo y el empleo sobre la educación, advirtiendo que “mientras la educación ... tiene raíces complejas en varios aspectos científicos y técnicos ... la capacidad de análisis y experimentación en educación son inadecuados en comparación con la mayoría de los otros campos” (BM,1980,p.22).

Cuando se adentra en la **cuestión curricular**, el Banco Mundial (1980, p.33), trabaja en la línea de generar una actualización de contenidos, dinámicas pedagógicas y estilos de aprendizaje, que dieran cuenta de los avances y procesos inherentes a la tercera revolución industrial, planteando para ello un conjunto de principios generales a ser aplicados:

1. La estructura de conocimiento expresada en las reformas curriculares debe reflejar la estructura del conocimiento (teorías, conceptos y relaciones);
2. Debe incorporar los elementos constitutivos de las dinámicas de construcción de conocimiento: observación, medición, deducción, verificación y apreciación;
3. La presentación debe coincidir con las etapas de desarrollo del estudiantes.
4. El BM marca distancia con las apuestas por un currículo contextualizado al señalar que “deben evitarse diferentes currículos para diferentes entornos” (BM,1980,p.33).

En cuanto a los medios de comunicación y educación (BM,1980,p.35) postula que la **educación a distancia**, permite reemplazar ocasionalmente, tanto a docentes como la construcción de instalaciones educativas.

En educación y trabajo, el Banco Mundial (1980.pag.42), distingue un sistema de relaciones expresadas en cuatro categorías. La primera, para promover el **crecimiento económico** se requiere una **mano de obra calificada** en manejos técnicos y gerenciales; se debe hacer rápido hoy, lo que dejó de hacerse gradualmente en el pasado, al desengancharse la

educación de la aceleración de la innovación. Para ello, sugiere el Banco, se debe determinar el número de habilidades que requiere una economía basada en tecnologías y técnicas, para traducir estos requerimientos en ofertas formativas, en permanente cambio.

Segundo, construir propuestas formativas que permitan disminuir el desempleo.

Tercero, el síndrome de cualificación consistente en la extensión del tiempo de los y las estudiantes para mejorar la formación y las posibilidades de conseguir empleo, en un mundo del trabajo donde crece el desempleo a la par de incrementarse las exigencias de contratación.

Cuarto, recomienda resolver el problema que crea un clima social educativo acogedor en oposición a ambientes laborales que exigen patrones de subordinación, relaciones jerárquicas, cumplimiento estricto de horario de trabajo y la sensación de que prevalece el desgaste físico, partiendo que las instituciones educativas deben contribuir a la transición de la esfera formativa al empleo. Esto está muy vinculado a las exigencias de trabajo flexible y transdisciplinariedad, como requerimientos laborales del capitalismo en la tercera revolución industrial.

En el caso de las universidades plantean (BM,1980. Pag.46) la urgencia de ***potenciar la formación para tecnólogos, investigadores líderes*** que tengan el conocimiento adecuado y generen procesos para conseguir ***modernizar el sector***. Igualmente proponen que en virtud de la alta tasa de desempleo, la ***universidad debe fomentar la formación profesional para el trabajo propio, el emprendimiento, la iniciativa individual y la cooperación empresarial*** (BM,1980,pag.46).

Los ochenta, es precisamente la década en la cual se impusieron reformas escolares que incluyeron la educación para el trabajo y se comenzó a promover la educación universitaria para el emprendimiento,

flexibilizando normativas universitarias para facilitar la prestación de servicios a terceros, especialmente sector empresarial, como fuente alternativa de financiamiento.

Ante la tendencia al sostenimiento o crecimiento de la desocupación laboral industrial, empresarial y gubernamental, el Banco Mundial (1980,pag.48) señala la necesidad de repensar *la relación de la formación profesional y laboral con los sectores informales de la economía*. Para ello, plantean que una estrategia al respecto debe fundamentarse en caracterizar y clasificar al sector según el acceso a tecnologías, productos y sistemas de formación previos. Sugieren la siguiente clasificación:

1. el subsector artesanal: poco capital, habilidades manuales aprendidas en largos periodos de tiempo, con presencia importante de mujeres. Cuando escalan a la comercialización, según el BM, requieren desarrollas habilidades en marketing, contabilidad y elevar la educación formal;
2. el subsector de taller: requiere algún nivel de capital, habilidades manuales muy específicas (carpintería, metalúrgica, albañilería, entre otros), capacidad de adaptación y aprendizaje constante;
3. el subsector de servicios comerciales: poco capital, gastos operativos manejables y reducido margen de beneficios. Es el sector que el BM (1980) identifica con mayor potencialidad para escalar el emprendimiento, requiriendo formación especializada en contabilidad, inventarios, rentabilidad, procesos de acceso a líneas de crédito, análisis de riesgos empresariales, inversiones de capital, entre otros.

Década de los noventa del siglo XX

En 1990, el Banco Mundial publico el trabajo de Winkler, Donald R. titulado **“Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and**

Equity. World Bank Discussion Papers[39]”, uno de los primeros documentos de este organismo centrados en la educación superior. Ya este autor había publicado con el Banco, otro estudio en 1989 titulado “Descentralización en la educación: una perspectiva económica”. promocionado y difundido ampliamente por el IIPE-UNESCO Paris, en una alianza que cada vez se hace más evidente, entre el Banco Mundial y la UNESCO.

En este documento se organiza las ideas y propuestas en siete agendas:

1. contexto institucional y políticas públicas en educación;
2. eficiencia en la asignación de recursos dentro del sector de la educación superior;
3. eficiencia en la asignación de recursos entre la educación superior y otros sectores;
4. equidad en la distribución de asignaciones gubernamentales a la educación superior;
5. fuentes de financiamiento;
6. problemas educativos y de investigación en el posgrado;
7. lecciones de la educación superior estadounidense para América Latina.

Hugo Aboites (2012) hizo un análisis de este documento[40] que es referencia internacional sobre todo en materia de medición de la llamada calidad educativa, por lo cual, compartiendo el enfoque y los énfasis de Aboites, me concentraré en otros aspectos complementarios a su análisis.

Sin que el Banco Mundial (1990) defina *calidad educativa*, usa el término como un comodín y sinónimo de la mejor educación posible, enfatizando en su relación con la *eficiencia del presupuesto público en el sector*. Evidentemente, lo que subyace es la decisión de impulsar la cultura

evaluativa que va perdiendo su razón estratégica de ser un mecanismo para resolver los cuellos de botella que impiden a las universidades acompañar la aceleración de la innovación y cumplir con su tarea de democratizar el conocimiento como centralidad del pacto social educativo, para convertir a la evaluación en factor clave de la reestructuración capitalista del momento.

Desde nuestro punto de vista, uno de los propósitos fundantes de la cultura evaluativa institucional en la educación superior, era atender al desfase entre las dinámicas educativas y los giros económicos, sociales, culturales que imponía la tercera revolución industrial, preocupación nítidamente expresadas en los trabajos de Coleman, Coombs y Faure. Este otro giro en la cultura evaluativa, como lo explica Aboites (2012), tiene mucho más que ver con la crisis de las deudas externas de la década de los ochenta y la reestructuración neoliberal de las economías, que bajo el pretexto de la crisis de eficacia institucional, como discurso instaurado en la década de los ochenta, promueve la disminución de costos en el cumplimiento de derechos fundamentales como la educación por parte del Estado.

Es decir, la cultura evaluativa fue impulsada para una cosa y el neoliberalismo la re-direccionó para aplicar el ajuste estructural en la educación superior. Por ello, este documento del Banco Mundial es clave para entender esta inflexión y orientación estratégica que influiría de manera importante en las décadas siguientes.

Para introducir la noción de *eficiencia* en la *inversión en educación superior*, el Banco Mundial (1990) utiliza la premisa que mientras el crecimiento de la matrícula y la expansión universitaria se ha multiplicado por diez entre 1960 y 1985 el gasto público en educación superior no ha seguido el mismo ritmo. Esto lo plantean como un límite para el derecho a la educación, cuando en realidad expresa la disputa por el presupuesto público entre criterios de agenda social y de reproducción de poder

(burocracia central, gasto militar, subsidios al sector privado, rescates bancarios, entre otros).

A partir de este estancamiento de la inversión en educación superior, no plantean metas de incremento, sino un uso “más eficiente del gasto”, que en realidad es una legitimación de la desinversión pública en el sector universitario, que se expresaría en precarización laboral docente, disminución del volumen y ritmo de dotación de laboratorios, equipos e insumos, deterioro de la infraestructura, desactualización científico-tecnológica, entre otros aspectos.

Para desorientar, confundir y frenar las resistencias, complementan el discurso señalando que esta desinversión, fundamentalmente en equipos, contenidos e infraestructura demanda “racionalizar” el presupuesto buscando formas de disminuir el costo de la nómina docente. Es decir, se plantea cubrir progresivamente los costos de los demás elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario disminuyendo la inversión en docencia (salarios, seguridad social, montos de las jubilaciones, programas de actualización e investigación).

Por supuesto, que esta dinámica empalma con el hecho que para ese momento, ya un tercio de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe eran privadas, lo cual se elevó exponencialmente en las últimas tres décadas. La desinversión sostenida de conjunto, se expresa en una caída sostenida de la inversión pública por estudiante, algo sobre lo cual profundizaremos cuando entremos a analizar, en otro papel de trabajo, la máquina destruye educación superior de la alianza entre UNESCO y el Banco Mundial.

El Banco Mundial plantea que ***“la política pública debería preocuparse más por mejorar la calidad que por la cantidad de quienes acceden a la educación superior”*** (BM,1990, pag.15), colocando como ejemplo la

pluralidad de modelos privatizados de financiamiento que existen en la nación imperialista norteamericana.

El informe del Banco Mundial insiste en lo que había planteado en su documento de 1974, respecto a que una de las vías para hacer más eficiente el costo es incrementar el número de estudiantes por docente (BM,1990, pag. 15). Esto por supuesto reduce las posibilidades de desarrollo de las pedagogías activas, de las propuestas de trabajo didáctico participativo que fomente el pensamiento crítico, creatividad y autonomía cognitiva. La evidencia empírica de quienes hemos trabajado más de cuatro décadas en aulas, es que la asignación de grupos numerosos en el aula promueve el desarrollo de modelos conductistas y reproductores de aprendizaje. En consecuencia, el Banco Mundial hace ver la exigencia de ampliar la cobertura con incremento del financiamiento como un *dejavu fordista*^[41], como un paradigma “superado” en medio del auge del toyotismo y la gestión de la calidad total en educación (GCT), mostrando con ello que la apelación a una dinámica calidad-eficiencia es solo una narrativa para introducir la lógica del mercado en la educación superior.

Se plantea que la *gobernanza universitaria* “sustituya los criterios políticos por los de desempeño” (BM,1990, pag.16), usando la noción de *autonomía universitaria* para fomentar la confrontación de las casas de educación superior con los gobiernos, al colocar como opuestos los criterios políticos académicos con los de desempeño (Idem). Muy por el contrario, es fácil distinguir un gobierno neoliberal de uno progresista por el esfuerzo de este último por vincular agenda social (dimensión política) con las metas (desempeño) del sub sistema de educación superior.

Consciente el Banco Mundial (1990) que las exigencias de criterios de “rendimiento eficiente” de los fondos puede ser visto como un ataque, desde afuera a la autonomía universitaria, porque asumirlo implica establecer parámetros desde la externalidad del mercado (estándares y criterios uniformes), plantean que se debe estimular la adopción de estas iniciativas “desde adentro”, por parte de los consejos universitarios y los

consejos de rectores. Es decir, el discurso de la eficiencia usado como caballo de Troya para romper con la autonomía universitaria.

El Banco Mundial (1990, pp.17-18) postula la tesis de que el apoyo presupuestario a la investigación universitaria debe estar vinculado a indicadores de desempeño y resultados, siendo estos criterios reordenadores de la asignación financiera, tanto a instituciones como investigadores, defendiendo la “igualdad” de trato gubernamental en esta materia, tanto para las universidades públicas y privadas.

Esto es complementario con la tendencia impuesta en la región desde la década de los cincuenta del siglo XX, de crear organismos de ciencia que administran enormes recursos para la investigación, subordinando su asignación a las universidades a que se alineen con las prioridades coyunturales que demanda el modelo de capitalismo dependiente y neocolonial. Hemos señalado en conferencias y charlas, que esto ha constituido un ataque silencioso a la autonomía universitaria, aceptado con pocas protestas por parte de la academia[42].

Además, esta narrativa del Banco Mundial va construyendo la epistemología institucional para el desembarco pleno de la estandarización, la política de los rankings y, de los puntajes por publicaciones en sistemas indexados de clasificación, que va conformando la hegemonía del *funcionalismo investigativo* que termina arrinconando las humanidades y el pensamiento crítico; es la lógica del STEM y el STEM+A en la educación superior. Por ejemplo, la mayoría de los rankings valoran con un alto rango el número de premios nobel, pero no hay premios Nobel en educación, en consecuencia, de partida el trabajo investigativo que hacen los y las académicos en pedagogía de manera alguna puede tributar a estos rankings, por lo tanto no entran en el rango de “eficiencia” que se va construyendo, ni en las prioridades investigativas de muchos de los organismos nacionales de ciencia,

afectando de manera dramática la certificación de producción de conocimiento científico en el sector.

La caracterización que hace el Banco Mundial (1990) es absolutamente funcional a intentar resolver el desfase entre lo que se enseña y la innovación tecnológica, en el marco de economías dependientes y neocoloniales como las de América latina y el Caribe. Por ello, señalan que “la educación superior juega un papel positivo importante en el desarrollo de la economía. Proporciona las habilidades laborales requeridas para economías en vías de industrialización, genera los nuevos conocimientos necesarios para realizar una adaptación exitosa a la innovación tecnológica” (p.19).

La crítica, entre líneas, que hace el Banco Mundial (1990,pag.20) a la Reforma de Córdoba, como punto de partida, de unos procesos de disputa política por el poder dentro y fuera de la universidad, el cual consideran ha afectado la instrumentación de políticas públicas adecuadas, pero ello es en realidad un ataque directo al pensamiento crítico en la universidad Latinoamérica, uno de sus elementos fundantes de identidad. En consecuencia, para el Banco Mundial, la universidad debe concentrarse en ser una institución funcional a la reestructuración capitalista de cada etapa y abandonar el humanismo crítico.

Para el Banco Mundial (1990, p.21) resulta preocupante que en 1980 el 23,5% del presupuesto educativo en América Latina y el Caribe había sido dirigido a la educación superior, lo cual había sido precedido de un incremento sostenido de 14,3% en 1965, a 15,9% en 1970 y 23,4% en 1974 (BM,1990, p.23). Sin embargo, la crisis de las deudas externas y el desembarco de la globalización neoliberal, significó un estancamiento de esta tendencia y en algunos casos un significativo retroceso. El informe del Banco Mundial muestra una caída drástica de presupuesto público por estudiante, en algunos países como Brasil equivalente casi al 50%. La disminución del presupuesto universitario implicó una importante

precarización de los salarios y condiciones de trabajo de los y las docentes en términos de la relación del salario con la inflación y los precios reales de los productos de consumo.

La crisis económica de los ochenta implicó un decrecimiento coyuntural de la matrícula en educación superior, mostrando con ello, que una parte importante de quienes van a las instituciones privadas de educación superior son los hijos e hijas de la clase trabajador, los mayores impactados por las crisis económicas.

El estudio del Banco Mundial (1990) muestra con preocupación cómo el cambio de la razón social de la universidad, de institución para formar la élite a la universidad de masas en los ochenta, ha significado un impacto severo en

1. monto del presupuesto público destinado a la educación superior que sin embargo es insuficiente para atender adecuadamente los requerimientos del sector,
2. precarización salarial y de las condiciones de trabajo del personal docente, administrativo de la IES,
3. desinversión por estudiante inscrito. Esta realidad, que no se contrasta con los apoyos financieros a los bancos y el sector privado, sobre todo en el marco de las crisis de las deudas externas, ni con las exoneraciones de impuesto y la corrupción, entre otros factores, eso sí, lleva al BM apresuradamente a ***promover la mercantilización, privatización y desregulación de la educación universitaria***. Al establecer las comparaciones entre el número de estudiantes de las grandes universidades públicas respecto a privadas, desliza la idea de apoyar con subsidios a las privadas para que asuman parte de la matrícula desbordada en las públicas, para lo cual las pruebas de admisión

en las IES públicas, se convierte en un mecanismo funcional a esta lógica.

Sin embargo, reconocen que las universidades privadas enfatizan en carreras que no implican el uso de grandes laboratorios o equipos de prácticas profesionales, lo cuales solo pueden ser adquiridos mediante financiamiento público o transferencia a este sector.

- Alertan sobre la necesidad de evaluar la calidad de las IES privadas como un mecanismo de eficiencia del sector en su conjunto, pero también como un mecanismo para garantizar el uso adecuado de potenciales subsidios o transferencias del presupuesto público.
- Ante lo cual postulan que se consolida el discurso de la eficiencia y racionalización del gasto público en educación, con sugerencias que abren las puertas a la lógica del mercado en el sector.
- Otra sugerencia que dejan deslizar, es que el sector público se encargue de las carreras que implican grandes costes de infraestructura, mantenimiento e insumos mientras las privadas se encargan de las carreras de formación en administración y tareas burocráticas que no demandan esos costes y garantizan una formación de burocracia sin pensamiento crítico.

Muestra el Banco Mundial (1990, p.28) el crecimiento sostenido de la matrícula privada que paso en Latinoamérica y el Caribe de 15,4% en 1960 a 29,6% en 1970, mientras en 1985 alcanzaba el 35.2%. Esto implica que casi 4 de cada diez estudiantes de la región se matriculaban en ese momento en una institución de educación superior privada, mostrando a este sector como un factor a tomar en cuenta a la hora de construir políticas públicas en educación superior. Lo que esconde el Banco Mundial es la campaña sostenida desde la década de los setenta contra la universidad pública en la región, a la par de presentar a las IES privadas como alternativas ya no para la burguesía sino incluso para los hijos e hijas de la clase media profesional y el proletariado asalariado.

En consecuencia, el Banco Mundial sugiere desarrollar políticas públicas de acompañamiento, evaluación de la calidad y financiamiento en los tres tipos de instituciones del sub sistema de educación superior en Latinoamérica y el Caribe que identifican como: “i) dominio público, ii) dominio privado, iii) dominio compartido” (BM,1990, p.28), lo cual implica incentivar la transferencia de recursos públicos, directa e indirectamente, al sector privado, algo que se corresponde al paradigma neoliberal y la globalización económica.

Destaca que mientras en países como Cuba o Uruguay en ese momento la educación pública era hegemónica, en otros como Argentina, Bolivia o Ecuador constituían un sector secundario, mientras en otros como México o Perú la matrícula pública si bien es dominante el crecimiento de la privada se debe a cuestionamientos a la calidad educativa del sector público. Subraya los casos de Colombia y Brasil, donde el sector privado es mayoritario en términos de matrícula, aunque no siempre son identificadas como instituciones de calidad.

Presentan el crecimiento de la **tendencia a la matrícula en educación superior** como algo inevitable lo cual debe llevar a los Estados a preocuparse por su calidad y el apoyo financiero a las mismas, como un factor significativo del gasto público educativo.

De hecho, al mencionar el caso de Chile le colocan como un ejemplo de sinergias entre sector público y privado, donde ya para ese momento las políticas pinochetistas habían logrado que lo predominante fueran las IES de dominio compartido (público-privado), de tres formas “(i)apoyo institucional directo, (ii) apoyo indirecto en la forma de ayudas económicas a estudiantes, y (iii) apoyo en forma de incentivos para la matrículas a los y las estudiantes con mayores rendimientos en las calificaciones (BM,1990, p. 29), presentando la experiencia como propia de eficiencia y equidad del gasto público, superando las valoraciones separadas entre IES públicas y privadas.

El Banco Mundial (1990) distingue dos tipos de eficiencia: interna y externa. La **eficiencia interna** la ubican en el uso oportuno de los recursos destinados a las IES maximizados en bienestar social. La **eficiencia externa** está asociada al impacto de los procesos formativos en las posibilidades de empleabilidad de los egresados (mano de obra calificada). Identifican como el mayor problema para trabajar la eficiencia, los costos de un egresado de calidad, pero también de los otros productos que genera la universidad (investigación, extensión, posgrado), es decir, considera el Banco Mundial que es urgente trabajar en criterios para determinar la calidad de los productos finales. En consecuencia, abren camino a la **cultura evaluativa** como soporte para valorar la **eficiencia del gasto público en educación superior**. Asume el Banco Mundial (1990, p.31) las dinámicas detectadas por Carpizo (1985), quien identifica una serie de problemas para alcanzar eficiencia del gasto en las universidades públicas de Latinoamérica y el Caribe:

1. no existen criterios objetivos para la asignación de recursos a las universidades,
2. la planificación y evaluación del gasto público no están integradas a la toma de decisiones que hacen las facultades y no existen bases de datos actualizadas sobre flujos, patrones de curso, etc.;
3. subordinación de los estándares técnicos a criterios políticos;
4. sistemas de admisión que trabajan en contra de los mejores calificados;
5. los precarios sistemas de admisión influyen en la repitencia y el abandono de las carreras;
6. alto ausentismo, preparación inadecuada y fallas en la supervisión del personal académico;

7. los salarios bajos del personal docente incentivan que busquen otros empleos complementarios y ello impacta negativamente en el desempeño;
8. el número de profesores y personal administrativo suele ser más alto que lo requerido y la autonomía universitaria opera como un factor que impide mayores niveles de control. Respecto a las instituciones privadas de educación superior (IES) reconocen que la dedicación a tiempo parcial de profesores impide un mayor desarrollo institucional.

En materia de la **relación eficiencia-gobernanza** el Banco Mundial (1990, p.32) ve como un problema el surgimiento en algunos países de organismos colegiados de rectores(as) que establecen las orientaciones de políticas públicas en el sector, no siempre en diálogo con los gobiernos. Señalan el caso de ANUIES de México o el CIN de Argentina, este último incluye universidades privadas, como ejemplos de obstrucción de la relación de mando con las universidades. Esto se expresaría luego de manera nítida en la exclusión de esta última instancia de la III Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) algo que abordaremos de manera concreta en otro papel de trabajo de esta serie dedicado a ello y del libro que sobre el particular preparamos. Igualmente, el Banco Mundial (1990) ve con preocupación el establecimiento de consejos universitarios cuyos rectores son electos y una parte importante de los mismos son estudiantes.

Otro aspecto que consideran afecta la relación gobernanza-eficiencia es la descentralización en la toma de decisiones por parte de las facultades, pareciendo proponer mecanismos centralizados de gobierno universitario; les preocupa la autonomía de facultades y departamentos para la toma de decisiones como parte del desarrollo de la autonomía universitaria. En consecuencia, proponen establecer **estándares e incentivos unificados** para el desarrollo académico, contratación y remuneración del personal, mantenimiento de instalaciones físicas,

dotación de laboratorios y bibliotecas, entre otros aspectos. Los incentivos proponen se concentren en prácticas que promuevan la evaluación conforme a estos estándares y sistemas de información, colocando a CAPES[43][i] de Brasil como ejemplo de buenas prácticas de evaluación externa.

La visión empresarial del Banco Mundial, los hace proponer como requisito para optar al cargo de rectores(as) la formación en administración universitaria, un perfil profesional que consideran emergente, cuestionando que se privilegie las habilidades políticas sobre las administrativas. Precisamente la época en la cual se presenta el informe coincide con el paradigma del gerencialismo en la administración pública, de la cual la Quinta Disciplina de Peter Senge[44], fue una de sus expresiones.

En este documento, el Banco Mundial (1990) postula la **productividad** como criterio de evaluación del sector universitario. “La productividad en educación superior se mide por la relación entre entradas y salidas ... productos ... cada uno de los cuales se puede medir en términos de cantidad y calidad” (p.35). Según el BM estos productos pasan a ser matrículas (pregrado y posgrado), títulos otorgados, trabajos de investigación y publicaciones, así como proyectos de “servicio público”, que pueden fomentar ingresos adicionales para la IES. Estos productos cuantitativos por si mismos no expresan la calidad que atribuye el Banco Mundial, como valor agregado en términos de conocimiento a los y las estudiantes, por lo cual proponen establecerlo mediante pruebas estandarizadas. Nuevamente la cultura evaluativa constituye un conductor de la lógica del mercado en la educación universitaria.

Más adelante, (BM,1990, p. 43) planteó la necesidad de optimizar la **inversión educativa** correlacionando número de profesores y personal administrativo por estudiantes universitarios por carreras, pretendiendo estratificar con ello la inversión en la educación universitaria, en la ruta a

alcanzar mayor eficiencia administrativa. Sin embargo, lo que ocurrió en realidad fue que, durante la década de los ochenta del siglo XX, disminuyó de manera sensible la inversión pública por estudiante de educación superior.

El Banco Mundial (1990,p.37) establece que la masificación afecta la calidad de los procesos formativos universitarios, planteando la necesidad de hacer mucho más *selectivos y limitados los procesos de admisión*. Insisten en considerar un despilfarro los sistemas abiertos de admisión, colocando ejemplos a la UNAM de México, institución en la cual entre 1959 y 1983 solo el 27,72% de los estudiantes culminaron sus estudios con la obtención del respectivo título universitario, o el caso de la UBA en la cual indican solo se gradúa 1 de cada diez ingresos, colocando en contraste las cifras de EEUU donde el 60% se gradúa en las universidades públicas y el 80% en las llamadas universidades élites, en ambos casos sometidas a estrictos sistemas de admisión.

No obstante, al citar al ICETEX^[ii][45] de Colombia, el propio estudio reconoce el impacto del ingreso familiar en el número de quienes abandonan los estudios universitarios. Plantea que “se deben utilizar criterios objetivos en la asignación de recursos. Criterios de costo, desempeño, demanda estudiantil y oportunidades de empleo para los y las egresadas(os), lo cual demandará cambios en los sistemas contables internos de cada IES. El **énfasis en la empleabilidad** como indicador de éxito académico, abriría las puertas para lo que ocurriría en el año 2022 con la III CMES-UNESCO.

En el documento del Banco Mundial (1990), se insiste en reducir el costo unitario por graduado, para lo cual proponen priorizar la disminución de los factores que posibilitan las tasas de repetición, especialmente los precarios sistemas de admisión. En este sentido, propone:

“(i) procedimientos de admisión más selectivos. (ii) mejorar los servicios de asesoramiento vocacional para estudiantes, (iii) elevar los costos de la

matrícula en las universidades públicas, (iv) becas y apoyos para que los estudiantes de bajos ingresos se concentren en estudiar y no compartan el tiempo con jornadas laborales, (v) retirar a aquellos estudiantes cuya progresión prevea larga duración para graduarse o que no culminarán estudios (BM,1990,p.49).

El Banco Mundial (1990) promueve pruebas estandarizadas para poder establecer comparabilidad y sistemas de seguimiento que disminuyan costes.

En cuanto a **la eficiencia externa**, utilizando las técnicas de análisis de costos-beneficios, el Banco Mundial (1990) se plantea dos interrogantes de partida. La primera, si se deben incrementar o disminuir la inversión pública en educación en medio de un contexto de limitados recursos. Segundo, si existen formas de reasignar la inversión pública en educación superior para mejorar su impacto en el bienestar de la sociedad.

Definen que de las tres funciones centrales de la actividad universitaria (docencia, investigación y extensión), la generación de conocimiento derivado de las tres debe incidir en nuevas tecnologías que contribuyan al crecimiento económico. Esto evidencia la preocupación por empalmar la **actividad universitaria** con la **aceleración de la innovación** propia de la tercera revolución industrial, algo que preocupa al sistema capitalista desde la década de los sesenta del siglo XX.

Mientras esto ocurre en la lógica del mercado, desde una parte importante de las resistencias educativas se ha instalado un discurso “alternativo”, anti apropiación del conocimiento científico reciente, contribuyendo con ello a la destrucción de las instituciones educativas públicas construidas sobre el contrato social que demandaba por consenso la **democratización del conocimiento**.

El Banco Mundial (1990) se adentra en la comparación de los **costos de formación para el empleo** por parte de la universidad, así como la utilidad

del conocimiento generado para el mejoramiento de indicadores económicos. Esta lógica conduciría en las décadas siguientes, a que sectores importantes del capital comenzaran a pensar en inversión más precisa en formación profesional a menores costos, algo que golpea el concepto de universidad pública vinculada a la ciudadanía crítica, pensamiento contestatario, financiamiento público y reivindicación de la cultura propia, elementos defendidos en la región de Latinoamérica y el Caribe. Igual ocurre cuando asocia la formación profesional a temas de oferta y demanda del campo laboral, asumiendo que sea el mercado y no la sociedad en su conjunto la que determine las prioridades y énfasis formativo.

Le preocupa al Banco Mundial (1990,p.46) el ***largo periodo de gestación de un profesional***, que incide no solo en los costos de conjunto, sino en las posibilidades de cubrir demandas de periodos cortos por parte del sector empresarial. A esto le llaman efecto “telaraña” que no solo extiende los periodos de formación, sino que ello implica un conjunto de aprendizajes que no consideran vinculados a la demanda laboral directa. Evidentemente se están refiriendo a los contenidos humanistas, de pensamiento crítico y creatividad e intentando que los procesos formativos se circunscriban a los requerimientos del puesto del trabajo. Este “*homo economicus*” pretende vaciar de formación crítica y humanista a los futuros empleados. Esta definición la veremos luego defendida en el año 2022, abiertamente por la directora de educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en la agenda de la III CMES-UNESCO realizada en Barcelona, en la cual la micro acreditación se asoció a la externalización de la formación para la empleabilidad, reduciendo el papel de la universidad al papel de agencia micro acreditadora y para la certificación de titulación.

En ese mismo sentido, resulta evidente que cuando se aborda los indicadores de ***eficiencia*** (BM,1990,p.56) se adentran en terreno fangoso, al interrogarse porque los empleadores no desarrollan

propuestas de formación profesional más cortas y menos costosas, ideas que resonaron con fuerza en la III Conferencia Mundial de Educación Superior 2022. Igualmente, cuando plantean la limitada utilidad de los estudios de mercado para explicar la expansión o la contracción de la oferta en educación superior, pretenden mostrar con ello la falta de sincronización entre el sector empresarial y productivo y, las IES.

Para quienes se especializan en administración educativa desde la perspectiva crítica, resulta interesante los análisis que hace el Banco Mundial(1990,pp.56-57) sobre las “tasas de rendimiento”, “tasas de retorno”, “tasas de retorno social” y “tasas de desempleo con título universitario”, para mostrar los límites del enfoque economicista de la educación superior. Estas tasas están sustentadas sobre criterios de empleabilidad, conocimiento científico asociado al modo de producción, retorno de capital a las universidades por venta de servicios, pero desconocen los aportes sustantivos de las IES en la construcción de ciudadanía, la resolución democrática de conflictos, el desarrollo del pensamiento crítico como esfuerzo para sustentar la democracia, el acompañamiento y trabajo con comunidades excluidas, respeto a las diversidades, entre otros aspectos.

Sin embargo, el corazón del análisis del Banco Mundial está en sus propuestas de ***invertir más en la educación básica y menos en la superior***, que abre la puertas no solo a variados modelos de privatización, sino a la sustitución de la universidad como institución que forma a los y las profesionales; de hecho, tres décadas después de este informe, lo que se discutió en la CMES-UNESCO2022 y lo que plantea el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, es fortalecer la formación profesional corta en las empresas y que las IES se concentren en el desarrollo de micro acreditación de esta formación, evaluación de la calidad, certificación de aprendizajes y titulación.

De hecho, dedican una parte importante del informe a este tema bajo el título “Educación primaria versus educación superior” (BM,1990,p.63). En

este caso, mucho más asociado a la casi siempre más baja demanda de puestos de trabajo especializado en contraste con una sobre oferta de profesionales egresados de las universidades, mientras el modo de producción capitalista requiere en ese momento importantes volúmenes de empleo no calificado y expansión del consumo a partir de mayores niveles de educación primaria.

Al Banco Mundial (1990) le preocupa la formación crítica que recibieron muchos egresados, en aspectos, hecho que para el capital no solo, no son necesarios para el funcionamiento y la gestión empresarial, sino que pueden resultar incluso contraproducente, porque propician una perspectiva de clase trabajadora en el mundo del empleo.

En ese sentido, la universidad es valorada por el capitalismo como un lugar que debe limitarse a los aspectos técnicos-administrativos que contiene la demanda laboral o ceder al propio sector empresarial su papel de calificación de la mano a obra. Este tema adquiere especial relevancia en la perspectiva neoliberal de la economía educativa a partir de la crisis de la deuda externa y de las economías de Latinoamérica en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX.

El Banco Mundial (1990) plantea como un problema, marcos constitucionales que en ese momento contemplaban un aporte determinado para la educación superior, lo cual implicaba un compromiso de inversión en educación superior, algo que a juicio del Banco Mundial (1990) había que modificar.

El Banco Mundial (1990,p.64) utiliza la noción de tasas de retorno para plantear que la universidad debe redistribuir sus recursos favoreciendo de manera sostenida aquellos perfiles profesionales que demanda el mundo del empleo, es decir el modo de producción capitalista. Aunque no lo mencionan de manera explícita, esto supone un ataque directo a la

formación humanística y crítica en general, pero muy particularmente a los perfiles profesionales que no encajan en la perspectiva burocrática funcional del Estado o de la producción de mercancías. Desde el campo de la planificación de tipo socialista este es un tema que no le es ajeno, sin embargo, en Cuba, que tiene un sistema de planificación centralizada no centra su inversión en educación superior con base a empleabilidad, sino a desarrollo social integral.

La posición del Banco Mundial (1990,p.66) contra la autonomía es clara. Al considerar como un problema las decisiones internas de las universidades en materia presupuestaria, que no siempre se corresponden a las necesidades del entorno industrial y del modo de producción capitalista en su conjunto, proponen la creación de IES, especialmente tecnológicos, cuyos procesos de toma de decisión están influenciados o supeditados a las instrucciones de los ministerios de educación, resultando estos ser por lo general más sensibles a las presiones del empresariado y el mercado por encima de los intereses ciudadanos.

Sugiere además el Banco Mundial (1990), que al ser los temas de formación tecnológica de punta muy costosos por los equipos y sistemas que requieren, favorece la subordinación institucional de estas IES (tecnológicos) al gobierno central, pues eso posibilita que el presupuesto se utilice en ello y en escalar la formación que demanda el mercado laboral. Es decir, el sector que demanda mayor inversión (tecnológico) sugiere permanezca con financiamiento y tutela pública, mientras aquellos que no requieren grandes inversiones, pero si generan ganancias importantes se privatice.

Al mismo tiempo, plantean la urgencia de establecer diferenciación de escalas salariales entre profesores que forman para el complejo industrial y la renovación tecnológica, respecto a aquellos que se concentran en la

formación humanística, creatividad, desarrollo integral de la personalidad y pensamiento crítico.

Sugieren una nueva arquitectura institucional universitaria mucho más ágil y adaptativa a la aceleración de la innovación y el impulso vertiginoso de la tercera revolución industrial. Por ello, insistimos en que lo visto en Barcelona, en el marco de la III CMES.UNESCO, no es nada novedoso, sino la culminación de un proceso de convergencia de las líneas maestras del Banco Mundial con las de la UNESCO, pero sobre este último organismo multilateral y lo ocurrido en Cataluña volveremos en el papel de trabajo dedicado exclusivamente a este tema.

El Banco Mundial (1990) apuesta por un marco de estudios generales, de “tronco común” entre las distintas carreras, para facilitar el cambio de carreras con el menor costo posible. En realidad, esta propuesta procura obligar a definir tiempo y materias específicas de cada formación profesional, que posibiliten la transición hacia propuestas de carreras cortas que puedan desechar paradójicamente una parte importante de ese tronco común. Esta separación entre estudios generales y formación profesional ha permitido en la actualidad (tercera década del siglo XXI) fundamentar las iniciativas de formación profesional corta, ejecutada por el propio empleador, paradigma en el cual comienzan a converger públicamente el Banco Mundial, el BID, Santander Universidades y la UNESCO; entre otros sectores del capital.

Este elemento, señala el Banco Mundial, incide en la valoración potencial de las IES como sujetas a contrato particular para programas de formación requeridas por el sector empresarial, industrial e incluso burocrático del Estado. Se trata de un discurso funcionalista de la educación superior que ya tenía expresiones concretas en las décadas precedentes, pero que a partir de ese momento comienza a tomar cuerpo como modelo de *externalización del trabajo académico*. Muchas de

estas labores no se realizan por los circuitos acostumbrados de la institucionalidad, sino que se hacen a través de fundaciones y corporaciones privadas, que, aunque aparecen adscritas a las IES tienen características autónomas de diferente tipo.

El Banco Mundial (1990,p.69) considera que es un problema la percepción ciudadana del sistema educativo, como un sector orientado a beneficiar a los grupos de menores ingresos, hecho que termina convirtiéndose en promoción del acceso universal, ya que esto promueve un acceso igualitario a estudiantes incluidos en un rango muy amplio, lo cual puede generar *problemas de inclusión no fundamentadas en productividad*, nivel de ingresos socio económicos, entre otras variables de descarte. El BM lo que trata en realidad es de construir argumentos de “sentido común” para promover el cobro diferenciado de matrículas, aranceles, accesos a laboratorios, etc, que no es otra cosa que un esfuerzo de privatización progresiva de lo público.

Plantea el Banco (1990,p.70) que el origen social y los trabajos de los padres (manual, administrativo, profesional, burocracia) incide de manera muy importante en el perfil de los estudiantes que se matriculan y en su orientación a la formación profesional. Lo presenta como un tema de “imitación” o de “peso del entorno”, cuando en realidad, como lo demostró Bourdieu, en las estrategias de reproducción social (2012)[46], se trata de un tema de capital cultural, pero también de la necesidad que tienen los hijos e hijas de las clases explotadas de entrar más rápido al campo laboral para contribuir al sustento familiar o la propia sobrevivencia.

Para mejorar el acceso equitativo y la calidad de la educación, el Banco Mundial (1990,p.83) propone “introducir precios para la educación superior partiendo de los ingresos” del núcleo familiar de los y las estudiantes. Postulan que “tarifas supeditadas a los ingresos para la educación superior pública reduciría el volumen de subvenciones recibidas por los grupos de altos ingresos y mejoraría la equidad en la

distribución de estas subvenciones” (BM,1990,p.83). El financiamiento público pretenden orientarlo a subsidios para pagos de matrícula, no solo en el sector público sino también en el privado, los cuales pueden ser entregados al trabajador o a la institución donde se matricule, derivando en un drenaje de recursos públicos al sector privado, pero también en una forma de apropiación del presupuesto educativo por parte del sector privado.

A lo interno de las universidades el Banco plantea discriminar y precisar los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que genera la universidad. Evidentemente esto no lo hace para resaltar el impacto en la transformación de comunidades, ni la construcción de ciudadanía crítica, sino para que se vaya ampliando el rango de los beneficios económicos, directos e indirectos, que potencialmente la universidad puede capitalizar. Es decir, convertir a la universidad en una empresa. Ello coincide con la proliferación de empresas, fundaciones, sociedades mercantiles y otras formas empresariales que hacen vida en la academia, especialmente desde la década de los noventa. A ello se le suma que el Banco considera necesario el cobro de matrículas y aranceles en las universidades públicas, como un tema de cofinanciamiento ante la creciente desinversión pública en el sector en relación al número de estudiantes que atiende. Plantean construir una política de precios respecto a los servicios y productos que puede presentar la universidad, no solo como resultado de investigación, formación y extensión contratada, sino redimensionando con criterios de marketing librerías, cafeterías, residencias estudiantiles, entre otros.

El Informe del Banco Mundial (1990,p.112) fundamenta sus sugerencias en torno a la reorientación de la investigación universitaria, a partir de una apropiación sesgada de los debates ocurridos en la reunión de las Academias Latinoamericanas de Ciencias (ACAL) de Chile en 1984 y Segal (1987). En consecuencia, enumeran los factores que según su

criterio, afectan negativamente el desarrollo sostenido de la ciencia (+D) en las universidades:

- (i) énfasis en las titulaciones universitarias,
- (ii) limitada experiencia investigativa de los docentes que laboran en el posgrado,
- (iii) carencia de comunidades latinoamericanas de intercambio de procesos y resultados de investigación,
- (iv) fuga de cerebros hacia los países altamente industrializados,
- (v) falta de mecanismos de diálogo permanente entre el sector productivo y las comunidades científicas de las universidades,
- (vi) incompreensión gubernamental sobre el potencial de la investigación universitaria.

Ya en los noventa, el Banco Mundial (1990.pp.112-113) muestra como la mayor inversión en Investigación y Desarrollo (I+D) se realiza en tres países (Argentina, Brasil y México), tendencia que aún hoy en día se mantiene.

Paralelo a la presentación de este informe se realizaba la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, algo sobre lo cual hemos escrito en otros textos, para mostrar los distintos procesos de convergencia de la agenda UNESCO con la del Banco Mundial.

En el año 1995 el Banco Mundial publica su trabajo “**La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**[47]”, en la cual reitera y amplía orientaciones, así como incorpora nuevas propuestas

para el sector universitario, complementado su perspectiva sobre la educación primaria (1992) y la educación técnica y profesional (1992); en 1994 publicaría otro complementario denominado “Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI[48]”, el cual abriría una línea de financiamiento con el mismo nombre.

En el documento del Banco Mundial (1995) se analizan seis grandes temas:

1. retos y limitaciones (crisis de la enseñanza superior, estrategia de reforma);
2. mayor diferenciación de las instituciones (objetivos institucionales, desarrollo de instituciones no universitarias);
3. diversificación del financiamiento de las instituciones estatales y adopción de incentivos para su desempeño (movilización de financiamiento privado, apoyo financiero para estudiantes necesitados, asignación y utilización eficiente de los recursos);
4. redefinición de la función de gobierno (establecimiento de un nuevo marco coherente de políticas, mayores usos de incentivos para aplicar las políticas, mayor autonomía y responsabilidad de las instituciones públicas);
5. enfoque de calidad, la adaptabilidad y la equidad (mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación, receptividad a la evolución de las exigencias económicas, en pos de la equidad);
6. lecciones para el Banco Mundial (lecciones extraídas de la experiencia, pautas para el financiamiento en el futuro, el apoyo a las reformas de políticas sectoriales, desarrollo de la capacidad institucional, mejoramiento de la calidad).

Este documento construye una propuesta de ruta para la toma de decisiones de los gobiernos en el sector universitario, que constituye un

marco de referencia para el acceso a financiamientos multilaterales en el sector, por lo cual veremos su énfasis.

Desde el comienzo, en la propia introducción, el Banco Mundial plantea que el papel de las universidades es “educar a los futuros dirigentes y preparar las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico” (BM,1995,p.vii). Es decir, coloca a las universidades al servicio del complejo industrial, la economía y la aceleración de la innovación, desconociendo sus aportes a la construcción de democracia, inclusión, ciudadanía crítica, desarrollo humano integral, entre otros aspectos.

Para el Banco el papel de las universidades debe ser estructuralmente funcional al mercado, consumo y producción de conocimiento para la mejora incesante del modo de producción capitalista.

En cuanto a los retos y limitaciones, el Banco Mundial (1999,p.2) identifica:

1. la necesidad conservar o mejorar la calidad de la enseñanza superior mientras disminuye la inversión por estudiante,
2. seguir formando el talento humano conforme a las oportunidades de empleo mientras crece el desempleo de los profesionales clásicos en los países desarrollados

En 1996, el Banco Mundial presenta su informe “**Prioridades y Estrategias para la Educación**[49]” dividido en tres partes:

1. la experiencia acumulada y las tareas para el futuro (educación y desarrollo, crecimiento económico, mercado laboral, reducción de la pobreza y salud), logros y problemas (acceso, equidad, calidad, demora en las reformas, escasez de datos), financiamiento público (razones, distribución desafortunada, gasto público no equitativo,

aumentar la eficiencia y equidad,), mejoramiento de la calidad (normas, insumos, flexibilidad);

2. seis reformas esenciales: más prioridad para la educación, atención a los resultados (establecer y vigilar las prioridades públicas, normas y vigilancia del desempeño), inversión (focalización en la educación básica, precios para la educación pública, prioridades del gasto público, sostenibilidad), atención a la equidad (medidas financieras y especiales), participación familiar (gestión, elección del centro educativo, riesgos), autonomía (administrativa, financiera, riesgos);
3. contexto social y político de los cambios, así como evolución en la políticas del Banco Mundial para la educación.

Si bien este informe no es dedicado a la universidad, sino a la educación en su conjunto, su análisis nos permite leer entre líneas, las vinculaciones de las orientaciones del organismo para las IES.

Para el Banco Mundial priorizar a educación temprana, es una forma de promover la desinversión en educación superior, ya que para este organismo “el financiamiento público de la educación resulta cada vez más difícil a medida que aumenta la matrícula” (BM, 1996, p.4) y por ello proponen subsidios a la gestión privada de la educación superior (Idem). Pero en realidad, lo que quiere es sac de la esfera de lo público a las universidades y subordinar su trabajo a los requerimientos empresariales y del modo de producción capitalista.

Puntualiza el BM (1996) que “la existencia de ... universidades privadas promueve la diversidad y proporciona una competencia útil para las instituciones públicas” (BM, 1996, p.77).

Al señalar la inversión en educación superior es ineficiente, proponen para solucionarla, ir progresivamente estableciendo mecanismos que permitan “cobrar derechos al alumno[50], ya sea con cargo al ingreso

familiar actual o con cargo a los ingresos futuros mediante un plan de préstamos o a través del sistema tributario” (BM, 1996, p.79)

En “**El desarrollo en la práctica: Prioridades y Estrategias para la educación**[51] (1996), donde se actualiza el Documento de Política sobre Educación de 1980, el Banco Mundial plantea que “el rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología ... han determinado dos prioridades fundamentales para la educación; ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables, capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber” (BM, 1996, p.1).

Para justificarlo señalan que quienes llegan actualmente a la educación superior son los hijos de quienes tienen mejores ingresos económicos y los fondos públicos deben dirigirse a los primeros niveles, mientras se debe cobrar matrícula, aranceles y mensualidades a quienes llegan a las universidades, pero también a quienes pueden pagar la educación primaria y secundaria.

La promoción de la **privatización** se hace con argumentos de defensa de la **equidad de acceso** y mantenimiento de los hijos e hijas de los más pobres en los primeros niveles del sistema escolar. De hecho, el mismo informe reconoce que en la década de los ochenta ya se había reducido la inversión real en la enseñanza superior (BM, 1996, p.7) En consecuencia proponen: a) normas, b) insumos, c) flexibilidad, d) priorizar las reformas y e) prestar atención a los resultados.

Las **normas**, proponen que enfatizan en las asignaturas principales (STEM), con propósitos de rendimiento claro (supra curriculares).

Los **insumos** los definen en:

1. capacidad de aprender,
2. planes de estudio cada vez más abiertos,

3. docente con capacidad real de enseñar,
4. tiempo,
5. los materiales de enseñanza que se requieren en cada tiempo histórico.

Plantea el BM 1996), “el cobro de derechos se justifica en las instituciones públicas de educación superior. También es aceptable la eliminación de los subsidios para cubrir costos no educacionales, como el alojamiento y la comida de los estudiantes, excepto en los casos en que los sistemas de impuestos sobre la renta son muy progresivos o incluyen impuesto a los graduados; cualquiera de estos sistemas puede permitir recuperar los costos de la enseñanza superior a partir de los ingresos a lo largo de la vida”. (BM, 1996, p.121).

Promueve además, el fomentar la autonomía funcional y administrativa a las universidades permitiéndole captar fondos (locales, del sector privado, por ventas de servicios o cobros de derechos a estudiantes), conservar y administrar estos ingresos según las prioridades de cada institución (BM, 1996, p. 148), por lo tanto –agregan- “en la enseñanza superior los beneficios de esta autonomía son evidentes” (BM, 1996, p.150)

En el citado estudio, el Banco Mundial (1996) insiste en la tesis que venía manejando de establecer una **Tasa de Rentabilidad de la educación** (BM, 1996, p.22), además de plantear que las universidades deben tomar en cuenta para sus diseños profesionales los conocimientos y demandas los y las estudiantes.

Destaca en el Informe que durante la década de los ochenta del siglo XX, los préstamos para la educación superior otorgados por el multilateralismo y las bancas de desarrollo alcanzó el 36% de lo destinado a educación, con énfasis en la formación de profesionales y técnicos para la economía, especialmente de universidades agrícolas, luego decayeron en un 26% porque fueron reorientados a las

instituciones de investigación científica avanzada, intentando acoplar las universidades a la aceleración de la innovación y las demandas que ello generaba en el modo de producción capitalista.

En las últimas décadas el Banco Mundial ha promovido una política de priorizar la inversión en la educación temprana[52], considerando que la educación universitaria es una mercancía sujeta a las leyes de la oferta y la demanda, que requiere cultura de *emprendimiento y formación financiera* para fortalecer su desarrollo como un servicio[53] con cuatro prioridades[54]:

1. diseñar políticas educativas exitosas comparables internacionalmente,
2. fortalecer sistemas de información y control,
3. fortalecer las estructuras institucionales, 4) fortalecer la gestión educativa formando a quienes dirigen las instituciones).

En ese sentido prioriza los perfiles de egreso en STEM, la implementación de currículo flexible, la estandarización y cultura evaluativa (fomento a los rankings).

Algunas siglas:

[1] Papel de trabajo elaborado desde el Observatorio Internacional de Bancas de Desarrollo, Organismos Multilaterales, Corporaciones Tecnológicas y Filantropía del Centro Internacional de Investigación Otras Voces en educación para el GT-CLACSO “**Capitalismo digital, política educativa y pedagogías críticas**”

[2] Doctor en Ciencias Pedagógicas. Representante de Venezuela ante el Comité Directivo de CLACSO. Coordinador del Grupo de Trabajo (GT) CLACSO sobre capitalismo digital, política educativa y pedagogías críticas 2023-2025. Director de investigación del Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación. Luisbonillamolina.62@gmail.com contacto@luisbonillamolina.com

[3] Creada en 1960 para el fomento del desarrollo de los países más pobres, hace préstamos concesionarios, con plazos de reembolso a 30-40 años y trabaja temas de deuda multilateral.

[4] <https://aif.bancomundial.org/es/ida>

[5] Se encarga del financiamiento a los países en desarrollo y su cartera está destinada exclusivamente al sector privado.

[6] https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/Multilingual_Ext_Content/IFC_External_Corporate_Site/Home_ES

[7] creado en 1088 en el marco de la globalización, orientado a promover la inversión extranjera en los países y ofrece seguros para inversores contra riesgos políticos.

[8] <http://www.miga.org/>

[9] Dedicado a la conciliación y el arbitraje para resolver controversias entre inversores o entre estos y los países.

[10] <https://icsid.worldbank.org/>

[11] Ofrece financiamiento a gobiernos de países de bajo y medio ingreso

[12] <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are/ibrd>

[13] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/149071468338353096/pdf/729770WP00PUBL0ector0working0papers.pdf>

[14] Fue director del programa de educación de la Fundación Ford, subsecretario de educación y cultura en EEUU en 1961. Co-fundador del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE) fue su director entre 1963-1968

[15] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075799>

[16] https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAR713.pdf

[17] El aprendizaje programado lo definen como “un método para organizar el contenido de un curso en pasos progresivos para permitir que un estudiante proceda a su propia velocidad con un mínimo de orientación por parte del profesor” (Banco Mundial, 1971, p.21)

[18] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/868961468741007167/pdf/multi-page.pdf>

[19] Esto debe aclararles a quienes desde la teoría crítica intentan oponer pertinencia a calidad, como si la pertinencia no hubiese tenido una operación para resemantizar su esencia y colocarla al servicio de la lógica del mercado. Como hemos insistido en nuestros trabajos calidad y pertinencia son las dos categorías esenciales de la cultura evaluativa en educación que ha desarrollado el capitalismo desde la tercera revolución industrial. Si el argumento de quienes oponen pertinencia a calidad es que defienden una pertinencia distinta a la del Banco Mundial, entonces tendríamos que construir una definición propia de calidad para hacer trabajo contrahegemónico pues el termino calidad ya ha construido hegemonía social y educativa.

[20] <https://drive.google.com/file/d/0Byhtrdi1KzqBRmdDQlhFM3NLeDA/view?resourcekey=0-S8ipvya7I3gSmpTY5-oYMQ>

[21] https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf

[22] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/982991468181754395/pdf/99910PUB0FRENCH0Box53848B01PUBLIC1.pdf>

[23] En ninguna medida es una crítica al paradigma postcolonial, del cual formo parte, sino un cuestionamiento a quienes, escudándose en este campo, terminan desestimulando a la clase trabajadora para que sus hijos accedan a la formación profesional, ubicándose en la misma línea excluyente del Banco Mundial.

[24] La radio era el medio de comunicación más extendido en ese momento, mientras la televisión comenzaba a penetrar en los sectores populares. La internet no había aparecido socialmente hablando.

[25] http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3788/1/Taxonom%C3%ADa_Bloom.pdf

[26] Bloom, B y colaboradores (1956) Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Primera edición en español. Editorial El Ateneo. Argentina

[27] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/366981468182955979/pdf/PUB268000REPLA000PUBLIC00Box114061B.pdf>

[28] Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos

[29] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa

[30] Primer Estudio Regional Comparativo en Educación

[31] Segundo Estudio Regional Comparativo en Educación

[32] Tercer Estudio Comparativo en Educación

[33] Estudio Regional Comparativo en Educación, o cuarto estudio regional

[34] Science/Ciencia, Technology/Tecnología, Engineerin/Ingeniería y Mathematics/Matemáticas

[35] <https://www.nsf.gov/>

[36] <https://www.bigideasfest.org/content/georgette-yakman>

[37] los interesados en conocer más de este tema pueden leer “La crisis sanitaria del COVID-19, educación y Universidad” (Bonilla, L, 2020) disponible en <https://luisbonillamolina.com/2020/11/09/la-crisis-sanitaria-del-covid-19-educacion-y-universidad/>

[38] <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2021>

[39] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320484.pdf>

[40] https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_detalle.php?id_libro=676&campo=autor&texto=562&pais=6

[41] Ver Bonilla, Luis (2022) Modelos de administración educativa en Latinoamérica: de la emancipación a las nuevas formas de pérdida de soberanía. Disponible en <https://luisbonillamolina.com/2022/03/04/los-modelos-de-administracion-educativa-en-latinoamerica-de-la-emancipacion-a-las-nuevas-formas-de-perdida-de-soberania/>

[42] Esperemos poder desarrollar en los próximos meses un papel de trabajo sobre los organismos nacionales de ciencia y tecnología como instrumentos que operan contra la autonomía universitaria.

[43] CAPES: creado en Brasil en 1951 por Antonio Teixeira, desde 1976 ha concentrado una parte importante de su esfuerzo a la evaluación de los programas de postgrado. Sitio web actual <https://www.gov.br/capes/pt-br>

[44] <http://gerenciaestrategica.pbworks.com/w/file/55691078/la%20quinta%20disciplina%20%20peter%20senge.pdf>

[45] Con setenta años de experiencia es actualmente una de las experiencias más significativas de crédito educativo universitario Sitio web <https://web.icetex.gov.co/portal>

[46] Edición de 2012, de Siglo XXI, de la obra de Bourdieu sobre estrategias de reproducción social.

[47] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>

[48] <https://documents1.worldbank.org/curated/en/606661468016241604/pdf/WDP2570SPANISH.pdf>

[49] <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

[50] Matrícula, mensualidades, servicios, aranceles, derecho de grado

[51] <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

[52] <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

[53] <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/education-management>

[54] <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/education-management>