



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad, neoliberalismo, y Proceso Bolonia
La Universidad Uruguaya y el Proceso Bolonia en condiciones neoliberales

Ensayo Académico
Trabajo Final de Grado

Estudiante: Fernando Herrera
Tutor: Prof. Agdo. Dr. Gabriel Eira Charquero

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
Julio 2025

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	3
I. Desarrollo.....	5
1. Proceso Bolonia: Origen y Objetivos.....	5
1.1 Marco histórico: Fundamentos y objetivos del Proceso Bolonia.....	5
1.2 Proceso Bolonia y su aplicación en Europa.....	8
1.3 Efectos del Proceso Bolonia en Latinoamérica.....	10
II. Universidad y neoliberalismo.....	12
2.1 Evolución de los modelos de Universidad.....	12
2.2 Educación y neoliberalismo.....	16
III. Efectos del Proceso Bolonia en la Universidad Uruguay.....	18
3.1 Cambios en la estructura y modelo de enseñanza.....	18
3.2 Implicaciones en las trayectorias educativas.....	19
3.3 La precarización docente.....	21
IV. Conclusiones.....	23
V. Referencias Bibliográficas.....	24

Resumen

Este trabajo es un análisis crítico de la influencia que ha tenido el Proceso de Bolonia (PB) en la Universidad de la República (UdelaR), en condiciones de globalización y neoliberalismo. Se exploran los orígenes y objetivos del PB como estrategia política para consolidar una identidad europea compartida, y la mejora del posicionamiento global de la educación superior europea. Se releva la influencia de esta reforma en América Latina y el Caribe, particularmente en Uruguay, donde la UdelaR ha adoptado cambios estructurales y curriculares alineados con este modelo. El ensayo atraviesa tres dimensiones: la transformación del modelo de enseñanza mediante la implementación de estructuras educativas de armonización curricular; el efecto que esto genera en las trayectorias estudiantiles; y la precarización docente en el marco del deterioro presupuestal. Se problematiza el rol de la universidad pública como espacio de producción de conocimiento frente a la mercantilización educativa, en donde las lógicas del mercado incide en los vínculos pedagógicos, en las condiciones laborales, y en la formación de profesionales. Se aborda el PB como promotor de un modelo de internacionalización y competitividad de la educación superior, en detrimento de la autonomía Universitaria, poniendo en cuestión la función social de la universidad.

Palabras clave: Proceso Bolonia, Universidad, educación superior, neoliberalismo.

I. Introducción

Si no comprenden que les llevamos la felicidad matemáticamente infalible, nuestro deber es obligarles a ser felices. Pero antes de las armas, probaremos las palabras.
(Zamiátiñ, 1920/2008, p. 33)

El desarrollo de cualquier producción académica está sujeta a las condiciones en las que se produce, influenciada y determinada por distintos niveles de injerencias, incluyendo las implicaciones de su autor. En la práctica psicológica, Ardoino (1997) define la noción de implicación como una sujeción, un amarre a algo, y este es un fenómeno que se da en el inconsciente, y al cuál el sujeto no quiere renunciar. De ahí la importancia del análisis de nuestra implicación, que va a necesitar la búsqueda de un otro, y la comprensión de que nuestra relación con el objeto va a estar sujeta a las dinámicas de un campo intersubjetivo.

Para Lidia Fernández (1994) las instituciones son objetos culturales que contienen cierto poder social, comprendido en la producción y establecimiento de normas-valores, reguladoras del comportamiento del sujeto en un colectivo:

El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. (Fernández, 1994, p. 17)

La caída del muro de Berlín en 1989 supuso el fin de la guerra fría como una característica instaurada después de la segunda guerra mundial, y el comienzo no solo del reordenamiento de Europa, sino también del mundo, a través de la acelerada globalización del capitalismo de mercado. La estrecha relación entre capitalismo y globalización, sumado al desarrollo del flujo de información ha resultado en la pugna por los territorios y los recursos. A esto se le suma la racionalidad neoliberal, una forma de pensar y actuar humana basada en lógicas de mercado y, por ello, la educación no ha quedado exenta de esta disputa.

La Universidad de la República (UdelaR), en su carácter público, gratuito y cogobernado, se enfrenta a los distintos desafíos que se comprenden en un escenario globalizado, mercantilizado y competitivo. Se tensiona la tradición democrática que se ha construido en ella a lo largo de distintos procesos históricos, con una racionalidad neoliberal que permea en todas las actividades humanas. Frente a esta reconfiguración de la universidad, se presenta el Proceso Bolonia (PB) como la búsqueda de volver a colocar la universidad europea como modelo internacional, bajo criterios de movilidad, competitividad y empleabilidad.

Para entender cuáles son las condiciones en las que se está produciendo y reproduciendo el conocimiento en la Universidad Uruguaya, resulta pertinente realizar una revisión crítica de su funcionamiento, que modelos han influenciado su estructuración académica, que objetivos ha tenido y tiene como institución, y cuál es el rol social que cumple hoy en el país. También, ante la creciente globalización y sus respectivos movimientos regionales, analizar en que ha repercutido la importación al mundo de un nuevo modelo de educación superior europea, desarrollado a través del Proceso Bolonia (EEES, 1999). Se propone examinar qué cambios ha implicado para docentes y estudiantes la alineación con este modelo, y explorar las razones políticas, económicas y académicas que han motivado su adhesión.

1. Proceso Bolonia: Origen y Objetivos

1.1 Marco histórico: Fundamentos y objetivos del Proceso Bolonia

El Proceso de Bolonia (PB) puede entenderse como una estrategia política de integración regional que buscaba fortalecer la cohesión europea a través de la armonización de los sistemas

de educación superior. Pero también, el PB se desarrolló como contribución al posicionamiento de Europa en el nuevo escenario global, llevando al bloque a competir con otros modelos políticos de influencia internacional, retomando la hegemonía cultural que perdió tras las dos guerras mundiales. Esta reforma integral de la educación superior en Europa tiene como principal objetivo la incrementación del atractivo y competencia de su oferta educativa, adaptándola a los cambios, intereses y necesidades del contexto neoliberal (Bianchetti, 2016).

La unificación de los sistemas educativos responde, además, a la intención de consolidar una identidad europea compartida, promoviendo valores comunes dentro de un bloque que ha incrementado progresivamente su número de países miembros. Esta adhesión ha repercutido significativamente en sus políticas nacionales en la adaptación a un bloque que busca seguir aumentando su influencia en el mundo a través de alianzas estratégicas. En este sentido, la identidad europea comenzó a articularse en torno a una narrativa común, promovida activamente a través de políticas públicas y programas educativos como el Programa Europa para los Ciudadanos, activo desde 2006 (Prutsch, 2017).

La Declaración de Bolonia (1999) celebra esta ampliación e intensificación en las relaciones entre los países de la región a través del proceso europeo. Para afrontar los desafíos que tendría la Unión en el nuevo milenio propuso la “concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común”, reforzando “las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas” (p. 2). Para ello retomó los principios fundamentales declarados en la Magna Charta Universitatum (1988), y los planteamientos en la declaración de La Sorbona en 1998 (EEES, 1999).

Para conmemorar el 900º aniversario de la Universidad de Bolonia, considerada la más antigua del mundo, el 18 de septiembre de 1988, se reunieron los rectores de distintas universidades europeas. En dicha instancia, firmaron la Magna Charta Universitatum, que proclamó principios fundamentales para la universidad: la autonomía institucional, la libertad de enseñanza e investigación, y la transmisión del conocimiento en un marco libre de interferencias políticas, económicas o ideológicas. La independencia debería ser moral y científica ante cualquier poder, siendo la investigación y la enseñanza indivisibles en la actividad docente. Los firmantes declararon a la Universidad como la encargada de transmitir la tradición del humanismo europeo, contemplando la reciprocidad de conocimientos en el intercambio con otras culturas, y por ello la importancia de facilitar la movilidad de los profesores y estudiantes (EUS, 1988).

Una década después, fueron los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido quienes se reunieron en la Universidad de la Sorbona, en París, con motivo de su 800° aniversario. Allí firmaron la Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, por la cual los ministros se comprometían a contribuir al fortalecimiento de la presencia Europa en el mundo, a través de la promoción de un marco común de referencia educativa. El objetivo era mejorar el reconocimiento internacional de títulos universitarios, fomentar la movilidad estudiantil y docente, y aumentar las oportunidades de empleabilidad (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, 1998).

Si bien la Declaración de La Sorbona de 1998 ya planteaba la necesidad de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fue con la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que se formalizó, poniéndose en marcha el Proceso de Bolonia. En dicha declaración los ministros se comprometieron a coordinar políticas para lograr el establecimiento del EEES, proponiendo objetivos que implicaban una reforma estructural que transformaría radicalmente los sistemas de educación superior europeos, orientada a lograr mayor compatibilidad, comparabilidad y transparencia entre títulos, con el fin de estimular la competitividad y movilidad académica dentro y fuera del continente. Para ello se instaba a una colaboración europea que facilitase una “garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables”, junto con el “desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación” (EEES, 1999, p. 3).

El marco político para el cumplimiento de estos objetivos fue construido a través del Tratado de Maastricht (1992), el cuál sentó las bases jurídicas para la Unión Europea moderna, impulsando su integración económica, política y social. A esto se le suma el desarrollo de programas como TEMPUS, ERASMUS y LINGUA, los cuáles fueron los pioneros para la promoción de la cooperación entre instituciones europeas, la modernización curricular, y la movilidad académica, reforzando los fundamentos que darían origen formal al Proceso de Bolonia en 1999. (Muga, & Bruce, 2005, p. 162).

TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies) fue creado en 1990 con el propósito de reestructurar la educación superior en los países de Europa Central y Oriental. Ello implicó una cooperación entre universidades y empresas de los países de la comunidad. El programa partía del principio de que las instituciones de enseñanza superior desempeñan un rol fundamental en los procesos de transición social, económica y desarrollo

cultural. “También son canteras de conocimientos y recursos humanos, y aseguran la formación de nuevas generaciones de líderes políticos” (Comisión Europea, s.f., p. 5).

TEMPUS se articulaba con otros instrumentos como el programa PHARE, orientado a la reestructuración económica y política de los países post-soviéticos, el cual encontraría mayor legitimidad tras la firma del Tratado de Maastricht. Los objetivos del programa armonizarían con los objetivos del Proceso Bolonia: reforma y modernización para mejorar la calidad de la enseñanza superior de los países socios, e incrementar la cooperación internacional. El programa pasaría por varias etapas donde se revisarían sus planes y estrategias, como lo fueron TEMPUS II (1994-1998), TEMPUS III (2000-2006), y finalmente TEMPUS IV (2007-2013), hasta ser absorbido por ERASMUS+.

ERASMUS+ (2015) es una ampliación de los objetivos que tuvo el programa TEMPUS, actualizándose a las nuevas dimensiones que ha tomado la discusión sobre la educación, como son la digitalización (ampliada con la pandemia COVID19), la inclusión, y el deporte como factor de impacto en el desarrollo ciudadano de los jóvenes. A través de este programa se establecen herramientas para equipar al ciudadano europeo con “las capacidades y las competencias necesarias en una sociedad que cambia dinámicamente y cada vez es más móvil, multicultural y digital” (EC, 2024, p. 4). Para ello el programa continúa haciendo foco en la movilidad transnacional de los estudiantes como pilar fundamental de la integración ciudadana europea, y la competitividad internacional a través de la promoción de proyectos de cooperación multilateral con organizaciones vinculadas a la educación superior. Para el abordaje de la modernización de la educación superior y en el marco de la recuperación socioeconómica de países terceros, la guía del programa Erasmus + (2024) propone:

reaccionar a las tendencias recientes, en particular la globalización económica, pero también la reciente disminución del desarrollo humano, la fragilidad y el aumento de las desigualdades sociales, económicas y medioambientales. (EC, 2024, p. 369)

A través de los convenios bilaterales entre UdelaR y el programa ERASMUS+, en nuestro país se encuentran vigentes convocatorias para la movilidad estudiantil o formación de personal TAS (Técnico, Administrativo y de Servicio) para el intercambio con Universidades Europeas. Esto conforma una parte de la expansión del proyecto transnacional de educación superior europea, que como veremos más adelante, reflejan que el Proceso Bolonia ha compuesto un amplio movimiento político a través de las condiciones institucionales para la cooperación y competencia internacional.

1.2 Proceso Bolonia y su aplicación en Europa

El proceso de integración europea no se limitó únicamente a los aspectos económicos o políticos, sino que también incorporó un componente simbólico y cultural: la construcción de una identidad europea compartida. Con el Tratado de Maastricht (1992) se estableció el objetivo de creación de una “Ciudadanía de la Unión” (Maciejewski, 2025, p. 1). Esta nueva Ciudadanía pone de relieve los derechos de unos ciudadanos que son garantidos en su cumplimiento por un cuerpo político que va más allá del Estado al que pertenecen (Maciejewski, 2025).

En la Declaración de Bolonia (1999) se reafirma la educación como un factor de “crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea”, sustentada en el sentido de pertenencia a ese “espacio social y cultural común”, con valores compartidos (EEES, 1999, p.1). Ello implicó que Proceso Bolonia comprendiese un fortalecimiento de políticas interinstitucionales de mediano y largo plazo, en el que se fueron desplegando distintos interés que hacían a la unificación del bloque europeo: Identidad europea, cooperación interinstitucional y la mejora en el posicionamiento global de Europa.

Esta cohesión en una identidad trasnacional no ha estado exenta de tensiones. La diversidad cultural, lingüística e histórica entre los países miembros plantea desafíos a la hora de establecer una visión común. Para la Unión Europea (UE), que busca mantenerse como una sólida entidad política, este fenómeno es una condición inherente al multiculturalismo que lo comprende, por lo que exige la legitimidad a través del apoyo popular. El desafío está puesto no solo en la diversidad cultural e idiosincrática de los países miembros de la UE, sino que también en la visión diversa que se tiene de los conflictos pasados que pertenecen a la historia e identidad de cada nación.

Dos años después de la Declaración de Bolonia, los Ministros Europeos (2001) de educación superior se reunieron en Praga para discutir el avance de las metas previamente establecidas. En dicho encuentro, los Ministros afirmaron que el Proceso de Bolonia había sido ampliamente aceptado por la mayoría de los países firmantes, lo que permitió consolidar las bases para continuar con el desarrollo de la educación superior en Europa. Por ello, se reafirmaron los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia, fortaleciendo el compromiso con la armonización y mejora del sistema educativo en la región.

La Movilidad siguió siendo uno de los objetivos más relevantes, la búsqueda de estrategias para fomentar el intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y personal

administrativo. También desarrollar herramientas que mejorasen el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior Europea a nivel internacional, y así promocionar los valores europeos. Esto Impulsaría principios como los de democracia, diversidad cultural, y el multilingüismo.

Para alcanzar estos objetivos, los ministros establecieron las siguientes pautas:

Primero, la adopción de un sistema de niveles basado en dos ciclos principales: Diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).

Segundo, la implementación de un sistema de créditos: El European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) facilitaría la flexibilidad en los procesos de aprendizaje, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos dentro del sistema de educación superior europeo. Asimismo, este sistema contribuiría a la compatibilidad y el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo, enriqueciendo la visión de una educación superior más atractiva.

Y tercero, para fomentar la movilidad, la “eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo” (Ministros Europeos en funciones de la educación superior, 2001, p. 3). La garantía de calidad se alcanzaría a través del desarrollo de estándares de alta calidad, incentivando a las universidades a difundir ejemplos de buenas prácticas y a diseñar mecanismos de evaluación, acreditación y certificación aceptados mutuamente en toda Europa.

Este proceso continuó con sucesivas conferencias ministeriales celebradas en Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), donde se profundizaron y expandieron las metas propuestas originalmente. Finalmente, con la Declaración de Budapest-Viena (2010), comienza a funcionar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), culminando así la fase de su construcción, y reconociéndose al Proceso de Bolonia como un modelo exitoso de cooperación regional e intergubernamental. Se establece, también, seguir insistiendo en el diálogo político para la colaboración con países socios de todo el mundo.

A pesar de los avances, el proceso no ha estado exento de críticas. Algunas de las principales objeciones apuntan a la mercantilización de la educación superior, la falta de información clara para las comunidades universitarias, la reducción de los ciclos formativos, la americanización de los programas académicos, y los débiles resultados en términos de inserción laboral. En el caso español, por ejemplo, se ha señalado que el nuevo modelo educativo —ajustado a las exigencias del mercado— ha transformado la universidad, reduciendo su función

como espacio autónomo de reflexión crítica. Tras la caída del franquismo, se concebía la universidad como un ente autónomo, un espacio abierto a la reflexión, el pensamiento crítico, y el debate de ideas. Ante la apertura a la contribución privada que el proceso Bolonia hace, se le critica estar al servicio de las necesidades del mercado, al estar centrados por ejemplo, en la inserción de sus egresados al mercado laboral, relegando la importancia que tiene la universidad como dispositivo de acceso y construcción del conocimiento, y jerarquizando la Universidad según su utilidad competitiva (Rosique, Rosique. 2011).

La división del tiempo de formación a dos ciclos (grado y postgrado), por ejemplo, ha supuesto un recorte en los tiempos de estudio, produciendo trayectorias educativas más rápidas, pero menos profundas. Esta lógica ha promovido la competencia entre estudiantes centrados en la acumulación de créditos en lugar del conocimiento en sí. La formación permanente se vuelve una obligatoriedad ante un mercado que se vuelve un cuello de botella ante la velocidad de universidades que lanzan al mercado mayor cantidad de egresados. Por otro lado, la burocratización de la investigación de los docentes, basado en un modelo que se concentra en criterios técnicos, genera una producción de documentación supeditada a controles de calidad que asfixian el fomento de nuevos conocimientos. El mercado también delimita la relevancia de estas producciones, posicionando el impacto de las investigaciones a la universidad de donde proviene dicha investigación, y al sitio donde se publica (Cobo del Rosal, 2020).

En síntesis, la aplicación del Proceso de Bolonia en Europa supuso una transformación profunda en los sistemas universitarios de la región, orientando su misión a una formación e investigación basada en la eficiencia, la movilidad y la competitividad. Y esto ha generado discusiones acerca de la autonomía universitaria, la profundidad formativa, y la función social de la educación superior.

1.3 Efectos del Proceso Bolonia en Latinoamérica

El principal objetivo que proponía la Declaración de Bolonia era el incremento del posicionamiento internacional del sistema europeo de enseñanza superior. En ella se afirma:

La vitalidad y eficacia de cualquier civilización puede medirse por el grado de atracción que ejerce su cultura sobre otros países. Debemos asegurar que el sistema europeo de enseñanza superior adquiriera un grado de atracción que esté a la altura de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas. (EEES, 1999, p. 3)

La tradición científica ha marcado una relación diferenciada entre el sujeto que conoce, y el objeto a conocer, haciendo que la producción del conocimiento esté signada por la concepción de una neutralidad y objetividad del investigador. Esto ha fomentado una producción de conocimiento pensada como superior a nivel epistémico y moral, un saber universal que no está contaminado con los prejuicios de quien lo produce. Respecto a esta tradición heredada, Retrepo (2016) propone:

debemos de pensar a la modernidad más allá que de las narrativas y quimeras que ésta ha enunciado sobre sí, historizando y etnografiando sus múltiples articulaciones no como un simple efecto de superficie sino como constitutivas de las mismas. (p. 65)

Movimientos como el de la Universidad de Córdoba, donde se hacía un llamamiento a la hora americana, o la teología de la liberación, que proponía la preferencia por pensar la realidad socioeconómica de los pobres en Latinoamérica, acrecentaron la idea de una emancipación respecto a las tradiciones culturales y científicas de Europa. Boff (1978) plantea la teología de la liberación como una nueva conciencia, una nueva forma de pararse frente a la historia:

El hombre se encuentra siempre delimitado, definido, para algo más, para la apertura, para lo otro diferente, para un horizonte todavía sin determinar. Y lo mismo ocurre con la sociedad de los hombres. Y lo mismo con las ciencias de los hombres. (p. 26)

El Tratado de Asunción (1991), que dio origen al MERCOSUR, planteó una unificación regional con aspiraciones similares a aquellos con los que se constituyó la Unión Europea. Ese mismo año se firmó El Protocolo de intenciones (1991), el cual daba comienzo a un proyecto educativo común para la región, que junto a otros objetivos económicos, jurídicos, y sociales, instituyendo un marco institucional a la Comisión de Ministros de Educación que representaban el MERCOSUR, la cual estaría integrada por los Ministros de Educación pertenecientes a los cuatro países signatarios, que se encargarían de los planes y protocolos para el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Respecto a la educación superior, en el transcurso de casi dos décadas, se firmaron tres acuerdos para el reconocimiento de los títulos de grado en los estados parte bajo los requisitos del sistema ARCU-SUR, junto con la implementación de un sistema de créditos para la acreditación de carreras universitarias.

Por otro lado, tras la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno de la EU-LAC (Unión Europea, América Latina y el Caribe) que se celebró en 1999 en Río de Janeiro, en donde se marcarían diferentes objetivos para desarrollar una estrategia de asociación birregional, los ministros de educación de los países integrantes firmaron en París (2000) un acuerdo para crear

el ALC-UE, un espacio de educación superior interregional. En el segundo encuentro (México 2005), se acordó iniciar en 2015 el Espacio ALC-UE. Dentro de sus objetivos se destacaban los de alentar la comparabilidad y compatibilidad de diplomas y créditos, estimular programas de intercambio de estudiantes, docentes, administradores y personal administrativo, promover formación vocacional y la inserción en el mercado laboral, junto a la instauración de un sello de calidad ALC-UE.

Desde 2011, este proceso se continuó bajo la órbita de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), en coordinación con la UE. A través del Foro Académico Permanente CELAC-UE (FAP-ALC-UE), se han desarrollado mecanismos de intercambio académico, cooperación institucional y fortalecimiento de capacidades, con ERASMUS+ como programa destacado para la movilidad, reconocimiento y armonización de estudios entre ambas regiones. Si bien estas iniciativas apuntan a la mejora de la calidad educativa y la internacionalización de la enseñanza superior, también reflejan un continuismo de la adopción de los modelos europeos, que no siempre responde a las particularidades culturales, sociales y económicas de América Latina. Esto plantea el desafío de discernir entre cooperación genuina e imposición de estándares que podrían acentuar las desigualdades estructurales ya existentes.

La internacionalización se ha vuelto un factor de alto impacto en todas las actividades humanas, constituyendo un creciente flujo tanto de capitales como de personas, acentuado por los procesos de globalización e hipercomunicación. Esto también es el resultado del capitalismo como principal modelo económico a nivel mundial, contexto que ha permitido que la tendencia a políticas de gobernanza de corte neoliberal, prosperen en distintos ámbitos institucionales, incluyendo la educación superior. En este sentido, Europa se ha adaptado a este contexto, y a través del Proceso Bolonia y los programas que lo han potenciado, se ha constituido en un modelo de Educación superior y de universidad, que intenta marcar la tendencia a nivel internacional.

II. Universidad y neoliberalismo

2.1 Evolución de los modelos de Universidad

Resulta difícil precisar cuál fue la primera universidad de la historia, pues a lo largo del desarrollo de distintas civilizaciones humanas han existido diferentes procesos formativos en las dinámicas de transmisión cultural comprendidas en la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Siguiendo el planteo de David Sacks (2005), Eira identifica la escuela filosófica de

Platón (Akádêmos), fundada en 387 a.c aproximadamente, como la primera universidad según los criterios Occidentales.

La *Akádêmos*, fiel a la mayéutica socrática, se inscribía como comunidad de iguales que investigaba a partir una constante discusión entre preguntas y respuestas. Así, se asignaba el ejercicio de un libre pensamiento que buscara reducir los riesgos tanto de la dogmática como de la ortodoxia. (Eira, 2024, p. 30)

Sin embargo, el eurocentrismo, característica de la expansión colonialista del continente y la cual posicionó la cultura occidental como la promotora de la supremacía civilizadora, hizo que se ubique la universidad como un fenómeno más reciente. Es por ello que cuando se habla de universidad, se remite a las corporaciones académicas establecidas en la Europa del siglo XI y XII, dedicadas, en un comienzo, a la enseñanza de la escolástica, las humanidades, y las ciencias naturales. Para Hernández (2009) la universidad “es una institución europea por excelencia”, “una creación de la Europa medieval” (p.183).

Fundada en 1088, la Universidad de Bolonia es considerada por algunos autores la más antigua de occidente, difusora del saber por su característica de *studia generalia* (acudían estudiantes de otros lugares), famosa por la enseñanza de Humanidades y Derecho, siendo independiente de la enseñanza eclesiástica (Hernández, 2009). El modelo de Bolonia se caracterizaba por estar regido por un gremio de estudiantes (*Universitas Scholarium*), quienes contrataban a los maestros para recibir formación en medicina, derecho o teología. En contraste, la Universidad de París adoptó un sistema distinto, en el cual la institución era dirigida por un gremio de maestros (*Universitas Magistrorum*), quienes ofrecían sus servicios a los estudiantes (Arredondo, 2011).

Las primeras universidades en América datan del siglo XVI. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Perú, fue la primera fundada con el aval real y eclesiástico (12 de mayo de 1551), seguida por la Real y Pontificia Universidad de México (21 de septiembre de 1551) y la Universidad de Santo Tomás de Aquino, en República Dominicana (1558). En ese período, la educación universitaria estaba dirigida a los grupos dominantes con el fin de preservar la unidad religiosa en las colonias y mantener su vinculación con la corona española (Ramírez, & Álvarez, 2023).

Durante el siglo XIX, caracterizado por la consolidación de las repúblicas en América Latina, predominó la influencia del modelo napoleónico en las universidades. Napoleón concebía la universidad como una institución pública bajo control estatal, orientada principalmente a la

docencia y la formación de funcionarios públicos. Sin embargo, la importación de este modelo a las universidades latinoamericanas generó ciertas limitaciones, como la falta de estructuras para la investigación y la persistencia de un sistema excluyente, accesible solo para las élites (Tauber, 2015).

En Uruguay, la primera universidad se instituyó en el siglo XIX, siguiendo el modelo Napoleónico. El 14 de julio de 1849, el presidente Joaquín Suárez suscribió un decreto que cumplía con lo prescrito en la ley de 1833, promovida por el senador Dámaso Antonio Larrañaga, en la cual se establecía la creación de nueve cátedras para la formación en la Casa de Estudios Generales. Posteriormente, el decreto de 1838, emitido por el presidente Manuel Oribe, convirtió esta institución en la Universidad Mayor de la República. Hasta entonces, los jóvenes de la región del Río de la Plata que deseaban acceder a estudios superiores debían trasladarse a la Universidad de Córdoba (1613), la Universidad de San Francisco Javier (Chuquisaca, 1621) o instituciones europeas (UdelaR, 1989).

Un acontecimiento clave en la historia universitaria latinoamericana fue la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, un movimiento revolucionario impulsado por estudiantes que exigían la democratización de la Universidad. La expansión de esta reforma se fortaleció gracias a la comunicación establecida entre estudiantes en los congresos previos: el Primer Congreso Universitario Americano celebrado en Montevideo en 1908, seguido por los encuentros en Buenos Aires (1910) y Lima (1912). La reforma promovió, entre otros principios, la autonomía universitaria, la libertad académica y el compromiso de la universidad con las necesidades sociales. Se planteaba una universidad donde el estudiante tuviese mayor participación en las decisiones administrativas de la misma, y que la enseñanza estuviese estrechamente vinculadas a las necesidades emergentes de la nación (Tünnermann, 2008).

Por otro lado, un modelo universitario que surgió en Europa, y que se posicionó como un nuevo paradigma educativo, es el modelo humboldtiano (Alemania). En Alemania, las universidades no gozaban inicialmente de prestigio debido a los conflictos políticos y religiosos, lo que llevó a los jóvenes a estudiar en instituciones de otros países, como París o Bolonia. La modernización de la universidad alemana comenzó en el siglo XIX, promoviendo no solo la transmisión del conocimiento, sino también su producción a través de la investigación científica. A diferencia del modelo napoleónico, en el cual la investigación era responsabilidad de entidades externas a la universidad, el modelo alemán integró la docencia y la investigación dentro de la misma institución. También fomentó la autonomía universitaria y la libertad académica, permitiendo que docentes y estudiantes debatieran sin interferencias políticas o religiosas. Este

enfoque promovió la formación integral del sujeto (*Bildung*), incentivando una educación más integral y participativa (Alves, 2019).

Por último, el modelo norteamericano, el cual se caracteriza por su descentralización educativa. El modelo nacional de Estados Unidos se basa en un gobierno federalista y republicano, en donde el poder y la gestión se comparten entre el gobierno federal y los estados. Según la *10th Amendment*, y siguiendo la tradición nacional de escuela-barrio, son los estados, administraciones locales, y organizaciones tanto públicas como privadas, las encargadas de las universidades, determinando los requisitos de admisión y titulación. Históricamente, la educación secundaria recibió mayor atención a través del *High School Movement*, mientras que el acceso a la educación terciaria fue inicialmente limitado. Con el *Higher Education Movement*, el país incrementó la cantidad de instituciones de educación superior, diversificándose entre universidades públicas (*community colleges*) y privadas. Aunque las públicas garantizan mayor accesibilidad, las privadas continúan siendo las de mayor prestigio a nivel nacional e internacional, destacándose instituciones como Princeton, Harvard, Columbia, Yale y Chicago (Varona, 2014).

Los modelos mencionados han representado innovaciones que abogaron por una mejora en las prácticas y doctrinas en las políticas de educación superior en el contexto particular en el que surgieron. La consolidación del capitalismo global instaure planes y proyectos de reformas que modifican los propósitos de la universidad, de los profesores, de los estudiantes, y del personal de administración y servicios. Surge un nuevo lenguaje que desarrolla una retórica que apela a la excelencia, al emprendimiento, y a la empleabilidad. El Proceso Bolonia ha supuesto una lectura anticipada de la internacionalización de la oferta educativa, y su ejecución un movimiento político paulatino para el cumplimiento de su objetivo de posicionar la cultura y civilización europea (Martínez, 2016).

2.2 Educación y neoliberalismo

El sistema capitalista ha expandido sus relaciones económicas a todas las dimensiones de la vida humana. Uno de sus mecanismos fundamentales es la apropiación de los objetos de deseo, transformándolos en productos comercializables y consumibles. Todo intento de disidencia o alternativa a las lógicas capitalistas ha sido absorbido por un mercado que no solo produce bienes, sino que también captura subjetividades, procesándolas a través de estrategias como el storytelling, el copyright y el marketing, que construyen narrativas orientadas a impulsar el consumo.

Si bien la definición de neoliberalismo ha sido objeto de debate y su representación varía según el enfoque disciplinario, este fenómeno está estrechamente vinculado al sistema económico capitalista. Como punto de partida se puede tomar la Sociedad de Mont Pèlerin (1947), en la que se inscriben figuras de renombre como Hayek y Friedman, quienes propusieron, a través de una declaración de principios, la redefinición del estado, la regulación del mercado, la instalación de mecanismos que mejorasen la libertad de los sujetos, entre otros puntos. Pero este neoliberalismo original dista del contemporáneo, el cual se ha configurado como una extensión del capitalismo global, generando un reordenamiento social y subjetivo que introduce las leyes del libre mercado en todas las relaciones humanas, incluso en la configuración de la racionalidad de los sujetos (Brown, 2021).

Retomando planteos de Foucault, Brown (2016) plantea que el neoliberalismo ha transformado al *homo politicus* en *homo oeconomicus*, reubicando el lenguaje en un dialecto económico, en donde “la inclusión se transforma en competencia, la igualdad en desigualdad, la libertad en mercados no regulados y la soberanía popular se vuelve imposible de localizar” (p.41).

El neoliberalismo, entonces, opera como un dispositivo que reduce el lenguaje humano a términos mercantiles, incorporando en la vida cotidiana conceptos como competitividad, productividad, efectividad, rentabilidad y maximización. En este contexto, los sujetos son valorados según su utilidad y rendimiento, convirtiéndose simultáneamente en productos y productores dentro de una cultura que se torna otra arista más de la economía. Las redes sociales se ven afectadas por este hecho, el sujeto se ve sometido a un sistema individualista donde es responsable de sí mismo, de sus éxitos y fracasos, donde el otro es la competencia que plantea un obstáculo más que un encuentro. “El *tú puedes* incluso ejerce más coacción que el *tú debes*. La coacción propia es más fatal que la coacción ajena, ya que no es posible ninguna resistencia contra sí mismo” (Han, 2014, p. 12).

Como racionalidad dominante, el neoliberalismo moldea la manera en que pensamos y actuamos, influyendo en los sistemas educativos al imponer la lógica del mercado sobre la enseñanza. Así, conceptos como competitividad, productividad y eficacia desplazan valores fundamentales como el saber, la reflexión, la discusión y la crítica. En este marco, la educación deja de ser un espacio de formación ciudadana para convertirse en un mecanismo de entrenamiento funcional a las necesidades económicas. Esta racionalidad reduce al sujeto a capital humano, “formulando al sujeto como miembro de una empresa y como una empresa en sí mismo” (Brown, 2016, p. 32).

El saber se vuelve un producto, y como todo producto está sujeto a las leyes del consumo: producción-consumo-destrucción. "La modernidad líquida es una civilización del exceso, la superfluidad, el residuo y la destrucción de residuos" (Baugman, 2005, p. 125). Las instituciones que se encargan del sector educativo no han podido escapar de este modelo, comenzando a tomar decisiones bajo lógicas empresariales en un mundo en el que la competitividad se plantea como un factor de impacto ante la demanda laboral. Bianchetti (2016) propone el Proceso Bolonia como una descaracterización de la formación e institución universitaria, a través del sometimiento a "un pragmatismo utilitario, en el que el patrimonio del pasado y las proyecciones del futuro son sacrificadas en nombre de un presente incensado en el altar del mercado" (p. 72).

Para Treviño (2021), siguiendo los trabajos de Stedman (2012) y Escalante (2015), el neoliberalismo no es un producto que surge del devenir de una cultura capitalista, sino más bien "un programa intelectual, político y económico", construido con el fin de limitar el alcance del estado en materia económica, y que ha sido por redes internacionales a lo largo del tiempo, parte de una agenda de intervenciones específicas (p. 27). El autor establece un vínculo estrecho entre el programa neoliberal y el conocimiento, tanto en la discusión sobre quien debería estar a cargo de generarlo, quien lo tiene que financiar, como hacia quien iría su beneficio.

La globalización ha llevado a que la educación superior se configure en función de estándares internacionales impuestos por organismos que buscan adaptar estructuras curriculares a las demandas del mercado global. En este contexto, la formación académica deja de priorizar la construcción del pensamiento crítico y la producción del conocimiento en favor de una educación orientada a la utilidad inmediata y la empleabilidad. Se confrontan dos posiciones políticas, que están atravesadas por las necesidades individuales y colectivas, una que pondera las necesidades sociales de la región, con un profesional comprometido con su contexto, y la otra, que propone políticas que fortalezcan una identidad universal, en donde el profesional se ajusta a las demandas y problemáticas de un contexto internacional.

III. Efectos del Proceso Bolonia en la Universidad Uruguay

3.1 Cambios en la estructura y modelo de enseñanza

La primera Universidad pública en Uruguay es la Universidad de la República (UdelarR), fundada el 18 de julio de 1849, adoptando como estructura el modelo napoleónico, aunando una federación de 16 facultades bajo el control Estatal. Con la adhesión al movimiento de reforma universitaria de Córdoba (1918), se promulgó la Ley Orgánica de 1958, que estableció el

cogobierno en la UdelaR, permitiendo la participación de estudiantes, docentes y egresados en la gestión universitaria. Este cambio consolidó la autonomía institucional y la democracia interna, en línea con los principios proclamados en la Carta Liminar de 1918 (UdelaR, 1989).

Al igual que otras universidades latinoamericanas, en los procesos previos a los golpes de Estado fueron focos de presencia, polarización y resistencia a la escena política, lo cual, en el caso de la Universidad de la República, terminó con la intervención militar en 1973. Esto condujo al control de la Universidad por parte del régimen militar, que eliminó su autonomía, redujo significativamente su presupuesto y prohibió las actividades gremiales y estudiantiles opositoras. Asimismo, se implementaron restricciones en la matrícula universitaria mediante exámenes de ingreso. Con el retorno a la democracia en 1985, la universidad inició un proceso de recuperación institucional, restableciendo la autonomía y el cogobierno mediante la reanudación de elecciones universitarias (Serna, 1999).

A diferencia de otras universidades, la UdelaR es de ingreso libre y gratuito, lo que garantiza el acceso a la educación superior sin exámenes de admisión para el estudiante. Desde 2007, se ha trabajado en la descentralización de la educación superior a través del programa Desarrollo de la Universidad en el Interior, con el objetivo de ampliar la cobertura académica fuera de Montevideo. Este proceso ha implicado la creación de los Centros Universitarios Regionales (CENUR), estructurados en dos grandes bloques, el CENUR Litoral Norte, que abarca los departamentos de Río Negro, Paysandú, Salto y Artigas, y el CENUR Este, que incluye Maldonado, Lavalleja, Rocha y Treinta y Tres. La Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), creada en 2012 y de carácter autónomo, ha tenido esta mirada descentralizada desde su fundación, impartiendo enseñanza pública terciaria en departamentos del interior del país (Ríos, Montano, & Martínez, 2018).

No obstante, la descentralización ha enfrentado desafíos en términos de oferta educativa y autonomía institucional. A pesar de los esfuerzos por fortalecer los centros regionales, muchos estudiantes del interior deben trasladarse a Montevideo para acceder a carreras no disponibles en su región. Este fenómeno evidencia las tensiones estructurales en la distribución de recursos y la persistencia de una concentración académica en la capital. Este proceso de transformación se enmarca en lo que algunos especialistas han denominado la Segunda Reforma Universitaria, orientada a la modernización de la estructura académica y a la consolidación de políticas de integración con otros sistemas educativos. En este sentido, la UdelaR ha implementado cambios en su estructura curricular, alineándose con algunas características del Proceso de Bolonia (Ríos, Montano, & Martínez, 2018).

Uno de los cambios más relevantes es la reorganización de los planes de estudio bajo un sistema de créditos académicos, diseñado para facilitar la movilidad estudiantil tanto a nivel regional como internacional. Este modelo permite la compatibilidad con otros sistemas educativos y favorece la convalidación de estudios en universidades extranjeras. En la Facultad de Psicología, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de 2013 (PELP 2013) refleja esta tendencia de integración, instaurando un sistema de créditos que “contribuye a la movilidad intra e interinstitucional”, y promoviendo “los intercambios estudiantiles regionales e internacionales” (p.8). El PELP 2013 es parte del segundo proceso de reforma de la Universidad de la república, el cual ha establecido dos ciclos de formación (grado, posgrado), orientada a la movilidad y formación permanente, siguiendo la estructura curricular promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este rediseño académico responde, por un lado, a la necesidad de adaptar la universidad a las demandas del mercado laboral y, por otro, a la exigencia de armonización con sistemas educativos internacionales. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre la preservación de la identidad académica, y los desafíos en la accesibilidad, calidad y autonomía educativa.

3.2 Implicaciones en las trayectorias educativas

El sistema de créditos, que comenzó a implementarse en Europa a través del proceso Bolonia para la armonización curricular y promoción de la movilidad estudiantil, ha tomado un valor de cambio, más que un valor de uso. La autonomía del estudiante en la selección de asignaturas optativas, combinada con la escasez de cupos y la oferta horaria reducida, ha generado trayectorias académicas fragmentadas y accidentadas. En lugar de seguir una formación progresiva y estructurada, muchos estudiantes priorizan la acreditación de materias sin una visión integral de su desarrollo educativo, como forma de avanzar más rápido en la carrera.

Este Trabajo Final de Grado (TFG) vale 40 créditos, unas 6 Unidades Curriculares Obligatorias (UCO), y tiene como finalidad el cierre de la formación de grado, y la habilitación del ejercicio profesional, junto con el acceso a formación de posgrado (Facultad de Psicología, S/F). La búsqueda de un tutor, condición obligatoria, se transforma en un desafío, al tratar de coordinarse los intereses del estudiante con los del profesor. Ardoino (1997) plantea que profesores y estudiantes son partenaires y adversarios al mismo tiempo, pues el diálogo entre sus implicaciones está condicionado por las diferencias tanto en sus intereses, como en el *status* de cada uno.

En la Licenciatura en Psicología, el plan de estudios se organiza en cuatro ejes fundamentales: Psicología y Salud, Psicología y Educación, Psicología Social y Psicología Clínica. La ventaja de este modelo es que habilita al egresado para desempeñarse en diversas instituciones, independientemente de su especialización específica. Al evitar una excesiva especialización en la educación universitaria, el diseño curricular busca abarcar múltiples dimensiones de la disciplina, formando profesionales con conocimientos diversos, pero con una especialización limitada. Esto ha generado desafíos en términos de calidad educativa, por lo que aumenta la demanda de formación permanente a través de los posgrados.

Tres factores clave contribuyen a este fenómeno:

En primer lugar, la masificación universitaria, que implica el incremento en la matrícula universitaria que ha permitido el acceso de nuevas generaciones a la educación superior, pero también ha provocado la sobrecarga de los docentes y un déficit en la atención individualizada de los estudiantes. En segundo lugar, el déficit presupuestario, una insuficiencia de recursos que limita la contratación de nuevos docentes, la ampliación de la infraestructura y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Y por último la adaptación del currículo a estándares internacionales. La necesidad de validación y reconocimiento internacional ha impulsado reformas que, en ocasiones, priorizan la compatibilidad con el mercado laboral global sobre la profundidad académica.

Uno de los efectos más notorios de estos cambios es la transformación de los mecanismos de evaluación. Dado el elevado número de estudiantes, los exámenes de opción múltiple y verdadero/falso se han convertido en la herramienta predominante de medición del rendimiento académico. Este sistema fomenta estrategias de estudio basadas en la memorización de respuestas y resúmenes, desplazando el análisis crítico y la discusión profunda de los contenidos. Además, la masificación ha provocado una reducción en la participación activa dentro del aula. Las clases suelen presentar una alta asistencia en instancias de evaluación, pero una menor presencia en actividades de debate y reflexión académica. La compra y venta de resúmenes, la recopilación de preguntas de exámenes anteriores y las clases particulares se han convertido en prácticas habituales entre los estudiantes que buscan avanzar en la carrera en el menor tiempo posible.

En este contexto, el neoliberalismo refuerza un enfoque pragmático en la educación universitaria. La elección de carrera tiende a basarse en criterios de rápida inserción laboral, relegando el interés personal o académico a un segundo plano. Esto genera una presión

estructural en los estudiantes, quienes buscan optimizar su tiempo y recursos en función de las exigencias del mercado. A esto se le suma la falta de orientación vocacional en los niveles previos a la educación universitaria, lo que contribuye a la deserción de muchos estudiantes que ingresan a carreras sin un conocimiento claro de su contenido y exigencia.

3.3 La precarización docente

La precarización es una situación de deterioro laboral que se da con los cambios de relación capital-trabajo, en donde los trabajadores experimentan afectaciones en las protecciones laborales, antes reguladas, que a raíz los cambios de paradigmas productivos, dejan de gozar. El aumento del trabajo en negro, trabajo informal, zafral, a tiempo parcial, son formas de contratación que suplen otras en las que habían una mayor protección socio-laboral, que daban más seguridad y estabilidad, contribuyendo a la fortaleza de la identidad del trabajador con su trabajo. Esto no repercute solo en el sujeto, también en el plano cultural, político y subjetivo, siendo el trabajo productor de sentido a través del “reconocimiento material y simbólico” del mismo (Walker, 2024, p. 50).

En el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se afirma que la educación superior es un derecho al que todos, de forma igualitaria, deberíamos tener acceso. Por otro lado, en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales, se establece la obligatoriedad de los estados garantizar este acceso, de forma progresiva, universal y gratuita (CLADE, 2022). Pero la democratización del conocimiento no puede darse sin los recursos necesarios para el desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión, y para ello es necesario partidas presupuestales que acompañen en incremento de la matrícula universitaria.

Estos últimos años ha resonado la importancia de las políticas públicas en favor de la salud mental, y sin embargo, la Facultad de psicología es la que tiene menor partida presupuestaria. La remuneración universitaria es más baja en comparación con los salarios, tanto de otras instituciones de educación pública, como de otras universidades de la región. A esto se le suma que el aumento de matrículas se atiende con los mismos recursos. El Claustro de la Facultad de Psicología (2025) manifestó preocupación por el hecho de que “el ratio docente - estudiante es de un/a docente por cada 50,9 estudiantes”, superando ampliamente la relación de 16 estudiantes por docente, propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (p.1).

Esto se da en un contexto donde crece un sector político de corte liberal que, apoyándose en un discurso de desconfianza e ineficiencia del sector público, plantea que sea el individuo que se haga cargo de su educación. El neoliberalismo introduce un nuevo orden normativo que desplaza los principios y prácticas democráticas que sostenían un estado encargado de garantizar el buen manejo de los recursos públicos. El estado queda relegado al arbitraje entre los privados, sustituyendo el gobierno nacional, por la gobernanza y administración de recursos, que están sujetos a los avatares del libre mercado (Brown, 2016).

La situación que se ha generado hoy en la universidad tiene que ver, en parte, con un alineamiento con este tipo de gobernanza en la cual se introduce el nuevo paradigma productivo, mercantilizándose la universidad, organizándose institucionalmente bajo lógicas de mercado. Un rasgo común es que se establezca una competitividad docente, entre departamentos, o entre facultades por la falta de recursos. Bentancur (2024) plantea que se está:

perdiendo el placer de enseñar, de investigar, de construir con libertad y a partir de nuestras propias pulsiones, de participar en la gestión de algo colectivo que es más grande que lo propio. (p. 143)

Esto es el reflejo de los cambios sustanciales que ha tenido el personal docente universitario, tanto en sus condiciones, como en sus formas de organización. Las nuevas modalidades de contratación, como el trabajo a tiempo parcial, los contratos temporales, la virtualización de las tareas, la intensificación del trabajo, sumado a la evaluación y cuantificación individual del desempeño docente, conforman trayectorias laborales inestables.

Berardi (2010) haciendo una analogía con el proletariado al que refería Marx, introduce el concepto de “cognitariado” como fuerza social compuesta por aquellos que ejercen un trabajo intelectual de masas. Agrega dicho autor, pensando una solución que escape a las lógicas capitalistas, que:

en el plano cultural están emergiendo las condiciones para la formación de una conciencia social del cognitariado y éste podría ser el fenómeno más importante de los años por venir, la única clave que pueda ofrecer soluciones al desastre. (p. 65)

IV. Conclusiones

Es esperable que surja una tensión entre la tradición y la innovación. Mientras la ortodoxia de la tradición está cargada de valores simbólico-normativos que se han cristalizado en la institución, la innovación se presenta como una ruptura en el orden establecido, desarrollando

una tensión en la dinámica del poder intrainstitucional. Es fundamental analizar los intereses que impulsan estas transformaciones, preguntándose a que responden estos cambios, si a preocupaciones sociales, políticas, democráticas o económicas.

La universidad enfrenta la complejidad e incertidumbre que conlleva la globalización. Se observa un resurgimiento del liberalismo a nivel mundial, donde lo público es equiparado con lo estatal, y este último es percibido como una institución corrupta e innecesaria. La privatización se presenta como una solución que promete mayores índices de competitividad, eficiencia y productividad en la gestión de los recursos de un país. En este contexto, una parte considerable del presupuesto estatal destinado a políticas públicas se redirige hacia proyectos privados, afectando negativamente la financiación de las políticas públicas.

La reestructuración de la educación superior trasciende la actualización curricular y la adaptación de los planes de estudio. También se plantea como un problema político y económico. El Proceso de Bolonia introduce un modelo educativo que tensiona la autonomía universitaria con las necesidades del mercado, confrontando la interacción globalista con las realidades regionales, y contraponiendo la gobernanza supranacional a la soberanía nacional. Las lógicas del mercado tienden a despolitizar la educación, relegando la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia, la inclusión y la democracia, en favor de una educación orientada a la productividad, eficiencia y competitividad. A través del Proceso de Bolonia, la universidad reformula su misión. La búsqueda de la verdad y la razón se convierten en conceptos románticos, desplazados por un pragmatismo utilitarista que subordina la enseñanza y la investigación a la empleabilidad y la adaptación al mercado laboral. La educación superior, en consecuencia, deja de ser un espacio autónomo de pensamiento crítico para subsumirse en la dinámica neoliberal (Bianchetti, 2016).

Referencias

- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, (51), 67–74.
- Ardoino, J. (4 de noviembre de 1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo* (16), 1-16. Recuperado de <https://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bentancur, N. (2024). La privatización puertas adentro: lógicas competitivas y mecanismos de mercado en la toma de decisiones de la Udelar. En Cabrera, C, Cano, A, Fachinetti, V, & Marrero, N (Eds.), *Cuaderno de política universitaria. Precarización del trabajo docente, privatización de la educación superior y defensa de la universidad pública* (pp. 128-148). ADUR, PIT-CNT. Recuperado de <https://adur.org.uy/2024/12/16/cuaderno-de-politica-universitaria-precarizacion-del-trabajo-docente-privatizacion-de-la-educacion-superior-y-defensa-de-la-universidad-publica/>
- Berardi, F. (2010). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo.*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras.
- Boff, L. (1978). *Teología del cautiverio y de la liberación*. Madrid: Ediciones Paulinas
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones, S. L. U.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en occidente*. Madrid: Traficantes de Sueños, Futuro Anterior y Tinta Limón.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2022). *Educación Superior: reflexiones y propuestas desde América Latina y el Caribe*. Recuperado de

<https://redclade.org/noticias/educacion-superior-reflexiones-y-propuestas-desde-america-latina-y-el-caribe/>

Cobo del Rosal, G. (2020). El Proceso de Bolonia como factor esencial de la integración Europea. *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura*, 36, 445-477
<https://doi.org/10.17398/2695-7728.36.445>

Comisión Europea Dirección General Educación y Cultura (s.f). *TEMPUS, Guía del candidato, PARTE 1, Información general*. Recuperado de
https://www2.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=8422

Eira, G. (2024). Virus y metáforas zombi. La universidad en la era del capitalismo digital. *aesthethika, revista Internacional de estudio e investigación sobre Subjetividad, Política y Arte*. 19(2), 29-40. Recuperado de <https://www.aesthethika.org/Virus-y-metaforas-zombi>

Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (19 de junio de 1999). *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia. Recuperado de <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/voluntariado/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

European Commission. (2024). *Erasmus+: Guía del Programa*. Recuperado de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2024-version-1>

EUS (1988). *Magna Charta Universitatum*. Recuperado de
<http://www.magnacharta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>.

Facultad de Psicología. (2013). *Plan de estudios 2013*. Recuperado de
https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2019-02/librillo%20plan%202013.pdf

Facultad de Psicología. (22 de mayo de 2025). *Declaración del Claustro de la facultad de psicología sobre la situación presupuestal del servicio*. <https://psico.edu.uy/noticias/declaracion-del-claustro-de-la-facultad-de-psicologia-sobre-la-situacion-presupuestal-del>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

González, I, Toloza, M. (2021). 30 años de MERCOSUR Educativo: logros y desafíos más allá

- de la pandemia. *Debates Latinoamericanos*, 19(38), 46-67. Recuperado de <https://revistas.rlcu.org.ar/index.php/Debates/article/view/531>
- Han, B. (2014). *La agonía de eros*. Barcelona; Herder Editorial.
- Hernández, G. (2009). Origen de las universidades medievales en Italia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), (182-190). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3152136.pdf>
- Maciejewski, M. (2025). *Los ciudadanos de la unión europea y sus derechos*. Departamento Temático de Derechos de los Ciudadanos y Asuntos Constitucionales del Parlamento Europeo. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_4.1.1.pdf&ved=2ahUKEwjQs5rU68SOAxWjppUCHTe9EhEQFnoECEkQAQ&usq=AOvVaw1_SzBIHCx7aS0m-Bsl0zB
- Martínez, J. (2016). Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria. En: Isaurralde, M. (Comp.). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. (21-39). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC.
- Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior. (19 de mayo del 2001). *Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. (25 de mayo de 1998) *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf
- Muga, A., & Bruce, G. (2005). La declaración de Bolonia y su impacto para las políticas públicas en educación superior: Internacionalización y competitividad en un mundo globalizante. *Revista calidad en la educación: políticas públicas para la educación superior*, 22, 161-173. <https://doi.org/10.31619/caledu.n22.313>
- Prutsch, M. (2017). Investigación para la Comisión CULT - Identidad europea. Parlamento Europeo, Departamento Temático de Políticas Estructurales y de Cohesión, Bruselas.

- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585921/IPOL_STU\(2017\)585921_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585921/IPOL_STU(2017)585921_ES.pdf)
- Ramírez, M., & Álvarez, E. (2023). Los modelos clásicos de universidad pública en el siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2456–2469. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.430>
- Restrepo, E. (2016). Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *Revista Latina de Sociología*, 6(1), 60-71. <http://doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1965>
- Ríos, V, Montano, M, & Martínez, C. (2018). Descentralización Universitaria en Uruguay: las Experiencias de las regiones Este y litoral Norte de la Universidad de la República (2007-2017). En *Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social (IDIIS), Descentralización universitaria., Universidad de la República, Sede Tacuarembó*, (pp.11-26). Recuperado de https://www.tacuarembu.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/02/Documento-de-Trabajo-IDIIS-4_Descentralizacion-Universitaria-2.pdf
- Rosique, G, & Rosique, J. (2011). *Espacios públicos*, 14(30), 231-245. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/676/67618934015.pdf&ved=2ahUKEwiE8_C68sSOAxWWpJUCHbeSARYQFnoECB8QAQ&usq=AOvVaw0Wmumo_HvC56CtSjwpJIHw
- Serna, M. (1999). Los cambios macroestructurales en la enseñanza superior del Uruguay (1985-1996). *Revista de ciencias sociales*, 15, 145-168. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24278/1/FCS_Serna_1999n15.pdf
- Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. La Plata: EDULP.
- Treviño, E. (2021). Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina. En Treviño, E., (Coor.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina. Análisis para entender sus consecuencias sobre las políticas, las instituciones y los sujetos*. (23-53). <https://doi.org/10.25009/uv.2307>
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO.

Universidad de la República. (1989). *Breve historia de la Universidad de la República*.

Universidad de la república, Uruguay.

Varona, M (2014). *El modelo norteamericano de educación superior de los community colleges*

(Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de

<https://roderic.uv.es/items/43180e03-7f5d-4f34-9040-c14499d6788b>

Walker, V. (2024). ¿De qué hablamos cuando hablamos de precarización?: una mirada a las

condiciones de trabajo de la docencia universitaria en perspectiva regional. En Cabrera,

C, Cano, A, Fachinetti, V, & Marrero, N (Eds.), *Cuaderno de política universitaria*.

Precarización del trabajo docente, privatización de la educación superior y defensa de la universidad pública (pp. 128-148). ADUR, PIT-CNT. Recuperado de

<https://adur.org.uy/2024/12/16/cuaderno-de-politica-universitaria-precariizacion-del-trabajo-docente-privatizacion-de-la-educacion-superior-y-defensa-de-la-universidad-publica/>

Zamiáti, E. (1920/2008). *Nosotros*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.