



Universidad Autónoma de Zacatecas
Unidad Académica de Estudios del Desarrollo
Doctorado en Estudios del Desarrollo

**Dialéctica Universidad-Sociedad: La Universidad Periférica y
sus Desafíos de Cara al Siglo XXI, Casos de la Universidad
Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona**

Tesis presentada por
Jorge Zaruma Flores

Para obtener el grado de
Doctor en Estudios del Desarrollo

Director: Dr. Raúl Delgado Wise
Codirector: Dr. René Ramírez Gallegos
Lector: Dr. Humberto Márquez Covarrubias
Lector: Dr. Axel Didriksson
Lector: Dr. David Doncel

Zacatecas, Zac, julio de 2025

Zaruma Flores, Jorge

Dialéctica Universidad-Sociedad: La Universidad Periférica y sus Desafíos de Cara al Siglo XXI, Casos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona / por Jorge Zaruma Flores – Zacatecas, Zac., México, 2025

Director: Raúl Delgado Wise

Tesis en Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica en Estudios del Desarrollo.

1. Introducción. 2. Marco Teórico de la Universidad Periférica. 3. Metodología. 4. Desarrollo del Capitalismo Periférica. 5. Origen de la Universidad Imperialista y Colonial. 6. Taxonomía Universitaria. 7. Movimientos Universitarios y Democracia. 8. Casos de estudio. 9. Epílogo.

I. Raúl Delgado Wise. II. Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica en Estudios del Desarrollo III. Dialéctica Universidad-Sociedad: La Universidad Periférica y sus Desafíos. de Cara al Siglo XXI, Casos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona.



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



Zacatecas, Zacatecas a 30 de junio de 2025

Dra. Samantha Deciré Bernal Anaya

Jefa del Departamento Escolar
Universidad Autónoma de Zacatecas
PRESENTE

Por este medio, me permito hacer de su conocimiento que una vez leído y revisado el trabajo de tesis intitulado **“Dialéctica Universidad-Sociedad: La Universidad Periférica y sus Desafíos de Cara al Siglo XXI, Casos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona”**, el cual ha sido elaborado por el alumno **Jorge Augusto Zaruma Flores** con matrícula **20204615** del Doctorado en Estudios del Desarrollo, se ha determinado que este cumple con los requisitos teórico - metodológicos para la obtención de grado.

No existe ningún inconveniente para que se lleve a cabo la impresión de su trabajo y se determine fecha de examen de titulación.

Sin otro particular, me es grato enviarle un cordial y afectuoso saludo.

ATENTAMENTE

Dr. Raúl Delgado Wise

c.c.p. estudiante
c.c.p. archivo

*A mi madre,
por su guía
y ternura revolucionaria,
por tanta luz.*

*A mi padre,
por su ojo crítico
y corazón blando,
por darme otro abrazo.*

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	17
HIPÓTESIS DE TRABAJO	17
OBJETIVOS.....	19
<i>Objetivo General</i>	19
<i>Objetivos Específicos</i>	19
2. HACIA UNA CARACTERIZACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA UNIVERSIDAD PERIFÉRICA	21
¿QUÉ ES LA UNIVERSIDAD?.....	22
FUNCIONES HISTÓRICAS DE LA UNIVERSIDAD	26
<i>Funciones contemporáneas reales de la universidad</i>	29
UNIVERSIDAD Y CAPITALISMO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS	33
UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE RESISTENCIA.....	35
¿ENTONCES, PARA QUÉ SIRVE LA UNIVERSIDAD?.....	37
UNIVERSIDAD Y DESARROLLO DE LA MODERNIDAD CAPITALISTA	39
<i>Redefiniendo la conquista: Mito de la modernidad</i>	39
<i>Modernidad Capitalista y ethos históricos</i>	46
UNIVERSIDAD Y MODERNIDAD.....	51
<i>Modernidad barroca y praxis crítica</i>	53
<i>La Universidad en la Crítica al mito de la modernidad</i>	54
ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE LA DEPENDENCIA: VISIÓN CENTRO-PERIFERIA	57
<i>Estructuralismo - CEPAL y los límites de la industrialización sustitutiva de importaciones</i>	57
TEORÍA MARXISTA DE LA DEPENDENCIA Y COLONIALISMO INTERNO EN EL ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD PERIFÉRICA.....	61
<i>El giro marxista: críticas a la vía desarrollista y a la noción de “atraso”</i>	67
<i>La discusión con el sistema-mundo y la teoría de la renta</i>	70
<i>Críticas internas a la TMD y síntesis actual</i>	73
<i>Fundamentos teóricos centrales</i>	74
COLONIALISMO INTERNO.....	83
<i>Colonialismo interno y reproducción social</i>	86
<i>Colonialismo interno en la dimensión educativa</i>	88
<i>Conexiones con la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD)</i>	93
<i>Doble dependencia: logística global y enclaves internos</i>	94
<i>División internacional y nacional del trabajo cognitivo</i>	95
<i>¿Universidades “semiperiféricas”? Las paradojas de la intermediación</i>	98
UNIVERSIDAD Y COLONIALISMO INTERNO	99
<i>Gobernanza universitaria y captura por élites locales</i>	101
<i>Integración de los cuerpos teóricos</i>	102
CIENCIA COMO SERVICIO Y CIENCIA PARA EL CAPITAL	107
<i>Universidad Pública, desarrollo capitalista y el doble carácter del trabajo</i>	110

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	115
DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL	119
DIMENSIÓN CUANTITATIVA.....	120
DIMENSIÓN CUALITATIVA	120
<i>Técnicas e Instrumentos</i>	121
<i>Procedimiento de Rastreo y Criterios de Inclusión</i>	122
<i>Criterios de Selección de las Movilizaciones</i>	123
<i>Procedimiento Analítico</i>	123
<i>Unidades de Análisis: Actores, Demandas y Acciones</i>	123
<i>Límites y Sesgos del Estudio</i>	124
4. DESARROLLO DEL CAPITALISMO PERIFÉRICO	125
LAS TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS DEL CAPITALISMO	125
5. ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD IMPERIALISTA Y COLONIAL	132
SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES EN EUROPA	138
REPRODUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COLONIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	142
LA UNIVERSIDAD REPUBLICANA COMO PROYECTO ESTATAL	147
UNIVERSIDAD COLONIAL AMERICANA: DIFERENCIAS ENTRE EL NORTE Y SUR	151
<i>Tabla 4. Universidad Colonial en redes globales del conocimiento (2023)</i>	154
DIALÉCTICA ENTRE UNIVERSIDAD Y DESARROLLO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO EN EL SIGLO XX	160
CONSIDERACIONES FINALES	166
6. TAXONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO	168
LA DIALÉCTICA DEPENDENCIA-AUTONOMÍA	180
7. MOVIMIENTOS UNIVERSITARIOS Y DEMOCRACIA.....	184
TEATRALIDAD PROFESIONAL Y SABER PERIFÉRICO: MÁSCARAS BARROCAS EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA.....	192
8. DOS CASOS PARADIGMÁTICOS: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS Y UNIVERSIDAD DE ARIZONA.....	196
ZACATECAS Y EL CAPITALISMO PERIFÉRICO	196
BREVE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS.....	202
<i>Gráfico 2. Producción de conocimiento y patentes (Scopus)</i>	211
<i>Gráfico 3. Redes de colaboración y trabajo de Universidad Autónoma de Zacatecas</i>	213
<i>Tabla 9. Personal académico y docente UAZ 2018-2022</i>	217
<i>Gráfico 4. Matrícula UAZ entre 2018-2022</i>	217
<i>Gráfico 5. Ranking de Carreras con mayor demanda en Licenciatura (2018-2021)</i>	219
<i>Gráfico 6. Matrícula por Campo Amplio de Formación (2018-2021)</i>	220
<i>Tabla 10. Ranking universidades producción en campos del conocimiento</i>	220
<i>Gráfico 7. Matrícula UAZ por nivel de estudio entre 2018-2022</i>	222
CONSIDERACIONES FINALES	225

ARIZONA: DE FRONTERA COLONIAL A NODO DEL CAPITALISMO CENTRAL	226
9. EPÍLOGO. UNIVERSIDAD PERIFÉRICA EN PERSPECTIVA: ADAPTACIÓN PASIVA O AUTOTRANSFORMACIÓN.....	241
BIBLIOGRAFÍA	248

Resumen

En el contexto de una crisis civilizatoria derivada de las contradicciones estructurales de la modernidad capitalista, se han reconfigurado las relaciones entre el centro y la periferia del sistema-mundo, impactando profundamente las funciones sociales de las instituciones de educación superior. Entre ellas, la Universidad Pública Periférica desempeña un papel ambivalente: por un lado, contribuye a la reproducción de las estructuras de dependencia, subordinación epistémica y dominación ideológica; por otro, actúa como escenario privilegiado de disputas políticas y resistencias sociales que reconfiguran sus sentidos democráticos y democratizantes. Esta tensión se expresa con particular nitidez en las divergencias entre universidades del centro y de la periferia en cuanto a su vinculación con los procesos productivos, el desarrollo territorial y su inserción en la economía del conocimiento. A partir de una perspectiva marxista, se analiza el desarrollo histórico y contemporáneo de la Universidad Periférica en el marco del capitalismo dependiente, mediante un estudio comparativo entre la Universidad Autónoma de Zacatecas (México) y la Universidad de Arizona (Estados Unidos). El objetivo es identificar la dialéctica que emerge entre universidad y sociedad en contextos de dependencia, subordinación y lucha, atendiendo a su posición estructural dentro del orden centro-periferia, sobre todo bajo la égida neoliberal.

Palabras Clave:

Modernidad Capitalista- Universidad Periférica- Dependencia cognitiva- Colonialismo Interno

Abstract:

In the context of a civilisational crisis stemming from the structural contradictions of capitalist modernity, the relationships between the centre and the periphery of the world system have been reconfigured, profoundly impacting the social functions of higher education institutions. The Peripheral Public University plays an ambivalent role in this: on the one hand, it contributes to the reproduction of structures of dependency, epistemic subordination and ideological domination; on the other hand, it acts as a privileged arena for political disputes and social resistance that reconfigure its democratic and democratising meanings. This tension is particularly evident in the differences between universities in the centre and on the periphery with regard to their links to productive processes, territorial development and their involvement in the knowledge economy. Adopting a Marxist perspective, this paper analyses the historical and contemporary development of the Peripheral Public University within the framework of dependent capitalism, through a comparative study of the Autonomous University of Zacatecas (Mexico) and the University of Arizona (United States). The objective is to identify the dialectic that emerges between the university and society in contexts of dependence, subordination and struggle, taking into account their structural position within the centre–periphery order, especially under neoliberalism.

Key words:

Capitalist Modernity– Peripheral University– Cognitive Dependency– Internal Colonialis

1. Introducción

Es indiscutible que el modo de producción y acumulación capitalista atraviesa por una profunda crisis de dimensiones epocales o civilizatorias que se manifiesta de manera desigual y contrastante entre el centro y la periferia del sistema. Existe una constatación ampliamente compartida acerca de la posición desigual que ocupan los países en la apropiación de la riqueza generada por la economía global y el desplazamiento de los impactos de la crisis hacia los países y regiones más desfavorecidas. En este contexto, esta investigación se centra en la región latinoamericana y caribeña -identificada como parte de la periferia del sistema-mundo- para caracterizar la lógica estructural de un desarrollo económico desigual, sustentado en la transferencia sistemática de excedentes hacia las economías del centro.

La posición aquí adoptada parte del reconocimiento de los diversos mecanismos que permiten y perpetúan la apropiación de la riqueza social por parte de élites tanto nacionales como extranjeras, cuya base de operaciones se sitúa en los núcleos de poder global: un reducido grupo de países que concentran los centros administrativos y financieros de las grandes corporaciones multinacionales. Resulta imprescindible enfatizar el papel de estos centros en el control y la captación de beneficios derivados de la expansión global de los procesos productivos, especialmente a través del control y direccionamiento de los avances científico-tecnológicos. En esta perspectiva, desentrañar la articulación dialéctica entre el capitalismo global y América Latina y el Caribe exige comprender las nuevas formas bajo las cuales se ejerce hoy la extracción y apropiación de plusvalor desde la periferia, como condición estructural para el sostenimiento de la economía global, en detrimento del desarrollo de la región.

Esta perspectiva se inscribe en el enfoque centro-periferia, el cual permite visibilizar la persistencia -y mutación- de las formas históricas de dominación. Los mecanismos que sostienen la condición subordinada del Sur global no son novedosos en su esencia, pues remiten a una larga duración histórica que se remonta a la conquista y colonización de América Latina y el Caribe. Ya entonces, como lo señalan Wallerstein (1995) y González

Casanova (1963), el excedente generado en los territorios colonizados era desviado en doble dirección: hacia las élites locales propietarias de los medios de producción, y hacia los grandes capitalistas de los imperios dominantes. Esta lógica de expropiación y transferencia de excedentes no se limitaba al plano económico, sino que incorporaba también la apropiación gratuita de diversas fuerzas sociales por parte del capital: el conocimiento, la población, y la división social del trabajo. Gandarilla (2005) añade que estas transferencias se canalizan, incluso hoy, a través del Estado, que actúa como intermediario en beneficio del gran capital transnacional.

Sostenemos, en este sentido, que los mecanismos de transferencia del excedente desde la periferia no han desaparecido, sino que se han acrecentado y diversificando adoptando nuevas y más severas modalidades. En contraposición a la narrativa que postula un flujo de capitales del Norte hacia el Sur, esta tesis argumenta que el flujo dominante continúa siendo inverso: del Sur hacia el Norte. Este proceso se materializa mediante mecanismos financieros como la deuda externa, los intereses usurarios, las ganancias trasladadas a través de dividendos o regalías, la evasión fiscal empresarial, y el continuo deterioro de los términos de intercambio entre centro y periferia (Gandarilla, 2005). A todo ello se suma el rol estratégico de las instituciones supranacionales -como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual- que operan como gestores y garantes de los intereses del capital internacional en detrimento de la soberanía económica de los países periféricos.

En resumen, el marco centro-periferia puede comprenderse como una prolongación estructural de la herencia colonial, cuya reproducción ha requerido de estrategias sistémicas que articulen la posición desigual entre las economías imperialistas y aquellas subordinadas. Desde esta óptica, desentrañar todas las variables que configuran la dialéctica entre el capitalismo global y América Latina y el Caribe desborda los alcances del presente trabajo; por ello, el foco se centra particularmente en el desarrollo desigual de las fuerzas productivas, expresado de manera divergente entre centro y periferia.

Las economías desarrolladas, consolidadas desde el proceso de conquista -concebido como una forma originaria de acumulación sin la cual el capitalismo contemporáneo sería

impensable- logran su reproducción y expansión mediante un intercambio desigual sostenido por dispositivos de dominación que perpetúan y profundizan las relaciones técnicas y sociales de producción capitalista. Estos dispositivos se manifiestan no sólo en la propiedad de los medios de producción, sino también en la imposición de saberes que estructuran una noción hegemónica de “progreso”, es decir, una modernidad capitalista articulada a través de distintos *ethos*, los cuales posibilitan la aceptación, naturalización y reproducción cotidiana de sus dinámicas y percepciones (Echeverría, 2008).

En el centro de esta argumentación debe reconocerse que el proceso formativo universitario constituye, en esencia, un acto político: un espacio de reproducción o contestación de las dinámicas sociales, de las desigualdades estructurales y, por tanto, de la sostenibilidad o fractura de las formas dominantes de organización social (Apple, 2000). La universidad no es una institución neutra, sino un aparato ideológico que interviene activamente en la configuración del sujeto moderno, al tiempo que reproduce los órdenes sociales necesarios para la expansión del capital.

En este punto, de los cuatro *ethos* modernos que Bolívar Echeverría (1995) sugirió para interpretar las formas en que la modernidad capitalista se incorpora, argumentamos que la academia moderna en el Norte Global y el Sur ha reproducido respectivamente dos de ellos en forma de dominación, en su mayor parte.

El *ethos* realista que caracteriza al Norte se expresa a través de una defensa acrítica del orden social existente, en la negación de los conflictos sociales y en la valorización como único principio estructurante de lo social. Desde este punto de vista, las contradicciones del capitalismo no existen o se reconfiguran como problemas esencialmente solucionables del sistema sin necesidad de desafiar la lógica fundamental de acumulación o la dinámica centralizadora de su historia en las metrópolis. Para Echeverría (1995), la esencia de este *ethos* es el reconocimiento de la eficacia del modelo como único distrito, sin dejar espacio para una modernidad alternativa. Las universidades en el núcleo hegemónico han difundido y producido esta racionalidad y, aunque también experimentan contradicciones, la metabolizan a lo largo de los ejes de un realismo continuo.

En contraste, el *ethos* barroco, identificado en América Latina y el Caribe, encarna una forma de habitar la modernidad capitalista desde la contradicción. Este *ethos* se adhiere, aunque en resistencia, a la lógica del capital. Reconoce sus contradicciones, las vive como límite, pero las tensiona hasta sus márgenes. Es decir, asume la imposibilidad de transformar radicalmente la realidad, pero precisamente por ello, se empeña en lo imposible. Busca superar la subordinación del valor de uso al valor de cambio, aun cuando las condiciones materiales no lo permitan. Gandler (2007) lo expresa como una voluntad de “transformar sin poder hacerlo”, una lucha por la vida incluso en escenarios de muerte. Para Echeverría (1995), se trata de “la aceptación de la vida hasta en la muerte” (p. 165). A diferencia del *ethos* realista impuesto y difundido desde las universidades del Norte, el *ethos barroco* se encarna en las prácticas sociales del Sur, en poblaciones que, a pesar del despojo histórico, insisten en recrear escenarios de justicia y dignidad, aunque sea de manera fragmentaria o efímera (Gandler, 2010).

Por ello sostenemos que la universidad es uno de los principales dispositivos de legitimación y reproducción del orden moderno-capitalista. En tanto institución social encargada de la (re)producción del conocimiento, su función es estructural para la formación de ciudadanías funcionales al capital, es decir, de sujetos cuya racionalidad privilegia el valor de cambio sobre el valor de uso. La construcción del sujeto capitalista es, en este sentido, un proceso dialéctico, simultáneamente material y subjetivo, en el cual la universidad imperialista opera como un agente central de expansión de la noción ecuménica de modernidad. Este modelo hunde sus raíces, bajo la impronta del capitalismo periférico en gestación, en las universidades coloniales fundadas en América Latina y el Caribe bajo dos matrices iniciales: Salamanca y Alcalá de Henares (Tünnermann, 2002), que funcionaron como brazos ideológicos de las metrópolis hasta el siglo XVIII.

En esa misma lógica fueron fundadas todas las universidades del “Nuevo Mundo”, con el objetivo explícito de beneficiar a las metrópolis. En la actualidad, la universidad periférica continúa operando bajo esa estructura. Persigue el mantenimiento de las relaciones sociales capitalistas, pero sin generar conocimiento que sea incorporado productivamente en los procesos locales de desarrollo. Por el contrario, la universidad central o imperialista convierte el conocimiento en fuerza productiva: investiga para valorizar, produce para acumular.

Asimismo, las universidades periféricas operan como filtros de fuerza de trabajo altamente calificada que, ante un contexto de limitada inserción laboral en sus países de origen, terminan vendiendo su capacidad intelectual en enclaves científico-tecnológicos ubicados en economías centrales o en polos de desarrollo subordinado. Esta lógica de “captura” se traduce en lo que Delgado Wise ha denominado migración altamente calificada: un mecanismo mediante el cual las economías del Norte se benefician de la fuerza de trabajo formada en el Sur sin asumir el costo de su educación. Así, se reproduce el despojo cognitivo. Las instituciones de educación superior (IES) latinoamericanas cumplen así una función estructural dentro del actual patrón de acumulación: impiden su propio desarrollo y, al mismo tiempo, fortalecen el dominio epistémico, científico y tecnológico de las universidades metropolitanas.

En términos concretos, este desequilibrio se refleja en la migración calificada, la asimetría en el desarrollo científico-tecnológico, la concentración de rankings académicos, el canon bibliográfico global, los marcos teóricos y epistemológicos impuestos desde el Norte, las metodologías hegemónicas y los sistemas de publicación que excluyen u homogeneizan las producciones del Sur. La universidad periférica no sólo enfrenta estas estructuras, sino que muchas veces las reproduce sin cuestionarlas, quedando atrapada en una paradoja: aspirar a pertenecer a un orden que la subordina estructuralmente.

De esta manera, la universidad periférica, que aún conserva rasgos estructurales heredados del colonialismo, ejerce un rol distinto al de las universidades situadas en los núcleos hegemónicos globales. Si bien el contexto y la incidencia de las universidades latinoamericanas difiere del de aquellas ubicadas en el centro, y ha sido escenario de disputas y resistencias históricamente significativas para la región, en términos funcionales dentro del actual modo de acumulación capitalista, su participación en las redes globales de conocimiento resulta marginal frente al protagonismo de las universidades de investigación del Norte global. Estas últimas no solo concentran la producción científica que beneficia a un número reducido de países, producto de la división internacional del trabajo, sino que también imponen los marcos epistémicos y metodológicos que rigen las vías por las que deben transitar las universidades del Sur, desviándolas de sus necesidades locales y reforzando la acumulación de riqueza en manos de unas cuantas economías centrales.

En síntesis, gran parte de los estudios sobre el surgimiento, desarrollo y función de la universidad a nivel global tienden a abordar esta institución sin considerar las diferencias sustantivas derivadas del contexto histórico y geoeconómico (político) en el que se inscriben y desarrollan. Es decir, las investigaciones sobre la universidad han tendido a soslayar su articulación con los distintos momentos históricos de génesis y evolución del capitalismo periférico, y cómo esta vinculación incide decisivamente en la especificidad y limitaciones de sus funciones. Este vacío es especialmente significativo si se considera el entramado de estructuras económicas, sociales y culturales constituidas a lo largo del desarrollo del capitalismo, y en particular del capitalismo periférico. Este modo de acumulación gestado desde la conquista, ha institucionalizado una dependencia económica y cultural de las periferias respecto a los centros, y en función de ello, resulta ineludible interrogar el papel que desempeña la universidad en este proceso de subsunción forzada y estructural, dependiendo del lugar que ocupa dentro de la geografía centro-periferia.

Además, precisamos señalar que esta investigación se inscribe en el marco del capitalismo contemporáneo, lo que implica examinar, principalmente, a la universidad periférica y central bajo la égida del neoliberalismo. Reconocer esta temporalidad histórica supone, a su vez, considerar el devenir de la universidad en los distintos momentos del desarrollo capitalista, a fin de identificar, por un lado, el surgimiento y evolución del capitalismo periférico y, por otro -aunque estrechamente relacionado-, la reconfiguración del rol y del impacto de las universidades en el sistema-mundo capitalista desde la perspectiva centro-periferia. Esta relación entre universidad y desarrollo capitalista permite, cuando menos, dilucidar las funciones diferenciadas de las instituciones de educación superior, su grado de articulación con el contexto socioproductivo y, sobre todo, los beneficios o limitaciones que enfrentan según la posición que ocupan en las jerarquías del sistema global de acumulación.

Aunque abundan estudios sobre las universidades en el capitalismo contemporáneo, la mayoría de ellos se limita a analizar sus características en función del financiamiento, la relación con el Estado, la modalidad de enseñanza, la orientación académica (docente o investigativa) o sus vínculos con empresas tecnológicas. Estas clasificaciones, sin embargo, reducen la conceptualización de las universidades a taxonomías que ignoran las desigualdades estructurales del sistema-mundo. Estas categorías como universidad pública o

privada, formativa o de investigación, presencial o virtual, comunitaria o corporativa tienden a obviar u omitir una dimensión clave: la posición estructural de la universidad en el marco centro-periferia. Desde esta perspectiva, es indispensable construir una nueva matriz analítica que reconozca el lugar que cada institución ocupa dentro de las jerarquías globales de acumulación, circulación y valorización del conocimiento y su objetivación en tecnología.

Así, el enfoque propuesto desde la Teoría de la Dependencia (Marini, 1973) permite reconfigurar las tipologías universitarias existentes, superando las visiones superficiales que omiten los factores estructurales que benefician o subordinan a las universidades. Planteamos, por tanto, una clasificación que no se limite a la dimensión interna de las instituciones, sino que parta del contexto histórico-espacial y de su inserción en la economía política global. Esta nueva tipología permite mapear el papel que desempeñan las universidades en la producción y distribución del conocimiento, pero también identificar su rol diferencial en el desarrollo de las fuerzas productivas y en la división internacional del trabajo.

Asimismo, para edificar este nuevo marco de referencia, es necesario partir de la agudización de los problemas sociales generados por el modo contemporáneo de producción y acumulación, cuya incidencia es diferencial según la posición de cada país en la arquitectura global de apropiación de la riqueza. Por ello, centramos nuestro análisis en América Latina y el Caribe como periferia estructural, para caracterizar el desarrollo desigual de sus economías, sostenido en la transferencia permanente de excedente hacia los países del centro. En ese escenario, la universidad se configura como un agente activo en dicha transferencia, mediante la producción de conocimiento, la formación de fuerza de trabajo calificada y el impulso de las fuerzas productivas. No obstante, las instituciones de educación superior no cumplen un papel uniforme dentro de este proceso. Mientras algunas universidades -principalmente en el centro- capturan y valorizan el excedente, otras -las periféricas- facilitan su transferencia estructural, siendo así engranajes funcionales a la reproducción de las desigualdades globales.

Siguiendo esta línea, vemos a la Universidad Periférica como aquella institución que participa de manera marginal en las redes globales de producción de conocimiento, cumple

funciones subordinadas de reproducción, distribución o difusión del saber, y manifiesta una conexión dependiente -e incluso desconectada- respecto de su matriz productiva y su mercado laboral. Estas universidades están localizadas en países que enfrentan una dependencia estructural -económica, tecnológica y científica- frente a los países industrializados, que capturan la mayor parte de la riqueza generada por la división internacional del trabajo mediante mecanismos de transferencia de excedente. En este sentido, la Universidad Periférica se integra de forma pasiva y subordinada a su contexto global, tendiendo a reproducir, en lugar de contrarrestar, las relaciones estructurales de dependencia.

En contraposición, la Universidad del Centro se configura como aquella institución que no solo participa activamente en las redes globales del conocimiento, sino que también las reorienta. Produce y reproduce conocimiento científico para la expansión de las fuerzas productivas y la obtención de renta a través de mercados organizados bajo regímenes de propiedad intelectual. Estos sistemas de privatización del conocimiento operan como andamiajes institucionales que favorecen a las economías industrializadas, las cuales fijan las reglas del juego, dominan los flujos financieros internacionales y controlan el comercio global. Estas universidades son, además, agentes clave en el desarrollo de bienes de capital y tecnologías de punta, profundizando su rol hegemónico en el marco del capitalismo cognitivo-financiarizado.

En este marco, el problema central radica en que la universidad periférica es producto de la dependencia, mientras que la universidad del centro lo es de la dominación. Ambas están estructuralmente subsumidas al sistema capitalista, pero en condiciones profundamente asimétricas. La universidad periférica permanece subordinada a los centros globales donde se concentra la producción de conocimiento y se acumula la mayor parte de la riqueza. En cambio, las universidades del Norte, ubicadas en países industrializados y con capacidad de fijar agendas científicas globales, se erigen como centros de acumulación del capital cognitivo. Esta distinción puede ser comprendida con mayor claridad si se analiza: 1) su grado de participación en las redes globales de conocimiento, y 2) el impacto diferencial de las reformas neoliberales sobre ambas.

Desde esta óptica, la tipología universitaria propuesta en esta investigación permite visibilizar las divergencias entre universidades a partir de los resultados obtenidos en sus niveles de producción científica y tecnológica, así como de los efectos que el neoliberalismo ha tenido sobre su estructura institucional. Sostenemos que las reformas neoliberales debilitaron de forma significativa a la universidad periférica, acentuando su dependencia respecto de aquellas instituciones situadas en los circuitos dominantes de producción científica global. Mientras tanto, las universidades del Norte se fortalecieron bajo la misma lógica neoliberal, pero beneficiadas por un contexto de hegemonía estructural. Esta disyuntiva, que podríamos denominar “el desarrollo del subdesarrollo universitario”, muestra cómo el neoliberalismo ha consolidado la subsunción pasiva de las universidades periféricas al tiempo que profundiza la centralidad estratégica de las universidades metropolitanas.

Así, la unidad de análisis de esta tesis es la universidad en el capitalismo contemporáneo, con énfasis en la Universidad Pública Periférica bajo el régimen neoliberal. El estudio se centra empíricamente en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) durante el periodo 2018-2024, y, con fines metodológicos de contraste, se incorpora el caso de la Universidad de Arizona (UA) en el mismo intervalo¹. Esta comparación permite identificar los efectos diferenciados del neoliberalismo sobre las instituciones universitarias según su posición en el marco centro-periferia, así como las variables que han contribuido al deterioro de las universidades del Sur frente al fortalecimiento de las del Norte. Ello, sin desconocer las múltiples y vastas luchas que han emergido desde la universidad periférica como espacios de resistencia, emancipación y transformación social, a pesar de su dependencia constitutiva.

En efecto, como se argumentará en los capítulos siguientes, es precisamente el rol político-emancipador lo que diferencia -en términos político-sociales- a las universidades periféricas. Lejos de ser únicamente dispositivos de reproducción ideológica, las universidades públicas del Sur también se constituyen como territorios de disputa, donde se gesta la resistencia, se habitan los espacios públicos y se resignifica el valor de los bienes comunes. Desde esa

¹ El intervalo de años, como se señala en el apartado metodológico, se debe a la información obtenida para comparar la concreción de la dependencia y dominación en las redes globales del conocimiento. No obstante, la información presentada en la revisión de literatura especializada comprende un rango mayor de años dada la descripción de la metamorfosis universitaria desde la colonia.

tensión entre dominación y emancipación, es posible reimaginar a la universidad como engranaje del capital, y simultáneamente, como horizonte de lo común.

Por ello, para abordar este doble carácter de la universidad periférica, o el doble sentido que ejerce y dar respuesta a las preguntas de investigación que guían este trabajo, estructuramos el texto en nueve capítulos, los cuales despliegan una trayectoria argumentativa que articula teoría, método y evidencia empírica desde una perspectiva crítica, situada en el marco centro-periferia del capitalismo global. Cada capítulo responde a una dimensión específica de la universidad periférica, contribuyendo a su conceptualización al tiempo que permite establecer un contraste sistemático entre los dos casos paradigmáticos: la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la Universidad de Arizona (UA).

Este primer capítulo expone el problema de investigación, formula las preguntas y presenta las hipótesis que orientan el análisis. En las líneas previas justificamos la pertinencia del estudio, se delimita el objeto y situamos la perspectiva teórica en el campo de los estudios críticos sobre educación superior, dependencia y colonialismo interno.

El segundo capítulo despliega una caracterización teórico-conceptual de la universidad periférica desde una mirada marxista y decolonial. Se articulan aquí tres cuerpos teóricos fundamentales: la crítica a la modernidad capitalista (Echeverría, Dussel), la teoría marxista de la dependencia (Marini, Dos Santos, Bambirra) y la categoría de colonialismo interno (González Casanova). A partir de ellos, se construye una lectura integral de la universidad como institución atravesada por relaciones de poder, reproducción ideológica y posibilidades emancipatorias.

El tercer capítulo está dedicado a la estrategia metodológica. En este acápite se explicita el diseño mixto que combina análisis teórico, revisión documental, exploración estadística e interpretación cualitativa mediante etnografía digital. Se detallan las técnicas, unidades de análisis, criterios de inclusión y limitaciones del estudio, con el objetivo de sostener la validez epistemológica del contraste empírico entre la UAZ y la UA.

El cuarto capítulo aborda el desarrollo histórico del capitalismo periférico. Desde una perspectiva genealógica, se reconstruyen las distintas fases del capitalismo global-mercantil, industrial, fordista, neoliberal y cognitivo, específicamente en su configuración en la periferia. Se argumenta que las universidades periféricas se insertan en esta dinámica como nodos de transferencia de excedentes, y que su rol ha mutado de acuerdo con los imperativos del capital.

El quinto capítulo rastrea el origen de la universidad como proyecto imperialista y colonial. Se examina el nacimiento de las universidades en Europa, su adaptación a los contextos coloniales americanos y su tránsito hacia la universidad republicana como proyecto estatal. Se problematiza la mutación de la universidad desde un aparato eclesiástico-monárquico hasta un engranaje de formación de élites nacionales y, posteriormente, de subjetividades neoliberales.

El sexto capítulo propone una taxonomía crítica de las universidades en el capitalismo actual. A partir de los elementos teóricos y empíricos previamente discutidos, se ensaya una clasificación que supera las dicotomías público/privado o docente/investigación, y que considera variables como posición en la red global de conocimiento, relación con la matriz productiva, tipo de ethos dominante y efectos del neoliberalismo. Asimismo, se incluye un análisis sobre las máscaras barrocas que operan en las profesiones universitarias en la periferia, y que reflejan las tensiones entre deseo de modernización y condiciones estructurales de exclusión.

El séptimo capítulo presenta el núcleo empírico del trabajo: el estudio comparado entre la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona. Este se divide en dos secciones: por un lado, se analiza la UAZ desde su inserción en la estructura del capitalismo periférico mexicano, su papel en la acumulación y su función en la reproducción de relaciones sociales dependientes; por otro, se examina la UA como institución situada en un nodo central del capitalismo cognitivo, con capacidad para fijar agendas científicas y capturar rentas tecnológicas. Ambos casos se analizan también desde su dimensión política: resistencias, movilizaciones, formas de cogobierno y ethos universitario.

Finalmente, el octavo capítulo -Epílogo- ofrece una reflexión conclusiva sobre las universidades periféricas en perspectiva histórica. Se debate el dilema entre adaptación pasiva y autotransformación, recuperando los hallazgos del trabajo para argumentar que, pese a su inserción subordinada, la universidad periférica conserva un potencial contra-hegemónico que debe ser activado mediante proyectos de ciencia abierta, vínculos comunitarios y movilización social. Así, se postula a la universidad periférica como espacio de disputa, cuyo desenlace -entre reproducción o emancipación- dependerá de las correlaciones de fuerza en el campo académico, social, cultural y político.

Preguntas de investigación

- ¿En qué aspectos se diferencia estructuralmente una universidad pública periférica de una universidad situada en economías centrales, y cómo se expresa dicha diferencia en su función social, epistémica y productiva?
- ¿Cómo se ha articulado la universidad pública con el capitalismo periférico a lo largo de los distintos periodos históricos del desarrollo capitalista?
- ¿Qué papel desempeña la universidad pública periférica en la configuración de una modernidad específica en América Latina y el Caribe, y en qué medida dicha modernidad expresa tensiones entre subordinación estructural y potencial emancipador?
- ¿Cuál ha sido el rol de la universidad pública periférica en la división internacional del trabajo durante el periodo neoliberal, y cómo se inserta en los circuitos globales de producción y transferencia de conocimiento?
- ¿Cuáles son las principales limitaciones materiales, estructurales y epistémicas que enfrenta la universidad pública periférica en su inserción en el capitalismo global?

Hipótesis de Trabajo

1. En el capitalismo global, la universidad del centro (UA) se integra orgánicamente a los circuitos de valorización a través de I+D patentable y la captura de rentas

tecnológicas; la universidad periférica (UAZ) actúa sobre todo como instancia de reproducción social que legitima el orden dependiente, canaliza expectativas profesionales de las clases subalternas y desarrolla –por restricciones presupuestales– curricula concentradas en ciencias sociales y humanidades de bajo costo experimental, así como campos científico-tecnológicos profesionalizantes y/o subsumidos a agendas de investigación comandadas por las grandes potencias hegemónicas. De este desajuste se desprende un flujo sistemático de excedentes de la periferia hacia el centro vía migración de talento, cesión de datos/prototipos y regímenes de propiedad intelectual.

2. Las redes globales de ciencia y tecnología se estructuran de forma jerárquica. La UA opera como nodo rector que fija agendas, estándares y métricas; la UAZ, como nodo satélite que asume costos (formación, trabajo de campo, infraestructura básica) y externaliza beneficios (publicaciones Q1, patentes) al Norte. Bajo la racionalidad neoliberal, dicha asimetría ha profundizado la crisis financiera y epistémica de las universidades periféricas, de modo que las empuja a esquemas de autofinanciamiento que refuerzan su dependencia.
3. El ethos realista, dominante en la UA, naturaliza las contradicciones del capitalismo y orienta la formación hacia la eficiencia técnico-mercantil; el ethos barroco, latente en la UAZ, conjuga integración y resistencia, configurando prácticas académicas y políticas que ponen en cuestión la modernidad capitalista y gestan una posible modernidad alternativa. Esta oposición cultural se expresa en los contenidos curriculares, los mecanismos de cogobierno y los repertorios de protesta estudiantil y docente.
4. La confluencia entre superexplotación (salarios por debajo de su valor, intensificación y prolongación de la jornada) y colonialismo interno genera una segmentación del trabajo académico: personal de la UAZ —en particular mujeres e indígenas— enfrenta condiciones más precarias, mayores cargas lectivas y menor reconocimiento

científico que sus pares en la UA. Se reproduce así una lógica de periferia dentro de la periferia.

5. Pese a su inserción subordinada, la universidad pública periférica conserva un potencial contra-hegemónico: en coyunturas de crisis democráticas, sus comunidades pueden articular movimientos que disputen la lógica de acumulación, impulsen ciencia abierta y defiendan bienes comunes (gratuidad, autonomía, presupuesto). Estas resistencias, aunque fragmentarias, son decisivas para imaginar alternativas post-dependientes.

Las cinco hipótesis permiten llevar la dialéctica universidad-sociedad al terreno empírico. Su contrastación permite, simultáneamente, confirmar divergencias estructurales y visibilizar la agencia de la universidad periférica para erosionar los mecanismos de transferencia de valor y hegemonía cultural del centro, abriendo así grietas hacia una modernidad alternativa.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar comparativamente la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona para explicar cómo la posición centro-periferia moldea sus funciones de producción, reproducción y resistencia en el capitalismo global contemporáneo, evaluando tanto los mecanismos de transferencia de excedentes como el potencial contrahegemónico de la universidad periférica.

Objetivos Específicos

- Caracterizar la crisis por la que atraviesan las universidades públicas periférica frente a la situación de la universidad del centro.
- Exponer la función de la universidad del centro y periférica en la instauración de la modernidad capitalista desde los Ethos Realista y Barroco.
- Identificar el rol que cumple la Universidad Pública Periférica como aparato de dominación ideológica y reproducción de relaciones sociales capitalistas.

- Señalar las formas por las que la Universidad Periférica profundiza las dinámicas de intercambio desigual.
- Evaluar el rol de la universidad periférica en la nueva división internacional del trabajo y su potencial contrahegemónico, documentando casos de ciencia abierta, extensión comunitaria y movilizaciones que disputan la lógica de acumulación.

2. Hacia una caracterización teórico-conceptual de la Universidad Periférica

En el presente capítulo se propone articular una caracterización teórico-conceptual de lo que llamamos Universidad Periférica. Grosso modo, es una institución de enseñanza superior - terciaria- situada en el Sur Global o contextos marginados, que es, a la vez, un constructo sociocultural e histórico que remite a un entramado complejo de relaciones de poder, procesos de acumulación capitalista y dinámicas ideológicas centradas en la reproducción de estructuras centro-periferia. Para configurar este concepto es imprescindible reconstruir varios niveles de análisis previos: a) la definición y función histórica de la universidad como institución social y b) la génesis y evolución de la universidad en el marco del desarrollo de la modernidad capitalista

La perspectiva de análisis es marxista y entiende a la universidad como parte del proceso de acumulación de capital, aunque con variantes en función del momento histórico que atraviesa. Mejor dicho, esta caracterización teórico-conceptual busca aproximarse a la universidad periférica desde la dialéctica entre estructura y superestructura, reconociendo sus funciones de formación de fuerza de trabajo especializada, de producción ideológica y, simultáneamente, de bastión potencial de resistencia y movilización social.

En primer lugar, desarrollamos “¿Qué es la universidad?” revisitando la literatura clásica y contemporánea para indagar el carácter histórico-social de la universidad. Si bien no se profundiza exhaustivamente en su génesis medieval -pues tal descripción se reserva para el capítulo 4-, aquí se exploran sus funciones fundamentales a lo largo del tiempo: su rol en la consolidación del saber técnico y jurídico, su apropiación por parte de las clases dominantes, su doble carácter como espacio de producción intelectual y como Aparato Ideológico del Estado (Althusser, (2007). Asimismo, se interroga su funcionalidad real en el capitalismo contemporáneo: ¿para qué sirve, más allá de la función “formativa”? ¿cómo captura el capitalismo como modo de acumulación a la universidad? ¿cuáles son sus funciones efectivas en la configuración de subjetividades neoliberales, en la reproducción de la fuerza de trabajo calificada y en el fomento de innovaciones tecnológicas al servicio de la transferencia de valor? Para ello, en los siguientes párrafos se propone dar cuenta de la dimensión ideológica y política implícita en la existencia misma de la universidad.

Seguido de ello, se profundiza en el vínculo sistémico entre la universidad y la configuración histórica de la modernidad capitalista, siguiendo a Bolívar Echeverría (2002) en su concepción de la “modernidad capitalista o barroca” y a Enrique Dussel (1985; 1993), específicamente en su crítica al mito de la modernidad. Este apartado se divide en dos bloques sustantivos: primero, la presentación de los marcos teóricos de Echeverría y Dussel, que permiten comprender la universidad como institución emergente en el proceso de acumulación originaria y consolidación capitalista; segundo, la articulación de dichos marcos con la teoría marxista de la dependencia (Marini, 1973; Dos Santos, 1975; Frank, 1969; Cueva, 1986; Bambirra, 1979; Katz, 2000; Osorio, 2004), así como con la categoría de “colonialismo interno” propuesta por González Casanova (1977). De esta manera, se muestra cómo la universidad, desde su instauración en la periferia colonial, ha estado inmersa en relaciones de subordinación al centro, reproduciendo o tensionando las condiciones de dependencia histórica. Asimismo, se examinan las funciones específicas que la universidad desempeña en la modernidad capitalista: formación de técnicos para la burocracia estatal y para el capital transnacional, producción de ideología legitimadora y construcción de circuitos de investigación y transferencia tecnológica al servicio de proyectos de acumulación en el Norte global.

Al reconocer que la universidad periférica es un espacio que permite articular teóricamente la modernidad capitalista, la dependencia estructural y el colonialismo interno, de modo que requiere un terreno concreto donde las lógicas se materialicen: la ciencia y la tecnología. Por ello, exponemos cuál es la lógica de la producción científica, y de qué modo la universidad se configura como engranaje de valorización de capital, y a la vez, espacio potencial de reapropiación social del conocimiento.

¿Qué es la universidad?

La noción de “universidad” -entendida como una institución social compleja que engloba funciones de enseñanza, investigación y extensión- debe concebirse en clave histórica. Para los fines de este trabajo, que aspira a caracterizar teórico-conceptualmente la “universidad periférica” desde una perspectiva marxista, resulta indispensable revisar en profundidad los aportes teóricos que definen la naturaleza, función y transformaciones de la universidad a lo

largo del tiempo. Aun cuando la historia detallada de su surgimiento en la época medieval y su recreación en los contextos coloniales se abordará en el capítulo 4, en este apartado efectuaremos una revisión de literatura que clarifique: a) los significados fundamentales asociados a la universidad como institución social; b) sus funciones históricas principales en el proceso de acumulación de capital; c) sus funciones contemporáneas reales y la manera en que dichas funciones se articulan con las dinámicas del capitalismo; y d) sus dimensiones políticas e ideológicas, tanto en términos de reproducción de hegemonías como de espacios de resistencia.

En tal sentido, para aproximarnos a *qué es la universidad* conviene distinguir, en primer lugar, entre su definición formal o normativa -tal como suele presentarse en leyes orgánicas, documentos oficiales de organismos internacionales y discursos oficiales- y su funcionalidad real o empírica -la manera en que opera efectivamente en los procesos sociales, económicos y políticos-. Adicionalmente, se contrasta entre la universidad idealizada, vista como una “casa del saber” autónoma, con la universidad como Aparato Ideológico del Estado (AIE), es decir como tecnología de poder (Foucault, 1976) y dispositivo de reproducción de la fuerza de trabajo calificada, en la medida en que opera dentro de límites impuestos por el capital. Para tal contraste, se considera oportuno repasar la construcción histórica del concepto *Universidad* y caracterizar su evolución. Conviene mencionar que es un repaso conceptual que da paso al marco teórico; el origen y evolución de la universidad colonial se ve a profundidad en el capítulo 5.

Definición conceptual y evolución general

De la “universitas” medieval a la normatividad moderna

El término “universidad” deriva del latín *universitas magistrorum et scholarium*, expresión que, en los albores de la Europa medieval (siglos XII-XIII), aludía a una corporación autónoma de maestros y estudiantes. Esta corporación gozaba de privilegios otorgados por autoridades eclesiásticas y seculares (Rüegg, 2004; De Ridder-Symoens, 1992; Leff, 1968). Su propósito original consistía en articular la transmisión del saber en latín dentro del curriculum del *trivium* (*lenguaje*) y *quadrivium* (*matemáticas*), así como en disciplinas

emergentes como la teología y el derecho canónico, constituyendo un espacio para debatir y codificar conocimientos al amparo de la Iglesia (Berman, 1983; Leff, 1968).

Con el paso de los siglos, la universidad se seculariza de manera gradual, al tiempo que se amplían sus competencias. A partir del Renacimiento y, sobre todo, con la consolidación de los Estados-nación en el siglo XVII, emerge la figura de la universidad moderna como institución co-gobernada por la monarquía (o el Estado) y la clase intelectual emergente (Rudolph, 1962; Santos, 2010). En paralelo, se instala la aspiración del ideal Humboldtiano, formulado por Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX en Prusia, que propone una universidad integrada de manera indivisible en las tareas de enseñanza e investigación, con autonomía académica para moldear la formación de pensadores libres (Humboldt, 1810;1957). Así, el ideal de la “casa del saber” libremente guiada por la investigación adquiere una relevancia central en los discursos fundacionales de las universidades contemporáneas (Readings, 1996).

No obstante, el ideal normativo de autonomía -reconocido en declaraciones posteriores (por ejemplo, el Informe de la Declaración Mundial para la Educación Superior del SXXI: Visión y Acción” de 1996 o las legislaciones universitarias de diversos países)- contrasta con las funciones reales que la institución desempeña en la trama social. En un plano teórico, resulta entonces crucial distinguir:

- Universidad formal: definición contemplada en estatutos, leyes y documentos oficiales, donde se establece la misión de la universidad en términos de formación de profesionales, desarrollo de investigación y aporte al bien público (Altbach, 2013; Teixeira et al., 2013).
- Universidad real: prácticas institucionales que responden a dinámicas de financiamiento, control estatal, y vinculación con el mercado y los intereses de las clases dominantes (Giroux, 2014; Readings, 1996; Bourdieu, 1988).

En América Latina y el Caribe , este desajuste entre “universidad formal” y “universidad real” se hace particularmente visible; pues aun cuando la Constitución de muchos países reconoce a la universidad pública como espacio de acceso universal y producción crítica de conocimiento (Ramírez y Zaruma, 2025; Schwartzman, 1989), la práctica cotidiana exhibe

restricciones en la autonomía financiera, presiones para adaptar planes de estudio a demandas de mercado y segmentación de la matrícula (Altbach, 2013; Beigel, 2016).

Universidad como institución social compleja

Desde la sociología de la educación y la economía política, se postula que la universidad es una institución social compleja definida por la conjunción de tres funciones principales (UNESCO, 1998; Teichler, 2007; Teixeira et al., 2013):

1. Enseñanza y formación: “transmisión” de conocimientos, desarrollo de competencias y socialización cultural de los estudiantes;
2. Investigación y producción de conocimiento: generación de saberes científicos, tecnológicos y humanísticos, articulados con agendas de innovación;
3. Extensión y vinculación social: interacción con la sociedad a través de proyectos comunitarios, consultorías y difusión del conocimiento.

No obstante, desde una perspectiva crítica, se advierte que estas tres funciones -presentadas en las “misiones oficiales”- devienen en un conjunto de procesos controlados por lógicas de mercado y de legitimación política (Bourdieu, 1988; Giroux, 2014; Readings, 1996). Así, la función de enseñanza no es neutral, moldea la subjetividad del estudiante conforme a valores hegemónicos (método científico positivista, racionalidad instrumental, pensamiento mercantil), a la vez que selecciona perfiles que respondan a las necesidades de fuerza de trabajo calificada que exige el capital. En cuanto a la investigación, la normativa institucional (por ejemplo, escalas de evaluación, criterios de publicación en revistas indexadas) suele privilegiar temas alineados con agendas internacionales del Norte Global, reproduciendo la dependencia epistémica y la subalternización de saberes locales (Altbach, 2013; Beigel, 2016). Finalmente, la extensión a menudo se reduce a consultorías para el sector privado o gubernamental, y a la transferencia tecnológica dirigida a la industria transnacional, relegando la dimensión crítica y comunitaria (Readings, 1996; Giroux, 2014).

En síntesis, la universidad contemporánea es una institución moldeada por una tensión entre “universidad ideal” (libertad de cátedra, autonomía investigadora, compromiso social) y “universidad material” (subordinación económica, instrumentalización ideológica,

dependencia tecnológica). Esta tensión resulta una pieza clave para comprender su rol en el capitalismo.

Funciones históricas de la universidad

Universidad y acumulación de capital emergente

Desde los albores del capitalismo, la universidad ha jugado un papel instrumental en la acumulación de capital. Para ilustrar esta afirmación, es menester distinguir tres momentos: primero, la Universidad Medieval inmersa en un proceso de acumulación incipiente. Aunque durante los siglos XII-XV la lógica feudal dominaba la producción, la universidad constituía un espacio de codificación legal y teológica que legitimaba las relaciones aristocráticas y eclesiásticas. No obstante, con la consolidación de la manufactura urbana y los primeros brotes mercantiles, las universidades comenzaron a formar jueces, médicos y administradores que aceleren la reorganización de la economía hacia formas más monetarias (Cobban, 1968; Leff, 1968).

Segundo, entre el siglo XVI-XVIII, fungió en la formación de elites estatales y mercantiles. Con la instauración de los Estados-nación y el capitalismo mercantil, la universidad formó a funcionarios reales, juristas y clérigos que auspiciaban la expansión colonial y el comercio internacional (Mokyr, 1990, Rüegg, 1996). En América Latina y el Caribe, la instauración de las universidades coloniales (Santo Domingo, San Marcos, México) replicó el modelo español, asegurando la doctrina católica y la administración colonial (Ramírez y Zaruma, 2025).

Tercero, entre los siglos XIX-XX, se consolidó el vínculo entre universidad, industria y Estado. Cabe destacar, en este momento histórico, el horizonte que imprimió en las universidades occidentales -del centro- el ideal Humboldtiano y la Revolución Industrial, pues la universidad devino agente de formación de ingenieros, químicos y científicos que abastecían la expansión industrial europea. Asimismo, se institucionalizaron cátedras de economía política y se crearon institutos de investigación estatales. En América Latina y el Caribe, en paralelo a la consolidación de la oligarquía exportadora, las universidades se transformaron en necesarios referentes para la formación de administradores públicos y élites

intelectuales alineadas con proyectos nacionales de modernización (Rudolph, 1962; Schwartzman, 1989; Altbach, 2013).

En todos estos momentos históricos, la universidad cumplió tres funciones básicas para el capital emergente:

1. Formación de fuerza de trabajo especializada: dotar de conocimientos técnicos, jurídicos y científicos a quienes operarían fábricas, minas, administraciones coloniales y gobiernos nacionales (Marx y Engels², 1978; De Ridder-Symoens, 1996)
2. Legitimación ideológica: a través de la teoría escolástica primero, luego del positivismo y más tarde del liberalismo económico, la universidad contribuyó a naturalizar doctrinas que favorecían la acumulación de capital (Habermas, 1987; Schwartzman, 1991; Giroux, 2014).
3. Producción de redes de poder: actuando como espacio de encuentro y socialización de las elites, la universidad sirvió para reproducir relaciones de parentesco y alianzas familiares que facilitaron el financiamiento de proyectos empresariales e industriales (Bourdieu, 1988; Beigel, 2016). Se podría decir, con una serie de cambios concretos, pero a un mayor nivel de abstracción, la universidad continúa con siendo una reproductora de clase.

Universidad y modernidad capitalista tardía

Con el auge de la modernidad capitalista, caracterizada por la expansión industrial, la consolidación de los mercados nacionales y el fortalecimiento del Estado-nación, la universidad adquirió mayor centralidad en la configuración de la organización social. El modelo Humboldtiano -que proclamaba la unidad inseparable de enseñanza e investigación- dominó el imaginario universitario en Europa durante el siglo XIX, y desde allí se exportó a Estados Unidos, donde surgió el concepto de “land-grant university” (universidades respaldadas por donaciones de tierras para investigación agrícola e industrial), así como a

² Aunque los textos de Marx y Engels explican la reproducción de la fuerza de trabajo y la “educación politécnica” para la gran industria, no tratan específicamente de universidades

América Latina y el Caribe , que importó tanto el modelo francés -napoleónico- como el alemán -humboltiano- (Altbach, 2013; Neave y van Vught, 1994).

En este contexto, la universidad servía al Estado burgués a través de la formación de cuadros técnicos y científicos que trabajasen en un horizonte nacionalista. Así, los gobiernos financiaron cátedras de ingeniería para fomentar la industria naciente, cátedras de economía para planificar aranceles y presupuestos, y de medicina para mejorar la salud pública (Schwartzman, 1989; Santos, 2010). Tan es así que se gestaron proyectos de investigación aplicada enfocados a los planes de desarrollo nacional. Para tal cometido se crearon los primeros institutos para la investigación agrícola, petroquímica y metalúrgica, con la finalidad de reducir la dependencia tecnológica y generar conocimientos autóctonos.

Asimismo, la universidad europea entendió su potencial como constructora de ideología. Estas universidades reprodujeron distintas ideologías en función de las fases del colonialismo y capitalismo. Específicamente en el siglo XVIII y XIX, las facultades de derecho, ciencias políticas y filosofía social sirvieron como foros para legitimar el sistema parlamentario, el sufragio restringido (inicialmente) y la propiedad privada, en consonancia con las clases dominantes (De Sousa Santos, 2010; Giroux, 2014).

En el ámbito latinoamericano, estos procesos tuvieron una particular intensidad en la primera mitad del siglo XX: se fundan universidades nacionales (Ej. Universidad de Buenos Aires, 1821; Universidad Nacional Autónoma de México, 1910, en su forma moderna), con la expectativa de constituir núcleos de desarrollo endógeno alejados de la tutela extranjera (Altbach, 2013; Beigel, 2016). Sin embargo, la realidad exhibió tensiones: la desigual distribución de recursos, la influencia del poder eclesiástico, la presión de élites agrarias y la orientación de la investigación hacia sectores de extracción (petroleras, mineras) mantuvieron -hasta nuestros días- a la universidad inmersa en un sistema de dependencia económica y tecnológica (Schwartzman, 1991; Beigel, 2016).

Universidad y acumulación de capital en la era neoliberal

A partir de la década de 1980, el advenimiento del neoliberalismo genera transformaciones drásticas en la configuración universitaria: reducción de presupuesto público, adopción de

formas de gestión privada (New Public Management), proliferación de instituciones privadas, cierre de líneas de investigación consideradas no “rentables” y promoción de indicadores de productividad (publicaciones en revistas indexadas, proyectos financiados externamente), en detrimento de estudios críticos o de abordaje local (Giroux, 2014; Readings, 1996; Altbach, 2013).

En este periodo, la universidad reconvierte sus funciones para alinearse con el capital transnacional. Por un lado, con la formación de “trabajadores del conocimiento” en campos emergentes como tecnologías de la información, biotecnología y gestión empresarial (Moulier-Boutang, 2013; Fumagalli, 2011). Y por otro, con la generación de innovación con fines comerciales, es decir, las patentes, los acuerdos de transferencia tecnológica y los emprendimientos universitarios (spin-offs) se convirtieron en indicadores privilegiados, gracias a políticas de financiamiento público condicionado (Readings, 1996; Giroux, 2014).

Este cambio también se puede identificar en las modificaciones que ha sufrido la curricula académica. Estas reformas han sido bien documentadas, y exponen el sesgo hacia carreras técnicas y científicas susceptibles de ser valoradas por el mercado; mientras que las humanidades y las ciencias sociales, cuando no se debutan como formadoras de “habilidades blandas” para el empleo, pasan a segundo plano o se venden como “idiomas y competencias transversales” (Giroux, 2014; Readings, 1996; Ramírez, Irigoyen y Zaruma, 2024).

Este proceso tuvo efectos diferenciados en distintos contextos: en los países centrales, las universidades de investigación de élite consolidaron su posición en rankings globales, mientras que en la periferia las instituciones públicas vieron su financiamiento caer y se adoptaron regímenes de co-pago, lo cual intensificó las desigualdades de acceso (Altbach, 2013; Beigel, 2016).

Funciones contemporáneas reales de la universidad

Aunque las misiones oficiales siguen proclamando el trinomio funcional histórico - enseñanza, investigación, extensión-, la universidad real en el capitalismo contemporáneo despliega funciones que, en buena medida, se articulan con las necesidades de acumulación, con las lógicas de legitimación hegemónica y con las formas de producción del “capital

humano” en referencia a la fuerza de trabajo calificada que demanda el capital. A continuación se presentan, a breves rasgos, las tres funciones esenciales que caracterizan la actuación práctica de la universidad en las últimas décadas.

Reproducción de la fuerza de trabajo calificada

En el capitalismo moderno, la educación superior se configura como pivote estratégico para la reproducción de la fuerza de trabajo calificada necesaria en sectores de alta tecnología - que hoy comandan el mercado bursátil-, servicios financieros, biotecnología, industria aeroespacial, TICs y demás ramas vinculadas a la propiedad intelectual (Moulier-Boutang, 2013; Fumagalli, 2011). En este marco, la demanda de profesionales con habilidades cognitivas complejas -capacidad de análisis de big data, programación, conocimiento de redes- aumenta, y la universidad asume el rol de “fábrica de obreros cognitivos” (Fumagalli, 2011).

Desde la óptica marxista, la distinción entre trabajo vivo -aquel realizado por el obrero, fuente de plusvalor- y trabajo muerto -el capital previo invertido en medios de producción- se complementa con la noción de “capital humano”, entendiendo que la educación universitaria se traduce en un activo del trabajador que potencia su productibilidad (Becker, 1993; Bourdieu, 1988). Así, el capital humano visto desde esta perspectiva, además de una aptitud técnica, contiene una carga ideológica que conforma la disposición subjetiva del egresado para aceptar la lógica mercantil: la flexibilidad, el emprendimiento individual y la movilidad laboral (Giroux, 2014; Readings, 1996; Althusser, 2010).

Siguiendo la línea, en el caso latinoamericano, la masificación universitaria a partir de los años setenta (Trow, 1974; Teichler, 2007) no implicó, necesariamente, una verdadera democratización del acceso, sino un filtro diferenciado. Aunque se consolidaron universidades públicas de alto nivel, las élites lograron consolidar un mercado de educación privada de élite, mientras que las clases medias y bajas ingresaron a universidades públicas de menor prestigio, orientadas a carreras técnicas o profesionales de baja remuneración (Schwartzman, 1989; Altbach, 2013). Así, la universidad actúa como filtro social, seleccionando y reproduciendo estratos de la fuerza laboral calificada según la segmentación de clases, género y etnia (Bourdieu y Passeron, 1970;1990; Giroux, 2014).

Producción de ideología y legitimación hegemónica

Más allá de la formación técnica, la universidad asume un rol de Aparato Ideológico del Estado (AIE) (Althusser, 2007), cuyo cometido es contribuir a la naturalización de las relaciones capitalistas y a la consolidación de la hegemonía cultural dominante (Gramsci, 2016; Bourdieu, 1988). Se sostiene que la universidad, a través del curriculum -en especial en disciplinas como economía, administración y ciencias políticas-, moldea la cosmovisión de los estudiantes de tal forma que interioricen las lógicas neoliberales de competencia, meritocracia y emprendimiento (Giroux, 2014; Readings, 1996).

Por ejemplo, los estudios de economía ortodoxa, basados en modelos de maximización de utilidades y eficiencia de mercados, refuerzan la idea de que el Estado debe reducir al mínimo su intervención; en tanto los planes de estudio en administración y finanzas exaltan la gestión empresarial y la rentabilidad como valores supremos (Giroux, 2014). Las facultades de derecho, por su parte, suelen formar abogados proclives a defender la propiedad privada y el statu quo, más que a impulsar reformas estructurales o la redistribución de la riqueza (De Sousa Santos, 2010). Incluso en las facultades de humanidades, la institucionalización de áreas de “habilidades blandas” tiende a vaciar el pensamiento crítico, reemplazándolo por destrezas comunicativas y de liderazgo valoradas por el mercado (Readings, 1996).

Aunado a esto, los criterios de evaluación académica (factor de impacto de revistas, financiamiento externo, proyectos de investigación con empresas transnacionales) orientan a los docentes-investigadores a alinearse con agendas definidas en los centros hegemónicos del Norte Global: la temática local, los saberes ancestrales y los estudios críticos suelen quedar marginados o invisibilizados (Altbach, 2013; Beigel, 2016)-y en caso de ser considerados dentro de los centros de investigación, en muchos casos, se habilita para que se ejerza el extractivismo infocognitivo y la biopiratería (Ramírez, 2020), que supone la apropiación gratuita de técnicas y saberes ancestrales para la generación de mercancías, por ejemplo, medicamentos. En términos prácticos, la universidad -aunque proclame la creación de conocimiento libre- se ve constreñida por patrones de citación, financiamiento condicionado y rankings internacionales, que reproducen la dependencia epistémica (Altbach, 2013; Readings, 1996).

Innovación, transferencia tecnológica y vínculos con el mercado

La llamada “tercera misión” de la universidad -junto a enseñanza e investigación- se centra en la transferencia de conocimiento al sector productivo, a través de incubadoras de empresas (spin-offs), laboratorios conjuntos con empresas privadas y proyectos de investigación aplicada financiados por corporaciones transnacionales (Readings, 1996; Giroux, 2014). En la práctica, esta función implica diseñar las currícula académicas orientadas a la demanda empresarial, cuyos planes de estudio se ajusten a las necesidades de innovación tecnológica que requieren perfiles específicos (ingeniería de software, biotecnología, nanotecnología), con pasantías y prácticas obligatorias en empresas del sector privado (Moulier-Boutang, 2013; Fumagalli, 2011).

También se crean oficinas de transferencia tecnológica, encargadas de registrar patentes, gestionar licencias y procurar contratos de investigación con compañías transnacionales, (Readings, 1996). De igual forma, estas instituciones suelen participar en consorcios de investigación global: redes de universidades, laboratorios privados y organismos internacionales (Banco Mundial) que determinan prioridades de investigación basadas en la explotación de recursos naturales, salud global o desarrollo de software para el norte (Altbach, 2013; Beigel, 2016).

En América Latina y el Caribe , la implementación de políticas de innovación suele provenir de programas de cooperación internacional o de financiamiento de organismos multilaterales (Banco Mundial, BID), que condicionan a las universidades a centrar su investigación en temas de interés asociadas a la reprimarización de la región, como la industria extractiva o de agroexportación. Por ejemplo, la creación de “clusters tecnológicos” en torno al sector petróleo-gas-minería propicia la formación de ingenieros especializados, pero también refuerza la lógica de explotación de recursos sin cuestionar las consecuencias socioambientales (Schwartzman, 1989; Beigel, 2016).

Esta articulación con el mercado supone, entonces, la financiarización de la investigación, y la competencia encarnizada por fondos externos, lo cual reduce la autonomía universitaria y encarece el acceso a la propia generación de conocimiento (Giroux, 2014; Readings, 1996), o lo que Ramírez (2014) llama heteronomía de mercado.

Universidad y capitalismo: perspectivas críticas

Para entender cabalmente “qué es la universidad” en el capitalismo contemporáneo, se impone un análisis crítico que reconozca la institución como un nodo estratégico en la reproducción del sistema mundo capitalista. Es menester partir de la noción contemporánea de la universidad como Aparato Ideológico del Estado. Para Althusser (2007), el Estado se compone de Aparatos Represivos (policía, ejército, tribunal) y Aparatos Ideológicos (escuela, familia, medios de comunicación, Iglesia, universidad). La universidad, como AIE, desempeña una función fundamental en la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, no solo mediante la formación de saberes técnicos, sino también a través del impartir y legitimar nociones de ciencia, cultura y ciudadanía que sostienen la hegemonía dominante. Se forma al trabajador antes de entrar al trabajo, no solo en términos de sus relaciones técnicas con la naturaleza externa, sino los factores sociales e ideológicos que suponen la necesidad de presentarse, diariamente, en el trabajo; es decir, entenderse como trabajador asalariado.

Para Althusser (2007), la universidad interviene en la formación ideológica de las nuevas generaciones dotándolas de categorías conceptuales que naturalizan la lógica de mercado, como lo demuestran Ramírez, Irigoyen y Zaruma (2024) al analizar la neutralización ideológica hacia la “derecha” que sucede en las universidades periféricas, específicamente en México. Las currícula académicas se repletan de contenidos neoclásicos y modifican la relación de su rama de estudio con el entendimiento de las condiciones sociales y económicas que de ahí se desprenden, en otros términos, se adopta y reproduce una visión neoliberal por antonomasia del proceso educativo. De hecho, la educación “basada en competencias” marca desde un inicio la lógica individualista de la educación y la necesidad de enfrentarse con “el otro” para obtener lo que se busca, incluso en términos cognitivos.

Por otro lado, la universidad contemporánea también reproduce el capital a través de la selección y jerarquización de saberes: las disciplinas legitimadas (STEM, economía, administración) se robustecen, mientras que las exploraciones críticas sobre el sistema se recluyen a márgenes institucionales (Giroux, 2014).

Por último, y no menos importante, como se verá a profundidad en el capítulo 6, la universidad, específicamente la periférica latinoamericana, es un espacio conflictivo en el que puede disiparse la reproducción, en tanto existen prácticas docentes y estudiantiles que cuestionan el orden dominante; sin embargo, la tendencia general es a la recuperación disciplinaria de dichos cuestionamientos (Giroux, 2014; Readings, 1996). Se advierte y reconoce que la función ideológica de la universidad sostiene una contradicción porque la forma en que opera no supone una “doctrina explícita”, sino la interpelación silenciosa de los sujetos si se los entiende individualmente y de las organizaciones si la visión es colectiva. Durante ese proceso, las universidades pueden fungir -y lo hacen- como reproducción de la lógica capitalista dada su subsunción al capital, no obstante, desde la acción colectiva, son específicamente estos centros de formación los que han buscado romper, precisamente, con ese pecado originario de la universidad periférica.

Esas rupturas mantienen patrones de levantamientos. Por ejemplo, la clase social históricamente ha ubicado a la ciudadanía frente a la universidad, y esa posición supone beneficios culturales. Pierre Bourdieu (1988) precisamente aporta la noción de capital cultural para explicar cómo la universidad se convierte en un mecanismo de reproducción de las élites, al conferir un valor agregado al bagaje cultural familiar.

Bourdieu identifica tres dimensiones relevantes:

1. Capital cultural incorporado: conocimientos, disposiciones y competencias que el estudiante posee antes de ingresar a la universidad, usualmente adquiridos en la familia (Bourdieu, 1988; Bourdieu y Passeron, 1990).
2. Capital cultural objetivado: bienes culturales (libros, instrumentos, tecnologías) que facilitan el desarrollo del *savoir* en el ámbito universitario (Bourdieu, 1988).
3. Capital cultural institucionalizado: títulos y diplomas que acreditan oficialmente competencias, pero que, en el mercado laboral, equivalen a una validación de estatus social (Bourdieu, 1988).

En la práctica, el capital cultural incorporado de estudiantes procedentes de familias con alto nivel educativo se ve reforzado en la universidad: dominan la cultura académica, saben cómo “jugar el juego” de la investigación y la escritura académica, mientras que estudiantes de

origen popular enfrentan dificultades para adaptarse a las exigencias institucionales (Bourdieu y Passeron, 1990). Esta dinámica contribuye a la reproducción social, ya que la universidad amplifica las disparidades iniciales (Bourdieu, 1988; Altbach, 2013), profundiza la dependencia y legitima la desigualdad.

En este sentido, resulta menester identificar a la universidad como “una casa en ruinas”, según señala Bill Readings para ilustrar cómo la institución perdió su anclaje en una narrativa nacional o humanista coherente, sustituyéndola por una lógica de rankings, competencias y métricas de eficiencia. Para el autor, la legitimidad de la universidad ya no se basa en su promesa de formar ciudadanos críticos ni en su tradición académica, sino en su posición en listados internacionales (rankings de Shanghái, Times Higher Education, QS) que privilegian indicadores cuantificables (publicaciones, citaciones, fondos obtenidos). Además, se diluye la idea de universidad como espacio público de formación cívica y se reorganiza en torno a productos educativos: programas, cursos y títulos valorados por su demanda en el mercado laboral global (Readings, 1996). Es así que la cohesión social que alguna vez brindó la universidad (modelo nacionalista-desarrollista, proyectos de reforma social) se desmorona, dando paso a una institucionalidad fragmentada y centrada en la competitividad exacerbada (Readings, 1996; Giroux, 2014) o en la hipermercantilización de la educación superior (Aboites, 2010).

Esta lectura coincide con la experiencia de universidades periféricas, que, al no contar con suficientes recursos tangibles e intangibles para competir en rankings, ven reducida su capacidad de atraer profesores de alto nivel y estudiantes de contextos más diversos (Beigel, 2016; Altbach, 2013).

Universidad como espacio de resistencia

Aunque la universidad se inserta en las lógicas del capital como AIE y aparato de reproducción de “capital humano”, también se ha constituido en un escenario privilegiado de disputas políticas y de movilización social, donde emergen corrientes críticas que cuestionan las estructuras de poder. En América Latina y el Caribe, su carácter contradictorio se manifiesta en:

1. Movimientos estudiantiles: desde la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) y las protestas estudiantiles de 1968, hasta las huelgas y movilizaciones contra planes de austeridad en Chile (2006, “Revolución Pingüina”; 2011, movimiento estudiantil secundario-universitario), México (2012, #YoSoy132) y Brasil (2015, protestas contra la reducción del #CAPES), los estudiantes se han erigido en agentes de reivindicación de la educación pública, la autonomía universitaria y la justicia social (Ramírez y Zaruma, 2025).
2. Colectivos docentes y sindicatos: profesores que denuncian la precarización laboral, la sobrecarga docente y la pérdida de condiciones de investigación han impulsado paros y reclamos salariales, mostrando que la “comunidad universitaria” es un sujeto activo en la disputa por la democratización de la universidad (Giroux, 2014; Ramírez y Zaruma, 2025).
3. Investigación crítica y epistemologías del Sur: líneas de investigación que parten de problemáticas locales -como el colonialismo interno, la dependencia económica y la descolonización del saber (González Casanova, 1977; De Sousa Santos, 2010)-, ofrecen marcos teóricos alternativos a los generados en el Norte, revalorizando saberes ancestrales, estudios de comunidades indígenas y debates sobre justicia ambiental (Santos, 2010; Ramírez y Zaruma, 2025).

Estos espacios de resistencia no implican que la universidad escape a las lógicas capitalistas, pero sí revelan protestas e iniciativas en contra de las fallas estructurales en la reproducción universal del orden establecido. Podría ser una expresión del *ethos barroco* de la Universidad Periférica. De hecho, la práctica de la extensión solidaria (proyectos de comunidades, clínicas legales gratuitas, consultorías populares) demuestra que la universidad puede ejercer una función social transformadora cuando destina recursos y conocimientos en favor de las clases populares (Readings, 1996; Giroux, 2014).

Asimismo, la producción de pensamiento crítico en facultades de humanidades y ciencias sociales (Foucault, 1975; Gramsci, 1996; Dussel, 1985) muestra que la universidad constituye un intersticio donde se gestan marcos conceptuales para la emancipación y la superación de la dependencia.

No obstante, estas corrientes de resistencia suelen encontrarse con contrapresión institucional (reestructuración administrativa, controles financieros), pues la “autoridad universitaria” tiende a cooptar o disciplinar las iniciativas críticas, valiéndose de reglamentos internos, despidos y precarización laboral (Giroux, 2014). Asimismo, suelen carecer de financiamiento suficiente para desarrollar las labores universitarias -incluso las tres tradicionales-, dado que estas prácticas quedan relegadas a espacios marginales y no logran permear la estructura central de la institución (Beigel, 2016; Altbach, 2013). Finalmente, sufren un aislamiento epistemológico, que bien podría entenderse como la violencia epistémica de Wallestein (2010), donde la hegemonía de revistas indexadas y los criterios de citación dificultan la circulación de investigaciones críticas, que no se alinean con las agendas de las grandes editoriales del Norte (Readings, 1996; Altbach, 2013).

¿Entonces, para qué sirve la universidad?

La pregunta que nos planteamos en este subapartado de síntesis es: ¿cómo resumir, en términos marxistas, la pregunta “¿para qué sirve la universidad?” en el siglo XXI?

A partir de lo expuesto, puede afirmarse que la universidad desempeña funciones contradictorias. Por un lado, funge como reproductora del capital formando la fuerza de trabajo calificada requerida por el capitalismo, produce ideología hegemónica, naturalizando el paradigma neoliberal y el orden social vigente (Althusser, 2007; Bourdieu, 1988; Giroux, 2014) y genera innovaciones tecnológicas al servicio de proyectos de lucro, en alianza con empresas transnacionales y organismos multilaterales (Readings, 1996). Y por otro, reproduce la desigualdad social filtrando y segmentando la matrícula según el capital cultural y económico de los estudiantes, de modo que se amplifican brechas iniciales (Bourdieu y Passeron, 1970;1990; Schwartzman, 1989). Asimismo, refuerza la dependencia epistémica de las periferias, al subordinar la agenda investigativa a criterios internacionales de prestigio (Altbach, 2013; Beigel, 2016) y privatiza componentes de la enseñanza y la investigación, limitando el acceso para los sectores populares (Altbach, 2013; Giroux, 2014).

Por último, y no menos relevante, sirve como espacio de potencial emancipatorio, pues puede constituirse en dispositivo de crítica social, cuando se fomentan corrientes de pensamiento decolonial, de justicia social y de resistencia (González Casanova, 1977; De Sousa Santos,

2010). También ofrece plataformas para la organización de movimientos estudiantiles y docentes que desafían las políticas neoliberales y reclaman financiamiento público a través de la acción colectiva (Ramírez y Zaruma, 2025; Giroux, 2014). Aun en contextos de precariedad, genera saberes locales y prácticas de extensión comunitaria orientadas a la transformación social (Readings, 1996; Beigel, 2016). Es, en términos de Ramírez y Zaruma (2025), un espacio de posibilidad donde puede generarse el quiebre del pecado originario de la universidad periférica.

Grosso modo, la universidad, lejos de ser un “templo de la sabiduría” plenamente libre, aparece como una institución embebida en la lógica del capital, que reproducirá, con variaciones según contextos, las condiciones de la acumulación y hegemonía -en este caso neoliberal-. Sin embargo, dichos condicionamientos no anulan por completo su potencial de agencia crítica y transformadora. De allí que la pregunta “¿qué es la universidad?” se desdobra en dos interrogantes complementarias:

1. ¿Para quién trabaja la universidad? Para el capital, en tanto forma y selecciona los recursos humanos necesarios, y para el poder hegemónico, en tanto produce ideología y legitima narrativas dominantes.
2. ¿Por qué caminos puede devenir universidad emancipatoria? Por la consolidación de corrientes de formación crítica, el fortalecimiento de líneas de investigación autóctonas o contrahegemónicas, el empoderamiento de movimientos sociales y la defensa de la autonomía frente a intereses mercantiles -resistir y bloquear la heretonomía de mercado-. Es pensar y hacer a la universidad como derecho y servicio, cuya propiedad sea común y su agencia pública.

Este análisis provee las bases para abordar la universidad periférica, entendida como subconjunto de la “universidad general” que comparte estas contradicciones, con la peculiaridad de insertarse en un contexto de colonialismo interno (González Casanova, 1977) y de dependencia estructural al sistema mundo capitalista (Frank, 1969; Dos Santos, 1975; Marini, 1973). En los párrafos siguientes se profundiza en cómo, en el marco de la modernidad capitalista, estos elementos configuran funciones y tensiones específicas para la universidad en la periferia, aportando así al concepto central de “universidad periférica”.

Universidad y desarrollo de la modernidad capitalista

En este apartado se examina el papel de la universidad en el marco de la modernidad capitalista, entendida como proceso histórico de conformación socioeconómica, política y cultural vinculado al avance del modo de producción capitalista en su fase de consolidación y expansión global. Para ello, se movilizan tres cuerpos teóricos principales: (a) la noción de “modernidad capitalista” o “modernidad barroca” propuesta por Bolívar Echeverría; (b) la crítica al “mito de la modernidad” elaborada por Enrique Dussel; y (c) la teoría marxista de la dependencia, articulada con la categoría de “colonialismo interno” defendida por Pablo González Casanova. A través de estos marcos críticos, se reconstruye cómo la universidad, desde sus inicios en el contexto colonial y su evolución durante los siglos XIX y XX, ha funcionado como mecanismo de reproducción y expansión del capital, así como espacio de tensionamiento y, ocasionalmente, de resistencia.

Para ello, se aborda el análisis de la universidad en el marco de la modernidad capitalista en tres secciones. Primero, los fundamentos teóricos de la modernidad capitalista, donde se examinan las bases conceptuales a través de las perspectivas críticas de Bolívar Echeverría (modernidad barroca) y Enrique Dussel (crítica al mito de la modernidad), de modo que se exploran sus convergencias y tensiones con teorías como la dependencia y el colonialismo interno. Luego trabajamos los orígenes y consolidación de la universidad en el capitalismo moderno, por lo cual trazamos la evolución histórica de la institución universitaria, desde su etapa colonial y consolidación en la periferia, pasando por su transición durante la formación de los Estados burgueses latinoamericanos, hasta su expansión en el periodo de industrialización sustitutiva. Finalmente, analizamos las funciones de la universidad en la modernidad capitalista para identificar los roles contemporáneos de la universidad, incluyendo la formación de fuerza de trabajo intelectual, la producción de conocimiento ideológico, su contribución a la innovación tecnológica al servicio del capital, su función legitimadora del Estado, y las tensiones internas entre autonomía, hegemonía y resistencias.

Redefiniendo la conquista: Mito de la modernidad

Requerimos desenmascarar, desde Dussel (1992) los mitos históricos sobre el establecimiento de la modernidad en América Latina y el Caribe, que se puede traducir en cómo se

constituyen los territorios “descubiertos” -o el encubrimiento del otro, como los caracteriza Dussel- en la periferia latinoamericana y en Europa como centro. Esta aproximación nos permite comprender cómo se gesta el capitalismo dependiente y cómo reproduce una modernidad impulsada a través de la reproducción de conocimientos bajo el dominio del capital y el predominio del valor de cambio y el plusvalor sobre el valor de uso. Para tal efecto, nos remontamos a la conquista, contada desde voces críticas y sostenida desde la consolidación de un proyecto civilizatorio que “justifica” la violencia. Por ello, se parte de la visión que proporciona Enrique Dussel (1992) sobre la centralidad de Europa a partir del encuentro con lo nuevo que se *encubre* a través del establecimiento de una percepción eurocéntrica del mundo que existe y se impone, descartando la posibilidad de verdaderamente descubrir, es decir, permitir que lo nuevo el otro (Europa) se exprese, y en lugar de ello, se interprete subordinadamente.

En ese sentido, el mundo que encuentran los conquistadores españoles obliga a los colonizados a renunciar al entendimiento de su constitución, a eliminar lo que son por lo que deberían ser, a borrar su historia para sumarse a otra. Lo menciona Dussel (1979, p. 149) en la *Introducción a la Filosofía de la liberación* (1979), cuando indica que:

El mundo indio se hizo hispano; mejor, el mundo español se hizo hispanoamericano; después el mundo europeo se hizo mundial; "lo mismo" progresó a "lo mismo" y entonces, América Latina y el Caribe , el mundo árabe, el África Negra, el sudeste asiático, la India y la China fueron incluidas en la totalidad. Es decir, hubo fratricidio; alienación o esclavización del Otro dentro de una totalidad mundial dominada por el "centro". Esto es el mal en el orden mundial.

Dicho de otra manera, la incorporación del indio como lo mismo significa la negación de la vida de El Otro, pero entendido como lo mismo bajo los lineamientos de la utilización de lo nuevo para quien decide e impone su verdad, para quien dispone y obliga a seguir una ruta de lo conocido, que a ojos del indio supuso un modelo de sobrevivencia externo, que no solo desconoce lo nuevo, sino que lo obvia, y lo desintegra para unirlo, absorberlo. Así, América nace negando su ontología y recreando una nueva, que establece su surgimiento dependiente, en otros términos, en una dependencia constitutiva (Dussel, 1994). El filósofo argentino-

mexicano señala que “América Latina y el Caribe es el hijo, del padre europeo y la madre indígena: De lo extraño y lo propio” (Dussel, 1994, p. 22). Es, en otros términos, la expresión de lo que siendo dejó de ser, para convertirse en lo que puede ser nominado desde quienes interpretan (i.e., los conquistadores europeos) lo que es.

Es en esta visión donde se establece la legitimidad hacia la imposición de un modelo civilizatorio que se justifica porque suponía el progreso, suponía avanzar hacia lo deseable, alejándose de lo bárbaro, que reconocía, realmente, lo que ya tenía nombre y más bien, se renombra. De tal forma, sucede una doble negación, por un lado, el indio no se reconoce en el colonizador, y éste tampoco se identifica con el indio, pero sí lo incorpora bajo lineamientos que suponen el progreso “necesario” para superar la barbarie. Bajo esta narrativa ocurren procesos de desposesión y explotación, que avizoraron el futuro encarrilado en un proyecto de sociedad que niega, pero simultáneamente pretende “salvar”.

Como es sabido, esta ruta fue legitimada bajo lineamientos y creencias religiosas que consolidaron una visión del mundo de importación forzosa que establece creencias, pero, sobre todo, impone una forma de razón y de construcción de argumentos. En esa línea, Camelo (2017) sostiene que la filosofía europea moderna construye la racionalización en función de la premisa cartesiana que condiciona la existencia por el pensamiento: pienso, luego existo. De tal manera que la acción cognitiva entra al canon europeo para suponer existencia del ser, de otra forma, el indio no existe. Sin ánimo de redundar, lo que señala el autor es que la única forma de que la existencia sea reconocida es a través del pensamiento europeo, incluso, cuando su identidad es negada como tal. No obstante, aquella incorporación al pensamiento del *centro* se legitimó bajo la condición de salvación cristiana, que justifica “la violencia de la conversión” (Camelo, 2017, p. 102). Los fundamentos de la acción violenta de dominación maquillada de evangelización encuentran su resguardo en mejorar las condiciones de vida de los indios avizorando la existencia eterna en otro mundo, cuando en oposición real a la narrativa idealista éste se encuentra subsumido en dinámicas de explotación.

En voz de Dussel (1992), el indio fue incorporado sin ser entendido porque no existían en las Américas las estructuras organizativas presentes en Europa, ni nada cercano que pueda parecer a sus formas de organización social, lo que supuso una tarea difícil del colonizador:

evangelizar para instaurar una nueva forma de vida, lo que promovió a que pase a ser parte de la encomienda. Los mecanismos de reproducción de relaciones sociales coloniales-imperiales fueron dirigidos desde la corona e iglesia, y entre éstos está la universidad, cuyo fin se expresó textualmente en las cartas de fundación de todas las instituciones de educación colonial, siendo la necesidad de evangelizar -para civilizar-dominar- al indio. De esta manera, se eliminan de facto los modos de vida establecidos antes de la llegada de la modernidad impuestos bajo sus lógicas cognitivas y dinámicas dominantes, lo que Boaventura de Sousa (2010) llamó epistemicidio.

Dussel (1992) expone cómo se van tejiendo las justificaciones sobre la imposición de una modernidad basada en salvar a los indios bárbaros, bajo el mito de progreso, de tal modo que la violencia ejercida en términos materiales e ideales es concebida, al final, como un sacrificio necesario para alcanzar el nivel civilizatorio del centro -Europa-. Para aquello, se establece a la *Modernidad como “emancipación”*, bajo la supuesta intención de ayudar al indio a desarrollar niveles económicos, políticos y sociales similares a los europeos, cuyo efecto positivo inmediato es romper con las dinámicas salvajes, no europeas, no humanas. Ese acto de “salvación” se muestra también como la base de un horizonte utópico que permita superar la escasez, sufrimiento y violencia que la conquista estableció subjetivamente. Sobre este aspecto Camelo (2017) se pregunta si eran los indios conscientes de su estado de barbarie o son conceptos que acompañan el mito de la modernidad. Para responder a esta pregunta se generará un acápite entero sobre las formas de conocimientos y dinámicas formativas, que intentan exponer aquel mito, que no solo muestra mecanismos de difusión de conocimiento nativos que debieron ser suprimidos para que la imposición del sentido hegemónico. En otros términos, la barbarie es conceptualizada desde Europa -y en particular desde España que se situará a la zaga del desarrollo del capitalismo en gestación en Europa-, y se crea en América con la conquista, pues no existían categorías analíticas que incorporaran el primitivismo sino hasta el arribo del hombre blanco.

Por ello, Dussel (1992) insiste en que la modernidad se impone desde una negación automática del otro, que no solo impone su lógica de ver al mundo, sino que influye en la constitución de identidades a partir de la concepción de indio subordinado y colono como patrón. Será sobre esta línea que el autor argentino mexicano plantea la coexistencia de sujetos con

diferentes racionalidades, cuyo reconocimiento implica el establecimiento del diálogo como forma de descubrimiento, en lugar de la imposición y dominación como forma de encubrimiento. De que el indígena no pudo ser, sino que debió adherirse a un proyecto civilizatorio ajeno que, en función de sus categorías y conceptos, lo presentaba como bárbaro, primitivo, sin razón, pero con esperanza de ser salvado por la labor de los colonos al evangelizar y guiar las formas de gobierno impuestas. Así, la modernidad es efecto de la conquista, y no a la inversa (Camelo, 2017). Más, Europa se convierte en centro con el proceso de conquista y la dependencia constitutiva de América la funda periférica. De tal forma, el embiste que terminó por definir en contraposición a descubrir y entender, permitió la transgresión de ontologías que requirieron ser definidas para ser vulneradas, pero en ningún momento integradas o comprendidas. Es así, dice Dussel (1992), que el Mito de la Modernidad logra su cometido de imponer un modelo de vida, de sueños y aspiraciones.

Siguiendo esa línea de razonamiento, Bolívar Echeverría (1995) expone cómo la modernidad existente termina mutando en una capitalista al sobreponer el valor de cambio por sobre el valor de uso, pero, además, al establecer la escasez como punto de partida de las relaciones sociales de producción. Para ello, el autor ecuatoriano-mexicano plantea que la modernidad es un proceso continuo no cuestionado históricamente que establece proyectos civilizatorios que confieren un contenido particular a la noción de “progreso”. Esto no quiere decir que no ha existido un proceso de transformación de la concepción de la modernidad, de lo moderno. Echeverría (2000) es claro en romper con la visión lineal de mutación de los conceptos, es decir, en cubrir de mito a la innovación capitalista como establecimiento de lo moderno -de lo nuevo-, y presenta la utopía de la modernidad que recubre de posibilidades de acceso a lo imposible. Dicho de otro modo, lo moderno se constituye como lo deseable, en lo que permitirá alcanzar aquello que hoy es inalcanzable; en otros términos, las mutaciones de lo moderno cambian la concepción de lo imposible en el pasado por un porvenir donde se encuentra lo alcanzable.

En esa línea, la modernidad que hasta el siglo XVIII expresa la posibilidad de emancipación y salvación en términos político-religiosos, empieza a cobrar un tinte técnico-científico constituyendo nuevas utopías propias de la modernidad capitalista, cuyas contradicciones han llegado a amenazar materialmente a la vida en el planeta. Esto, bajo la concepción de que la

modernidad puede modificarse y construir sobre la marcha su resignificación que se enfrenta a otras. Claramente, se requiere de mecanismos que permitan traducir, extender y reproducir estos lineamientos intelectuales y culturales de lo moderno, de tal suerte que la universidad se muestra como una institución históricamente encargada de reproducir sentidos comunes modernos sin cuestionarlos; más, los profundiza. Así se comprende que la modernidad se entreteje con el capitalismo desde 1492, mutando los valores constitutivos del proyecto civilizatorio en cuestión, que pasa a ser dirigido por el capital y terminará consolidándose y expandiéndose por todo el planeta como modo de producción de carácter totalizador. Echeverría (2014) señala que la modernidad es precisamente una forma histórica de expansión civilizadora de la vida humana, en contraste con el capitalismo que se comprende como el modo de producción, circulación y consumo de bienes para sustentar y sobrellevar el proyecto de vida. Se trata, por tanto, de una noción económica, política, social y cultural polisémica y multidimensional que trasciende la correspondiente al modo de producción.

Insistimos en que el proyecto civilizatorio encarado y teñido por el modo de producción capitalista establece a la escasez como norma de reproducción de las relaciones sociales, es decir, reproduce dinámicas de existencia social. Es, en este sentido, el cambio de la idea de sobrevivencia por acumulación, estableciendo como centro al trabajo productivo mediado por el mercado y la ganancia en un contexto de escasez. De esta manera, resulta imprescindible considerar el rol de la universidad en la reproducción de la modernidad y del capitalismo para desembocar en el papel de la universidad en la modernidad capitalista, que supone la subsunción real y totalizadora de fuerzas productivas dirigidas hacia la acumulación de capital (Echeverría, 2014). Para el ecuatoriano, la modernidad se consolida y acelera desde el “descubrimiento” de América, comandado siempre por la acumulación de trabajo pasado (materializado en tecnología y medios de producción) que ha incidido objetivamente en el intento del control de la naturaleza externa y subjetivamente porque constituye la creencia de que el humano se presenta como amo de la tierra. Por ello, dice Echeverría (2000), que la tarea inicial de la economía capitalista fue construir continuamente una noción de *escasez artificial*, en un contexto de infinitas posibilidades de encontrar la abundancia.

Entre las diversas modernidades europeas que han tenido lugar, la modernidad capitalista ha logrado sobrevivir y potenciarse durante siglos, sobre todo, a partir de la gran industria donde

se crea lo que Marx concibe como el modo específicamente capitalista de producción y, con él, se subsumen los procesos de producción y consumo a una forma de comportamiento proveniente del desarrollo incesante de las fuerzas productivas en el marco de la circulación mercantil. Este carácter totalizador que tiene la modernidad teñida y comandada por el capitalismo se desarrolla de diferente manera en función de los centros de acumulación y desposesión pavimentados por las redes y caminos construidos desde la época colonial. En este proceso incide la manera subordinada como se inscriben las colonias y posteriormente los países periféricos formalmente independientes, en la órbita del sistema capitalista mundial y el proceso modernizador que le es inherente. No es fortuito, entonces, que países latinoamericanos se hayan convertido desde su inserción al sistema capitalista mundial como economías primario exportadoras y las económicas del centro, como exportadoras de bienes industrializados. De esta manera, surge la pregunta: ¿cómo se inscriben o posicionan las universidades en el desarrollo de estas modernidades que sobreviven simultáneamente? O, mejor aún, ¿cuál ha sido el rol de la universidad en contextos periféricos dentro de la modernidad capitalista?

Para responder la pregunta anterior es necesario situar a la universidad periférica como una institución que cumple un rol fundamental en la reproducción de una estructura colonial interna y externa, así como en la defensa -directa o indirecta- del establishment que supone la continuidad del desarrollo capitalista. Así, se parte de un enfoque teórico que vincula, por un lado, el paradigma centro-periferia desarrollado, inicialmente, por CEPAL en la década de los 50s del siglo pasado, con el fin de identificar las diferencias sobre cómo influyen ciertos agentes o instituciones en el centro o periferia en relación con el curso y la modalidad que asume el desarrollo de las fuerzas productivas, donde indiscutiblemente la universidad se inserta activa o pasivamente.

Sin embargo, consideramos que no es suficiente el enfoque estructural cepalino, el cual, por lo demás, no concuerda con la perspectiva teórico-metodológica de la presente tesis, para identificar la participación de la universidad periférica en el capitalismo global, por lo que vinculamos al Colonialismo Interno desde la perspectiva de Pablo González Casanova (1963; 2003) y Hechter (1975), con el fin de incorporar en las relaciones de dominación y explotación un enfoque de lucha de clases, pero que está íntimamente relacionado a una

heterogeneidad cultural cuya reproducción es fundamental para el mantenimiento del sistema. Esto permite reconocer a las instituciones educativas, y en especial a las de educación superior como mecanismos o instrumentos de reproducción de las relaciones de dominación interna, donde perviven rasgos heredados de las relaciones de exclusión social y cultural imperantes a lo largo de tres siglos de opresión colonial, sin dejar de lado la relación con vehículos de dominación externa, cuya explicación requiere de la incorporación, además, de la Teoría Marxista de la Dependencia.

Es así como la adopción de la Teoría de la Dependencia significa la incorporación de corrientes de pensamiento propias de la región, es decir, del pensamiento crítico latinoamericano. Al respecto, existen distintas corrientes de la teoría, cuya capacidad explicativa para la presente investigación difiere en función del reconocimiento que se le otorgue no solo a lo económico, sino a lo político, cultural y social. Por tanto, en las siguientes líneas se construye el marco teórico en el que se sustenta la presente investigación, sosteniendo que su integración sienta un piso teórico conceptual para comprender el rol de la universidad periférica en la perpetuación y profundización de las estructuras de dominación interna e internacional de la periferia en el marco del desarrollo del sistema capitalista mundial.

Modernidad Capitalista y ethos históricos

Siguiendo nuestra línea de análisis, es menester descomponer un concepto central que tiende a ser discutido por su significado, pero además por su surgimiento. Nos referimos a la modernidad, comprendida como proyecto(s) civilizatorio(s) que tiene su(s) base(s) en la experiencia europea y que puede ser identificada por primera vez, como hemos visto, en el encuentro entre dos mundos que rompe con los límites de un mundo cerrado: es el encuentro entre Europa y América (Dussel, 1992; Koyré, 1999). Aquel descubrimiento -o encubrimiento del otro- recodificó la forma en que el mundo se estructuraba comercialmente, alteró las formas en que se construía y entendía el conocimiento y estableció las bases de un nuevo modo de producción global presente hasta nuestros días cuya incorporación en el marco centro-periferia puede expresar las diferencias en las dinámicas de reproducción de distintas modernidades que coexistían simultáneamente, y en el mismo sentido, de los diferentes roles que jugaba la universidad dependiendo del contexto en el que se inserta.

Asimismo, algunos autores reconocen el inicio de la modernidad en la edad media, previo al surgimiento de las universidades en Europa. Otros la relacionan con la Revolución Francesa y la ilustración, que terminará por cimentarse en la segunda Revolución Industrial donde el capitalismo y la modernidad exhiben su relación simbiótica (Pérez e Hincapié, 2022). Aunque estas formas de comprender la gestación, inicio y desarrollo de la modernidad resaltan momentos históricos relevantes, es imprescindible tener claro que este proceso no es lineal ni evolutivo, sino que se teje entre diversas temporalidades y sucesos históricos que dan paso a distintas modernidades que conviven simultáneamente (Echeverría, 2000). Por lo tanto, señalan Pérez e Hincapié (2022), que la modernidad no es un paso en la secuencia de un proceso lineal, sino el resultado en constante producción de procesos que se suceden en el mismo tiempo.

Por ello, Echeverría (2016) conceptualiza a la modernidad (en su forma o modalidad capitalista) como una tendencia civilizatoria cargada de sentido lógico basado en un principio unitario de coherencia y estructuración que se impone a lo antiguo, tradicional, a lo anterior, a lo no moderno. Según el autor ecuatoriano-mexicano, el principio unitario que dota de sentido a la modernidad frente a lo tradicional está construido bajo tres fenómenos:

- A. La transformación del mundo por medio de la técnica racionalizada (europea) para relacionarse o enfrentarse con la naturaleza externa. La confianza en que el conocimiento expedido por la razón humana se establece en la idea de superioridad o dominio del ser humano sobre la naturaleza y la creación de espacios (ciudades) como lugares, por definición, modernos.
- B. El segundo fenómeno se produce por la transformación de lo político, que se refleja en el tránsito del espiritualismo político que se seculariza y establece una sociedad basada en una disputa constante entre seres privados (ciudadanos).
- C. Finalmente, lo que fundamenta a este principio unitario es, paradójicamente, la fragmentación de lo social con la instauración del individualismo como forma dominante del comportamiento social. Esto deriva en las estructuras que acompañan

el funcionamiento de lo social, es decir, los ordenamientos jurídicos que regulan las relaciones entre los individuos y colectivos imponiendo nuevos modelos de organización social que sustituyen al comunitarismo primitivo (Pérez e Hincapié, 2022).

Al vincular los tres fenómenos que constituyen el principio unitario desarrollado teóricamente por Bolívar Echeverría (2016), identificamos también ejes de los problemas por los que atraviesa la humanidad a causa de la modernidad capitalista. Esta relación entre modernidad y capitalismo se establece en términos materiales y subjetivos que van desde la forma en que reproducimos las condiciones materiales de la propia existencia humana -en contradicción con las dinámicas predatorias- e inmateriales, basadas en determinaciones subjetivas que norman el mundo (Echeverría, 2000). En este punto es menester reiterar que modernidad y capitalismo son dos procesos diferentes que se unifican en el encuentro sin procesos evolutivos y lineales que se encarguen de su producción, es decir, los dos proyectos suceden paralelamente y se vinculan, pero ninguno produce al otro.

El capitalismo es un modo de producción que modifica el desarrollo de la vida basado en la producción y consumo de mercancías cuyo impacto cristaliza en la acumulación de riqueza como efecto de la explotación de fuerza de trabajo y desposesión. Aunado a ello, la modernidad que pretende superar la amenaza de la escasez y sugiere la abundancia como resultado del ejercicio de la relación técnica con la naturaleza externa, resuelve, en el modo de producción capitalista, la noción de escasez bajo la oportunidad de poseer mercancías que rompen con el vacío o escasez. Como es obvio, esta respuesta no contempla la amenaza a la vida en la contradicción que se expresa en la consecución de la abundancia que busca combatir la escasez con el condicionante de cosificar y explotar al ser humano (Lukacs, 1984).

De este modo, en la gestación de la modernidad que empieza, como hemos defendido, con el descubrimiento de América surgen proyectos civilizatorios que imponen modelos y modos de vida basados en concepciones diferentes sobre la relación del ser humano con el mundo exterior. Así, se opone la abundancia a la escasez y la violencia a la emancipación que se

solventa en la dominación del mundo exterior a través de la técnica y trabajo humano. Esta modernidad capitalista basada en la acumulación de riqueza que surge de la explotación de fuerza de trabajo productora de mercancías, se basa en la reproducción de valores de uso y valores de cambio que, por un lado, permiten satisfacer nuestras necesidades materiales humanas y, por otro, posibilitan la reproducción abstracta de la existencia basada en la creación de valor económico que sugiere sobreproducir y sobreconsumir para sobrevivir. En este sentido, señala Gandler (2020), el valor de cambio que se impone al valor de uso estructura la forma en que el ser humano se relaciona con el mundo externo, estableciendo como requisito la enajenación y explotación para la producción de plusvalor. Así, llegamos a una de las contradicciones principales de la modernidad capitalista al imponer la valorización del valor como parte del avance de lo moderno, de lo nuevo, del progreso, de lo mejor, frente a lo antiguo, lo mejorable, cuando en la existencia de las contradicciones que se manifiestan en líneas anteriores, no surge tal relación causal, sino un enfrentamiento en contra de las formas de vida.

Ahora bien, esta modernidad que se articula con el modo de producción que empieza a gestarse con el descubrimiento de América y que establece por primera vez el marco centro-periferia, se expresa de diferente manera dependiendo del lugar que ocupa en esa dualidad. Para ello, Echeverría (2000) define al *ethos* histórico como las bases para entender las complejidades de la modernidad que transcurre. En ese sentido, se desarrollan cuatro *ethos* históricos que se entienden como instituciones, formas de hacer y pensar, formas de producir y consumir, que otorgan la posibilidad/capacidad del humano de sobrevivir en la modernidad capitalista (Gandler, 2022). Las diferencias entre *ethos* expresan las distintas formas de enfrentar al mundo y, sobre todo, el abordaje a las contradicciones centrales de la modernidad capitalista que pueden verse desde la aceptación activa hasta la incorporación en resistencia. Creemos que en América Latina y el Caribe se establece un *ethos* al que se circunscribe la universidad periférica, cuyo rol posterior fue su reproducción.

Primero, el *ethos clásico* que visualiza en la modernidad capitalista valores positivos (valor de cambio) que se oponen a la vida misma (valor de uso), como efecto inherente del modo de producción contemporáneo. Es decir, la imposibilidad de mejorar un escenario

inmejorable que contiene contradicciones, donde cualquier estrategia o proceso que busque confrontarla será entendida como un esfuerzo insensato (Gandler, 2022). En otros términos, es el sacrificio propio en virtud de un proceso doloroso, pero inmejorable. Por otro lado, el *ethos romántico* se diferencia del clásico en tanto manifiesta una fijación ficticia con el valor de uso que niega la valorización del valor, y en ese proceso esconde los procesos de reproducción de relaciones sociales dirigidas por la generación de valor. Dicho de otro modo, se posiciona de manera engañosa al valor de uso cuando la organización social productiva y de consumo está dirigida por el valor de cambio, lo que tiñe al capital como procesos venturosos y a los capitalistas como sujetos entregados a la colectividad por medio del emprendimiento (Gandler, 2022). En resumen, el *ethos romántico* maquilla de valores de uso a la producción y consumo, obviando que la valorización del valor comanda estas dinámicas.

El ethos realista, según Echeverría (1994) no reconoce el sacrificio del valor de uso sino que aplaude la valorización del valor. Las contradicciones inherentes al capitalismo son obviadas no solo en lo teórico, sino en la empírea, es decir, se adscriben de forma militante a la reproducción y conservación de este *ethos* histórico. El efecto nocivo de este *ethos* es su materialización en las relaciones sociales de producción que defienden el escenario y sus dinámicas presentes, destruyendo posibilidades de realidades alternativas. Según Gandler (2022) -siguiendo a Bolívar Echeverría- este es el *ethos* dominante que ha recorrido el mundo y se manifiesta con mayor recurrencia en las economías dominantes, donde el individuo ha adoptado un comportamiento productivista autoinducido, que se integra a la modernidad capitalista en el ejercicio de su vida.

Por último, el *ethos barroco* combina la integración en rebeldía. Es decir, no esconde las contradicciones de la modernidad capitalista; no oculta la oposición entre valor de uso y valor de cambio, pero intenta teñir de verdadero el escenario donde se desarrolla lo falso. Aunque no manifiesta ningún proyecto emancipador, este *ethos* que supone la integración en resistencia, intentará romper con las dinámicas de las relaciones sociales capitalistas de producción para aprovechar los valores de uso. En voz de Echeverría (1994, p. 26) “es una estrategia que acepta las leyes de la circulación mercantil, pero que lo hace al mismo tiempo que se inconforma con ellas y las somete a un juego de transgresiones que las refuncionaliza”.

En este sentido, en el seno de la modernidad capitalista pueden identificarse diferentes ethos que la concretizan y expresan las dinámicas de reproducción de las relaciones sociales capitalistas. De tal manera, el desarrollo del capitalismo dependiente producto del descubrimiento, conquista e imposición de modos de producción y vida, trae consigo también la muestra de diferentes ethos históricos que sobrellevan esa totalidad civilizatoria que sugiere la búsqueda de abundancia engañosa en toda la sociedad. El ethos que prevalece, como rasgo distintivo de la modernidad “periférica”, es el ethos barroco, el cual nace en el sur de Europa y se materializa, a través de la conquista y dominación colonial, en América Latina y el Caribe y otros países periféricos.

Ahora, es menester fijarse en la Universidad como una de las instituciones que se encargan de establecer, reproducir y fortalecer los ethos históricos modernos que, como es obvio, dan sentido a la modernidad. Esta institución encargada de reproducir las dinámicas sociales de producción debe ser entendida desde su relación con el entorno próximo, y cómo aporta en la recreación constante de su contexto central o periférico. La universidad, como se verá en el capítulo sobre el Origen de la Universidad, en su extensión sucursalista en la América Colonial fue empleada por la corona y el clero ejerciendo la primera modernidad proto capitalista en la región a través de la Compañía de Jesús (Pérez e Hincapié, 2022), que se contrapuso en gran medida a la modernidad europea y buscó la recreación del mundo desde el diálogo epistémico que posteriormente fue quebrantado por las nuevas reformas coloniales.

Universidad y Modernidad

Insistimos en que para comprender cabalmente la relación entre universidad y modernidad capitalista, resulta indispensable establecer un marco que vincule a la universidad con la modernidad en tanto construcción social cargada de contradicciones propias del capitalismo. Específicamente, la modernidad barroca y la crítica al mito de la modernidad plantean interrogantes centrales: ¿cómo la universidad se inserta en una lógica de acumulación capitalista que prescribe tiempos, ritmos y valores particulares? ¿de qué modo esa inserción se tensiona con las identidades y prácticas culturales de los pueblos subalternos? ¿cómo se

relaciona con las estructuras de dependencia y subordinación presentes en el sistema mundo capitalista?

Para responder a estas preguntas nos ubicamos en la perspectiva de Echeverría (2002) que da una lectura en clave marxista de la “modernidad capitalista”, que a la vez incorpora dimensiones culturales, estéticas y afectivas. Como vimos, para Echeverría, la “modernidad barroca” designa un modo de experiencia histórica que combina la racionalidad técnica y administrativa propia del capitalismo con una estética festiva, sincrética y sobrecargada que emerge de la mezcla de tradiciones indígenas, africanas y europeas (Echeverría, 2000). Mientras la modernidad capitalista en Europa Occidental se cimenta en el proyecto ilustrado de racionalidad permanente, la modernidad barroca latinoamericana no logró liquidar por completo las formas precoloniales y coloniales; el resultado es una cultura mestiza que conserva elementos rituales, comunitarios y de tensión con la lógica puramente instrumental (Echeverría, 2000; 2004).

La relación de esta modernidad capitalista de impronta barroca-periférica con la universidad resulta elemental para comprender qué rol cumplió la universidad periférica y colonial en la constitución del “hombre” europeo en las sociedades nativas americanas. Según Echeverría (2002), la modernidad capitalista, en su esencia europea, postula la idea de un sujeto autónomo, privado de atributos comunitarios, que se autorrealiza a través del trabajo asalariado y el consumo. Sin embargo, en la periferia, esa “autonomía moderna” se superpone a una realidad social donde subsisten relaciones de comunidad precapitalista (ayllu, cabildos, cofradías) y valores rituales. El carácter barroco se manifiesta en la forma en que las instituciones modernas (entre ellas la universidad) adoptan gestos de la cultura popular para legitimar su hegemonía, pero sin lograr una transformación plena de las estructuras sociales (Echeverría, 2000; Mignolo, 2000).

Para la universidad, la modernidad barroca implica una doble función hegemónica: por un lado, intenta reproducir la racionalidad capitalista (discursos de eficiencia, meritocracia, racionalidad instrumental); por el otro, cooptar elementos culturales locales (fiestas, símbolos identitarios) para consolidar legitimidad social (Echeverría, 2004), que desembocan en la búsqueda constante de su propia emancipación o defensa de los derechos humanos, sobre

todo en momentos donde se asedian incluso los mínimos vitales de la democracia liberal (Ramírez, Irigoyen y Zaruma, 2024).

Asimismo, la universidad establece desde sus inicios su relación con los tiempos sociales y la posibilidad de incidir en su regulación. En otros términos, la universidad impone calendarios, horarios y ritmos de trabajo propios del sistema capitalista (semestres, jornadas académicas, plazos de entrega), pero las comunidades periféricas reinyectan en esos tiempos formas de sociabilidad ritual y colectiva que tensionan la disciplina institucional (Echeverría, 2000; Cañedo, 2014) y significan, al menos desde la Reforma de Córdoba (1918), la característica que adoptan las universidades coloniales en su fase republicana.

Siguiendo la línea, la producción de *know-how* técnico también se vincula con el mantenimiento de los *ethos* y *habitus* que desarrollan en la sociedad, en tanto los planes de estudio proveen una mirada técnica de la vida, vacía de contenido crítico para no cuestionar el orden económico (Echeverría, 2004). Desde esta perspectiva, la “universalidad” de la ciencia y la “objetividad” de la investigación quedan tensionadas por la “barroquización” de la experiencia social: la universidad formal se declara universal, igualable a instituciones del centro, pero en su funcionamiento cotidiano reproduce contradicciones peculiares (se experimentan cambios en la forma en que se estudian y viven las humanidades, las representaciones identitarias y los déficits de infraestructura) que evidencian la imposibilidad de replicar un modelo importado sin transformarlo.

Modernidad barroca y praxis crítica

Echeverría (2002; 2004) concibe la práctica crítica como un ejercicio permanente de autotensión, donde identifica la capacidad de las instituciones (y los sujetos que las integran) de reconocer las fisuras generadas por la modernidad barroca y articular saberes que visibilicen la dependencia estructural, al mismo tiempo que reivindiquen valores comunitarios y populares. De ahí consideramos deriva la responsabilidad de la universidad periférica en tanto reproductora de la racionalidad capitalista, mientras afirma marcos críticos que reconstituyan un vínculo entre la universidad y las comunidades-sociedades locales; que defienda, por ejemplo, demandas de carácter social más que universitario, como ha sucedido durante el último lustro en América Latina y el Caribe .

No obstante, la ubicación periférica en la estructura del sistema-mundo capitalista restringe la capacidad de acción, pues la universidad carece de autonomía de fondo (recursos, redes de prestigio, posibilidad de publicar fuera de circuitos hegemónicos) para ejercer una praxis emancipatoria plena (Beigel, 2016; Altbach, 2013). En consecuencia, el diálogo entre modernidad barroca y praxis crítica sugiere que la universidad sitúe las contradicciones que ella misma enfrenta, desde su dependencia constitutiva, hasta la posibilidad de cambio estructural.

En resumen, para pensar la universidad en la modernidad capitalista en la periferia, las instituciones de educación superior atraviesan la configuración de identidades híbridas en los estudiantes y docentes, que se tensionan entre la normatividad académica moderna y la tradición cultural local. Asimismo, este choque entre universalidad declarada y particularidad efectiva, origina disonancias internas en la docencia, la investigación y la gestión universitaria que supone, finalmente, la subsunción de la universidad periférica frente a las necesidades y avances en la producción de conocimiento de la universidad del Centro. Es precisamente en ese contraste donde se abren espacios de disputa para desarrollar un proyecto de “modernidad alternativa” o trans-modernidad (Dussel, 1992), que reconozca las raíces comunitarias y las transforme en base a saberes críticos, sin renunciar a las exigencias tecnológicas del conocimiento global.

Estos elementos son indispensables para situar a la universidad en un escenario de colonialidad persistente, donde la dependencia estructural y las resistencias locales configuran el peculiar *modus operandi* de las instituciones de educación superior periféricas.

La Universidad en la Crítica al mito de la modernidad

Cuando se examina la función universitaria desde la óptica de Dussel (1985; 1993), se advierte que la universidad, al erigirse como transmisora del “saber universal”, reproduce una visión singular de la ciencia y el conocimiento, subordinada a las agendas occidentales. Se legitiman disciplinas, paradigmas y metodologías que descansan en la tradición eurocéntrica -filosofía moderna, economía clásica, ciencias naturales a la manera positivista- y se marginalizan otros saberes, como el conocimiento ancestral indígena, la cosmovisión afro-latinoamericana, las ciencias sociales críticas que se ocupan de la justicia histórica, la

descolonización del saber (Dussel, 1985; De Sousa Santos, 2010) y el “sentipensar” (Ramírez, Irigoyen y Zaruma, 2024).

Para el filósofo argentino (Dussel, 1993), la universidad actual está atrapada en el “texto único”, es decir, una colección de autores -casi todos hombres- y corrientes privilegiadas (Descartes, Kant, Hegel y el mismo Marx en tanto crítica al saber occidental, más no de su teoría) que se enseñan como conocimientos neutros, cuando en realidad son productos de condiciones históricas concretas (modernidad capitalista en Europa). Así, esta situación genera al menos tres consecuencias principales hasta hoy ejercidas:

1. Homogeneización de la enseñanza: Programas curriculares uniformes reproducen un canon que no contempla la diversidad epistemológica de las diversas regiones del mundo (Dussel, 1993; Altbach, 2013).
2. Descontextualización del conocimiento: Los problemas sociales de la periferia (desigualdad extrema, colonialismo interno, dependencia tecnológica) no se abordan con las herramientas conceptuales apropiadas, pues el currículo carece de referentes críticos locales (Beigel, 2016; Santos, 2010).
3. Alienación del sujeto universitario: El estudiante se forma bajo la ilusión de que la modernidad es sinónimo de progreso irrestricto, desconociendo las raíces coloniales y la existencia de epistemologías alternativas (Dussel, 1985; Mignolo, 2000).

En este marco, la universidad refuerza el mito de la razón instrumental al servicio del progreso, cuando en realidad sustenta un proyecto histórico que ha excluido a vastos sectores de la humanidad; a todas las sociedades humanas que no se incorporan desde su surgimiento a la óptica europea. Así, la función institucional se desdibuja como transmisora de un conocimiento crítico y crítico-emancipador, para devenir en reproductora de un dogma eurocéntrico.

Siguiendo la línea, para la superación de este dogma promocionado como liberador, pero manifestado como mito (Dussel, 1985; 1993), la universidad debe convertirse en un espacio de “descolonización del saber”, entendido como un proceso que implica la incorporación de saberes subalternos que reconozcan la validez epistémica de las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y populares, integrándolas como líneas de investigación y enseñanza

(Dussel, 1985; Quijano, 2000). Asimismo, es menester crear planes de estudio de manera dialéctica, donde la configuración curricular incorpore perspectivas críticas que vinculen teoría y praxis, de modo que el conocimiento no sea mero ejercicio abstracto, sino también herramienta de transformación práctica (De Sousa Santos, 2010; Ramírez y Zaruma, 2025).

Otro punto central para comprender la violencia epistémica explícita en la universidad a través de la colonialidad del saber, son las metodologías de investigación. Repensar los métodos de investigación permite superar la neutralidad positivista, en tanto se adapten otros enfoques que privilegien las voces de los sujetos subalternos (Dussel, 1993; Mignolo, 2000; Smith, 2012). Asimismo, es menester reconocer que estos planteamientos suponen un giro radical en la función de la universidad periférica, de mero transmisor de la modernidad eurocéntrica a agente de reconstrucción de saberes locales y de producción de conocimiento emancipatorio. Sin embargo, el obstáculo principal radica en las estructuras de financiamiento, acreditación y reconocimiento internacional, que siguen reproduciendo los parámetros del centro (Altbach, 2013; Readings, 1996).

Como vimos, este proceso no es nuevo, ni ocurre de repente. Es posible rastrear su inicio y la lógica con la que parte. De hecho, a sabiendas de que el capitalismo maduro expone su versión “final” con la Revolución Industrial en Inglaterra en el siglo XVIII, a través del surgimiento del proletariado industrial acompañada de las dinámicas políticas modernas sostenidas por la burguesía en la Revolución Francesa, que dieron paso al establecimiento de la ley general de la acumulación capitalista como la norma que rige la sociedad. Durante este proceso que se gesta desde el siglo XV, aunque se consolida a raíz de la instauración con la revolución industrial del modo específicamente capitalista de producción, la universidad ha mantenido un papel decisivo en la reproducción de relaciones sociales productivas e improductivas, como instrumento para desarrollar fuerzas productivas y/o como mecanismo de reproducción ideológica. De cualquier forma, la dialéctica entre universidad y su contexto obliga a estudiar cómo cambia su función dependiendo del lugar que ocupa dentro de las formas de organización social productiva e inserción en el sistema mundo capitalista; en otros términos, la universidad muestra características y funciones diferentes de acuerdo con su posición en el marco centro-periferia.

Consideramos que la universidad se desarrolla de manera distinta en un contexto que tiene sentido solo en la unidad de análisis, es decir, la periferia solo puede ser entendida si se considera al centro, y a la inversa. Por ello, consideramos fundamental la comprensión de esta visión que es retomada por la Teoría de la Dependencia que reconoce la explotación y transferencias de excedentes, lo que permite profundizar, desde el marxismo, la función de la universidad periférica en el capitalismo global.

Antecedentes de la Teoría de la Dependencia: Visión Centro-Periferia

Estructuralismo - CEPAL y los límites de la industrialización sustitutiva de importaciones

El estructuralismo latinoamericano constituyó la primera plataforma teórica capaz de desmontar la visión neoclásica de las “ventajas comparativas” y, con ello, de visibilizar la inserción subordinada de la región en la economía mundial. Bajo la dirección de Raúl Prebisch, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) advirtió tempranamente que los países exportadores de materias primas experimentaban un deterioro secular de los términos de intercambio, fenómeno que bloqueaba cualquier convergencia con las economías avanzadas (Prebisch, 1950). Como respuesta, el estructuralismo promovió la industrialización sustitutiva de importaciones (ISI) basada en aranceles protectores, tipos de cambio diferenciados y crédito selectivo: había que “trasladar la frontera industrial” hacia el interior y, así, diversificar la estructura productiva regional como condición para superar las dinámicas de intercambio desigual prevalecientes en la región.

Frente a estas tensiones, la propia CEPAL aportó un concepto decisivo: la relación centro-periferia (CEPAL, 1951). Según Di Filippo (1998), la periferia no solo se define por su condición nacional; puede reconocerse a escala regional y, dentro de los países, en territorios y grupos sociales específicos. Para la CEPAL, el centro genera tecnología, mientras la periferia depende de transferencias tecnológicas que elevan su productividad, pero preservan la disparidad en la composición orgánica del capital. Este diagnóstico introdujo la cuestión del intercambio desigual: el nivel tecnológico explica la especialización en manufacturas del centro y en productos primarios del sur, abaratando la mano de obra periférica y perpetuando la brecha de precios.

No obstante, la “etapa fácil” de la ISI -centrada en bienes de consumo livianos- se agotó a mediados de la década de 1970. Producir bienes de capital exigía escalas técnicas y financiamiento que la mayor parte de los Estados latinoamericanos no podía sostener (Irwin, 2021). El resultado fue la formación de enclaves industriales dependientes de insumos, patentes y deuda externa, un esquema que socializó riesgos mediante subsidios públicos y privatizó los beneficios en conglomerados locales vinculados al capital transnacional. La presión en la balanza de pagos se agravó tras los shocks petroleros de 1973 y 1979, catalizando el ciclo de endeudamiento que desembocaría en la crisis de 1982. Autores estructuralistas -por ejemplo, Furtado (1966)- habían vislumbrado la fragilidad externa, pero confiaban todavía en la capacidad del Estado desarrollista para corregirla; la ola neoliberal posterior demostraría lo limitado de tal optimismo.

Las deficiencias de la ISI no fueron solo macroeconómicas. Al concentrar la inversión industrial en las principales metrópolis, el proyecto reprodujo lógicas centro-periferia dentro de los propios Estados: polos urbanos “modernos” frente a zonas rurales y amazónicas relegadas a la minería y los *commodities*. Esa fractura territorial nutrió la categoría de colonialismo interno (González Casanova, 1965), recordando que el desarrollo podía coexistir con “zonas de sacrificio” étnico-regionales. Paralelamente, la expansión del aparato estatal impulsó la creación de universidades técnicas y politécnicas concebidas para proveer cuadros a la burocracia del desarrollo. Sin embargo, esos centros importaron manuales y currículos de gestión originarios de Estados Unidos, reforzando la dependencia cognitiva que la CEPAL pretendía superar.

En el plano universitario, la lógica de proyectos y la búsqueda de economías de escala privilegiaron carreras de ingeniería, contabilidad y administración, relegando humanidades y ciencias básicas (Ordorika & Lloyd, 2015). La transferencia tecnológica descansó en licencias de ensamblaje que vinculaban la formación académica a patentes extranjeras; la investigación básica propia quedó subfinanciada (Slaughter & Rhoades, 2004). El resultado fue una universidad periférica que reproducía, más que rompía, la división internacional del trabajo cognitivo. La estrategia Cepalina no considero el imperativo de impulsar un

desarrollo endógeno y, por ende, generar capacidad propia de desarrollo científico-tecnológico.

Con todo, el estructuralismo no profundizó en la transferencia internacional de excedente ni en los mecanismos de superexplotación laboral que sostienen esa brecha. Ese vacío teórico fue llenado por la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD). Marini, Dos Santos y Bambirra retomaron la ley del valor para demostrar que la ISI no anulaba la subordinación: al competir con salarios por debajo de su valor, la periferia continuaba transfiriendo plusvalor al centro, incluso cuando exportaba manufacturas (Marini, 1973;2011). La superexplotación del trabajo y la ausencia de control sobre la tecnología importada explicaban por qué los frutos de la industrialización reproducían el subdesarrollo.

Para la TMD, la universidad periférica resulta clave: forma fuerza de trabajo “calificada” que opera procesos fragmentados con tecnología foránea, legitima el discurso meritocrático y subsidia investigación cuyo valor se realiza fuera de la región. A la par, las movilizaciones estudiantiles de 1968-1973 cuestionaron la neutralidad tecnocrática, abriendo paso al cogobierno, la investigación comprometida y las pedagogías críticas que nutrirían los estudios sobre dependencia y colonialidad.

En síntesis, el estructuralismo-CEPAL supuso un avance al visibilizar la jerarquía centro-periferia y reivindicar el rol del Estado; sin embargo, su fe en la convergencia productiva subestimó la capacidad del capitalismo para recomponer la transferencia de valor. Las crisis de la ISI, el endeudamiento masivo y la persistente dependencia tecnológica prepararon el terreno para la crítica marxista y la emergencia de la TMD, cuyos aportes resultan esenciales para nuestra conceptualización de la universidad periférica y su papel en la reproducción -o la disputa- de la dependencia.

La brecha detectada por la CEPAL entre países innovadores y receptores de tecnología adquiere espesura concreta cuando se focaliza en la universidad periférica. Esta institución, en tanto nodo de producción y reproducción de saberes, cumple una doble función dentro del patrón de acumulación dependiente. Por un lado, suministra fuerza de trabajo calificada

(ingenieros, técnicos, administradores) que opera segmentos fragmentados de procesos globales; por otro, legitima la apropiación externa del excedente cognitivo, al adoptar estándares de evaluación, propiedad intelectual y currículos diseñados en el Norte global (Slaughter & Rhoades, 2004).

Tal disposición confirma la tesis de que el intercambio desigual ya no se limita al comercio de bienes, sino que integra una dimensión tecnológica y cognitiva (Di Filippo, 1998). Mientras las universidades del centro capturan la renta derivada de patentes y software, las del sur financian -con fondos públicos- las fases de investigación básica o de pruebas piloto, transfiriendo conocimiento a corporaciones transnacionales a cambio de royalties marginales. El proceso consolida lo que Ramírez (2022) denomina *acumulación desacomuladora*: fracciones de excedente generadas localmente se redirigen a las economías centrales a través de licencias, consultorías y servicios de datos.

Además, la lógica de la heterogeneidad estructural (Pinto, 1970) se reproduce al interior de los sistemas de educación superior. Campus metropolitanos bien equipados conviven con sedes regionales crónicamente subfinanciadas, perpetuando asimetrías urbano-rurales y étnico-raciales que González Casanova (1965) conceptualizó como colonialismo interno. De este modo, la universidad periférica no solo articula la dependencia externa, sino que proyecta hacia dentro una geografía del saber jerarquizada, donde las élites locales monopolizan el acceso a programas de alto prestigio y los sectores subalternos se concentran en carreras de baja remuneración.

Estos rasgos explican por qué la Teoría Marxista de la Dependencia emergió como crítica necesaria al estructuralismo. Al situar la transferencia internacional de plusvalor en el centro del análisis, autores como Marini (1973; 2011) mostraron que la competitividad periférica descansa en salarios por debajo de su valor y jornadas extendidas -la *superexplotación*-, condiciones imposibles de revertir mediante proteccionismo arancelario o promoción selectiva de industrias. La universidad, lejos de escapar a esa lógica, la refuerza: legitima la depresión salarial con discursos de “empleabilidad” y suministra investigación barata cuya rentabilidad final se realiza en los polos hegemónicos.

Esta comprensión incorpora un matiz clave propuesto por Katz (2016): la CEPAL y la TMD coincidían en atribuir el subdesarrollo a la inserción periférica, pero divergían respecto de la solución. Mientras la primera apostaba por un capitalismo autónomo nacional, la segunda preveía que sin cuestionar la lógica de la acumulación mundial -y, por extensión, la transferencia de excedente- cualquier intento de convergencia quedaría atrapado en nuevas modalidades de subordinación. De allí que la TMD profundizara la crítica del intercambio desigual, ampliándola a la esfera financiera y a los flujos de propiedad intelectual, dimensiones en las que la universidad desempeña un papel cada vez más determinante.

En resumen, al integrar la visión centro-periferia Cepalina con los aportes de la TMD, se revela la función estratégica de la universidad periférica en la reproducción -pero también en la posible contestación- de la dependencia. Como espacio de formación, investigación y disputa simbólica, el campus puede operar tanto como correa de transmisión de la renta cognitiva hacia el Norte, como plataforma de contrahegemonía si articula saberes locales, ciencia abierta y proyectos de soberanía tecnológica. Identificar estas tensiones resulta indispensable para la elaboración de un marco teórico que explique, y eventualmente transforme, la inserción subordinada de América Latina y el Caribe en el capitalismo cognitivo contemporáneo.

Teoría Marxista de la Dependencia y Colonialismo Interno en el estudio de la universidad periférica

La universidad periférica constituye un laboratorio privilegiado para estudiar las tensiones entre modernidad capitalista, dependencia estructural y colonialismo interno. En el apartado precedente sostuvimos -desde las elaboraciones de Enrique Dussel y Bolívar Echeverría- que la modernidad capitalista genera, a la vez, promesas de emancipación y dispositivos sistémicos de dominación que se despliegan sobre la totalidad de la vida social. Ahora bien, si la modernidad aparece como “condición de posibilidad” histórica, la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD) y la noción de colonialismo interno ofrecen las claves analíticas para comprender cómo la universidad -localizada en la periferia- reproduce, legitima y en

ocasiones subvierte tales lógicas de dominación. El propósito de esta introducción es, por tanto, articular ambos cuerpos teóricos, clarificar su genealogía y señalar su pertinencia para desentrañar la configuración contemporánea de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe.

Desde su irrupción en la década de 1970, la TMD se propuso dar cuenta de la especificidad histórica de la acumulación capitalista en regiones dependientes, señalando los límites de los enfoques desarrollistas y estructuralistas de la CEPAL. A diferencia de las interpretaciones que explicaban el “atraso” por insuficiencias internas -atávicas o culturales-, Ruy Mauro Marini (1973) identificó la “superexplotación” del trabajo como rasgo constitutivo de la periferia, derivado del intercambio desigual que vehicula la transferencia de valor a los centros hegemónicos de acumulación. Su lectura dialéctica extendía la crítica marxista de la explotación al plano internacional y marcaba distancia del economicismo ortodoxo. Investigaciones más recientes confirman la vigencia de esta categoría para comprender la intensificación de la extracción de plusvalor a través de regímenes de acumulación basados en la precarización laboral, la financiarización y el extractivismo cognitivo (Tricontinental, 2023).

La relevancia política de la TMD se amplifica cuando se incorpora la dimensión de género, etnia y ecología. Autoras como Vania Bambirra (1978) y Theotonio Dos Santos (1970) puntualizaron que la dependencia no es un estadio transitorio, sino un modo de articulación orgánica entre burguesías locales y capital internacional que se reproduce a partir de relaciones de poder anidadas -nacionales y globales-. Además, existen decenas de investigaciones de las dos últimas décadas que han retomado sus planteamientos para explicar la financiarización de las economías latinoamericanas y la profundización de las asimetrías tecnológicas que subordinan los procesos de innovación académica y científica a agendas corporativas del Norte Global.

Al mismo tiempo, la categoría de colonialismo interno -acuñada por Pablo González Casanova (1965) y discutida también por Rodolfo Stavenhagen (1969)- aporta la escala espacial que la TMD requiere para identificar los mecanismos intra-estatales de

subordinación. Las formaciones estatales latinoamericanas condensan una doble lealtad: hacia afuera dependen de los flujos de capital internacional; hacia adentro, reproducen jerarquías étnico-raciales y territoriales que cristalizan en una “matriz de dominación” sobre pueblos indígenas, campesinos y periferias urbanas. Este doble movimiento es particularmente visible en la oferta y el sentido social de la educación superior: circuitos de calidad diferenciada, barreras de acceso basadas en capital cultural y financiamiento regresivo que benefician a élites urbanas. Estudios recientes sobre colonialismo interno en México muestran cómo las zonas de sacrificio minero-energéticas coexisten con universidades públicas crónicamente desfinanciadas, creando enclaves de conocimiento subalterno que abastecen mano de obra calificada barata para cadenas globales de valor (Favela Gavia, 2022).

Ahora bien, ¿por qué resulta indispensable una lectura conjunta de la TMD y el colonialismo interno para analizar la universidad periférica? Primero, porque la dependencia no opera únicamente como relación externa entre Estados; se reitera en la escala doméstica mediante dispositivos de poder que estratifican la ciudadanía y el acceso al saber. Segundo, porque las universidades se han tornado nodos estratégicos de la acumulación capitalista contemporánea: proveen investigación básica subsidiada, forman fuerza de trabajo flexible, participan en regímenes de propiedad intelectual que cristalizan el “extractivismo cognitivo” (Quijano, 2000; Vercellone, 2021) y sirven de filtro para la migración altamente calificada. En tal sentido, el campus periférico se convierte en un espacio donde se materializa la transferencia de una suerte de plusvalor académico: sus indicadores de visibilidad internacional, sus convenios de movilidad y sus proyectos de vinculación productiva son, con frecuencia, diseñados para nutrir cadenas globales de innovación lideradas por corporaciones de los países centrales, reforzando la “fuga de cerebros” y el vaciamiento de agendas científicas locales. Documentos de política universitaria en la última década insisten en la “internacionalización” como ruta de calidad, pero omiten discutir las condiciones materiales de apropiación de los saberes y la precarización laboral de quienes los producen. Asimismo, la concentración de patentes y capitales de riesgo en el Norte Global se sostiene en la subcontratación, a bajo coste, de investigación en universidades públicas

latinoamericanas (Huella del Sur, 2025) y del Estado; aun cuando se promueva la receta neoliberal en economías periféricas; a veces, desde las universidades del Centro.

El reconocimiento de estas dinámicas exige, en tercer lugar, repensar la noción de autonomía universitaria. El debate clásico -que planteaba la autonomía como salvaguarda frente a la injerencia estatal- pierde fuerza cuando los vectores de dependencia financiera provienen de organismos multilaterales, rankings globales y fondos competitivos diseñados exógenamente. La discusión latinoamericana contemporánea reclama un enfoque que combine la crítica a la tiranía del mercado con la denuncia de dispositivos neocoloniales de validación epistémica. Así, la categoría de colonialismo interno habilita la descripción fina de cómo las universidades rurales e interculturales son subsumidas en marcos de política pública que valoran el “éxito” en términos de productividad científica cuantificable, desconociendo su potencial ético-político en procesos de des-dependencia territorial.

En suma, esta introducción pretende habilitar un diálogo fecundo entre la TMD y el colonialismo interno con el fin de: (a) identificar los vectores de transferencia de “plusvalor” o de trabajo impago en el trabajo académico y de conocimiento que atraviesan a la universidad periférica; (b) situar los mecanismos de estratificación intra-estatal que condicionan el acceso, la permanencia y la proyección social de dichas instituciones; y (c) proponer una matriz analítica capaz de vincular los procesos de superexplotación laboral del profesorado, la fuga de cerebros y la apropiación corporativa del saber con las luchas históricas por la democratización universitaria. En las secciones que siguen se desarrollará, primero, un recorrido historiográfico por los fundamentos, debates y críticas de la TMD; segundo, una actualización del concepto de colonialismo interno a la luz de los procesos de financiarización y reprimarización vividos en el siglo XXI; y, finalmente, una articulación de ambos marcos para comprender la singularidad de la universidad periférica en la economía-mundo capitalista.

La especificidad histórica de la dependencia -y, por extensión, de la universidad periférica- no puede comprenderse sino en relación dialéctica con las mutaciones del capitalismo global. Como vimos, en los años setenta, la TMD polemizó con los esquemas desarrollistas de la

CEPAL denunciando que la industrialización sustitutiva de importaciones (ISI) no eliminaba la subordinación, sino que la desplazaba hacia formas más complejas de transferencia de valor (De Sousa Santos, 1970). El cierre prematuro de los ciclos sustitutivos, la creciente transnacionalización productiva y la disciplinarización macroeconómica vía endeudamiento externo confirmaron la tesis de Marini (1973) sobre la superexplotación: la periferia compite en el mercado mundial manteniendo los salarios por debajo del valor de la fuerza de trabajo, intensificando sus ritmos o prolongando la jornada. La universidad pública latinoamericana, blindada bajo retóricas de modernización tecnocrática, funge aquí como engranaje doble: por un lado, provee fuerza de trabajo barata a industrias extractivas, maquilas y *hubs* de servicios digitales; por el otro, legitima ideológicamente la reducción del costo social de la reproducción de la fuerza de trabajo a través de discursos meritocráticos de “excelencia” (Ibarra-Colado, 2022).

La financiarización planetaria desde la década de 1980 exacerbó esa lógica. Los flujos especulativos impusieron reformas de “calidad total” y esquemas de gobernanza universitaria inspirados en la contabilidad empresarial; a cambio, abrieron nichos de investigación subvencionada por fondos competitivos que, en rigor, externalizan a las arcas públicas los gastos de I+D en etapas tempranas para luego privatizar sus frutos (Slaughter & Rhoades, 2004). Esta dependencia juega doble partida, pues al tradicional intercambio desigual de mercancías se suma la captura rentista de conocimiento científico, regulada por regímenes globales de propiedad intelectual y rankings. Dichos dispositivos configuran un “extractivismo cognitivo” (Vercellone, 2021; Ramírez, 2016) que se proyecta sobre las instituciones periféricas mediante convenios de co-autoría desequilibrados, de publicación y “suscripciones” a plataformas que monopolizan data sets académicos.

En el plano interno, el colonialismo se reactiva a través de una geopolítica del saber que refuerza asimetrías raciales y territoriales. Las universidades metropolitanas concentran financiamiento, infraestructuras y acreditaciones; las instituciones rurales, interculturales o ubicadas en pequeños estados reciben presupuestos precarios, plantillas docentes inestables y reglamentos que “miden” la productividad con criterios diseñados para realidades radicalmente distintas (González Casanova, 2020). Esta jerarquización genera flujos

verticales de estudiantes y académicos que reproducen la primacía del centro urbano y consolidan la división colonial territorial del trabajo cognitivo (Gutiérrez Chong, 2019).

Aun así, las tensiones internas abren grietas críticas. Movimientos estudiantiles e intelectuales provenientes de pueblos originarios han impugnado la “universalidad” colonial del conocimiento, reivindicando epistemes situadas y la corresponsabilidad social de la ciencia (Mignolo & Walsh, 2018). Estas luchas articulan la crítica de la dependencia con la colonialidad del saber (Quijano, 2000), se enunciaría, entonces, que la universidad periférica no solo transfiere plusvalor al centro global, sino que perpetúa un régimen de inferiorización epistémica que justifica tal transferencia. En consecuencia, sostienen, que la autonomía universitaria debe replantearse no como aislamiento liberal sino como capacidad de cogobierno comunitario, diálogo intercientífico y control social de la investigación (Santos, 2014).

Este desplazamiento teórico-político cuestiona la pretendida neutralidad de los dispositivos de evaluación internacional. Diversos estudios muestran que los rankings QS o *Times Higher Education* penalizan la producción científica en lengua española, minimizan los impactos locales y sobrerrepresentan disciplinas STEM orientadas a patentes (Ordorika & Lloyd, 2015). Ello refuerza la segregación interna: las universidades con vocación regional, centradas en docencia o en investigación aplicada a problemáticas sociales, son clasificadas como de “bajo rendimiento”, perpetuándose así la lógica de superexplotación y expolio cognitivo.

La convergencia entre dependencia externa y colonialismo interno adquiere rasgos dramáticos en el siglo XXI bajo el ascenso de plataformas digitales oligopólicas. La economía de datos requiere infraestructuras de vigilancia, nubes de cómputo y fuerza de trabajo altamente flexible; muchos estados latinoamericanos han respondido mediante alianzas público-privadas que ofrecen a las *big tech* exenciones fiscales, suelos urbanos revalorizados y mano de obra universitaria capacitada en programas intensivos subvencionados (Delgado Wise, 2019). Mientras tanto, la docencia tradicional se precariza; la sobrecarga administrativa y la evaluación cuantitativa disuaden la investigación crítica, orientando las agendas hacia líneas de financiamiento “estratégicas” definidas por agencias

multilaterales (Banco Mundial, 2021). Esta situación reproduce la vieja ecuación fundacional de la TMD: la periferia sostiene la rentabilidad del centro asumiendo los costos de su propia inserción subordinada.

Sin embargo, la historia latinoamericana registra momentos en que la universidad periférica se convierte en vector de resistencia antidependiente. Durante los sesenta, diversos claustros impulsaron reformas cogestionarias, articuladas con luchas obreras y campesinas, que aspiraban a democratizar el curriculum, regionalizar la investigación y reorientar los recursos hacia necesidades populares (Palacios, 2013). Más recientemente, las universidades interculturales y los programas de ciencia abierta han iniciado experimentos de producción colaborativa de conocimiento, licenciamiento libre y tecnociencias apropiables. Estos proyectos no anulan la dependencia, incluso pueden ocultarla, pero introducen contratendencias que, al igual que la resistencia estratégica descrita por Marini (1991); o la tesis 8 de Ramírez (2023), tensionan los márgenes de maniobra del capital.

En síntesis, la articulación entre TMD y colonialismo interno permite interpretar a la universidad periférica como:

- Punto de anclaje de la transferencia global de valor: mediante la formación masiva de fuerza de trabajo altamente calificada y la externalización de investigación básica.
- Reproductora de jerarquías internas y colonialidad epistémica: a través de mecanismos de acreditación, financiamiento desigual y régimen académico-laboral diferenciado.
- Espacio potencial de contrahegemonía: donde coaliciones populares pueden disputar la orientación de la ciencia, rearticular alianzas Sur-Sur y ensayar formas de autogobierno.

Bajo este prisma, el próximo acápite expondrá las críticas desde el marxismo a la vía desarrollista y a la noción de “atraso”, especificando la categoría de superexplotación y su relevancia para comprender las contradicciones contemporáneas de la universidad periférica.

El giro marxista: críticas a la vía desarrollista y a la noción de “atraso”

La inflexión marxista en la discusión sobre el desarrollo latinoamericano no surgió en el vacío; fue una respuesta teórica y política a los límites históricos del proyecto estructuralista-desarrollista descritos en la subsección anterior. A comienzos de la década de 1970, un grupo de intelectuales -Ruy Mauro Marini, Theotonio Dos Santos, Vânia Bambirra, Orlando Caputo, André Gunder Frank, entre otros- propusieron que la persistencia del subdesarrollo no podía explicarse apelando a “insuficiencias internas” ni a etapas inconclusas de industrialización; se trataba de una forma específica de articulación capitalista: la dependencia. Tal desplazamiento epistemológico puso en cuestión la premisa de la convergencia productiva y, sobre todo, la noción evolucionista de “atraso”, al sostener que la periferia no es la infancia del centro sino su condición de posibilidad permanente.

Ruy Mauro Marini (1973) identificó que, en las economías dependientes, la competitividad internacional se funda en la extracción de plusvalor extraordinario a través de tres mecanismos combinados: prolongación de la jornada, intensificación del ritmo de trabajo y depresión salarial por debajo del valor histórico de la fuerza de trabajo. Esta tríada constituyó la categoría de superexplotación, núcleo teórico de la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD). A diferencia de las versiones cepalinas de “heterogeneidad estructural”, la superexplotación subrayaba la unidad orgánica del capitalismo mundial: el excedente transferido vía comercio y finanzas no es una “imperfección” de mercado sino la forma normal en que el capital central compensa su descenso tendencial de la tasa de ganancia.

La superexplotación, en la óptica de Marini, trasciende la dimensión económica; es un principio organizador de la vida social. Requiere Estados disciplinarios capaces de mantener salarios reales deprimidos, así como sistemas educativos que naturalicen la precariedad laboral “competitiva”. De ahí la importancia de la universidad periférica: instituye un dispositivo de legitimación que reviste la baratura de la fuerza de trabajo con el lenguaje del mérito, la excelencia y la “emprendeduría” científica, mientras subsidia -con recursos públicos- investigación fundamental que, más tarde, las corporaciones hegemónicas convertirán en renta tecnológica.

La crítica marxista retomó la noción de intercambio desigual -ya esbozada por Emmanuel y Prebisch- pero la situó en la lógica de la composición de capital. Al vender mercancías con alta composición orgánica y comprar productos con baja composición, los países centrales realizan un plusvalor social que no han producido. Marini (1972) añadió un matiz decisivo: el intercambio desigual se reproduce incluso cuando la periferia exporta manufacturas, porque compite bajando el costo laboral absoluto. De ahí que la industrialización dependiente no anule la transferencia de valor; la reconfigura.

En el siglo XXI este dilema adopta la forma de extractivismo cognitivo, la periferia subvenciona investigación básica que luego se privatiza mediante patentes registradas en jurisdicciones centrales (Vercellone, 2021). Las universidades periféricas figuran como coautoras o proveedoras de data sets, pero el grueso de la renta tecnológica se captura fuera de la región, reproduciendo la lógica marxiniana en un plano inmaterial.

No obstante, algunas críticas contemporáneas han profundizado la categoría de superexplotación atendiendo a su dimensión de género, etnia y territorio. Investigaciones recientes muestran que la intensificación laboral recae desproporcionadamente sobre mujeres e identidades racializadas, constituyendo un “plusvalor étnico-sexual” poco explorado en la formulación original (Bambirra, 2020). Asimismo, estudios decoloniales articulan la dependencia externa con el colonialismo interno al evidenciar que la extracción de valor opera sobre periferias nacionales -comunidades indígenas, afrodescendientes o campesinas- dentro de los propios Estados latinoamericanos.

Estas relecturas re-politizan la universidad. No es sólo un engranaje de acumulación; es también un escenario de disputa epistémica donde se contienda por la legitimidad de saberes situados, la democratización de la investigación y la redistribución del plusvalor académico. La crítica feminista-decolonial a la TMD, lejos de invalidar sus hipótesis, amplía su alcance, mostrando que la dependencia se inscribe en los cuerpos y los territorios, y que la universidad puede funcionar simultáneamente como vector de opresión y plataforma de resistencia.

La discusión con el sistema-mundo y la teoría de la renta

El diálogo -y la tensión- con la teoría del sistema-mundo de Wallerstein permitió afinar la especificidad de la TMD. Para los dependentistas, la noción de regiones núcleo-periferia resultaba descriptiva pero poco explicativa porque el problema no era la localización geográfica sino la forma-valor que adopta la explotación del trabajo en cada articulación concreta. De ahí que el concepto de subsunción dependiente enfatice el carácter interno-externo de la dominación.

La evolución reciente del capitalismo global -financiarización, plataformas digitales, economías de datos- ha reactivado este debate, desplazando la pregunta hacia la renta: ¿cómo se apropia el capital central del excedente generado por la cooperación social periférica? Varios autores han señalado que el retorno de formas rentistas confirma que la ganancia extraordinaria del capital hegemónico se sustenta en la devaluación sistemática del trabajo periférico (Marini, 1982); ahora mediada por regímenes de propiedad intelectual y algoritmos de extracción de valor atencional.

Sobre la noción de renta tecnológica introducida por Bolívar Echeverría, caben dos precisiones. En primer lugar, que hace referencia a una forma parasitaria de apropiación de ganancias extraordinarias que deriva de la apropiación de un bien común. Mientras que la renta del suelo alude a la apropiación de un bien común tangible no generado por el trabajo humano, el suelo, la renta tecnológica refiere a la apropiación de un bien común intangible, el conocimiento. En segundo lugar, la vía para la apropiación de rentas tecnológicas es a través de la apropiación y control de patentes ejercido por las grandes corporaciones transnacionales que, en mancuerna con las potencias imperialistas, hegemonizan la producción mundial. Se trata, en esencia, de una vía de apropiación de plusganancias o ganancias extraordinarias que crecientemente se aparta de una ruta progresista de desarrollo de las fuerzas productivas.

Ahora bien, la lectura marxista obliga a replantear la política universitaria. Las reformas gerenciales que instalan rankings, financiamiento por desempeño y alianzas público-privadas

no son simples dispositivos de eficiencia; son mecanismos de superexplotación académica. El profesorado, presionado por indicadores de productividad, prolonga su jornada y - mediante convenios asimétricos- transfiere datos y prototipos a corporaciones que se apropian de las regalías. A nivel estudiantil, la deuda educativa y las becas-préstamo ajustan la remuneración futura a la baja, reproduciendo la ecuación mariniana de salarios por debajo del valor social de la fuerza de trabajo.

Frente a ello, emergen proyectos que intentan desmercantilizar el conocimiento: licencias abiertas, redes Sur-Sur de ciencia colaborativa y universidades comunitarias interculturales. Tales experiencias encarnan la posibilidad de una des-dependencia cognitiva, aunque operan bajo fuertes constricciones fiscales y regulatorias. Aquí la TMD aporta un lente crítico para entender por qué esas iniciativas encuentran obstáculos sistémicos: la transferencia de plusvalor no es una distorsión corregible; es la condición de reproducción del capitalismo global.

Grosso modo, su vigencia -en la era de la financiarización y la economía de plataformas- se confirma en la universidad periférica: superexplotación laboral institucionalizada, enclave de transferencia de conocimiento y, simultáneamente, campo de batalla por la democratización epistemológica.

De hecho, la reacción dependentista contra el estructuralismo fue también de corte epistemológico al desplazar el centro de gravedad de la discusión sobre desarrollo. Allí donde la CEPAL había exaltado la intervención estatal y la secuencia “primario - industrial” como camino casi universal hacia la convergencia, la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD) reveló la imbricación orgánica de la periferia en la acumulación global, mostrando que las mismas políticas “nacionales” de modernización podían reproducir la subordinación bajo nuevas formas.

André Gunder Frank había desmontado la idea de que Latinoamérica padecía una estructura “dual”, compuesta por enclaves precapitalistas y sectores modernos. Retomando la evidencia histórica del comercio colonial, Frank argumentó que la región nació capitalista y que el

“subdesarrollo” fue producido activamente por la expansión mercantil europea (Frank, 1967). Con ello volteaba la lectura cepalina cuando indicaba que no existía un “atraso” originario que la industrialización pudiera subsanar, sino una inserción dependiente que articulaba, en un mismo movimiento, polos de riqueza y cordones de miseria. Su tesis implicaba que cualquier estrategia desarrollista que no tocara las relaciones de propiedad y la inserción internacional terminaría reforzando la espiral centro-periferia.

Para la universidad periférica, esta constatación significaba que el rezago científico no es fruto de carencias internas (laboratorios obsoletos, baja productividad docente), sino de una dinámica sistémica que desplaza recursos intelectuales hacia los polos metropolitanos y asigna a las instituciones del Sur el rol de satélites académicos, tal como documenta la crítica reciente al extractivismo cognitivo.

Por otro lado, aunque siguiendo la línea, a comienzos de los ochenta, Orlando Caputo (1971)- profundizó la reflexión sobre la ley del valor aplicándola a las cadenas minero-energéticas. Caputo mostró que el plusvalor transferido desde Chile no provenía únicamente de la baja composición orgánica de sus exportaciones de cobre, sino de la ventaja que suponía mantener tecnología que el capital extranjero incorporaba en la fase de fundición y refinamiento. La lección fue clara: aun cuando la periferia dominara ciertos eslabones intensivos en capital fijo, la apropiación de rentas diferenciales seguía fluyendo al Norte gracias a la propiedad intelectual y las patentes de proceso -precisamente el terreno donde la universidad juega hoy un papel de proveedor subalterno de I+D.

Caputo (1996) conectó esa transferencia con los mecanismos financieros que, desde los setenta, convirtieron la deuda externa en dispositivo de disciplinamiento macroeconómico. De ahí que las universidades públicas hayan sido obligadas a “reformas de austeridad” y a la búsqueda frenética de fondos concursables, con lo cual reforzaron la orientación de su investigación hacia intereses corporativos y la precarización del trabajo académico, lo que Ramírez (2014) llama heteronomía de mercado.

La teoría también incorpora la crítica feminista de Vania Bambirra (1972; 1973), cuando radicalizó la categoría de dependencia al subrayar que la superexplotación se sexualiza. Las cadenas de valor periféricas descansan sobre la desvalorización sistemática del trabajo reproductivo y de cuidado, realizado fundamentalmente por mujeres. Ese plusvalor no remunerado sostiene la depresión salarial en sectores industriales y de servicios, generando un excedente que se transfiere al centro. La universidad periférica reproduce ese patrón al erigir carreras feminizadas mal remuneradas (pedagogía, enfermería, trabajo social) y al invisibilizar los cuidados que sostienen la vida académica (guarderías, apoyo administrativo subcontratado).

Los diagnósticos de Bambirra resuenan hoy en las investigaciones que la condición laboral de las profesoras-investigadoras contratadas bajo la modalidad hora-semana-mes (HSM); que limitan la participación y obtención de la distinción del SNI3 y no garantiza el acceso a plazas de medio o tiempo completo, debido a las políticas institucionales de promoción del personal académico” (Aquino Zúñiga & Álvarez Rodríguez, 2023). De esta manera, la lógica genderizada de la superexplotación se incrusta en la gobernanza universitaria y legitima la transferencia de valor científico bajo un ropaje meritocrático.

Críticas internas a la TMD y síntesis actual

A lo largo de los ochenta y noventa, la TMD recibió críticas por presunta “homogeneidad periférica” y por minimizar la agencia local (Kay, 1989). Sin embargo, investigaciones recientes -tanto cuantitativas como etnográficas- han mostrado que la tesis de la transferencia de valor sigue operando, aunque combinada con diferenciales de renta urbana-rural, étnica y digital (Instituto Tricontinental, 2023). Al incorporar los aportes decoloniales, la TMD ha refinado su aparato conceptual para distinguir entre dependencia “macro” (balanza de pagos, financiamiento) y periferias “micro” (territorios, cuerpos).

La universidad periférica cristaliza esa convergencia: concentra los flujos financieros de la dependencia y proyecta hacia adentro la colonialidad epistémica. Pero también alberga

³ Programa de México que otorga incentivos económicos a investigadores que realizan actividades de investigación científica y tecnológica

núcleos de resistencia -laboratorios de software libre, revistas de acceso abierto, redes de ciencia comunitaria- que presionan por una desmercantilización del saber.

El recorrido teórico realizado permite derivar un conjunto de indicadores que sirve para medir la diferencia de las universidades respecto del lugar que ocupan en el marco centro-periferia, específicamente para mostrar empíricamente lo que hemos denominado como Universidad Periférica.

Tabla 1

Dimensión	Indicador propuesto	Fuente principal	Relevancia teórica
Transferencia de plusvalor académico	% de ingresos por licenciamiento que se remiten a corporaciones extranjeras	Oficinas de transferencia tecnológica	Superexplotación cognitiva
Superexplotación laboral	Horas docentes no pagadas / semana	Encuestas internas, contratos	Marini (1973)
Colonialismo interno	Distribución étnica/regional de la matrícula	Bases de datos institucionales	González Casanova (1965)
Financiarización	Deuda estudiantil promedio sobre ingreso	Agencias federales / bursatilización	Caputo (1986), Dos Santos (2019)

Elaboración propia

Fundamentos teóricos centrales

Plusvalor transferido y superexplotación del trabajo

La piedra angular de la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD) reside en su reformulación de la ley del valor para el nivel internacional. Mientras Marx explicó la apropiación de plusvalor como resultado de la relación entre capital y trabajo, Ruy Mauro Marini aplicó el método a la división mundial del trabajo y mostró que, en la periferia, la tasa de plusvalor se

eleva más allá de los límites observables en el centro mediante un dispositivo sistemático de superexplotación (Marini, 1973; 2011). La competitividad periférica descansa en tres mecanismos complementarios: (a) prolongar la jornada; (b) intensificar el ritmo de trabajo; y (c) colocar el salario real persistentemente por debajo del valor social de la fuerza de trabajo. El excedente así generado no se queda en el país productor; se transfiere a los capitales hegemónicos a través de precios internacionales que subvaloran los bienes periféricos y de mecanismos financieros que reciclan el excedente como pagos de deuda o remesas de utilidades. La transferencia de plusvalor -y no un mero flujo comercial- es, por tanto, la forma estructural de la dependencia.

El concepto de superexplotación ha cobrado renovada vigencia con la financiarización y la economía de plataformas: la desregulación laboral, la terciarización por “apps” y el trabajo remoto trasladan costos de reproducción (electricidad, equipos, conectividad) al propio trabajador y permiten extraer plusvalor sin ampliar la masa salarial. Estudios comparativos de la OIT (2025) y del proyecto Fairwork (2024) muestran que los *crowd-workers* y empleados de call-centers latinoamericanos perciben entre 40 % y 60 % menos que trabajadores equivalentes en el Norte global. Estas brechas se amplifican mediante *transfer pricing* y regalías tecnológicas que canalizan el excedente hacia las matrices transnacionales, consolidando así un nuevo patrón de dependencia digital.

La universidad periférica opera como engranaje de esta arquitectura. En tanto fábrica de saberes, genera innovación básica con fondos públicos que después se privatiza en patentes registradas en jurisdicciones del centro. De acuerdo con Marini, aquí se verifica un intercambio desigual interno: el Estado socializa los costos de formación e investigación, mientras el sector privado -generalmente extranjero- captura la renta monopólica. Este circuito, ampliamente documentado en las oficinas de transferencia tecnológica latinoamericanas, refuerza la dependencia al consolidar flujos de plusvalor “invisible” que no aparecen en las estadísticas comerciales, pero sí en los balances de las *big tech*.

Trabajo vivo, plusvalor extraordinario y salario de competencia

La TMD diferencia la superexplotación de la explotación “ordinaria” por el carácter extra-cuantitativo del plusvalor: no basta con aumentar la productividad; es indispensable mantener el salario real por debajo del valor de la fuerza de trabajo. La noción de “salario de competencia” que domina en los discursos de política pública latinoamericana -vincular remuneración a “desempeño individual”- actúa como cortina ideológica para naturalizar esa brecha (Mizala & Núñez, 2005). Resulta significativo que los manuales de *management* usados en programas MBA de universidades periféricas adopten el *benchmark* salarial de la región y no el internacional, reforzando así la legitimación académica de la depreciación laboral.

Esta lógica extrapola la clásica plusvalía absoluta -basada en la prolongación de la jornada-, combinándola con plusvalía relativa -incremento de productividad-, pero añade un tercer vector: el salario por debajo de su valor. En las maquiladoras de la frontera norte, las horas extraordinarias -a menudo ilegales- se gestionan con sistemas digitales de cronometraje, mientras que los sueldos pagados representan apenas 60 % del salario digno estimado para la región (OIT, 2023; Anker Research Institute, 2024). Esta “doble jornada” feminizada confirma la lectura de Vania Bambirra (2007): el plusvalor extraordinario periférico es, también, plusvalor patriarcal (Galvão, 2021).

Superexplotación académica: entre la retórica de la excelencia y la precarización

El discurso gerencial sobre “excelencia” impone un modelo de productividad centrado en rankings y métricas bibliométricas. Para alcanzarlos, el profesorado extiende su jornada a través de becas posdoctorales sin prestaciones, contratos por horas y trabajo gratuito en revisión de pares. Las universidades, presionadas por agencias de evaluación, aceptan estos términos pues les permiten “competir” con bajo costo laboral. La superexplotación descrita por Marini se reproduce así en el terreno cognitivo: se extrae plusvalor en forma de artículos y patentes, se transfiere a editoriales y conglomerados digitales del Norte, y el trabajador académico periférico queda atrapado en la academia precaria.

Los movimientos de docentes y estudiantes por la democratización universitaria responden, en última instancia, a esta arquitectura de dependencia. La “autonomía” reclamada no supone una cuestión solo administrativa; es una autonomía frente a la transferencia de plusvalor que vacía los sistemas educativos. Experimentos como las revistas diamond de acceso libre o las licencias copyleft son intentos de bloquear la ruta de fuga del valor cognitivo, aunque chocan con los marcos regulatorios de propiedad intelectual dominantes.

En resumen, el plusvalor transferido y la superexplotación del trabajo no son restos decimonónicos, sino la condición contemporánea de la inserción periférica; y el lugar que destina un rol a la Universidad Periférica. Así, lejos de ser un ariete de modernización neutral, la universidad se halla entramada en ese proceso: forma y legitima mano de obra barata, subsidia investigación apropiada en el centro y exporta graduados como “talento”. Reconocer este papel implica rediseñar cualquier propuesta de transformación universitaria desde una óptica de des-dependencia cognitiva y justicia laboral.

Intercambio desigual y dependencia tecnológica

La pregunta es: ¿por qué los términos de intercambio se inclinan persistentemente contra las economías exportadoras de bienes con alta intensidad de trabajo vivo? Arghiri Emmanuel (1972) formuló la respuesta canónica: los precios internacionales reflejan la productividad salarial de los países centrales; mientras los salarios del Sur permanecen deprimidos, el Norte puede vender caro y comprar barato sin infringir la ley del valor, desplazando el ajuste a los trabajadores periféricos. Para la TMD, sin embargo, la cuestión no es únicamente comercial: el intercambio desigual constituye el nexo circulatorio que permite que el plusvalor extraordinario generado por la superexplotación alcance los bolsillos del capital hegemónico.

La dependencia tecnológica opera a dos niveles. Primero, como adquisición obligatoria de insumos y licencias. Universidades y centros de I+D compran paquetes estadísticos, o servidores en la nube que deben ser actualizados por la empresa desarrolladora, convirtiendo la obsolescencia programada en herramienta de captura de rentas. Segundo, como codificación de estándares: los formatos de publicación (DOI, XML-JATS), las métricas de impacto (Journal Citation Reports) y las plataformas de gestión (Canvas, Blackboard)

requieren pagos periódicos que canalizan flujos de divisas a oligopolios editoriales y de tecnologías de la educación (*ed-tech*).

El intercambio desigual, por tanto, precede la transacción comercial; está inscrito en la arquitectura normativa que valida qué cuenta como ciencia, qué formato se acepta y quién certifica la calidad. Se impone un estándar universal que obliga a pagar para participar en “las redes globales del conocimiento”. De este modo, la dependencia tecnológica no se reduce a brecha digital; es una relación dialéctica de subordinación productiva e ideológica, análoga a la que vinculaba en el siglo XIX al telar manual con la maquinaria británica.

A su vez, la financiarización extiende el intercambio desigual a la esfera monetaria. Los países periféricos acuden a mercados de capital para financiar déficit de cuenta corriente generados por regalías tecnológicas; el servicio de la deuda demanda superávits primarios que se logran recortando gasto social, incluida la educación superior (Gandarilla, 2018). Así, la universidad periférica se ve empujada a sustituir presupuesto público por ingresos autofinanciados: colegiaturas crecientes, consultorías para corporaciones y venta de patentes. El resultado es un doble lazo de dependencia: el capital productivo se apropia del excedente cognitivo, mientras el capital financiero se apropia de los flujos de repago. El círculo se cierra cuando las agencias de calificación utilizan indicadores educativos para evaluar riesgo país, convirtiendo la precariedad universitaria en argumento para exigir nuevos ajustes.

El caso chileno del Crédito con Aval del Estado (CAE) permite observar con nitidez la mecánica microfinanciera que vincula endeudamiento educativo y transferencia de valor hacia el capital financiero. Primero, los bancos originadores conceden el préstamo estudiantil con una tasa real que llegó a 5,6 % anual; inmediatamente después, pueden revender esa cartera al fisco con un “sobreprecio” -la llamada recarga- que en algunos años alcanzó márgenes de hasta 69 % sobre el principal, garantizando utilidades extraordinarias para la banca privada (Guzmán & Riquelme, 2011). Segundo, esos mismos pagarés son empaquetados por sociedades securitizadoras en bonos respaldados por flujos de pago futuros y colocados en el mercado secundario (compañías de seguros, AFP, fondos internacionales), de modo que la deuda del estudiante se transforma en un activo negociable a miles de kilómetros del aula donde se originó. El diferencial entre la tasa interna del crédito

en pesos y los rendimientos exigidos por inversionistas dolarizados genera una renta financiera adicional que se amplifica cada vez que el peso se devalúa, profundizando así la extracción de plusvalor cognitivo desde la periferia hacia los centros financieros.

La universidad en la relación intercambio-finanzas

La conjunción de dependencia tecnológica y financiera coloca a la universidad periférica en lo que podríamos denominar pinza intercambio-finanzas. Cada sistema de administración digital contratado en dólares obliga a generar excedentes locales; cada ajuste presupuestal amplía la precarización docente que, a su vez, legitima contratar *ed-tech* para reemplazar horas de cátedra. Los estudiantes, convertidos en pagadores de préstamos, internalizan la disciplina financiera, naturalizando la conversión de la educación en inversión individual. El intercambio desigual, aquí, no es una abstracción comercial; es una pedagogía que forma subjetividades endeudadas.

A diferencia de los *commodities* físicos, el “precio” del conocimiento se fija en mercados opacos: patentes, licencias y know-how se transan en negociaciones bilaterales sujetas a cláusulas de confidencialidad, peritajes privados y, en último término, tribunales de arbitraje (Maskus & Reichman, 2017, p. 415). Esa lógica de “mercancía ficticia” se refleja en la balanza tecnológica regional: los pagos netos de regalías y licencias de América Latina y el Caribe al Norte crecen constantemente, pese al incremento de publicaciones STEM y patentes locales en el mismo periodo (UNCTADstat, 2024). El resultado es un flujo ascendente de renta cognitiva que confirma la vigencia del intercambio desigual en su forma intangible.

En la esfera comercial, el intercambio desigual se acentúa dentro de las cadenas globales de valor (CGV). De acuerdo con los últimos resultados de la base TiVA de la OCDE, el componente foráneo en las exportaciones manufactureras de México alcanzó 39 % en 2020; de modo que la captación doméstica de valor sigue limitada en las cadenas globales (OCDE, 2024, “*Mexico: Trade in Value Added profile*”). Este desbalance se vuelve todavía más pronunciado cuando la CGV parece digital -pero tiene su infraestructura material de posesión

privada-: el *back-end* de una aplicación latinoamericana suele alojarse en nubes de *Amazon Web Services* facturadas en dólares, mientras el *front-end* se desarrolla con mano de obra *freelance* local pagada en moneda nacional. Como señala el *Digital Economy Report* de la UNCTAD: la facturación por servicios en la nube se registra en la jurisdicción del proveedor, no donde se origina el contenido, con lo cual el margen se captura fuera del país de producción (2024, p. 113).

Así, la renta digital se materializa en centros de datos transnacionales, consolidando un patrón de intercambio desigual que traslada valor desde el trabajo cognitivo periférico hacia plataformas globales. Además, esta dependencia financiera reproduce la subordinación externa cuando el aumento -persistente- de regalías por propiedad intelectual y de importaciones de insumos tecnológicos se traduce en déficits de cuenta corriente que terminan cubriéndose con deuda en moneda dura. Por ello, para “tranquilizar a los mercados”, los gobiernos se comprometen a metas de superávit primario, objetivo que suele lograrse recortando ciencia y educación⁴: el FMI recomienda explícitamente “gastar menos y reconstruir espacio fiscal” para recuperar credibilidad inversora en la región (Passadore, Treviño & Valdés, 2024); el resultado se evidencia en episodios como el ajuste argentino de 2024, donde el recorte presupuestal a las universidades públicas detonó protestas masivas contra la austeridad educativa.

Forzadas a autofinanciarse, las universidades incrementan colegiaturas y emiten instrumentos respaldados por flujos de matrícula: los *Education, Youth and Employment (EYE) Bonds* del BID han colocado ya US\$ 3,1 mil millones en los mercados de Nueva York y Tokio para proyectos educativos latinoamericanos, titulizando pagos futuros de estudiantes y contribuyentes. Una vez securitizados, esos bonos transfieren la renta financiera a portafolios globales, replicando la lógica del intercambio desigual ahora convertida en activo negociable a miles de kilómetros del campus que generó el flujo.

La reproducción ampliada del capital en la periferia

⁴ Los casos de Argentina y Ecuador son paradigmáticos.

La reproducción ampliada del capital en la periferia descansa, ante todo, en la explotación acelerada de recursos primarios y en la transferencia de plusvalor fuera de la región. Entre 2003 y 2013, América Latina y el Caribe vivió un super ciclo de materias primas: los precios del cobre, la soja, el petróleo y el litio se multiplicaron, generando un flujo adicional de divisas que supuso un término de intercambio positivo en promedio entre 2004 y 2011, equivalente al 3% a nivel regional (CEPAL, 2014). Sin embargo, cifras del Banco Mundial muestra que solo 15% de la inversión no extractiva se canalizó a inversión productiva diversificada; el resto financió gasto corriente o se esterilizó como reservas internacionales de corto plazo (World Bank, 2015). Cuando la cotización de los *commodities* cayó a partir de 2014, la estructura productiva siguió anclada en exportaciones primarias y la región quedó expuesta a la volatilidad de los términos de intercambio.

La estrategia extractivista contemporánea se legitima ahora como vía para financiar la transición energética del Norte. El litio es paradigmático: Chile, Bolivia, Argentina y México concentran cerca de 51 % de las reservas -recursos- mundiales (USGS, 2024). Esos países han planteado la creación de una “OPEP del litio” para retener mayor porción de la renta (Reuters, 2023). Sin embargo, la captura efectiva del excedente exige controlar las etapas intensivas en conocimiento de la cadena de baterías-cátodos, celdas, reciclaje-dominio que hoy se encuentra patentado por conglomerados asiáticos y norteamericanos. Mientras no se rompa esa dependencia tecnológica, la mayor parte de la rentabilidad del litio continuará fluyendo hacia los centros industriales, reproduciendo el ciclo dependiente.

Capital cognitivo y reproducción simbólica

En la fase actual, la reproducción ampliada incorpora un vector cognitivo: los datos. Plataformas extractivas obtienen valor de la interacción social y lo convierten en renta publicitaria global. América Latina y el Caribe , con más de 450 millones de usuarios de redes, genera volúmenes de datos que se almacenan en data centers ubicados principalmente en EE. UU. El excedente de información -potencialmente convertible en inteligencia artificial- no paga peaje de exportación y, sin embargo, sirve para entrenar modelos

propietarios que luego se alquilan a universidades periféricas como *Ed-tech*. La relación se invierte: la periferia paga por el uso de algoritmos entrenados con sus propios datos.

La reproducción simbólica del capital se completa con la hegemonía cultural, estándares de publicación, métricas de citación y currículos acreditados por agencias anglosajonas consolidan la subjetividad emprendedora y la ideología de la competitividad global. La universidad periférica reinscribe la dependencia en sus planes de estudio; cada curso de *design thinking* que promete “soluciones escalables” opera como catecismo de la reproducción ampliada del capital cognitivo.

Convergencias entre Echeverría, Dussel y la Teoría de la Dependencia

Si bien existen matices y diferencias entre los planteamientos de Echeverría, Dussel y la Teoría de la Dependencia, se pueden identificar convergencias sustantivas:

1. Crítica a la universalidad eurocéntrica: Dussel (1993) y Echeverría (2002) coinciden en denunciar la imposición de un único canon de modernidad, que invisibiliza las experiencias culturales y epistemológicas de la periferia. La Teoría de la Dependencia (Frank, 1969; Dos Santos, 1975; Bambirra, 1979) corrobora este punto desde el análisis económico: la periferia se subsume a un modelo económico ajeno a sus necesidades sociales.
2. Visión histórica del desarrollo desigual: Echeverría (2002) enfatiza la persistencia de elementos coloniales en la modernidad latinoamericana, mientras Dussel (1985) subraya que la modernidad se construyó sobre la violencia colonial. La dependencia, por su parte, explica cómo esa construcción se rearticula en patrones de subdesarrollo contemporáneo (Marini, 1973). Más aún, la permanencia de formas de producción comunitarias que complementan el trabajo asalariado, en tanto aspecto inherente a la modernidad en clave de *ethos* barroco, explica la posibilidad de la superexplotación como rasgo estructural de la dinámica de acumulación dependiente.
3. Necesidad de una praxis transformadora: para Echeverría (2004), la universidad debe devenir espacio de recomposición cultural; para Dussel (1993), debe emprender un proyecto de descolonización del saber; para los teóricos de la dependencia (Cueva,

1986; Katz, 2000; Osorio, 2004), se requiere de un proyecto de desarrollo autónomo que rompa la subordinación estructural.

No obstante, también identificamos tensiones teóricas en cuanto al papel del Estado, pues Echeverría (2002) y Dussel (1985) evocan la necesidad de replantear el proyecto del Estado para encarnar la diferencia; los teóricos de la dependencia (Marini, 1973; Dos Santos, 1975) se centran más en las dinámicas de la economía internacional y prestan menor atención a la dimensión cultural. También el énfasis en la cultura versus la economía: Dussel (1993) asigna un rol central a la dimensión ética y cultural, mientras que la dependencia subraya la base material de la subordinación (Katz, 2000; Osorio, 2004).

La articulación de estos enfoques ofrece un marco sólido para analizar la universidad periférica: por una parte, su función en la reproducción de la dependencia económica (vía formación de cuadros técnicos subordinados y producción de investigación sujeta al financiamiento externo), y, por la otra, sus posibilidades limitadas de generar un saber alternativo que combata el mito hegemónico de la modernidad.

Si bien estas iniciativas carecen de un apoyo institucional masivo, ponen en evidencia la tensión interna de la universidad: mientras la dirección oficial privilegia la alineación con la modernidad capitalista, parcelas de la comunidad académica impulsan un proyecto crítico que reivindica la autonomía real y la producción de conocimiento emancipatorio. Finalmente, el último cuerpo teórico que se incorpora como categoría analítica y ya ha sido mencionado, es: Colonialismo Interno.

Colonialismo Interno

Origen conceptual

El concepto de colonialismo interno irrumpe en la sociología latinoamericana a finales de la década de 1960 como una categoría explicativa capaz de iluminar, dentro de los propios Estados poscoloniales, la persistencia de relaciones jerárquicas análogas a las que articularon el dominio metropolitano sobre las colonias formales. Fue Pablo González Casanova quien, en *La democracia en México* (1965), acuñó la noción para describir cómo el poder político-

económico concentrado en el centro mestizo-criollo reproducía hacia las regiones indígenas del sur y sureste mexicanas un sistema de explotación que combinaba despojo territorial, subordinación laboral y negación de derechos ciudadanos (González Casanova, 1965). En su análisis, el postulado modernizador según el cual la integración nacional homogeneizaría progresivamente a la población quedaba radicalmente cuestionado: la nación no era un cuerpo unitario en tránsito hacia la modernidad, sino un entramado de territorios diferenciados, estructurado por mecanismos de dominación que replicaban internamente la lógica colonial, de un pueblo sobre otro (González Casanova, 2006).

La categoría tuvo inmediata resonancia en los estudios de etnicidad y desarrollo regional encabezados por Rodolfo Stavenhagen. En *Clases, colonialismo y aculturación* (1969) y, más sistemáticamente, en *Las clases sociales en las sociedades agrarias* (1978), Stavenhagen argumentó que las poblaciones indígenas y campesinas latinoamericanas sufrían una doble condición subalterna: eran explotadas como fuerza de trabajo barata dentro de las economías nacionales y, simultáneamente, excluidas de los derechos plenos de ciudadanía que el Estado liberal proclamaba (Stavenhagen, 1969, 1978). Desde su perspectiva, el colonialismo interno era más que un simple rezago histórico: el principio organizador de una estructura social segmentada en la que la pertenencia étnico-regional determinaba acceso diferenciado a tierras, mercados, educación y representación política.

Si bien la formulación original es mexicana, la noción encontró paralelos en otras latitudes. En Estados Unidos, Robert Blauner utilizó la expresión *internal colonialism* para explicar la situación de las minorías afroamericanas y chicanas sometidas a segregación espacial, precarización laboral y vigilancia policial (Blauner, 1969). En España, Mario Gaviria y más tarde Ramón Gutiérrez la emplearon para interpretar los desequilibrios entre la metrópoli castellana y las regiones periféricas vasca, catalana y andaluza (Gutiérrez, 1978). Estos diálogos comparados subrayaron que el colonialismo interno equivale a la coexistencia de enclaves de acumulación intensiva con “zonas de sacrificio” destinadas al suministro de materias primas, mano de obra barata o servicios ecológicos, reproduciendo a escala nacional la dialéctica centro-periferia del sistema-mundo (Wallerstein, 2004).

En América Latina y el Caribe, la pertinencia de la categoría se vio reforzada por los procesos de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Mientras los polos urbanos Ciudad de México, São Paulo, Buenos Aires acumulaban infraestructura, capital humano y tecnologías, vastas regiones indígenas y campesinas quedaron articuladas como proveedores de alimentos y recursos naturales, sin beneficiarse de los subsidios industriales ni de los sistemas de bienestar emergentes (Kay, 1989). Este gradiente territorial y étnico de acceso a la modernidad revelaba que la “cuestión nacional” seguía atravesada por jerarquías coloniales reconfiguradas: el Estado-nación funcionaba como mediador que internalizaba el intercambio desigual, extrayendo excedentes de la periferia interna para financiar la acumulación en el centro urbano-criollo (Veltmeyer & Petras, 2014).

González Casanova y Stavenhagen coincidían en advertir que la integración capitalista de los territorios indígenas no conducía a su liberación, sino a nuevas formas de subordinación. Las reformas agrarias fragmentaron la propiedad comunal y, al mismo tiempo, reforzaron la dependencia comercial al introducir semillas e insumos controlados por empresas asentadas en las capitales. En palabras de González Casanova (1978), el colonialismo interno “despliega aparatos administrativos y jurídicos que hacen de las comunidades indígenas no sujetos de derecho sino objetos de política”, confinados a una “ciudadanía mutilada”. A su vez, Stavenhagen (1978) demostró que los programas de modernización agrícola, al requerir alfabetización en castellano y capital inicial, excluían estructuralmente a los campesinos indígenas, reproduciendo barreras étnico-lingüísticas.

En los años noventa y dos mil, la noción fue reactivada para leer los impactos territoriales del neoliberalismo. Investigaciones sobre los corredores maquiladores en el norte de México (Carrillo, 2001), los enclaves sojeros del Chaco argentino (Svampa, 2019) o la expansión petrolera en la Amazonía ecuatoriana (Acosta, 2013) mostraron que la apertura comercial y la inversión extranjera directa reforzaban la lógica de “zonas de sacrificio”: territorios con regulaciones ambientales debilitadas y poblaciones racializadas, convertidos en bolsillos de acumulación rápida para capitales globales. Tales procesos de despojo, desplazamiento y precarización reiteraban en clave contemporánea la estructura centro-periferia interna identificada por González Casanova.

La comparación internacional enfatiza dos rasgos constitutivos del colonialismo interno: (1) la existencia de un poder hegemónico que controla los aparatos estatales y define políticas públicas favorecedoras del centro; y (2) la configuración de fronteras socio-espaciales que, aunque “internas”, operan como auténticas líneas coloniales, pues marcan diferencias legales, fiscales y culturales entre poblaciones. De ahí que las luchas por autonomía territorial, autodeterminación lingüística o justicia ambiental deban ser entendidas como contestaciones a ese orden colonial vigente dentro de los Estados poscoloniales (Hale, 2005).

Finalmente, es importante subrayar que la categoría no pretende sustituir la noción de dependencia externa, sino complementarla. El mismo González Casanova lo apunta en su texto: *Colonialismo Interno, una redefinición* (1969) posterior a las críticas por obviar, supuestamente, el colonialismo externo. Apunta que el colonialismo interno actúa como engranaje que posibilita la inserción subordinada de la periferia nacional en los circuitos globales de acumulación: sin mano de obra depreciada y territorios desregulados internamente, la economía dependiente no dispondría de las “ventajas competitivas” que exige el capital transnacional (Harvey, 2003). En esa medida, la teoría marxista de la dependencia y la noción de colonialidad del poder se hallan profundamente imbricadas: la primera ilumina la transferencia de valor a escala internacional; la segunda, su anclaje al interior de los Estados por medio de jerarquías raciales, de género y regionales.

Colonialismo interno y reproducción social

La eficacia histórica del colonialismo interno no reside únicamente en la exacción de excedentes materiales -tierras, minerales, agua- sino, de manera decisiva, en su capacidad para moldear la reproducción social de los grupos subalternos dentro de la nación. Esta afirmación nos remite a la doble inscripción de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas en un régimen que combina, por un lado, inserción subordinada en el mercado laboral y, por otro, acceso restringido a la ciudadanía formal. El resultado es una lógica de dominación diferenciada, donde la explotación económica se complementa con dispositivos político-administrativos que producen, legitiman y gestionan la desigualdad (Stavenhagen, 1978; González Casanova, 2006).

a) Inserción desigual en el mercado laboral

Los censos de los países andinos y mesoamericanos muestran una persistente sobrerrepresentación de los pueblos indígenas en el estrato ocupacional más precario: jornaleros agrícolas, peones de la construcción, trabajadoras del hogar y vendedores ambulantes. En el caso mexicano, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo revela que, en 2023, 80 % de las personas con lengua materna indígena laboraban en el sector informal (INEGI, 2023). De hecho, la OIT (2020) señala que la brecha de empleo es de 30 puntos respecto de los no indígenas. Esta brecha se amplía cuando se introduce la variable salarial: el ingreso promedio es 29 % menor, incluso tras controlar por escolaridad (Revista Análisis Económico, 2023). Obviamente, el patrón no es producto de preferencias culturales, sino de la articulación entre mercado y territorio: la relocalización de agro-exportadoras intensivas en mano de obra demanda trabajadores flexibles, dispuestos a jornadas extensas y sin protección social. La racialización opera como tecnología de gestión de costos: la pertenencia étnica funciona como signo que naturaliza la precariedad contractual y la movilidad estacional (Kay, 2015).

Al norte del continente, estudios sobre *maquiladoras* fronterizas documentan trayectorias análogas. Wright y Zúñiga (2020) sostienen que las obreras mixtecas y zapotecas reclutadas en Tijuana exhiben doble migración: pasan del campo oaxaqueño a la agro-industria de San Quintín y, finalmente, a la manufactura electrónica, donde su “docilidad” -construida por discursos paternalistas de recursos humanos- reduce rotación y presiones salariales. De este modo, la frontera interna (sur campesino/ norte industrial) se reinscribe dentro de la misma república.

b) Reproducción social y circuitos de despojo acumulativo

La literatura sobre pobreza persistente ha demostrado que la confluencia de baja escolaridad, empleo informal y servicios públicos deficitarios conduce a trayectorias intergeneracionales de despojo acumulativo (Moser, 2010). En comunidades guaraní del Chaco boliviano, el ingreso petrolero ha financiado obras civiles (carreteras, plazas), pero la mayoría de los

jóvenes continúa inserto en micro empleos sin protección, así como los hogares carece de acceso regular a agua potable (INE, 2022). La apropiación del suelo para oleoductos reduce la base agrícola y profundiza la dependencia de ingresos salariales temporales en Argentina o Brasil, reproduciendo el colonialismo interno más allá de las fronteras nacionales (Webber, 2017).

Esta dinámica se intensifica con la financiarización de la pobreza. Programas de microcrédito y sistemas de pago digital -promovidos por organismos multilaterales como el Banco Mundial- prometen inclusión financiera, pero imponen tasas superiores a las del sistema bancario formal y generan ciclos de endeudamiento crónico (Bateman, 2021). Investigaciones en Chiapas y Cajamarca muestran que la cartera vencida en microfinancieras supera en más de 10 puntos al sector bancario tradicional (CNBV, 2023). La deuda individual se entrelaza con la subordinación laboral: para evitar la morosidad, los deudores aceptan trabajos estacionales o migran a las ciudades, alimentando la reserva de fuerza de trabajo precarizada.

En suma, el colonialismo interno reproduce la fuerza de trabajo subalterna mediante el acoplamiento de inserción desigual en el mercado laboral y segmentación de la ciudadanía. Políticas públicas diseñadas bajo la racionalidad del ajuste focalizado operan como dispositivos que administran la pobreza, al tiempo que sostienen los regímenes de acumulación dependiente. Sin embargo, la reproducción social incluye grietas por donde emergen proyectos comunitarios y luchas territoriales que re-enmarcan las demandas de bienestar y redefinen la mediación estatal. Estas dinámicas son centrales para entender cómo el colonialismo interno se inscribe en la vida cotidiana y cómo puede ser erosionado por prácticas colectivas de reapropiación del trabajo, la tierra y el saber, elementos que, como veremos en la siguiente sección se encuentran en la educación -y particularmente en la universidad- un terreno crucial de disputa epistémica.

Colonialismo interno en la dimensión educativa

El entramado del colonialismo interno alcanza uno de sus nodos más densos en la institución educativa y, de manera especialmente significativa, en la universidad pública. La escuela

cumple, desde fines del siglo XIX, la función de homogeneizar al “ciudadano nacional” mediante la inculcación de un canon cultural eurocéntrico; la universidad, por su parte, opera como mecanismo de monopolio simbólico al otorgar credenciales que habilitan el acceso a posiciones de poder económico, político y cultural (Bourdieu & Passeron, 1977;2009). En contextos latinoamericanos, esa distribución del capital escolar se solapa con fronteras étnico-territoriales, esto es, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, ubicadas en las zonas de sacrificio descritas en los apartados anteriores, arriban al sistema de educación superior con desigualdades acumulativas que la propia universidad lejos de compensar tiende a reproducir (Stavenhagen, 2008; López & Küper, 2000).

Las estadísticas de matrícula evidencian una brecha persistente, pues pese al crecimiento cuantitativo de la educación superior, la población indígena representa menos de 3 % de los estudiantes universitarios en México (INEGI, 2023). Investigaciones sobre la Universidad Nacional Autónoma de México confirma que los puntajes en el examen de ingreso guardan correlación directa con el índice de marginación municipal y con la escolaridad materna, dos variables fuertemente racializadas. Estos hallazgos cuestionan el mito del mérito individual y muestran que los filtros de acceso funcionan como tecnologías de selección/exclusión social que privilegian o castigan trayectorias educativas urbanas, -sobre todo rurales-, la socialización temprana en castellano/español y la familiaridad con códigos culturales hegemónicos (Apple, 2012).

El mecanismo se vuelve más nítido al observar los programas de admisión especial. Universidades brasileñas tras la ley 12.711/2012⁵ y chilenas con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) han creado cupos y becas para estudiantes indígenas o de escuelas vulnerables. Sin embargo, diversos estudios muestran que estas vías de inclusión imponen criterios de regularidad y rendimiento que exigen a los beneficiarios -pero no al resto- la demostración constante de excelencia, reeditando la lógica de mérito condicional (Bonal & Tarabini, 2021). El o la estudiante indígena ingresa “marcado” y debe sobrecompensar su presunta carencia cultural para justificar su lugar, mientras la universidad

⁵ También conocida como Ley de Cuotas.

mantiene intactos los dispositivos de examen y clasificación que produjeron la exclusión (Burke, 2019).

Lengua nacional, currículo eurocéntrico y jerarquías epistémicas

La lengua opera como pilar de la colonialidad interna, el castellano o el portugués además de ser idioma de instrucción, es criterio de legitimidad de los saberes. Los intentos de educación superior intercultural bilingüe -Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Chile- enfrentan el dilema de producir investigación en lenguas originarias sin reconocimiento en los sistemas de indexación internacionales que condicionan el financiamiento estatal (Ordorika & Lloyd, 2015). Así, el quechua, kychwa o el náhuatl se valoran como patrimonio cultural, pero no como lenguajes legítimos de producción científica; ello encarna lo que Boaventura de Sousa Santos (2014) denomina epistemicidio: la descalificación sistemática de formas de conocimiento no occidentales que, al no cumplir los estándares de publicación Q1, son invisibilizadas.

El currículo refuerza esa jerarquía y se expone como tecnología de poder. Estudios de Gútierrez (2020) o Castillo y Bonilla (2021) hablan sobre planes de sociología en Argentina y Colombia donde la literatura con autores indígenas o afrodescendientes es ínfima. La historia intelectual latinoamericana se presenta filtrada por la recepción criolla, sin incorporar intelectuales que escriben desde la frontera racializada (Rivera Cusicanqui, 2010); sin reconocer, incluso, las investigaciones simultáneas, en este caso, con la literatura de Juan Carlos Mariátegui. La selección canónica funciona, entonces, como filtro epistémico que prestigia voces metropolitanas y relega saberes subalternos a cursos optativos o actividades extracurriculares. La consecuencia es doble, los estudiantes indígena-campesinos se enfrentan a un “deber ser” cultural ajeno, y el estudiantado urbano asimila la idea de que el conocimiento relevante se produce fuera de la periferia (de Sousa Santos, 2014).

Además, más allá del currículo formal, la vida cotidiana del campus reproduce micro jerarquías raciales y de clase. Investigaciones etnográficas sobre facultades de ingeniería en la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) describen mecanismos de exclusión informal: burla a los acentos quechua-aymara, segregación en grupos de laboratorio, comentarios sobre

la «falta de capital cultural» de los becarios del área rural (Llanque & Diez, 2018). Estos incidentes, leídos por la literatura de *critical race theory* como “micro-agresiones” (Sue, 2010), minan la permanencia y la autoestima académica, provocando tasas de deserción que duplican las del alumnado mestizo.

La infraestructura material corrobora la desigualdad. Los campus periféricos suelen carecer de residencias estudiantiles, bibliotecas actualizadas o acceso estable a banda ancha, mientras las sedes metropolitanas concentran recursos en posgrados de elite y laboratorios certificados. El Mapa de Inversión en Infraestructura Universitaria 2021-2024 (Banco Mundial, 2024) muestra que el gasto per cápita en universidades de capitales latinoamericanas duplica al de las instituciones ubicadas en territorios indígenas. De este modo, la retórica de “igualdad de oportunidades” convive con una geografía de recursos que replica la matriz centro-periferia interna.

Epistemicidio y políticas de evaluación científica

La lógica de evaluación basada en rankings globales profundiza la exclusión. El sistema de puntajes de Colciencias (ahora MinCiencias) en Colombia, de Conacyt en México o de la CAPES en Brasil pondera revistas indexadas en Scopus y Web of Science, propiedad de corporaciones con sede en el Norte Global. Publicar en ellas requiere escribir en inglés académico y pagar *Article Processing Charges* (APC) superiores a los ingresos mensuales de muchos investigadores de campus rurales (Larivière, Haustein, & Mongeon, 2015). Los repositorios SciELO y RedALyC, aunque han democratizado el acceso, siguen siendo valorados como “niveles intermedios”. Así, el financiamiento y las promociones docentes premian la adhesión al circuito hegemónico, generando un viaje unilateral del conocimiento: datos, trabajo de campo y mano de obra se extraen de la periferia interna, se procesan en laboratorios metropolitanos y se legitiman en revistas Q1 (Beigel, 2021).

El resultado es la fuga interna de cerebros, investigadores indígenas o campesinos que acceden a posgrados en la capital raras veces retornan a sus territorios por falta de plazas y recursos; en cambio, nutren grupos de excelencia ubicados en polos urbanos (CEPAL, 2023). Este “drenaje intraclasista” reconfigura el colonialismo interno en clave cognitiva: la

periferia interna subvenciona, con becas y datos, la producción de artículos que se capitalizan en los centros.

No obstante, la universidad periférica no es un espacio de dominación unilateral. Experiencias de pedagogía decolonial y universidades interculturales han abierto grietas en dicha hegemonía de las formas de la universidad colonial. La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) ha desarrollado -en colaboración con comunidades mayoreme- planes de estudio que combinan ingeniería ambiental con saberes tradicionales de manejo de esteros; los estudiantes elaboran tesis bilingües y las defienden ante tribunales mixtos (UAIM, 2018). En Bolivia, la Universidad Quechua “Casimiro Huanca” produce huertos comunitarios y rescate de variedades de plantas, rechazando patentes y difundiendo resultados en redes campesinas antes que en journals indexados (Valderrama, 2021). Estas iniciativas disputan la definición de conocimiento válido y construyen circuitos de publicación alternativos (revistas diamond, repositorios comunitarios), socavando el monopolio epistemológico.

Simultáneamente, movimientos como #FeesMustFall en Sudáfrica y colectivos universitarios que reclaman la apertura de cátedras de pensamiento afrodescendiente han impulsado la discusión sobre la descolonización curricular (South African Journal of Higher Education, 2017). En América Latina y el Caribe, varias instituciones han respondido con la creación de cátedras especializadas -por ejemplo, la Cátedra de Estudios de África y el Caribe en la Universidad de Costa Rica (2020) y la Cátedra Nelson Mandela en Cuba (2019)- y con posgrados en lingüística indígena consolidados en centros como CIESAS-México y UNISON desde inicios del milenio.

En síntesis, la universidad, anclaje central del colonialismo interno, articula un proceso de distribución desigual del saber legítimo mediante filtros de admisión, currículo eurocéntrico y sistemas de evaluación que privilegian la cultura académica metropolitana. La lengua nacional y los estándares de indexación funcionan como puertas de peaje que convierten a los pueblos indígenas y afrodescendientes en proveedores de datos y mano de obra intelectual barata. Sin embargo, la emergencia de pedagogías decoloniales, universidades interculturales y circuitos de publicación abiertos demuestra que el campus es también un campo de disputa

donde se ensayan alternativas de soberanía epistémica. Comprender esa tensión es fundamental para el análisis de la universidad periférica como espacio de reproducción y, a la vez, posible emancipación, cuestión que articularemos en la siguiente sección.

Conexiones con la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD)

La necesidad de articular la Teoría Marxista de la Dependencia con el colonialismo interno responde a la constatación empírica de que los flujos de valor, poder y conocimiento que estructuran la economía mundial atraviesan las fronteras estatales y se reconfiguran al interior de cada país. Las categorías elaboradas por Prebisch, Marini y Dos Santos permiten captar la transferencia de excedentes desde la periferia global al centro; sin embargo, corren el riesgo de diluir las jerarquías étnico-raciales y los dispositivos espaciales que posibilitan tal transferencia dentro del propio territorio nacional. Como mencionamos previamente, el colonialismo interno alcanza a diagnosticar al interior de las fronteras políticas, la economía política que la teoría de la dependencia no percibe. Por otro lado, si lo vemos a la inversa, es decir, si el colonialismo interno se analiza aislado de la economía-mundo, se corre el peligro de subsumir la explotación capitalista bajo lógicas exclusivamente culturales, perdiendo de vista la dialéctica material que articula ambas escalas (Quijano, 2000; Marini, 2011).

Ahora bien, desde el ángulo de la TMD, el mecanismo fundamental es la superexplotación de la fuerza de trabajo, los salarios periféricos se sitúan de manera sistemática por debajo de su valor, de modo que parte de la reproducción social se subsidia mediante trabajo doméstico no remunerado y degradación ambiental (Marini, 1973). Ese diferencial salarial, clave para la competitividad de las exportaciones primario-extractivas, se asienta en la división colonial del trabajo dentro del Estado-nación. Las plantaciones bananeras de los magnates ecuatorianos en las provincias de Los Ríos; o las faenas de litio en el salar de Uyuni dependen de jornaleros indígenas y mestizos empobrecidos, reclutados en comarcas sin pleno acceso a educación, salud y protección social. El capital transnacional, al externalizar los costos de reproducción de esa fuerza de trabajo, se apropia de una masa de valor que luego se transforma en renta financiera en los mercados del Norte (Caputo, 2019; Lapavitsas, 2013). Más aún, si profundizamos en el caso ecuatoriano, las élites político económicas -en 2025- no se distinguen-, invierten en el país bajo la impronta de inversión extranjera directa, lo cual

abre dos premisas importantes por analizar: 1) continúa la lógica primario-exportadora de las élites rentistas desde el origen de la república; y 2) logran enviar el capital al exterior, desacumulando los territorios periféricos; y además, buscan pavimentar el camino de la expoliación nacional de capitales por medio de la legalización del arbitraje internacional (aunque la Constitución de 2008 lo impida); de modo que pueden demandar al Estado. Es decir, son espectadores y en ciertos momentos protagonistas de la transferencia de excedentes; pues sin el rol de las élites económicas la continuación del colonialismo externo e interno, al menos funcionaría diferente.

Por otro lado, si se mira en sentido inverso, la consolidación de un centro urbano-criollo con salarios relativamente altos y servicios públicos robustos en Ciudad de México, São Paulo o Santiago exige la extracción de excedentes fiscales y ambientales de esas periferias internas. Los impuestos provenientes de la minería o de los puertos agrícolas financian universidades públicas, sistemas de salud y obras de infraestructura que benefician a las clases medias urbanas, perpetuando la brecha territorial. La escala internacional (centro-periferia mundial) y la escala interna (centro-periferia nacional) se alimentan mutuamente en un circuito de despojo encadenado (Harvey, 2003; Gudynas, 2021).

Doble dependencia: logística global y enclaves internos

Un modo de visualizar la interacción entre escalas es el concepto de doble dependencia propuesto por Osorio (2004): la periferia nacional depende del centro internacional, pero esta relación se enraíza en la subordinación de sus periferias internas. La expansión de la minería de litio en el triángulo Argentina-Bolivia-Chile ilustra la doble dependencia. En el nivel externo, los precios se fijan en cadenas de suministro controladas por empresas canadienses, norteamericanas y chinas; en el nivel interno, las comunidades ceden salares a cambio de regalías mínimas y programas asistenciales. La universidad interviene en ambos planos: sus laboratorios han empezado a desarrollar patentes de extracción directa de litio (DLE) licenciadas a multinacionales, mientras sus sedes regionales atraen estudiantes locales, pero les ofrecen currículos desvinculados de la economía comunitaria, reforzando la fuga de cerebros (Svampa & Viale, 2022).

De forma parecida, la plataformización agroalimentaria combina logística global y enclaves internos. Corporaciones como Bayer-Monsanto requieren ingenieros agrónomos formados en universidades federales brasileñas y técnicos rurales provenientes de institutos públicos. Estos profesionales implementan paquetes tecnológicos de semillas transgénicas y pesticidas importados, cuyos costos se amortizan vía subsidios estatales, mientras los pasivos ambientales se concentran en municipios indígenas (Alvarez & Pacheco, 2020). La relación dependencia-colonialismo interno se expresa aquí como un gradiente de riesgo cuando el capital multinacional captura las ganancias, el Estado centro-urbano socializa inversiones y las periferias internas absorben los contaminantes.

Por otro lado, la hibridación dependencia-colonialismo interno produce dominación y genera fronteras porosas donde emergen resistencias articuladas en múltiples niveles. Ejemplos paradigmáticos son los parlamentos indígenas que bloquean carreteras de exportación (CONAIE en Ecuador, CIDOB en Bolivia) y proponen políticas no extractivistas. Además, estos movimientos interpelan a la vez al Estado nacional (colonialismo interno) y al capital transnacional (dependencia externa), trazando una estrategia de des-dependencia que conjuga autodeterminación territorial con soberanía sobre los recursos (Escobar, 2018; Vergara-Camus & Kay, 2017).

La universidad periférica aparece como terreno de alianzas trans-periféricas, por ejemplo, a través de redes de ciencia abierta, consorcios de nubes soberanas y proyectos de educación intercultural que comparten metodologías de investigación-acción con universidades africanas o asiáticas. Dichas iniciativas buscan contrarrestar la doble dependencia, por un lado, frente al exterior intentan romper con el oligopolio editorial y por otro, frente al interior re-jerarquizan lenguas y saberes subalternizados (Beigel, 2021).

División internacional y nacional del trabajo cognitivo

La noción de división internacional del trabajo cognitivo se instaló con fuerza en la literatura sobre globalización académica con Altbach (2004), quien propone un mapa del conocimiento donde los países del Norte monopolizan la producción de teorías, agendas y revistas de alto impacto, mientras el Sur contribuye, sobre todo, con datos empíricos, mano de obra posdoctoral barata y matrícula internacional lucrativa. A dos décadas de aquel diagnóstico,

las modalidades de transferencia de valor se han sofisticado, pero la lógica de fondo –la concentración asimétrica de poder epistémico y económico– permanece y se exagera por la financiarización de la ciencia y por la *plataformización* de la publicación. Este apartado argumenta que dicha división no sólo opera entre Estados, sino que se profundiza -a la vez que nutre el colonialismo externo- dentro de los propios países dependientes, reproduciendo el colonialismo interno: los campus metropolitanos se posicionan como nodos “semicentrales” que articulan la circulación de cerebros, patentes y rankings, mientras las sedes regionales y las universidades interculturales ocupan la periferia cognitiva y abastecen datos, estudiantes y legitimidad normativa.

Los indicadores Scopus muestran que, en 2022, América Latina y el Caribe generó alrededor del 5 % de los artículos indexados en Science Citation Index, frente al 25 % de la Unión Europea y el 29 % de EE. UU (UNESCO, 2023). Esa brecha se amplía al pasar de la “cantidad” a la “calidad” según los criterios de *citescore*: apenas 1.1 % de los papers latinoamericanos alcanza el decil superior de citas. Sin embargo, el dato más elocuente reside en la dislocación interna: el 64 % de toda la producción Q1 regional proviene de solo veintidós universidades localizadas en capitales o ciudades portuarias (Beigel, 2021; Oliva, 2022). El resto -miles de instituciones de educación superior repartidas en áreas rurales, amazónicas o de montaña- cubren 35 % de la producción de conocimiento académico (IESALC-UNESCO, 2023).

Este gradiente reproduce, en clave cognitiva, la pirámide centro-periferia descrita por la TMD, donde las universidades top concentran subsidios de programas estatales y se integran a consorcios internacionales –Horizon Europe, NIH, Gates Foundation-; las sedes periféricas, en cambio, sobreviven con fondos de operación básicos y, cuando se insertan como socias menores en proyectos globales, lo hacen suministrando terreno, facilitadores lingüísticos y trabajo de campo. De facto, se institucionaliza una división nacional del trabajo cognitivo paralela a la división internacional.

Sucede algo similar con el extractivismo cognitivo, proceso por el cual los recursos cognitivos generados en la periferia –datos etnográficos, biodiversidad, archivos, trabajo de codificación- se exportan como materia prima y regresan reempaquetados en forma de

artículos “de impacto”, patentes farmacéuticas o algoritmos propietarios (Beigel, 2021; Grosfoguel & Cervantes, 2019; Vessuri, Guédon & Cetto, 2014). El circuito se puede desagregar en cuatro eslabones:

1. Captura de insumos: Equipos de investigación metropolitanos o del Norte diseñan protocolos y seleccionan sitios de muestreo en territorios indígenas o barrios populares, contratando asistentes locales como *fieldworkers* temporales (Smith, 2021).
2. Procesamiento centralizado: Las muestras –genómicas, minerales, testimoniales- se trasladan a laboratorios acreditados en la capital o en universidades del Norte, donde se codifican en bases de datos que excluyen a los recolectores del acceso abierto.
3. Publicación: Los resultados se someten a revistas Q1 en inglés; los co-autores de sedes periféricas figuran en segundos lugares o en agradecimientos, sin participar en la escritura ni recibir cuotas de APC (Larivière et al., 2015).
4. Renta monopolista: Las editoriales facturan suscripciones a bibliotecas públicas del Sur; las patentes derivadas se registran en paraísos fiscales, por ejemplo. Además, las métricas de impacto regresan como insumo para la asignación de nuevos fondos competitivos en el centro (Beigel, 2021).

El ciclo reproduce la lógica de la superexplotación de Marini (1973), el excedente intelectual se genera con salarios académicos devaluados y becas sin seguridad social, pero se realiza en divisas en los mercados editoriales y farmacéuticos del Norte.

La TMD también identificó la migración de científicos del Sur al Norte como pérdida neta de fuerza de trabajo calificada (Dos Santos, 1975). Hoy, esa fuga es -paralelamente- intranacional; de hecho, estudiantes indígenas que ingresan por cuotas interculturales a universidades de élite en la capital rara vez retornan a sus territorios por falta de plazas, perpetuando la descapitalización cognitiva de las regiones (CEPAL, 2023). Los programas Becas Chile, Ciencia Sin Fronteras o Conacyt-Excellence financian doctorados en Cambridge o MIT; al regresar, los becarios encuentran infraestructuras insuficientes en campus rurales y terminan contratados por empresas transnacionales en polos urbanos (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2019) o emigran al extranjero. De este modo, la política de

“creación de élites científicas” refuerza la hegemonía de los centros internos, reproduce la dependencia externa y consolida la visión de que la ciencia “de frontera” sólo es posible en entornos metropolitanos.

Por último, en el triángulo patentes-rankings-financiamiento las universidades latinoamericanas presentan, en promedio, 0,13 patentes por mil investigadores, frente a 3,9 en Corea del Sur (WIPO, 2023). Dentro de la región, más del 70 % de las solicitudes proviene de cinco instituciones –USP, UNICAMP, UFRJ, UNAM y UBA– y sus “ecosistemas de innovación” afiliados. La brecha se consolida porque los rankings como QS ponderan la “reputación académica” y la “citación por materia”, por tanto, favorecen a quienes ya publican en Q1 y registran patentes PCT (Ordorika & Lloyd, 2015).

¿Universidades “semiperiféricas”? Las paradojas de la intermediación

Surge entonces la figura de la universidad semiperiférica, en la cual no profundizaremos en el presente trabajo, no obstante planteamos la noción que retoma el mapa de Wallerstein para comprender la intermediación. Las entendemos como instituciones que, desde la periferia global, alcanzan posiciones intermedias al articular talento local y financiamiento externo; se benefician de la dependencia, pero también padecen su inestabilidad (Altbach, 2007). Ejemplo paradigmático: la USP registra más de 300 licencias activas con empresas europeas en áreas de biotecnología vegetal, mientras su campus Ribeirão Preto contrata estudiantes de comunidades quilombolas como asistentes de laboratorio precarios (Araujo & Rossi, 2021). Estas universidades mediatizan la fuga de cerebros, absorben talento regional, lo forman con estándares del Norte y lo exportan parcialmente, capturando una renta reputacional que les otorga acceso a rankings y donaciones filantrópicas (González-Brambila & Veloso, 2020).

Frente a esta cartografía del poder cognitivo, emergen proyectos contra-hegemónicos. La Red Redalyc hospeda más de 1400 revistas diamond sin APC, financiadas por consorcios universitarios; su principio es convertir la publicación en bien público y así retener la renta editorial en la región (Vessuri, Guédon & Cetto, 2014).

Otro eje de resistencia lo constituyen las universidades interculturales, que, aunque marginales en números, cuestionan la hegemonía lingüística y curricular: la Universidad de

las Regiones Amazónicas (IKIAM-Ecuador⁶) dicta cursos de bioprospección en kichwa; la Universidad del Cauca imparte salud intercultural en nasa-yuwe. Algunas han tejido alianzas con universidades africanas para compartir metodologías de mapeo etnobotánico y software libre (Castellanos, 2022). Estos nodos Sur-Sur construyen infraestructuras de conocimiento comunitario que diversifican el flujo de saberes y presionan por indicadores de impacto que reconozcan la transferencia social, no sólo la citación.

Universidad y colonialismo interno

La universidad latinoamericana se erigió, desde el siglo XIX, como institución clave de homogenización cultural y selección social para los proyectos republicanos modernos. Este proceso, sin embargo, se desarrolló sobre bases territoriales y étnicas profundamente desiguales que han persistido -e incluso se han recrudecido- en la fase de globalización académica. El presente apartado examina cómo las disparidades urbano-rurales y las barreras étnico-lingüísticas se inscriben en los patrones de acceso, permanencia y gobernanza de la educación superior, revelando la operatividad contemporánea del colonialismo interno. El argumento que sostenemos es que mientras la expansión cuantitativa ha multiplicado la matrícula y diversificado la oferta institucional, los mecanismos de financiamiento, acreditación y gobierno universitario continúan favoreciendo a las élites urbanas criollas y reproducen la subordinación de los pueblos indígenas y de las regiones campesinas (Brunner & Ferrada, 2020; IESALC-UNESCO, 2023).

Por un lado, los datos consolidados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2023) muestran que la tasa bruta de matrícula universitaria ha pasado de 17 % en 1995 a 52 % en 2022. No obstante, esa expansión es extremadamente desigual. Las áreas metropolitanas de Santiago, São Paulo, Ciudad de México o Bogotá superan por más de 30 puntos la cobertura de los departamentos amazónicos, andinos y caribeños.

⁶Los cursos que se pueden tomar en lenguas propias: <https://www.ikiam.edu.ec/index.php/cursos-dekichwa/#:~:text=Curso%20Kichwa%20en%20la%20Pr%C3%A1ctica&text=El%20curso%20fue%20dis%C3%B1ado%20y,estudiantes%20en%20el%20idioma%20Kichwa>.

La principal barrera material es la distancia geográfica entre comunidades rurales y campus universitarios. Pese a la creación de subsedes y universidades interculturales, más de la mitad de las licenciaturas se concentra aún en capitales estatales y cabeceras departamentales (Brunner & Ferrada, 2020). El costo de traslado y manutención urbana suele superar las becas de apoyo; la insuficiencia de residencias estudiantiles a jóvenes indígenas a financiar alquileres informales o hacinarse en casas de parientes. La digitalización, promovida como solución, tropieza con brechas de conectividad: solo 38 % de los hogares rurales de la región dispone de banda ancha fija (CEPAL, 2022), lo que limita el acceso a modalidades virtuales y perpetúa el rezago.

Asimismo, aunque varios países han implementado políticas de cuotas y programas de “admisión especial” -Brasil (Lei 12.711/2012), Chile (PACE, 2014), Colombia (PAES, 2018)- las pruebas estandarizadas de ingreso continúan reproduciendo el sesgo urbano-criollo. Diversos estudios del INEP-Brasil muestran que el nivel escolar de procedencia explica alrededor del 35 % de la varianza en los puntajes del ENEM (Soares & Almeida, 2017; INEP, 2022). En la UNAM, los aspirantes egresados de bachilleratos públicos rurales obtienen, en promedio, dos desviaciones estándar menos que quienes provienen de preparatorias privadas (cálculo propio a partir de microdatos del Concurso de Ingreso 2023). Estas brechas reflejan trayectorias escolares marcadas por déficit de infraestructura, escasez de docentes especializados y ausencia de orientación vocacional, factores que el examen “universal” no compensa (Ortega & Paredes, 2021, pp. 104-106).

Aun cuando los estudiantes indígenas o rurales logran ingresar, enfrentan currículos homogéneos diseñados según cánones eurocéntricos, con mínima pertinencia cultural y lingüística (López & Küper, 2000). Aunque suene paradójico desde una perspectiva crítica, o lógico en el derrotero “mainstream”, los programas de lingüística o de ingeniería forestal en universidades públicas de la Amazonía se imparten íntegramente en castellano o portugués, con bibliografía inglesa, restringiendo la agencia epistémica de los alumnos (Grosfoguel & Cervantes, 2019).

Gobernanza universitaria y captura por élites locales

La gobernanza interna de las universidades públicas sigue dominada por coaliciones de académicos y burócratas urbanos, lo que perpetúa la subrepresentación de comunidades rurales e indígenas en los órganos colegiados. En la Universidad Nacional de Colombia: de 235 consejeros y directivos entre 2018-2022, solo 11 se autoidentificaron como afrodescendientes o indígenas (UNAL, 2023). La captura institucional se traduce en presupuestos inequitativos: la sede de Bogotá recibió en 2022 el equivalente a 7200 USD por estudiante, la sede Amazonia apenas 2400 USD (Ministerio de Hacienda, 2023).

Las élites locales metropolitanas utilizan la universidad como plataforma de reproducción de capital social y político, controlan fundaciones “amigas”, empresas filiales y redes de influencia en ministerios de ciencia (Brunner & Ferrada, 2020). El resultado es una distribución regresiva de proyectos FONDECYT, CONICET, ANID, las facultades con mayor historial de adjudicación capturan a los investigadores productivos, refuerzan su masa crítica y mejoran su posición en rankings, cerrando un círculo de autoreforzamiento que margina a campus periféricos (Ordorika & Lloyd, 2015). Este fenómeno reproduce, dentro del Estado, la dinámica de dependencia que la TMD identifica entre naciones y en teoría educativa se conoce como “efecto San Mateo”, pues los fondos circulan hacia el polo centro-criollo, mientras la periferia interna se endeuda para sostener infraestructura mínima y becas de subsistencia. En el caso universitario, mientras la Universidad de Arizona aumenta anualmente sus ingresos e inversión en CyT, universidades periféricas como la Autónoma de Zacatecas resiste a la inanición.

Contraste de modelos: inclusión neoliberal vs. inclusión crítica

La retórica de inclusión adoptada por ministerios y organismos multilaterales se materializa, a menudo, en políticas de acceso diferenciadas (cuotas, créditos educativos, admisión especial) pero dentro de un modelo de universidad mercantilizada. El resultado, según Slaughter y Rhoades (2004), es un capitalismo académico de baja intensidad donde se amplía la matrícula indígena y rural, pero a costa de endeudamiento estudiantil, sobrecarga laboral docente y programas de bajo costo. En Chile, el Crédito con Aval del Estado elevó la

participación de quintiles bajos en 14 puntos entre 2006-2016; sin embargo, el endeudamiento medio supera 13000 USD, con tasas de morosidad del 23 % (Mineduc, 2022).

Frente a este paradigma, proyectos de inclusión crítica –como la Universidad Intercultural de Veracruz o la Universidad de las Regiones Amazónicas (IKIAM)- intentan subvertir la lógica colonial diseñando currículos basados en pedagogías de “reciprocidad epistémica” (de Sousa Santos, 2014). Estas instituciones asignan 20-30 % del tiempo lectivo a la lengua indígena, incorporan metodologías de investigación-acción participativa y evalúan el impacto social más que la producción Q1. Su escala, sin embargo, sigue siendo reducida, concentran un porcentaje mínimo de la matrícula regional (IESALC-UNESCO, 2023) y enfrentan precariedad presupuestal y resistencia de agencias de acreditación que cuestionan su “calidad”.

En síntesis, la universidad periférica se halla imbricada en la matriz colonial-dependiente que reproduce dinámicas capitalistas, por medio de currículos eurocéntricos y estructuras de gobernanza capturadas por élites metropolitanas. Estos elementos configuran mecanismos de exclusión que, al mismo tiempo, retroalimentan la división internacional del trabajo cognitivo y consolidan jerarquías epistémicas.

En ese sentido, el contraste entre la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona permite observar cómo las lógicas de colonialismo interno operan también en la frontera global Norte-Sur (poblaciones chicanas y navajo) con proyectos de dependencia y des-dependencia distintos.

Integración de los cuerpos teóricos

En el recorrido del capítulo se ha desarrollado el marco teórico que contempla la conceptualización de la universidad latinoamericana, construida en la intersección de tres lógicas estructurantes: la modernidad capitalista, la dependencia externa (TMD) y el colonialismo interno. La primera explica cómo se gesta la modernidad, sus valores, ethos y habitus, y sobre todo, el rol histórico que cumplen las instituciones de educación superior en la composición de sociedades modernas y periféricas. La segunda explica la transferencia de

excedente hacia el Norte global; y la tercera, la segmentación territorial-étnica que posibilita dicha extracción dentro del propio país.

Por ello, para avanzar de la crítica teórica al examen empírico se requiere un diseño metodológico que articule las tres escalas y capture, a la vez, los procesos de reproducción y las fisuras de resistencia. A continuación un resumen en una matriz de variables e indicadores que guiará el estudio comparado entre la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ, México) y la Universidad de Arizona (UA, Estados Unidos), poniendo de relieve su condición compartida de “universidades fronterizas” atravesadas por circuitos de dependencia y colonialidad.

Tabla 2

Cuerpo teórico	Autores clave	Postulados centrales	Relación- Universidad Periférica	Vínculos con los otros cuerpos
1. Modernidad capitalista	Enrique Dussel (2013); Bolívar Echeverría (2006); Immanuel Wallerstein (1990); Walter Mignolo (2011)	La modernidad surge como cara “luminosa” de un proyecto civilizatorio sustentado en la conquista, la racionalidad eurocéntrica y la acumulación originaria permanente. El capitalismo genera <i>ethos</i> culturales (barroco, real,	Denuncia el carácter civilizatorio-ideológico de la universidad latinoamericana fundada para beneficiar a la corona y al papado, luego para legitimar élites y el “progreso” (cátedras reales, positivismo, rankings).	Se convierte en base filosófica de la TMD al explicar por qué la dependencia no es sólo económica sino también civilizatoria. Como concepto y paradigma desafía al desarrollo; logra un nivel de

		romántico, etcétera.) que estructuran instituciones y subjetividades. La crítica de la <i>Totalidad</i> exige visibilizar la “exterioridad colonial” pueblos conquistados y epistemes subalternas.	Provee categorías (eurocentrismo, <i>ethos barroco</i> , <i>transmodernidad</i>) para medir qué tan profunda es la subordinación cultural de planes de estudio, lenguas y cánones bibliográficos.	abstracción mayor. Anticipa la noción de colonialismo interno al mostrar cómo el proyecto nacional invisibiliza las “exterioridades” indígenas/afro.
2. Teoría marxista de la dependencia (TMD)	Ruy Mauro Marini (1973); Teotonio dos Santos (1970); André Gunder Frank (1969); Vânia Bambirra (1978); Agustín Cueva (1986); Claudio	El subdesarrollo no es fase previa sino <i>resultado</i> de la inserción subordinada en el sistema-mundo. Mecanismo clave: superexplotación de la fuerza de trabajo y traslado de excedentes vía comercio desigual, finanzas y hoy datos/licencias. • La burguesía local	Explica la brecha ciencia-tecnología, la universidad periférica produce datos y mano de obra cualificada que se realizan como patentes y Q1 en el Norte. Ofrece la noción de intercambio desigual cognitivo para rastrear flujos de regalías, APC (renta	Necesita la crítica de la modernidad capitalista para mostrar que la dependencia incluye epistemicidio. Se territorializa mediante colonialismo interno, que suministra las periferias nacionales donde se ejerce la

	Katz (2000); Jaime Osorio (2004)	actúa como <i>clase intermediaria</i> ; la universidad forma cuadros para ese capitalismo dependiente.	monopolista editorial), rankings.	superexplotación laboral y cognitiva.
3. Colonialismo interno	Pablo González Casanova (1965); Rodolfo Stavenhagen (1969); Robert Blauner (1969); Aníbal Quijano (2000); Charles Hale (2005)	Dentro del Estado-nación persisten relaciones coloniales que dividen centro criollo vs. periferias indígenas/afro. El Estado administra regímenes de ciudadanía diferenciada (derechos, lengua, fiscalidad) para sostener zonas de sacrificio. La universidad reproduce la jerarquía mediante selección	Permite mapear brechas urbano- rurales en acceso a la educación superior, gobernanza y financiamiento. Aporta categorías para medir <i>epistemicidio</i> (invisibilización de lenguas, saberes) y detectar focos de resistencia (universidades interculturales, Córdoba 1918).	Profundiza la TMD al mostrar que la superexplotación descansa también en la diferenciación étnica interna. Dialoga con la modernidad capitalista al señalar que el imaginario “nacional” es parte del proyecto civilizatorio moderno- colonial.

		meritocrática y currículo eurocéntrico, pero también puede albergar movimientos descolonizadores.		
--	--	---	--	--

Elaboración propia

Encontramos justificación de la articulación teórica en los límites de usar los cuerpos teóricos por separado; aunque estos cambian en función de la teoría. Por ejemplo, cuando hablamos de Modernidad Capitalista desde Enrique Dussel y Bolívar Echeverría, se corre el riesgo de reducir el análisis a una crítica discursiva sin explicar los mecanismos concretos de transferencia económica (valor). Para ello, como vimos, la TMD sujeta las riendas y propone una perspectiva e indicadores materiales para medirlas; no obstante, puede invisibilizar jerarquías raciales y lingüísticas internas si no incorpora lo colonial. Por último, el colonialismo interno resuelve ese vacío de la TMD porque territorializa las jerarquías, revela la ciudadanía segmentada y la universidad como aparato estatal que opera para reproducir esas dinámicas o para romper con ellas. Sin embargo, al hilar tan finamente al interior se puede subestimar el colonialismo externo, la dependencia, la inserción global y la dimensión civilizatoria de la modernidad capitalista en clave de *ethos* barroco.

La universidad periférica se entiende mejor cuando se cruzan las tres lentes. Además, esta articulación aclara por qué la universidad periférica puede, al mismo tiempo, reproducir ideologías de derecha (al servicio de la modernidad/mercado) y ser foco de reformas democratizadoras (Córdoba 1918, movimientos estudiantiles, universidades interculturales).

Ahora bien, habiendo demostrado que la universidad periférica se ubica en el nudo donde convergen la modernidad capitalista, la dependencia estructural y el colonialismo interno, resulta imprescindible descender al terreno concreto en el que esas lógicas se materializan: la producción de ciencia y tecnología. El bloque que sigue analiza, desde la economía política marxista y las contribuciones recientes de Foladori (2019), cómo la ciencia se independiza

como rama de la división social del trabajo, cuáles son los mecanismos que permiten su mercantilización y de qué modo la universidad-especialmente la pública se configura simultáneamente como engranaje de valorización del capital y como espacio potencial de reapropiación social del conocimiento.

Ciencia como servicio y ciencia para el capital

La ciencia como servicio se establece con miras al beneficio público, lo que supone el control por parte del poder público. Esta tendencia del desarrollo científico busca el servicio a la comunidad, lo que supone un financiamiento público que provoque beneficios a la sociedad sin tener como objetivo inmediato a la ganancia. En este punto se hace referencia de los centros educativos y de investigación públicos, que producen conocimiento con el fin de generar un beneficio colectivo, aunque colaboren de forma indirecta a incrementar la ganancia por invertir en sectores en los que el capital no se arriesga, incluso cuando se avizora una rentabilidad importante. En efecto, la universidad pública financia investigaciones a largo plazo, independientemente del retorno de la inversión, mientras que la universidad privada lo hace en función de su rentabilidad.

Asimismo, la oferta de científicos que se incorporan en el área de innovación y desarrollo de las empresas pueden provenir de centros educativos cuyo financiamiento es público; ahí el beneficio indirecto que colabora al incremento de la ganancia. Por ejemplo, los trabajadores que provienen de la Universidad Autónoma de Zacatecas que se incorporan a las empresas como profesionistas asalariados benefician claramente a la empresa; lo mismo sucede con la inversión en proyectos públicos de investigación y desarrollo, que terminan abaratando el costo de la investigación en términos generales (Foladori, 2019).

Por otro lado, la ciencia como ámbito de valorización del capital o, mejor dicho, *ciencia para la ganancia*, supone el entendimiento de la ciencia como espacio de inversión para obtener beneficios económicos. Los departamentos de las empresas que se dedican a la investigación y desarrollo lo hacen con el fin de obtener beneficios del capital invertido, es decir, operan en áreas rentables y logran modificar las dinámicas de ingreso de los productos al mercado, con el fin de ampliar los sectores en los que la empresa privada podría invertir (Foladori, 2019).

En primer momento, la ciencia como servicio surge de cuestiones políticas y lucha de clases, mientras que la ciencia para el capital forma parte del desarrollo natural del capitalismo⁷ producto de la división social del trabajo que revisamos previamente. En este espacio la Universidad Pública ocupa un lugar fundamental, no solo en la formación de científicos sino en la producción de conocimiento que pueda valorizarse y en la reproducción de relaciones sociales capitalistas. Asimismo, la universidad establece una ideología dominante cuya finalidad es la reproducción condiciones sociales de producción, en tanto los trabajadores adopten pasivamente las narrativas que de éstas emanen (Althusser, 1974).

En tal sentido, ambas modalidades -como servicio y para la ganancia- están interconectadas, aunque la segunda termina subsumiendo a la primera. Un caso concreto de esta subsunción e interconexión es la pantalla multitáctil financiada con recursos públicos por la Universidad de Delaware, que ha permitido la creación de cientos de modelos de teléfonos celulares *Smartphones* (BBC, 2016). Incluso, hay investigaciones que señalan 12 tecnologías de los *Smartphones* han sido desarrolladas con dinero público (Mazzucato, 2015). Dicho de otro modo, sin el financiamiento del gobierno estadounidense, el éxito comercial de empresas como Apple (iPhone), Google (Google Pixel), Amazon (Kindle), entre otras, no hubiese sido de largo alcance, en razón de que las invenciones de estas corporaciones se han nutrido de la ciencia como servicio. Otro ejemplo que permite divisar cómo la diferencia entre las dos modalidades antes descritas se difumina al subsumirse al capital, es la investigación y producción vacunas AstraZeneca, cuyo financiamiento fue mayoritariamente público⁸, aunque el retorno claramente es particular.

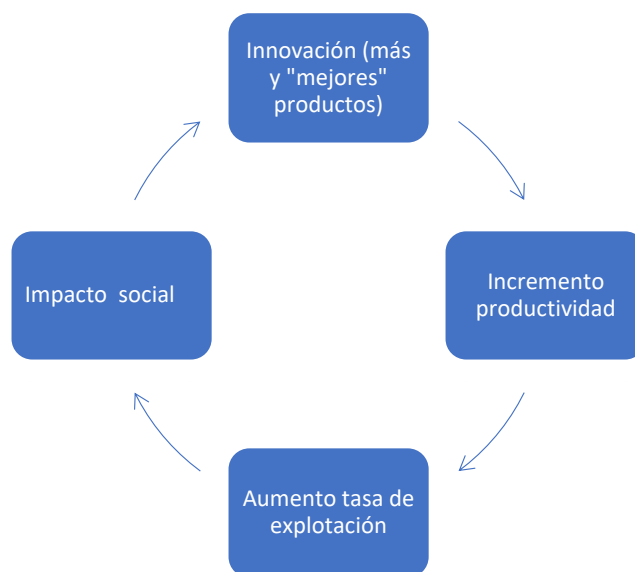
Lo anterior nos inserta en un debate relevante para la Universidad en términos generales, en tanto se reconoce que la innovación, entendida como el proceso y resultado de investigación que permite mejorar los procesos productivos para generar más y *mejores* productos, puede tener un impacto social siempre que se cumpla con el incremento de la productividad, por tanto, el aumento de la tasa de explotación (Gráfica 1). De esta forma, la discusión entre la

⁷ Debe señalarse que aún cuando la tendencia natural es ésta, en su seno se presentan constantes tensiones y luchas.

⁸ Léase artículo de El País: Un estudio revela que el 97% de la inversión para desarrollar la vacuna de AstraZeneca fue pública <https://elpais.com/sociedad/2021-04-16/un-estudio-revela-que-el-97-de-la-inversion-para-desarrollar-la-vacuna-de-astrazeneca-fue-publica.html>

ciencia como servicio y para la ganancia no se trata de una cuestión de orientación o voluntad política, sino de un camino natural de la lógica del capital que permite la apropiación del conocimiento separándolo de su creador, y para ello, se requieren de diversos mecanismos que permitan objetivar el trabajo inmaterial.

Gráfico 1. Innovación e impacto social



Elaboración propia

Siguiendo la línea, los instrumentos de propiedad intelectual -patentes- han sido el principal instrumento jurídico que permite la apropiación del conocimiento en manos de la clase capitalista. En las instituciones públicas de educación superior esto cobra especial relevancia, en tanto se establece la posibilidad de que las invenciones se privaticen y se incorporen en los procesos productivos, o también, aquel encapsulamiento permite que el conocimiento se inserte en el mercado y al ser comprado por un tercero, su aplicación puede evitarse (Foladori, 2014). Por ello, el lugar independiente que ocupa la ciencia en la división social del trabajo ha desembocado en la subsunción del trabajo científico al capital, cuyo camino ha sido pavimentado por instrumentos y estrategias jurídicas que posibilitan la apropiación del conocimiento, es decir, de la ciencia capitalista.

Luego de revisar el proceso en el que la ciencia se convierte en un ámbito de valorización de capital, cabe señalar la importancia de las universidades o centros de investigación en el

desarrollo del capitalismo, en tanto se comprenda que éstas forman parte fundamental en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas y en el establecimiento de ideologías dominantes.

Universidad Pública, desarrollo capitalista y el doble carácter del trabajo

La importancia de la Universidad en el sistema capitalista, y sobre todo, en su desarrollo supone comprender cómo se ha articulado a los diferentes momentos históricos y cómo esta vinculación incide en su transformación y manifiesta cambios en sus funciones. Esta articulación presenta diferencias desde un inicio, es decir, desde que Europa se constituye en centro y América en Periferia. De esta manera, se atribuye la gestación del capitalismo con su dialéctica territorial -centro-periferia- a la conquista y colonización de América a lo largo de tres siglos, en un proceso de “encubrimiento del otro” como lo indicaría Enrique Dussel (1992). La universidad inserta en el contexto periférico ha reproducido un modelo civilizatorio basado en la colonización y globalización eurocéntrica que ha sido cubierta bajo el manto de “modernidad”.

En esa línea, una de las instituciones históricamente encargadas de reproducir conocimientos y patrones culturales e ideológicos ha sido la universidad. Ésta logró insertarse proactivamente a los requerimientos del capital, sobre todo desde el siglo XIX encontrando su auge en el siglo XX, con el crecimiento exponencial de la producción de ciencia y tecnología con financiamiento público y privado. Sobre lo anterior emergen un sinnúmero de posiciones y cuestionamientos que omiten el rol de la universidad en el desarrollo del capitalismo desde la reproducción de las relaciones sociales precisamente capitalistas, y establecen, como vimos en apartados anteriores, el mito de la ciencia como servicio que termina, de igual forma, beneficiando al gran capital. Para ello, es menester exponer cómo la universidad cobra relevancia en la extensión de estas relaciones sociales vinculadas al modo de producción global, que, en la mayoría de los análisis, suele pasar desapercibido.

En ese sentido, para identificar la importancia que tiene la universidad pública en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, es imperativo reconocer el doble carácter del trabajo, basado en la distinción de las relaciones técnicas y sociales. Por un lado, las relaciones técnicas establecen la vinculación entre el trabajador y la naturaleza externa, donde el

conocimiento ocupa un lugar imprescindible. Por otro lado, las relaciones sociales muestran el lugar que ocupa el trabajador en la división social del trabajo, y su posición frente a los medios de producción (Foladori, 2019).

Por ejemplo, el ingeniero que trabaja para una empresa de hidrocarburos requiere conocimientos técnicos que le permitan participar de los procesos productivos, a la vez que estos saberes son los que facultan aquella relación con la naturaleza externa. Por otro lado, aquel científico ocupa un lugar en la división social del trabajo y su posición frente al propietario de la empresa, exponiendo las relaciones sociales de producción, en tanto es un trabajador asalariado cuyo trabajo está subsumido al capital. O bien, es propietario de la empresa, y su posición frente a los trabajadores y medios de producción se expresa de diferente manera, cuestión que no es técnica, sino social.

El doble carácter del trabajo resulta imprescindible para reconocer el rol de la Universidad Pública en el desarrollo del capitalismo, puesto que la función de formar fuerza de trabajo que se inserta en el mercado laboral reproduciendo las relaciones sociales capitalistas, al tiempo en que el conocimiento generado puede encapsularse en patentes para insertarse en el mercado. A esto cabe sumar los diversos mecanismos de dominación de la lógica del capital para dirigir la producción científica y académica hacia la ganancia, distanciándose así de los intereses colectivos y comunes.

Uno de ellos es el establecimiento de una Agenda Educativa Global (Bonal y Tarabini, 2011), cuya muestra se materializa en las currículas académicas estandarizadas casi a nivel global para formar trabajadores bajo criterios capitalistas de competencia que posteriormente se insertarán -o no- en el mercado de trabajo⁹. Lo anterior se vio reforzado con la contrarreforma neoliberal, que desvirtualiza comercial y educativamente las fronteras de los países, con el fin de generar fuerza de trabajo calificada pensada por y para otros contextos; más aún, intensificó la mercantilización de la educación. En esa línea señaló Aboites (2001) el carácter autoritario de la mercantilización de la educación, donde el Estado juega un rol fundamental

⁹ También se presenta con claridad el mito de la educación como mecanismo de ascenso social, en tanto la misma formación por competencias fijada en otros contextos impide el desarrollo local y por tanto desempleo o migración.

al generar cambios que responden indefectiblemente a las necesidades de la economía mundial (Aboites, 2001).

Imaginemos a un egresado de Ciencias Nucleares de la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuya posibilidad de formar o incorporarse a una empresa en la que pueda aplicar sus conocimientos técnicos es reducida, por lo que deberá vender su fuerza de trabajo en otra área para su sobrevivencia o migrar hacia destinos en los que sus conocimientos sí puedan ser aplicados. De cualquier forma, vende su fuerza de trabajo y la posibilidad de aplicar sus saberes en otros lugares -generalmente en economías centrales-, se une con el concepto de la Agenda Educativa Global, que permite la estandarización de los recursos académicos, competencias y conocimientos pensados para otros contextos (Bonai y Tarabini, 2011).

De este modo, la universidad pública opera como canal de reproducción de las relaciones sociales capitalistas, además de imponer una ideología de mercado. Tan es así que, investigadores conscientes de estas contradicciones se encuentran insertos en un sistema que retribuye económicamente en función de parámetros neoliberales -escalafón, estímulos, etcétera- pero también están inmiscuidos en las relaciones sociales capitalistas, en tanto que los requisitos y dinámicas preestablecidas para sostenerse en el mundo académico, rebasan las posibilidades de operar como agentes de cambio.¹⁰ Dicho de otro modo, para subsistir requieren seguir las dinámicas de mercado, lo que permite pensar que la universidad pública sirve como espacio de desarme de las colectividades (Castelao, 2020), en tanto reproduce las dinámicas de despojo de derechos y posibilidades de transformación. En síntesis, la universidad pública ocupa un lugar relevante en la reproducción de relaciones sociales capitalistas, además de generar narrativas circunscritas a una ideología dominante que sirve para mantener las condiciones sociales de producción (Althusser, 1974).

Ante estas circunstancias, la universidad periférica se desempeña como un agente pasivo que reproduce relaciones sociales de producción capitalista, así como las condiciones materiales necesarias para la producción, en tanto forma técnicamente a los trabajadores. Además, su desarticulación con un modelo de desarrollo propio ha generado fenómenos como la migración altamente calificada, cuestión que expone claramente su diferencia con la universidad

¹⁰ Docentes investigadores polivalentes.

del centro, donde la ciencia y tecnología, así como la fuerza de trabajo ahí formada, sí mantienen una relación con el desarrollo de las fuerzas productivas. Todo ello la sumerge en una situación de profunda desarticulación con las necesidades del entorno y consecuentemente, está condenada a una creciente intranscendencia social.

Aun así, reducir a la universidad periférica a un mero engranaje de reproducción sería desconocer la trama de disputa y contracorriente que históricamente la atraviesa. Desde la Reforma de Córdoba de 1918 -que inauguró el cogobierno, el principio de autonomía y la idea de extensión crítica- hasta las recientes luchas por ciencia abierta, feminismos universitarios y universidades interculturales, el campus periférico ha sido también semillero de proyectos de des-dependencia: espacios donde estudiantes, docentes y comunidades interpelan la lógica de la mercantilización, reivindican saberes subalternizados y ensayan formas de producción intelectual orientadas al bien común. Estas irrupciones no cancelan su condición estructural de dependencia; la tensionan. Al hacerlo, revelan la potencialidad de la universidad para convertirse en laboratorio de soberanía epistémica y en aliado estratégico de los movimientos que pugnan por democratizar el conocimiento y descolonizar la vida académica.

Con lo anterior, este subapartado ha mostrado que la universidad periférica encarna, en un mismo gesto, la función de dispositivo de valorización capitalista y el rol de actor insurgente.

3. Estrategia metodológica

Para caracterizar a la Universidad Periférica, el presente trabajo se basa en el análisis documental y comparativo en dos casos de estudio: Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Arizona. Debe considerarse que ambas instituciones comparten rasgos históricos y contextuales que son aprovechados para su comparación. Lo anterior a sabiendas de que los análisis comparativos se generan con el objetivo de profundizar en las similitudes o diferencias de los casos en cuestión, su utilización en la presente investigación cobra relevancia en el sentido de que permite divisar la confrontación entre los modelos y estructuras académicas en el marco centro-periferia, y cómo se desarrollan históricamente hasta establecer amplias brechas en su inserción al capitalismo contemporáneo caracterizado por la égida neoliberal.

La revisión documental y bibliográfica incorpora el estudio de los contextos históricos en los que surgen las universidades hasta identificar la dialéctica con su entorno inmediato en el neoliberalismo. Para ello, recurrimos a literatura académica para describir e historizar el contexto inmediato en el que se sitúan nuestros dos casos de estudio: Zacatecas y Tucson, con el fin de comprender la constitución de las universidades reales y pontificias bajo los colonos españoles y británicos a partir del siglo XVI. Lo anterior tiene el sentido de profundizar en los contextos que dan lugar a las universidades, cuyas fundaciones tienen lugar en el siglo XIX. Este apartado de la investigación mantiene un enfoque genealógico que encuentra sus raíces en el propuesta de Michel Foucault (1985) respecto a la arqueología y genealogía del poder. La importancia de esta perspectiva metodológica es que permite reconocer la construcción de los sujetos y saberes de forma distinta; es, en otros términos, recodificar la forma en que se entiende la articulación de los procesos históricos que constituyen saberes y discursos y, sobre todo, construyen sujetos históricos (Gonçalves, 2000). En este sentido, se comprende que revisar la historia se convierte en un proceso de reconstrucción de saberes que acompañan el devenir y funcionamiento de procesos e instituciones. Dicho de otro modo, hacer una genealogía de la universidad y su relación con el capitalismo dependiente, por un lado, y central, por el otro, que reproducen distintos *ethos* significa interrogar las bases de la comprensión sobre cómo se han articulado instituciones que han permitido el mantenimiento

y reproducción del sistema, además de mostrar cómo ha influido la universidad en su contexto visto desde la exterioridad.

Las ineludibles preguntas para realizar la investigación genealógica están, como es obvio, vinculadas al presente pero en función del pasado. Es decir, debe aclararse cómo hemos llegado al lugar donde estamos sobre un tema determinado (momento histórico y universidad), problematizando al pasado. Foucault (1997) utiliza esta forma de reconstrucción historiográfica de la genealogía aunada a la arqueología porque se requiere de una materialidad que responda a la memoria histórica: registros, libros, normativa, pinturas, objetos, etc. Y en ese sentido, el rol del investigador es similar al del arqueólogo que se expresa como “(...) el cartógrafo que constituye nuestra memoria mostrando a viejos testimonios como síntomas del presente” (Gonçalves, 2000). La diferencia, sin embargo, de contar la historia desde la genealogía es que se rompe con la idea lineal del desarrollo histórico dando paso al estudio de las singularidades en los procesos existentes. Estos fenómenos que puedan surgir y establecerse como *habitus* o norma, como puede ser la separación o diferencias entre los roles de las universidades dependiendo del lugar que ocupan en el marco centro-periferia, son importantes para aproximarse al presente y requieren ser vistos desde su comprensión histórica.

Así, se concibe la revisión histórica como un proceso de identificación de problemas, que, en voz de Gonçalves (2000) significa un cambio que transita de la historia-relato hacia la historia-problema. Así aterrizamos en las preguntas de investigación: ¿Cómo caracteriza a la Universidad Periférica el estar inmensa en el capitalismo dependiente? ¿Cuáles han sido los procesos, transformaciones y momentos necesarios para la constitución de universidades periféricas? ¿Cómo lograron establecerse distintos *ethos* históricos a través de las universidades? ¿Cuál es el rol que juega la universidad en un contexto periférico y cómo se fue gestando o generando? De esta manera, la investigación genealógica permite comprender la construcción lógica de nuestro pasado, pero sobre todo, de nuestro presente, lo que en otros términos sería considerar la importancia de desentrañar los escenarios presentes a través de la desmitificación del pasado latente.

Esta revisión histórica considera también las etapas de desarrollo por las que atraviesan ambos parajes bajo un contexto económico similar: extractivista y agrícola. Esto nos permite identificar desde el inicio de la construcción de la universidad periférica la dialéctica entre universidad y sociedad, cómo se insertan al capitalismo desde parajes diferentes, qué políticas educativas y reformas han incidido en la transformación de los modelos educativos y, sobre todo, las transformaciones sucedidas que dan paso a la ampliación de brechas entre la universidad periférica y universidad central en el neoliberalismo. Esta comparación que busca establecerse con el *mejor* contrafactual pretende acceder a un análisis más profundo de los fenómenos que surgen en cada universidad.

Ahora bien, Zacatecas se presenta en un contexto minero que surge de la época colonial (1546) y sigue presente, condicionando las dinámicas de la economía local sobre la cual girarán otras ramas productivas (agricultura, ganadería, textil). La universidad se funda en el siglo XIX y desde aquel entonces ha fungido como una institución central imprescindible para el metabolismo social de la ciudad, y el Estado, que ha tenido cambios importantes en el siglo XX, que van desde el fortalecimiento de la universidad popular hasta su atomización como efecto de la reforma neoliberal. La condición periférica de Zacatecas se expone en el poco desarrollo científico-tecnológico generado en la universidad y su desvinculación con el contexto inmediato. Finalmente, es importante considerar que el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas permite acercarse al concepto de universidad periférica precisamente por el contexto en el que está inserta, una ciudad periférica en la periferia.

Por otro lado, Arizona (EE. UU), territorio con pasado colonial que mantuvo a la minería como principal actividad económica junto con la ganadería y la agricultura, al igual que en Zacatecas. La Universidad de Arizona se funda en el siglo XIX y se inserta como uno de los ejes de la ciudad (Tucson) y Estado. Las diferencias en los desarrollos de ambos parajes se muestran en el siglo XX, donde se establece una brecha importante en el desarrollo de servicios y productos tecnológicos que se presentaron como motores de la economía local. La Universidad de Arizona al estar ubicada en un contexto central, no-periférico, ha logrado posicionarse como una de las mejores universidades del mundo bajo criterios de calidad y excelencia de rankings globales, y se ha insertado como una de las instituciones de

producción científico-tecnológica del más alto nivel. Es importante, en la oposición a la Universidad de Autónoma Zacatecas, reconocer los momentos y sucesos históricos externos a la universidad, que dieron cabida a fortalecer su posición en producción científica y tecnológica, así como analizar los cambios internos que acompañaron al contexto en el que se adaptó. Asimismo, el contexto geográfico también permite generar una comparación de casos: zonas semiáridas (desérticas), actividades productivas similares, universidades muy enlazadas con el ecosistema de la ciudad y ubicación periféricas en el marco centro-periferia.

Dadas las transformaciones que han enfrentado los sistemas de educación superior bajo la influencia del neoliberalismo que persigue la reducción de la participación del Estado en la planificación y administración de la economía en tanto promueve el “libre” mercado como regulador de los sistemas económicos, resulta imprescindible reconocer los retos que enfrentan las universidades periféricas que cumplen roles tradicionales impuestos a las demandas de un mercado globalizado. De tal manera que la propuesta metodológica busca abordar de forma profunda la dialéctica entre universidad y sociedad bajo una perspectiva marxista, analizando específicamente la posición y función de la Universidad Periférica en el marco de la modernidad capitalista, la teoría de la dependencia y el colonialismo interno.

Además, lo planteamos desde una estrategia metodológica mixta, que se adapta a la disponibilidad limitada de datos y utiliza fuentes digitales y accesibles en línea. La metodología se sustenta en tres dimensiones fundamentales: la dimensión teórico-conceptual, la dimensión cuantitativa y la dimensión cualitativa.

Asimismo, esta investigación se orienta bajo el paradigma crítico-dialéctico, un enfoque teórico y metodológico que permite captar y analizar las contradicciones inherentes al capitalismo contemporáneo, así como el papel específico de las universidades periféricas en este marco. Este paradigma, además, busca incidir a partir del conocimiento generado, cuestionando los presupuestos dominantes e identificando vías posibles hacia una praxis emancipadora.

La estrategia metodológica está estructurada en torno a un análisis comparativo entre las dos instituciones paradigmáticas ya descritas: la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), ubicada en un contexto periférico, y la Universidad de Arizona (UA), ubicada en un contexto de economía central. Esta comparación permitirá revelar diferencias sustanciales en cuanto a la producción y transferencia de conocimiento, estructuras institucionales y dinámicas sociales internas, así como explorar las resistencias y alternativas emergentes en ambos contextos.

Dimensión Teórico-Conceptual

La base teórica de la investigación está conformada por tres grandes núcleos conceptuales:

1. Modernidad capitalista: desde los trabajos de Bolívar Echeverría y Enrique Dussel, esta dimensión analiza las diferentes manifestaciones históricas de la modernidad, distinguiendo el ethos realista prevalente en instituciones del norte global del ethos barroco que caracteriza a las universidades del sur global.
2. Teoría Marxista de la Dependencia: fundamentada en los aportes de Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos y Vânia Bambirra, esta dimensión permite estudiar la inserción subordinada de las universidades periféricas en el sistema mundial y la transferencia sistemática de valor desde la periferia hacia el centro.
3. Colonialismo Interno: articulada a partir de las contribuciones de Pablo González Casanova, esta dimensión analiza las jerarquías internas y las estructuras de poder que sostienen las desigualdades regionales y étnicas al interior de los países periféricos, afectando especialmente a la población indígena y campesina en el acceso a la educación superior.

Estas tres dimensiones teóricas ofrecen un marco sólido para el análisis crítico del papel de las universidades periféricas, así como para identificar los mecanismos estructurales que reproducen la dependencia y explorar los espacios de resistencia potencial.

Dimensión Cuantitativa

La dimensión cuantitativa de esta investigación está diseñada para describir y contrastar información estadística relevante sobre las universidades estudiadas. Para ello, se utilizarán diversas bases de datos de acceso abierto, haciendo énfasis en el periodo 2000-2020:

- Producción científica: mediante plataformas digitales como Scopus y Web of Science, se identifican y analizan publicaciones académicas, colaboraciones internacionales y patentes registradas.
- Indicadores educativos: a partir de fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México y el National Center for Education Statistics (NCES) en EE.UU., se analizarán variables como matrícula estudiantil, estructura docente y presupuestos institucionales.

Los principales indicadores analizados incluyen:

- Ingresos
- Número total y evolución de publicaciones científicas.
- Número y tipos de patentes registradas.
- Redes y patrones de colaboración internacional.
- Matrícula universitaria

Dimensión Cualitativa

La dimensión cualitativa se centra en el estudio de discursos y prácticas institucionales, así como en la identificación de movimientos y protestas estudiantiles y académicas. Para esto se desarrollará una etnografía digital, definida como una técnica de investigación cualitativa que aprovecha los recursos y datos disponibles en línea para analizar fenómenos sociales contemporáneos.

La pregunta que orienta esta investigación ¿cómo se articulan las subjetividades universitarias para disputar el sentido de la democracia en el capitalismo cognitivo? exige un enfoque cualitativo. La dimensión ideológica de la universidad se construye y se disputa en

el plano simbólico; por ello, abordar las movilizaciones únicamente con técnicas cuantitativas reduciría el fenómeno a indicadores agregados (Maxwell, 2013). El análisis cualitativo permite rastrear la densidad argumentativa, los repertorios de acción y las tramas de sentido que dan forma a la acción colectiva (Della Porta, 2014).

El propósito específico de esta fase es desentrañar la voluntad de incidencia política inscrita en los discursos públicos de las movilizaciones universitarias y evidenciar la tensión constitutiva de la universidad periférica contemporánea. Trabajamos sobre tres ejes dialécticos:

- Interno vs. externo: demandas sectoriales-universitarias frente a agendas más amplias.
- Individual vs. colectivo: subjetividades forjadas bajo la lógica meritocrática que se politizan en marcos colectivos.
- Resistencia vs. reproducción: capacidad de impugnar el neoliberalismo mientras, paradójicamente, se operan prácticas que refuerzan desigualdades.

Las movilizaciones universitarias contemporáneas se despliegan simultáneamente en la calle, el campus y el ecosistema mediático-digital; por ello adoptamos un método que habita esos entornos híbridos. La etnografía digital (o netnografía) resulta idónea para seguir la huella cultural que dejan los actores en plataformas noticiosas y redes sociotécnicas (Hine, 2015; Kozinets, 2020).

Se levantó la información de las universidades periféricas a nivel regional (manifestaciones, pronunciamientos, proyectos o “alcances” democráticos) durante los últimos años (2018-2024) de contrarreforma neoliberal en términos económicos e ideológicos, y posteriormente, se hizo énfasis en la Universidad Autónoma de Zacatecas y en la Universidad de Arizona como parte de las universidades metropolitanas o de centro.

Técnicas e Instrumentos

Para realizar la etnografía digital se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos:

- Revisión de archivos digitales y hemerotecas online: búsqueda sistemática en bases de datos históricas y contemporáneas para registrar eventos significativos relacionados con movimientos estudiantiles y académicos.
- Análisis de contenido en redes sociales: utilizando herramientas digitales especializadas (Netlytic y NVivo), se analizarán publicaciones en Facebook, Twitter e Instagram para identificar narrativas sobre movilizaciones, resistencias y discursos institucionales.
- Revisión crítica de páginas web y comunicados oficiales: se analizarán sitios institucionales y comunicados para comprender cómo las universidades proyectan su identidad y responden a demandas internas y externas.

Procedimiento de Rastreo y Criterios de Inclusión

Se realizó una etnografía digital asistida por prensa (circulación nacional, radios digitales y portales universitarios) para localizar las principales movilizaciones y paros universitarios en América Latina y el Caribe entre enero de 2018 y marzo de 2024. Mediante Google News se construyó un *dataset* de notas periodísticas publicadas en el periodo señalado. Se aplicaron tres filtros:

1. Presencia de palabras clave combinadas (“universidad” OR “estudiante” + “protesta” OR “movilización” + país).
2. Pertenencia a medios con al menos cinco años de publicación ininterrumpida.
3. Relevancia nacional medida por audiencia o correspondencia con noticias de interés nacional.

Justificación del Horizonte Temporal (2018-2024)

El periodo coincide con la reconfiguración del campo político latinoamericano tras la ola progresista (2000-2015) y el ascenso de proyectos neoliberales radicales (Bolsonaro, Lasso, Milei, Bukele). Examinar las movilizaciones universitarias en este sexenio permite observar la respuesta estudiantil frente a la ofensiva neoliberal reciente.

Criterios de Selección de las Movilizaciones

Se seleccionaron 178 movilizaciones con repercusión nacional -con cobertura simultánea en medios nacionales-. Se incluyeron eventos emblemáticos por país, basados en duración, impacto mediático y efectos políticos sustantivos. Las protestas circunscritas a un solo campus o de bajo impacto se descartaron salvo que trascendieran nacionalmente.

Para cada evento se rastrearon posiciones editoriales diversas, reflejando densidad poblacional y heterogeneidad territorial. Se utilizaron solo portales con repositorio estable, libre acceso y cinco años de existencia verificada.

Procedimiento Analítico

Los resultados se organizaron según tres ejes dialécticos derivados del marco teórico:

1. Resistencia / reproducción de la lógica neoliberal.
2. Interno / externo al sistema universitario.
3. Individual / colectivo en la construcción de agencia.

Dentro del eje interno/externo se establecieron siete subcategorías sustantivas:

1. Democracia y derechos humanos
2. Autonomía
3. Financiamiento
4. Acceso
5. Infraestructura
6. Crisis económica-política-social
7. Género y diversidad

Unidades de Análisis: Actores, Demandas y Acciones

La unidad mínima de observación es la movilización como acción colectiva. Cada evento se codificó en cuatro componentes:

- Actores: sujetos organizados (federaciones estudiantiles, gremios docentes).
- Demandas: reivindicaciones explícitas, clasificadas según las categorías anteriores.
- Acciones: formas de intervención pública (marchas, tomas, huelgas, paros).

Límites y Sesgos del Estudio

Se reconocen tres restricciones:

1. Sesgo mediático: filtración conforme agendas editoriales.
2. Asimetría en el acceso a prensa digital: vacíos hemerográficos en contextos restringidos.
3. Desigualdad de archivos: limitaciones por muros de pago y ausencia de repositorios retroactivos.

Grosso modo, esta estrategia metodológica mixta permite un análisis crítico riguroso sobre el papel de la universidad periférica en el capitalismo global. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, sustentados en una sólida base teórica, proporciona herramientas robustas para examinar la complejidad de la problemática estudiada, garantizando una investigación profunda, reflexiva y adaptada a las limitaciones contemporáneas de acceso a datos.

4. Desarrollo del capitalismo periférico

Las transformaciones históricas del capitalismo

El capitalismo no es un modo de producción estático ni homogéneo; al contrario, su lógica expansiva ha engendrado mutaciones sucesivas que reconfiguran la articulación entre relaciones sociales, estructuras políticas y dispositivos culturales en escalas globales, regionales y locales. Desde la acumulación originaria que sirvió de punto de partida para la mercantilización de la vida social (Marx, 1867) hasta la actual fase de financiarización digital y reorganización de las cadenas globales de valor (Harvey, 2010), cada etapa ha supuesto una recomposición de la división internacional del trabajo y, correlativamente, una redefinición de la posición estructural que ocupan los países del Sur Global. La teoría de la dependencia -en sus versiones clásicas y renovadas- ofrece un andamiaje crítico ineludible para comprender cómo estas transformaciones se manifiestan de manera desigual y combinada, reproduciendo la subordinación productiva, tecnológica y financiera de las economías periféricas (Cardoso & Faletto, 1979; Marini, 1973). En los apartados siguientes se desarrolla una periodización en cuatro grandes etapas -mercantil, industrial-liberal, imperial-monopólica y fordista-keynesiana- para, posteriormente, reconstruir el tránsito hacia el capitalismo contemporáneo y discutir su carácter dependiente.

1. El germen mercantil (siglos XVI-XVIII)

La génesis del capitalismo se sitúa en la expansión mercantil europea de la temprana modernidad, proceso jalonado por la conquista de América, el comercio transatlántico y la constitución de monopolios coloniales (Braudel, 1979). La “acumulación originaria” descrita por Marx (1867; 2010) implicó la separación violenta de los productores directos y sus medios de producción y subsistencia, pero también la extracción masiva de metales preciosos y la imposición de regímenes tributarios coloniales que financiaron la proto-industrialización europea (Bakewell, 2015). En esta primera matriz, el mundo extra-europeo fue constituido como periferia proveedora de materias primas y bienes de consumo exótico, consolidando un patrón de intercambio desigual que anticipa la lógica dependiente posterior (Amin, 1976; 2019). El monopolio comercial ejercido por las compañías de Indias y por la corona expresó

la imbricación temprana entre Estado y capital, inaugurando una economía-mundo en la que las jerarquías centro-periferia se naturalizaron (Wallerstein, 2011).

2. Revolución industrial y liberalismo clásico (c. 1760-1870)

La invención de la máquina de vapor, la mecanización textil y la expansión ferroviaria alteraron profundamente la organización productiva, posibilitando el salto desde la manufactura a la gran industria (Hobsbawm, 1962). Este proceso rebasó el marco mercantil para establecer la explotación “productora de plusvalor” en términos estrictamente capitalistas, dando paso a lo que Marx conceptualiza como *modo específicamente capitalista de producción*, mientras la doctrina liberal de laissez-faire legitimaba la libre circulación de mercancías y capitales (Polanyi, 1944; 2001). En este momento el desarrollo de las fuerzas productivas adquiere un estatuto central en el avance sucesivo del capitalismo. Sin embargo, la supuesta universalización del mercado mundial ocultaba que la periferia continuaba ocupando el eslabón inferior de la cadena, exportando materias primas y mano de obra esclavizada o semiproletaria (Topik & Wells, 2013). Desde mediados del siglo XIX el librecambio comenzó a convivir con estrategias proteccionistas selectivas en los países industriales tardíos -Estados Unidos y Alemania- presagiando la emergencia de potencias capitalistas rivales (Chang, 2003). Así se configuró un “desarrollo desigual”, que la teoría marxista posterior conceptualizará como resultado de la dinámica competitiva del capital (Smith, 2010).

3. Capitalismo de monopolios e imperialismo (c. 1870-1945)

La segunda revolución industrial -electricidad, química pesada, acero, petróleo- catalizó la concentración de la producción en trusts y carteles dominados por capital financiero (Hilferding, 1910; 1981). La ciencia pasa a ocupar un papel central en el desarrollo de las fuerzas productivas. El imperialismo descrito por Lenin (1917; 2014) respondió a la necesidad de exportar capital excedente a las colonias y semicolonias, reforzando la espiral de subordinación periférica. El reparto de África, la penetración en Asia y América Latina y el Caribe, y la Guerra Hispano-Estadounidense de 1898 consolidaron la “diplomacia del dólar” norteamericana y la expansión de inversiones británicas, francesas y alemanas (Grandin, 2006). Para las economías latinoamericanas, el auge de los enclaves minero-

extractivos y plantaciones agroexportadoras intensificó la primarización, consolidando oligarquías locales articuladas con los intereses metropolitanos (Bulmer-Thomas, 2014). Precusores de la dependencia como Prebisch (1949) documentaron el deterioro de los términos de intercambio, señalando que el progreso técnico se apropiaba asimétricamente en el centro, mientras la periferia permanecía atrapada en la exportación de *commodities* de bajo valor agregado.

4. Fordismo, Estado de bienestar y la “edad dorada” (1945-1973)

Tras la devastación de la Segunda Guerra Mundial, el capitalismo inauguró una etapa de crecimiento extraordinario basada en la producción en masa fordista y la expansión de la demanda agregada keynesiana (Marglin & Schor, 1990). El régimen internacional de Bretton Woods -con el dólar anclado al oro- aseguró la estabilidad financiera para la reconstrucción europea, mientras las corporaciones transnacionales se convirtieron en actores hegemónicos (Glyn, 2006). En el núcleo, los salarios altos y la ampliación de derechos sociales legitimaron el pacto capital-trabajo; pero en la periferia, la inserción a través de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) dependió de transferencias tecnológicas condicionadas y endeudamiento externo (Dos Santos, 1978; 2018). Los proyectos desarrollistas latinoamericanos -Cepalismo, nacionalismos populares y experiencias socialistas como Cuba- buscaron cerrar la brecha centro-periferia mediante intervenciones estatales, pero tropezaron con la restricción externa y la oposición de élites locales vinculadas al capital transnacional (Bresser-Pereira, 2018).

La crisis del fordismo y el viraje neoliberal (1973-1989)

La ruptura del consenso fordista se desencadenó en la década de 1970 bajo la forma de “estanflación”: la inédita coexistencia de recesión y alta inflación que agotó la eficacia de las políticas keynesianas (Boyer, 2015). El colapso definitivo del patrón oro-dólar en 1971, la pérdida de productividad manufacturera en el Norte y los shocks petroleros de 1973 y 1979 comprimieron la tasa de ganancia e intensificaron la competencia intercapitalista (Arrighi, 1994). Para restaurar la rentabilidad, el capital transnacional impulsó una “doble contrarrevolución” (Harvey, 2005): la ofensiva neoliberal contra el trabajo -desregulación, flexibilización y desindicalización- y la desposesión financiera mediada por bancos

multilaterales y mercados de capitales. En la periferia latinoamericana el endeudamiento externo barato de los años setenta, canalizado a través de petrodólares reciclados, devino una trampa cuando la Reserva Federal elevó drásticamente los tipos de interés en 1979. La llamada “década perdida” sancionó el disciplinamiento de las economías dependientes mediante Programas de Ajuste Estructural (PAE) que privatizaron empresas públicas, liberalizaron comercio y desmontaron incipientes Estados de bienestar (Cypher, 2020). La subordinación comercial e industrial se amplió con una nueva dependencia financiera: el excedente reproductivo se drenó hacia la renta del capital ficticio, institucionalizando un “tributo financiero” pagado por las periferias al centro (Becker & Weissenbacher, 2021).

Reconfiguración de la dependencia (1990-2008)

Tras la caída del bloque socialista y los Acuerdos de Marrakech (1994) que fundaron la OMC, la mundialización neoliberal se profundizó sobre tres ejes: i) liberalización absoluta de flujos de capital, ii) revolución logística que fragmentó la producción en cadenas globales de valor, y iii) hegemonía de un régimen patrimonial dominado por grandes gestores de activos (Fichtner, 2016). En el Sur Global, esta fase consolidó un “desarrollo dependiente financiarizado”: el crecimiento se volvió altamente procíclico y vulnerable a la volatilidad de capitales de cartera (Kaltenbrunner & Paineira, 2018). Investigaciones recientes demuestran que Brasil y México experimentaron una rápida expansión de la intermediarización bancaria y del endeudamiento corporativo en moneda extranjera, fenómeno que reproduce la subordinación tecnológica y acrecienta la captura de rentas por actores externos (Bonizzi, 2023).

La relocalización fabril hacia Asia y, en menor medida, hacia México y Centroamérica, no alteró la lógica centro-periferia: las plataformas de ensamblaje maquilador operaron como nodos de bajo valor añadido, dependientes de insumos importados y sujetas al control estratégico de marcas globales (Gereffi, 2018), o los enclaves científico-tecnológicos en palabras de Delgado Wise (2019). La supuesta “integración al mercado mundial” se transformó en una nueva forma de especialización subordinada, donde los ingresos por exportación financian pagos de utilidades, servicio de deuda y repatriación de dividendos, reproduciendo así la “heterogeneidad estructural” señalada por la CEPAL seis décadas atrás.

En este periodo, a la división tradicional del trabajo centro-periferia entre bienes primarios e industrializados -que se profundiza-, se añade un nuevo peldaño asociado a las cadenas de valor: la división del trabajo al seno de la industria entre actividades intensivas en conocimiento (reservadas para las principales potencias imperialistas) y actividades intensivas en fuerza de trabajo (desplazadas hacia la periferia). Ello, que Cypher y Delgado Wise (2012) caracterizan como subprimarización, da paso a nuevas y más severas modalidades de intercambio desigual.

Neoliberalismo y la teoría de la dependencia: debates contemporáneos

Frente a estos cambios, la dependencia requiere un resurgimiento teórico. Algunas corrientes marxistas articulan el legado de Marini con aportes de economía política internacional y estudios de financiarización para explicar la “superexplotación del trabajo digital” y la captura de rentas por plataformas. Otros enfoques integran la perspectiva de cadenas globales de valor y la ecología-mundo para subrayar que la extracción de recursos naturales y de información están funcionalmente entrelazadas en la acumulación mundial (Moore, 2015).

Investigaciones del Tricontinental Institute exploran opciones de desdolarización, integración regional solidaria y tecnología abierta como caminos para erosionar la subordinación (Tricontinental, 2023). Sin embargo, la evidencia empírica muestra que intentos como ALBA o el Banco del Sur chocaron con la reticencia de élites locales, la contraofensiva geopolítica de EE. UU. y la creciente influencia de China, cuya Iniciativa de la Franja y la Ruta reproduce también relaciones asimétricas (Gallagher & Myers, 2020).

Caracterización del capitalismo periférico contemporáneo

Tabla 3

N.	Rasgo central	Descripción sintética	Referencias principales
1	Financiarización sistémica	Elevada participación de la renta financiera en la formación de utilidades; sensibilidad	Bonizzi, 2023

		aguda a los shocks de liquidez global y a la volatilidad de capitales de cartera.	
2	Re-primarización	Retorno a un patrón agro-minero exportador, primero impulsado por el súper-ciclo de <i>commodities</i> (2003-2014) y ahora por la transición energética (litio, cobre, agrocombustibles).	Svampa, 2021
3	Subprimarización	División del trabajo al seno de la manufactura entre actividades intensivas en conocimiento y actividades intensivas en fuerza de trabajo, dando paso a dinámicas de maquilización que generan nuevas economías de enclave en el ámbito periférico.	Cypher y Delgado Wise, 2012
4	Plataformización y extractivismo de datos	Inserción subordinada en mercados digitales controlados por Big Tech; escasa regulación local y dependencia de infraestructura en la nube extranjera, que facilitan la apropiación de rentas digitales.	Couldry & Mejias, 2019.
5	Autoritarismo y disciplinamiento laboral	Emergencia de regímenes políticos híbridos que combinan procesos electorales formales con represión selectiva y criminalización de protestas para garantizar la continuidad de la acumulación.	Robinson, 2020
6	Crisis ecológica diferenciada	Expansión de la frontera extractiva sobre territorios indígenas y ecosistemas frágiles, externalizando los costos ambientales mientras el centro promueve un “capitalismo verde” de bajo alcance transformador.	Svampa, 2021

Elaboración propia

En síntesis, la dependencia contemporánea es multidimensional: financiera, tecnológica, ecológica y política. La transferencia de valor hacia el centro se intensifica a través de la reestructuración industrial y dividendos digitales, intereses de deuda y apropiación de bienes comunes, reproduciendo una dominación de los términos de intercambio amparada en regímenes de propiedad intelectual y monopolios de datos (Fuchs, 2022).

Las transformaciones registradas desde la crisis del fordismo hasta la plataformización configuran un capitalismo mundial más concentrado, volátil y asimétrico. En América Latina y el Caribe, lejos de disiparse, la dependencia se complejiza con nuevas capas de

subordinación financiera y digital. El análisis que exponemos permite valorar la pertinencia de la teoría de la dependencia como marco crítico vivo, capaz de dialogar con debates sobre financiarización, cadenas globales de valor y colonialismo de datos para explicar la persistencia de la heterogeneidad estructural y la superexplotación del trabajo.

Es por ello que, una vez revisado rápidamente cómo se constituyen las distintas etapas del capitalismo, y algunas variantes que se expresan en nuestros días, resulta ineludible profundizar en la constitución de la universidad también en términos históricos e identificar la bifurcación de sus ethos en el proceso de colonización, imposición de la universidad napoleónica, y posteriormente, el intento de alcanzar, desde la periferia enraizada en la dependencia, a las universidades de investigación alemanas, ecumenizadas por Estados Unidos en el siglo XX. De este modo, la caracterización teórica realizada en el segundo capítulo se concretiza con los procesos históricos constituyentes de la universidad periférica.

5. Origen de la Universidad Imperialista y Colonial

La creciente importancia del conocimiento en la economía global ubica a las universidades en un lugar privilegiado, pero con matices respecto a la posición que ocupan en el marco centro-periferia. Como vimos, el estudio del papel social que cumple la universidad dependiendo de su contexto político y económico es fundamental. Claro está que, independientemente de su posición y los roles que ejerce, está insertada en un complejo sistema mundial comandado por el gran capital y las principales potencias imperialistas. En ese sentido, la inserción en el debate sobre la dialéctica entre el capitalismo mundial y América Latina y el Caribe se establece como punto de partida que justifica el estudio de la universidad como fuente productora de conocimiento por valorizar y que al adaptarse pasivamente al entorno local, nacional e internacional tiende a circunscribirse social, política, económica y culturalmente a las relaciones hegemónicas entre países centrales y periféricos o dependientes¹¹.

El factor explicativo de la posición desigual de América Latina y el Caribe en el sistema-mundo (Wallerstein, 1995), dice Gandarilla (2005) es la extracción y transferencia de excedente. Sobre este escenario, sostenemos que la Universidad cumple un rol importante, mas no como un todo que articula una visión contrahegemónica del desarrollo local y nacional, sino como un factor que potencia al capital productivo de las economías desarrolladas, intensificando la transferencia de plusvalor desde el Sur, paraje donde paradójicamente, obstaculiza las posibilidades de un desarrollo alternativo propio. En otros términos, la producción del conocimiento en las universidades y centros de investigación de países latinoamericanos no coadyuva a la generación de una base endógena de desarrollo y, por el contrario, contribuye a reproducir las relaciones de dependencia y subordinación imperantes. Esto no significa que no se genere conocimiento en la región, sino más bien que éste se circunscribe a dinámicas de desarrollo científico y tecnológico asentadas en los países nucleares. A esto se añade en fechas recientes la migración de fuerza de trabajo altamente calificada de los países

¹¹ Capitalismo Periférico (1976), Teoría de la Dependencia (1978), Desarrollo del Subdesarrollo (1974), Colonialismo Interno (1968), son algunos de las teorías y conceptos propuestos desde América Latina y el Caribe y que se insertaron en el debate académico global.

periféricos hacia las principales potencias capitalistas (Delgado Wise, Chávez y Gaspar, 2022). De este modo, se expresa una dinámica de transferencia de excedente, además de las limitantes de progreso técnico-científico en la periferia.

En este sentido, partimos de que las relaciones sociales contemporáneas subordinan las necesidades sociales a las necesidades de la reproducción y acumulación de capital. Lo anterior debe aterrizar en la comprensión de que el capital es una relación social de alcance ecuménico, que funge como regulador metabólico social en la producción de riqueza material (Meszáros, 2001). Sobre esta base se asienta la apropiación del trabajo excedente del trabajador, i.e. la plusvalía, que al estar desposeído de medios de producción se ve forzado a vender su fuerza de trabajo al capitalista en una relación de intercambio desigual. En tal sentido, la transferencia de excedente que adquiere connotaciones más complejas a raíz de intercambio entre ramas (productivas, comerciales y de servicios) y, sobre todo, con la expansión del capital a escala global, constituye los cimientos para describir y explicar los procesos actuales en la dialéctica entre el capitalismo global y la periferia (Gandarilla, 2005). En esta perspectiva, el proceso de acumulación originaria es nodal para caracterizar la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Sobre aquello Fals Borda (1978) señala que aquel proceso no debe ceñirse a un momento histórico determinado, sino que sucede mientras se establezcan las condiciones necesarias para su realización y su cese será en el momento en que se discutan las razones de su reproducción. Podríamos mencionar que la llamada “fuga de cerebros” es un ejemplo concreto de aquello, pues las condiciones de los trabajadores en sus países de origen impiden su inserción en el mercado de trabajo, por lo que la migración hacia los centros se establece como una modalidad de intercambio desigual y una de las razones de su reproducción.

La universidad periférica se inscribe en esta compleja trama signada por la vigencia y reproducción de procesos de acumulación originaria y transferencia de excedentes, a través de los cuales se fortalecen y profundizan las relaciones entre el centro y la periferia del sistema capitalista mundial. Lo anterior solo se añade a un cúmulo de problemas que ya presentan las universidades de la región, no obstante, el escenario actual manifiesta nuevas luchas por las que deben transitar las instituciones de educación superior; en términos de Eduard Thompson

(1984), nuevas expresiones de luchas de clase correspondientes al momento histórico determinado, lo que podría comprenderse, entonces, como la disputa por la universidad y sus nuevas facetas, por ejemplo, en su entera corporativización¹² y la digitalidad.

Siguiendo con la transferencia de excedentes, dice Wallerstein (1979), que la economía mundial se sostiene por la posición desigual de las economías para afrontar las pérdidas y distribuir las ganancias, donde las primeras se distribuyen en las economías periféricas, mientras las segundas se quedan en un puñado de países, es decir, el sistema se establece en sintonía con la explotación del trabajo de las naciones del Sur, culminando en la apropiación del excedente en otros territorios. José Gandarilla (2005) manifiesta que precisamente la condición de periferia se ha engendrado en el marco del capitalismo contemporáneo por la transferencia de excedentes hacia las corporaciones multinacionales¹³ y las potencias imperialistas en las que se ubican sus casas matrices, que son fundamentadas discursiva y materialmente por políticas promovidas por organismos internacionales: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, entre otras. No obstante, son particularmente estas organizaciones las que difunden el discurso hegemónico sobre la migración calificada, cuyo tinte se muestra positivo; la “fuga de cerebros” es presentada como “ganancia de cebreros”.

Asimismo, la transferencia de excedentes suele ser medida bajo parámetros que no consideran la totalidad de los movimientos económicos que benefician a los países nucleares, en contraste con las usualmente presentadas que corresponden, por ejemplo, a las remesas. Fuera de esta transferencia monetaria en dirección Norte-Sur, surgen corrientes inversas que integran la deuda de los países y los intereses que de ésta resultan, las ganancias de las corporaciones en los enclaves productivos establecidos en las periferias cuya utilidad desemboca en un puñado de países, las relaciones desiguales de intercambio y la evasión fiscal (Gandarilla, 2005). En este sentido, el discurso hegemónico que contempla a las remesas como

¹² Universidades corporativas del grupo GAFAM: Google, Amazon, Facebook, Amazon y Microsoft, son un ejemplo de aquello.

¹³ No utilizamos el término *transnacional* en razón de que las empresas reconocen claramente las sedes que ejercen como centro de operaciones administrativas y financieras en pocos países, que, en estricto sentido, es donde se acumula la riqueza.

transferencia monetaria esconde exitosamente la verdadera apropiación de los países del Centro, sin mencionar, además, los beneficios fiscales y la mano de obra barata de los países periféricos en maquiladoras científico-tecnológicas cuyas ganancias terminan en las corporaciones multinacionales (Delgado Wise, 2020). Sin embargo, esta es una expresión de la nueva dinámica de la División Internacional del Trabajo, cuyo origen se reconoce en la colonia, donde se pavimentan los mecanismos de explotación y expropiación de excedentes desde América Latina y el Caribe. Más aún, podemos reconocer que es en este periodo histórico en el que la región se constituye como periferia.

La conquista de América Latina y el Caribe es usualmente comprendida como un momento histórico determinado cuya terminación tuvo lugar en el siglo XIX. Sin embargo, escribe Gandarilla (2005), no es un fenómeno cuyo fin sea aún identificable, pues ha mutado a diferentes formas y sigue funcionando en la transferencia de excedentes en el marco de la acumulación y centralización de capital. Incluso la independencia política de los países de la región no supuso el final de la explotación imperial a las colonias, de hecho, se añade una nueva dominación y explotación hacia los grupos marginados. Sobre ello, Pablo González Casanova (1963) denomina Colonialismo Interno a la categoría de análisis que muestra diferentes formas de explotación y subordinación al incorporar la variable cultural y política en los procesos de dominación al interior de las fronteras políticas, es decir, la dominación de un pueblo sobre otro. González Casanova (1963) lo define como:

(...) una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización (Pp. 196-197).

En otros términos, la burguesía local comienza a operar en doble sentido: por un lado, ejerce la explotación de la fuerza de trabajo local y captura el excedente, y por otro, transfiere una

porción significativa de aquellas ganancias a los centros, hoy identificados como economías desarrolladas¹⁴. En tal sentido, la base de la dominación oligárquica latinoamericana es colonial (Halperin, 1993). Tan es así, que el sistema al que se integra América Latina y el Caribe por imposición supuso la construcción del sistema-mundo capitalista, donde el flujo del capital fija su dirección: de las mayorías a la minoría, de los explotados a los explotadores (Wallestein, 1995). De este modo, Europa se constituye, por primera vez, como centro del mundo, donde desembocan los excedentes generados en la periferia. Así, la dialéctica entre el capitalismo global y América Latina y el Caribe encuentra ahí sus raíces, cuyos efectos en la acumulación de capital podemos aún identificar en las transferencias económicas, la división internacional del trabajo, la participación en la red global del conocimiento y las prácticas extractivas imperialistas en el Sur.

La dominación todavía situada se establece, además, en términos epistémicos, expresada en la crisis del pensamiento latinoamericano y la falta de respuestas propias a las urgentes necesidades locales y nacionales. Es decir, sucede también una colonización del saber que puede identificarse desde la imposición de un patrón de relaciones sociales basadas en una modernidad capitalista, que es asumida por la periferia como la única visión del mundo, y por la cual, el capitalismo se mundializa bajo una mirada eurocéntrica (Quijano, 2000). Reconocemos a la modernidad capitalista como aquella que, en coexistencia con otras, terminó imponiéndose bajo el establecimiento de un proyecto civilizatorio que pretende insertar la racionalidad como punto de partida para el entendimiento y generación de respuestas para la escasez, pero que, además, expresa una totalidad civilizatoria que se sobrepone a otras formas de comprender al mundo, esto es, otras historias que sucedían de forma paralela en el mundo (Echeverría, 1997).

El ingreso de un modelo civilizatorio moderno importado de Europa modifica la relación del ser humano con la naturaleza externa basada en la subjetividad de la escasez y la forma de

¹⁴ En voz de René Ramírez (2022) expone la lógica apatriota de las élites económicas latinoamericanas que transfieren ingentes cantidades de capital en lugar de reinvertir en su país. Tan es así, que América Latina y el Caribe mantiene el 27% de los grandes patrimonios *nacionales* en paraísos fiscales, siendo la región del mundo que mantiene mayores depósitos en proporción a su riqueza.

enfrentarla. En este sentido, la unificación de la modernidad con el capitalismo supuso -y sigue presente- la configuración del entendimiento de la escasez por medio de la producción de mercancías que atentan contra la noción de insuficiencia en una reproducción abstracta comandada por el valor económico resultante de las mercancías y no por su función o, en otros términos, por su valor de uso (Pérez e Hincapié, 2022). De esta manera se inserta una proyección del mundo basada en la producción y consumo que sobrepone el valor de cambio por sobre el valor de uso, generando relaciones sociales que se contradicen bajo la idea de progreso (Pérez e Hincapié, 2022).

La universidad como institución medieval europea se incorpora a este proceso que impone un modelo civilizatorio y gesta en ella una práctica social marcada por la cultura capitalista y que, aun cuando de ésta surgen procesos emancipatorios y resistencias, se encarga de fortificar el *ethos realista* (Echeverría, 1997) que no avizora otra modernidad sino es la capitalista, es decir, no solo se adapta pasivamente a las imposiciones de las relaciones sociales capitalistas de producción, sino que constituye civiles según un modelo civilizatorio teñido por la modernidad capitalista. Tan es así, que las primeras universidades europeas con notable influencia religiosa fueron establecidas en la colonia bajo los mismos lineamientos que buscaban la culturización por medio de la evangelización cristiana. Posterior a ello, y junto con la visión moderna de la universidad, se trastocan sus funciones con relación al Estado y sus necesidades, cuestión que en el siglo XX es modificada por el mercado y dominio de la empresa privada en la educación que cumple un rol medular en la reproducción de relaciones sociales capitalistas y el mantenimiento del *status quo* que, a su vez, incorpora la explotación y transferencia de excedentes desde la periferia.

En síntesis, hay una estrecha línea entre modernidad capitalista, colonialismo y universidad, cuya interacción y sus efectos pueden identificarse en la actualidad, sobre todo en lo que respecta a la reproducción del conocimiento que permite al individuo relacionarse con el mundo bajo la comprensión de la eliminación de la escasez por medio de la producción de valor por valorizar (Pérez e Hincapié, 2022), esto es, refundar y reproducir la modernidad capitalista al interior de las universidades, lo que supone la adopción de ese modelo civilizatorio en nosotros, en la misma medida que nos insertamos a la modernidad capitalista subjetiva y objetivamente por medio de conocimientos técnicos que nos permitan producir para el

consumo sin cuestionar las contradicciones de las relaciones sociales capitalistas. En voz de Echeverría (2011), el universitario se constituye subjetivamente por la modernidad, pero también contribuye en su creación en tanto enfrenta la escasez. Por lo tanto, señalan Pérez e Hincapié (2022), la Universidad como institución heredada de la colonia y mecanismo de modificación de subjetividades a merced de la modernidad capitalista, debe ser crítica con ésta, en tanto la recrea.

Por ello, en el siguiente apartado se presenta la historia de la universidad latinoamericana cuyas bases, como es obvio, se manifiestan en Europa. Además, se pretende mostrar cómo la herencia colonial de la universidad española -particularmente de la Universidad de Salamanca- desemboca en lo que hoy denominamos universidad periférica, y cómo las diferencias de su implementación, reproducción e imposición en diferentes parajes del continente americano muestra en nuestros días su heterogeneidad al momento de insertarse en los procesos productivos y en la red global del conocimiento. De este modo, la transferencia de excedente hacia los imperios desde el siglo XVI, la dominación cultural manifestada en la imposición del modelo civilizatorio capitalista, y la colonización del saber puede ser en parte dilucidada desde el nacimiento de la universidad en la región, entendiéndola como mecanismo de dominación en sus inicios, y de reproducción y profundización de las relaciones de dependencia y subordinación en nuestros días.

Surgimiento de las universidades en Europa

La Universidad como institución europea, hija del diseño curricular de Platón y Aristóteles (Jiménez, 2007), se ubica en la baja edad media como base unificadora del continente por medio del cristianismo simbolizado en el papado y políticamente respaldada por el emperador (Barblan, 1977). De hecho, el vocablo Universidad proviene de *universitas* como reunión de un todo que en referencia a la institución educativa supone la unión de docentes y alumnos (Chuaqui, 2002). La Universidad de Boloña fundada en 1088, producto del renacimiento intelectual, es considerada comúnmente como la primera institución de educación superior europea¹⁵ que se establece como mecanismo reproductor de saberes que se incorporan en la

¹⁵ Aunque el origen de la universidad en Europa es un proceso complejo que encuentra sus cimientos en la articulación de diversos factores organizativos e institucionales, la literatura histórica discute si la primera

idea de la participación del individuo y colectividad en un todo más amplio, cuyas bases, indubitadamente, se encuentran en las fuerzas religiosas proporcionadas por el cristianismo. En este sentido, se convierte en una institución formal restringida, con reglas e integrantes definidos, pero que no generó mayor conflicto por el entendimiento de factores que unificaban no solo a la localidad, sino a la región. Estos son: el lenguaje común y la imagen de Dios (Barblan, 1977). En ese tenor, las universidades medievales, a diferencia de las profesionalizantes y corporativas presentes en nuestros días, establecieron su objetivo como transmisoras culturales, cuya función se expresa en la reproducción de conocimientos que se consideraran necesarios para la comprensión del mundo por parte del estudiante.

Asimismo, el crecimiento de las ciudades en contraste con la ruralidad es acompañada de la división social del trabajo, que permite el reconocimiento del estudiante y profesor como parte de un servicio público que fundará el poder de la razón cristiana y que posteriormente, se convertirá en su principal adversario. De hecho, señala Walter Rüegg (1995), es la única institución europea que ha mantenido su estructura fundamental junto con sus funciones sociales básicas, pero que además ha logrado intensificar su influencia desde que fue reconocida como uno de los tres poderes en la sociedad europea medieval, estos son: *regnum* (reino), *sacerdotium* (iglesia) y *studium* (universidad). Cada uno de ellos ha sufrido incesantes cambios, aunque la universidad es la única que ha logrado extenderse y crecer en su forma original a lo largo de la historia, conservando los grados o niveles formativos y disciplinas enmarcadas en las cuatro facultades históricas que han logrado adaptarse a los avances tecnológicos y nuevas áreas cognitivas: teología, leyes, medicina y artes (Rüegg, 1995).

En la misma línea, la inserción de este poder se gesta en Europa desde Boloña, que erige el estudio de las normas que organizan a la sociedad -derecho-, comprendida como las formas en que se normará el mundo exterior, manifestadas en el conocimiento producto del saber intersubjetivo establecido y nutrido en la universidad. Aunque en el siglo siguiente ya se conforman nuevas universidades en algunos países europeos (Francia, Gran Bretaña y España), donde existía aún el patrón común del lenguaje y la migración de estudiantes y

universidad fue en Boloña o París. De cualquier manera, su nacimiento es europeo y surge de ahí la imposición-importación del modelo insertado en América Latina y el Caribe .

profesores que todavía mantenían corrientes de pensamiento similares e identificaban a Europa, en cierto nivel, como un todo. No obstante, los nacionalismos posteriores, apunta Andris Barblan (1977), serán el punto de desencuentro y diferencia creativa en el conocimiento, donde se engendra la ciencia alemana, francesa y británica. Esto significa la separación de Europa en términos cognitivos, pero también políticos, cuestión que para el siglo XVI es intensificada por la reforma protestante, cuyo efecto se manifiesta en la división y oposición con la contrarreforma establecida por cada nación y su iglesia y, por tanto, las mutaciones en los centros universitarios correspondientes a cada frontera política.

De esta manera, se comprende que las universidades europeas nacen de la unión de circunstancias históricas que darán paso a la bifurcación de sus reivindicaciones. Por un lado, la Universidad de Boloña buscaba la autonomía política con acompañamiento de la bula pontificia, por lo que es obvio que en sus inicios los estudiantes y profesores eran clérigos (Chuaqui, 2002), pero, además, existió la separación en términos de saberes: Boloña repercutió en los conocimientos en derecho, la Universidad de París en Teología y Filosofía, Oxford en ciencias duras -matemática, física y astronomía, y finalmente, Montpellier en medicina (Chuaqui, 2002). Esta división de ramas cognitivas es también producto del contexto donde la universidad se encuentra subsumida y, por tanto, su manifestación es heterogénea. En otros términos, es el conflicto la fuente de creación y modificación constante de la universidad europea, aunque exponiendo una perseverancia en las funciones sociales tradicionales y en su estructura (Rüegg, 1995).

Partiendo de estos antecedentes, podríamos señalar, como se manifiesta en las primeras páginas, la razón que comanda la universidad en nuestros días es su gradual instrumentalización para los fines de la acumulación de capital. Sobre esta premisa descansa la visión marxista sobre la historia de la universidad, donde se señala que la constitución de la institución estuvo atravesada por la lucha de clases, en el marco de las relaciones de dominación imperantes (Rüegg, 1995). En este sentido, los centros de educación superior surgen no solo para ampliar el conocimiento europeo, como centro del capitalismo mundial, sino también en la gestación de las universidades coloniales, donde emerge un estrato académico que cobra cierto prestigio en la división social del trabajo. Por ejemplo, el derecho en Boloña fue necesario para

legitimar los reclamos del emperador, además de ser un punto comercial importante. Asimismo, el papado buscaba ejercer su dominio en la institución universitaria con el fin de enfrentar la herejía creciente por medio de la formación en dogmas.

En síntesis, la universidad europea fungía como mecanismo de dominación de la iglesia e imperio. De otro modo, la función social de la universidad habría fijado sus objetivos en mejorar las condiciones de vida de las personas por medio del estudio en otras disciplinas con mayor impacto, como en el caso de la agricultura. Es decir, la importancia del conocimiento impartido en las primeras universidades no encontró lugar en las necesidades de la sociedad, sino en los intereses de las élites políticas y religiosas.

Por su parte, la Universidad de Salamanca, la más antigua de España, también se encuentra íntimamente ligada a Boloña¹⁶. Su legitimidad y estructura estaban basadas en la bula pontificia y la corona. Antes de su fundación como institución superior, ya existía el *Studium Generale* en Palencia, aunque el reconocimiento como Universidad fue otorgado a Salamanca en 1252 por el Rey Alfonso X (Pérez, 2002). La corona reconoce, por primera vez, a las escuelas salmantinas como Universidad generando simultáneamente una dotación económica para sostener la institución. Tres años más tarde, la bula pontificia legitima la existencia de una universidad en Salamanca, y meses después, otorga la validez global de los títulos que sean conferidos ahí. Claro está que desde sus inicios ya marcó diferencias con las universidades que nutrieron sus orígenes, esto es, la unión de los modelos de París y Boloña, en la conjunción del peso que tenían los maestros y estudiantes -o escolares- que elegían a su rector, constituyendo una Universidad del Estudio, en voz del Rey Alfonso X (Pérez, 2002).

La importancia de Salamanca subyace de la exportación de su modelo a las fundaciones universitarias en el resto de España y, sobre todo, en América Latina y el Caribe y el Caribe. Tan es así, que dos tercios de las universidades coloniales tenían estatutos salmantinos por solicitud de la corona (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). Por ello, en el siguiente apartado se hila sobre la implantación de la estructura universitaria española -primordialmente salmantina y en menor medida alcalaína- en la colonia, cuyas influencias separan el

¹⁶Aunque, afirma Tünnermann (1996), ya respondía a necesidades del Estado-Nación, incluso antes del surgimiento del concepto

crecimiento de la educación superior en el Norte del continente donde el modelo británico y francés fue implementado. Esto es especialmente relevante en el cometido de la presente investigación porque otorga luces en la comprensión del carácter periférico de nuestras universidades por medio de la subsunción a la corona y al papado, a diferencia de las universidades al Norte del Río Grande, donde la autonomía de los colonos mostró un rostro distinto por la participación e influencia que mantuvieron. Podría señalarse que la imposición del modelo civilizatorio moderno reproducido desde la universidad también requiere de matices geográficos que manifiestan su heterogeneidad.

Reproducción y adaptación de la Universidad Colonial en América Latina y el Caribe

Se pueden hallar extensas investigaciones sobre el origen de la universidad hispanoamericana (Rodríguez Cruz, 1973; Ridder-Symoens & Rüegg, 2003; Rüegg, 2010), cuyo nacimiento, como se ha detallado previamente, es europeo. En este sentido, Tünnermann (1996) señala que la implementación de la Universidad en América Latina y el Caribe se efectuó bajo la necesidad de instruir para evangelizar. No es nueva la premisa de que la religión se convirtió en un mecanismo de dominación colonial, de asimilación cultural y de integración a los lineamientos de la corona¹⁷. En este sentido, puede mencionarse que en un primer momento la universidad colonial tenía una función cultural que permitiría la comunicación entre las culturas nativas e imperiales, con el objetivo de crear civiles, ampliando la reproducción del *ciudadano occidental*. De hecho, la visión humanística de la universidad europea es entendida, según Jiménez (2007), como el conocimiento que incorpora la construcción de la conciencia del hombre europeo, que luego tendrá que reproducirse en la colonia. Por ello, los profesores altamente formados en Salamanca y los estudiantes debían cumplir el rol de evangelización hacia los americanos nativos, cuestión por la que se presenta la primera segregación entre formados y evangelizados.

En contraposición, afirma Tünnermann (1996), el imperio portugués no creó ninguna universidad y fue Coímbra la institución encargada de realizar las tareas que en la América Hispánica encarnaban las universidades coloniales. Señalan Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst

¹⁷Sin embargo, se reconoce la existencia de distintas órdenes religiosas, cuya relación con la corona era distinta, como fue el caso de los jesuitas que previo a su expulsión mantuvieron un rol importante en fundación y conformación de las universidades coloniales.

(1996) que la colonia portuguesa no requirió la formación de universidades, sino de colegios menores para formar clérigos y juristas, y en el caso de estudiantes interesados en educación superior, su opción era Coímbra. De hecho, es hasta el siglo XX donde se funda la primera universidad brasileña. Por su parte, el imperio británico no consideró relevante la fundación de universidades hasta avanzado el proceso colonial, tema que se aborda con mayor profundidad en el siguiente apartado. En tal sentido, se presenta la primera diferencia de las universidades coloniales hispanoamericanas, respecto a las demás generadas en el periodo colonial: fueron la réplica del modelo español con fines colonizadores, pues transfirieron la estructura de la metrópoli como mecanismo de extensión de su dominio.

Un punto medular en la fundación de las universidades hispanoamericanas fueron los requisitos para su establecimiento, que se resumen con el permiso de real y pontificio, bajo la estructura jurídica española, es decir, convirtiéndose en nuevas universidades Salmantinas (Rodríguez Cruz, 1973). También hubo influencia de la Universidad de Alcalá de Henares, como el segundo modelo que se incorporaría en las fundaciones en el Nuevo Mundo (Tünnermann, 1996). Los esquemas de ambas universidades españolas marcan, en cierta medida, la clasificación tradicional latinoamericana: estatales y privadas. No obstante, será el modelo salmantino el hegemón en su función reproductora de universidades coloniales hasta entrada la época republicana.

La estructura salmantina integraba un claustro de profesores como la mayor autoridad académica cuya responsabilidad era la construcción de estatutos, el canciller que superaba las facultades del rector fungía como juez académico y debía formar parte del clero. Por otra parte, el Rector era asesorado por dos consejos que se encargaban de las funciones electorales y el financiamiento o hacienda de la universidad. En el caso de las instituciones coloniales, todo el financiamiento provenía de la corona. El idioma universitario por antonomasia era el latín, cuyo efecto en las limitaciones hacia los nativos era obvio. En la colonia, surgió la enseñanza en lenguas nativas con el objetivo de que los eclesiásticos dominarán el idioma de los colonizados. Por otro lado, la cátedra impartida era fundamentalmente en Derecho Canónico, cuestión que se diferencia de la universidad alcalaína, donde el saber se centraba en

teología y su estructura se basó en conventos y su máxima autoridad provenía del clero, quien fungía además como rector (Tünnermann, 1996).

No existía parecido a una universidad en América, y para la independencia se registraron al menos 30 instituciones de educación superior. Lo relevante de esto es que ninguna universidad se constituyó formal y objetivamente desde cero, pues todas fueron transferencias europeas (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). De tal forma, la réplica de las universidades en Hispanoamérica comienza con la Universidad de Santo Domingo¹⁸ en 1538, fundada por los dominicos que llegaron a la Isla Española en 1509 (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). La autorización de la bula pontificia transformó el convento -de origen alcalaíno- en Universidad, y tuvo las cuatro facultades desde su inicio, aunque su función era la formación de cleros para misiones. Posterior a ello, y antes de la era republicana, todas las universidades coloniales constituidas erigían el modelo salmantino o de Alcalá de Henares. Estas universidades tenían un doble carácter ordenatorio, pues se encontraban subsumidas a las demandas reales y pontificias. De hecho, era requisito indispensable el reconocimiento por parte del papado y la corona, aunque dependiendo de la institución y su contexto, una precedía a la otra. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Santo Domingo constituida bajo el modelo alcalaíno, la legitimidad como institución universitaria fue otorgada por la bula pontificia, y casi dos décadas después, se expidió el reconocimiento de carácter real. Lo opuesto sucedió con la Universidad de San Marcos en Lima, que se constituyó bajo el mandato del Rey, previo al reconocimiento de la bula pontificia (Tünnermann, 1996). De cualquier forma, los colonos locales no incidían más que en las solicitudes fundacionales, comandadas principalmente por facciones religiosas del cristianismo.

Las siguientes universidades coloniales, fundadas en el siglo XVI, que tendrán repercusión en las posteriores son la de Lima y México, constituidas legalmente bajo el modelo salmantino, adaptando sus constituciones y estatutos en referencia a la universidad madre. Ambas instituciones gozaban de reconocimiento real y pontificio. Un siglo después, se funda la Universidad San Carlos de Guatemala, que seguirá con las ramas cognitivas tradicionales, no

¹⁸ Existe un debate sobre la primera universidad en América Latina y el Caribe. La Universidad de San Marcos fue constituida como mandato del Rey en años posteriores a la fundación de Santo Domingo por mandato pontificio.

obstante, en el siglo XVIII, bajo la influencia de la ilustración intentará incorporar cátedras en ciencias duras y propone la integración del castellano como lengua universitaria, sin desprestigiar o eliminar el latín de sus aulas. Esta propuesta de reforma borbónica atenta contra el factor común que integraba a las universidades hispanoamericanas: el Dios cristiano como centro de conocimiento que avizora salvar al hombre (Tünnermann, 1996). De cualquier forma, la universidad colonial dirigida administrativa y formativamente desde el imperio no introdujo en sus currícula las necesidades de sus colonizados, más bien, se buscó constituir subjetividades consonantes con el modelo civilizatorio imperial acorde a los intereses de los grupos dominantes, pues según lo señalado por Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst (1996), la universidad no solo expresa la vida intelectual de una sociedad, sino, la mentalidad de una civilización.

En ese tenor, surge la duda sobre si la independencia lograda por las naciones latinoamericanas supuso una modificación sustantiva en las universidades y rompió con el elitismo anquilosado en ellas. Tünnermann (1996) es muy claro en este aspecto cuando señala que la dominación fue transferida a una élite criolla que reafirmó la marginación previa. Sobre aquello volvemos a la categoría analítica de González Casanova (1963), cuando desmitifica a los procesos independentistas como un nuevo inicio que integra a toda la sociedad, pues continúa y más bien se añade una nueva explotación y dominación de un pueblo sobre otro. En este caso, las universidades continuaron su servilismo, pero hacia una oligarquía nacional. Por ello, las universidades republicanas (siglo XIX) continuaron con el patrón de dominación colonial posterior a la expulsión de los españoles, cuyo cambio mayor -hasta la Reforma de Córdoba- fue el traspaso del mandato universitario hacia las burguesías nacionales compuestas por criollos que acentuaron la dependencia cultural latinoamericana. En términos de Carlos Tünnermann (1996), es la reproducción de la colonia fuera de la colonia.

Esto es aún más importante si se divisa la continuación de la importación cultural desde Europa que impidió la instauración de la idea de nación y su reproducción por parte de las universidades. Las instituciones de educación superior republicanas, heredadas de la colonia, continuaron constituyéndose, mirando a Europa, pues con la llegada de la universidad profesionalizante importada de Francia, su proyección se basó en la formación de profesionales

dejando de lado la producción de conocimiento que avizora las necesidades cognitivas para una real emancipación. La formación de profesionales que operarían en sintonía con los intereses de la burguesía nacional rompe con la necesidad de construir conocimientos plausibles para el contexto latinoamericano que se diferencia ampliamente de las circunstancias que dieron vida a la universidad napoleónica, presente hasta nuestros días. Podría ser ésta una de las razones que imprime en nuestras universidades su carácter periférico al alejarse la producción de saberes y carreras superiores propias que avizoren el desarrollo nacional, y en su reemplazo, se manifiestan las necesidades del Norte global comandadas por élites que se insertan fructuosamente en la transferencia de excedente hacia el centro global. De hecho, afirma Tunnerman (2018), las universidades republicanas, en sus inicios, formaron profesionales anti-universitarios. En esa tesitura, menciona Steger (1977) la transformación formativa en la república sucede en la formación de profesionales que construyen el Estado, mientras que en la colonia fungía para generar servidores de la iglesia.

Es así como la estructura universitaria latinoamericana no mostró cambios importantes, sino hasta la Reforma de Córdoba (1918), cuyo objetivo fue romper el modelo aristocrático tradicional de la universidad, exponiéndose, según María Elena del Huerto (2018), el primer cuestionamiento importante a la estructura colonial universitaria. Los requerimientos más relevantes del movimiento de Córdoba fue autonomía universitaria, libertad de cátedra, elecciones internas libres, concursos de oposición, masificación por gratuidad y reorganización académica, lo que se traduce como una modificación total en la función social de la universidad, que hasta ese momento se pronunciaba a favor de los intereses de las clases dominantes nacionales: burguesía y clero.

Es en este momento histórico cuando se inaugura la posibilidad del ascenso social por medio de la universidad, que forma parte causal de la creciente clase media que logra insertarse al Estado y al sector productivo, pero con mínimos cambios en lo académico¹⁹, pues el modelo napoleónico seguía presente. Esto no significa que la institución no cambió, de hecho, las modificaciones fueron particularmente en lo formal, trastocando la estructura jurídica tradicional universitaria para efectuar su democratización, siendo éste el logro mayor de la

¹⁹ Se introdujeron directrices positivistas.

Reforma. Es este proceso el inicio de cambios recurrentes en las universidades de la región, que muy lejos de haberse modificado en su totalidad, han logrado el surgimiento de resistencias en universidades coloniales con resultados plausibles, así como el nacimiento de otras que desde sus inicios disputan la estructura impuesta, los conocimientos hegemónicos, y la profesionalización a través de la inter y transdisciplina.

Es entonces la Reforma de Córdoba un paso importante en la reconstrucción de las universidades latinoamericanas. Sobre esto escribe Luis Alberto Sánchez, citado en Tünnermann (1996), cuando alude que el logro de la reforma de 1918 ha sido colosal, empero, aún quedan numerosos cambios por efectuar para disputar los problemas heredados en la universidad. De hecho, en un artículo, Elsi Jiménez (2007) intenta ahondar en uno de los problemas medulares que presenta la universidad en nuestros días, y es la importación de una arquitectura cognitiva que configura la capacidad de producción científica de las universidades de nuestra región. Es decir, la transferencia del modelo salmantino y alcalaíno en el Sur que impuso una forma de enseñar y saber-aprender, sentó las bases para estudiar el conocimiento proveniente de la metrópoli, cuestión que puede verse hoy con ciertos matices en la participación de la universidad periférica en la red global del conocimiento (Albatch, 2007).

Antes de exponer la metamorfosis o resultados de las universidades en los mercados académicos y la incidencia en la formación de fuerza de trabajo altamente calificada, requerimos indicar, de manera sucinta, las grandes transformaciones que vive la universidad en la era republicana y cómo se emplea su subsunción.

La universidad republicana como proyecto estatal

La universidad latinoamericana, dependiente, pero de origen real y pontificio, inicia su tránsito hacia la secularización y nacionalización a partir del siglo XIX, especialmente luego de los procesos de independencia política. Este tránsito no representó una ruptura radical e inmediata con el pasado colonial, sino una transición gradual donde las universidades mantuvieron inicialmente su estructura administrativa y académica de matriz salmantina, adaptándose progresivamente a las nuevas exigencias del Estado-nación emergente (Tünnermann, 1996). En este contexto, la universidad republicana se convierte en un instrumento clave para

la construcción del Estado-nación, un espacio estratégico de formación de élites nacionales que reemplazarían a las antiguas élites coloniales, configurándose como un espacio de reproducción de las nuevas estructuras de poder nacional (Jiménez, 2007).

La secularización, entendida como un proceso de desvinculación institucional y administrativa respecto a la Iglesia católica, avanza en América Latina y el Caribe de manera desigual y contradictoria. Mientras en algunos países la separación del Estado y la Iglesia permitió procesos rápidos de modernización institucional, en otros la influencia clerical permaneció fuertemente enraizada hasta entrada el siglo XX. Esta ambivalencia refleja las tensiones políticas y culturales inherentes a la construcción republicana en contextos periféricos, donde las élites locales buscaban mantener ciertas estructuras coloniales por su utilidad en el ejercicio del poder (González Casanova, 1963). En México, por ejemplo, las Leyes de Reforma (1857-1860) representaron un hito decisivo en la secularización de la educación, desplazando paulatinamente la hegemonía religiosa, mientras que en países como Colombia o Ecuador, la resistencia de sectores conservadores mantuvo por más tiempo la influencia de la Iglesia en la educación superior (Tünnermann, 2018).

La función de las universidades en la formación nacional adquiere especial relevancia en este periodo, destacando su rol como espacios estratégicos para la producción y difusión de conocimientos necesarios para el desarrollo de los Estados republicanos. La creación de carreras profesionales relacionadas con la administración pública, el derecho, la medicina y la ingeniería, inspiradas en el modelo napoleónico francés, respondía directamente a las necesidades del naciente Estado nacional. Este modelo, altamente profesionalizante y pragmático, desplazó progresivamente la formación clásica centrada en teología y humanidades, marcando un giro epistemológico fundamental que orientó a la universidad latinoamericana hacia objetivos más funcionales y específicos respecto al Estado y el mercado laboral (Chuaqui, 2002).

Sin embargo, la autonomía universitaria, uno de los elementos centrales de la identidad universitaria moderna, mostró desde sus inicios profundas ambivalencias. La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 marcó un parteaguas en la historia de las universidades latinoamericanas al introducir demandas radicales como la autonomía universitaria, la libertad de

cátedra, y la democratización interna. Aunque inicialmente estos reclamos se circunscribieron a aspectos formales y jurídicos, su impacto fue trascendental al abrir espacios inéditos de participación estudiantil y profesoral en la gestión académica y administrativa (del Huerto, 2018). No obstante, el financiamiento estatal, aunque esencial para el crecimiento y expansión de estas universidades republicanas, se convirtió en un mecanismo de control político e ideológico. La dependencia económica respecto al Estado generó una paradoja, por un lado, las universidades gozaban de autonomía jurídica y formal, y por otro, enfrentaban constantes amenazas a su autonomía efectiva debido a presiones políticas y condicionamientos presupuestarios (Jiménez, 2007).

En este sentido, las tensiones entre autonomía y dependencia del financiamiento estatal definieron en gran medida las posibilidades y límites del desarrollo institucional y académico de la universidad republicana latinoamericana. Esta contradicción estructural evidenció la persistencia de lógicas coloniales dentro de la estructura republicana, mejor dicho, se expone cómo el Estado-nación utilizó la educación superior como instrumento privilegiado para producir y legitimar su poder, al mismo tiempo que limitaba las posibilidades reales de autonomía universitaria y desarrollo intelectual independiente.

La Reforma de Córdoba se consolidó como un evento democratizador, pero también como una respuesta histórica a las contradicciones internas de la universidad latinoamericana, atrapada entre su legado colonial, la necesidad de legitimación nacional y las presiones políticas externas (Ramírez, y Zaruma, 2024). Este evento seminal configuró una tradición de lucha por la autonomía, el financiamiento digno, y la participación democrática, una tradición que sigue definiendo la identidad y las batallas políticas internas de la universidad pública latinoamericana y caribeña hasta la actualidad.

En síntesis, la universidad republicana en América Latina y el Caribe transitó desde una institución religiosa-colonial hacia un dispositivo clave para la construcción estatal y la formación de élites nacionales, atravesada siempre por la tensión entre autonomía -formal- y dependencia material. Esta dualidad definió el desarrollo histórico de la universidad y

estableció el legado de luchas y reivindicaciones aún vigentes en la defensa de la universidad pública y autónoma en contextos periféricos.

La universidad periférica en la era neoliberal

A partir de la década de 1980, las universidades de la región experimentan una profunda transformación impulsada por políticas neoliberales y organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas reformas estructurales reorientaron a las instituciones hacia una lógica de mercado, basada en la eficiencia, la productividad y la rentabilidad económica, introduciendo dinámicas gerenciales y empresariales en la educación superior. Este giro implicó una redefinición epistemológica y organizacional que desplazó la noción tradicional de universidad pública como espacio de formación crítica y autonomía intelectual (Altbach, 2007).

Uno de los efectos más notables de esta transición hacia el mercado fue el desfinanciamiento sistemático de las universidades públicas, acompañado por la introducción de aranceles y tasas académicas que profundizaron las desigualdades socioeconómicas en el acceso a la educación superior. Este proceso de mercantilización se complementó con la implementación de sistemas de evaluación y rendición de cuentas, impulsados por agencias externas de aseguramiento de calidad y rankings internacionales que configuraron nuevas jerarquías académicas y formas de competencia institucional (Watson, 2010).

Asimismo, la universidad periférica enfrentó una creciente dependencia cognitiva, reflejada en la subordinación de sus agendas de investigación a las prioridades del mercado global y actores privados transnacionales. La producción de conocimiento dejó de responder a necesidades locales y nacionales para ajustarse a demandas internacionales, acentuando la brecha entre centros y periferias del conocimiento mundial. Esta situación exacerba la heteronomía universitaria y limita las posibilidades de autonomía intelectual y académica real; o el rompimiento con el dependentismo cognitivo (Ramírez, 2016).

A pesar de ello, las últimas décadas también han sido testigo de diversas formas de resistencia y resignificación de la universidad pública latinoamericana. De hecho, proyectos progresistas recientes han intentado recuperar la educación superior como bien público, promoviendo su democratización y soberanía epistemológica. Estas experiencias demuestran que, aunque la universidad periférica enfrenta enormes presiones del mercado, también mantiene vivo un legado de resistencia y lucha por la autonomía real y efectiva.

Hasta aquí se ha descrito la implementación de la universidad en Hispanoamérica que muestra la influencia directa de dos modelos universitarios, pero que contemplan objetivos comunes en la asimilación cultural por parte de los nativos americanos. Sin embargo, para reconocer el carácter periférico de la universidad del Sur global, creemos necesaria la exposición de las disimilitudes en el nacimiento de las instituciones de educación superior en la colonia británica, y de este modo, mostrar las características iniciales de las universidades del Centro, consideradas como las más prestigiosas del mundo.

Universidad Colonial Americana: diferencias entre el Norte y Sur

Es abundante la literatura académica que describe el nacimiento de las universidades en el Norte de América y la compara con las establecidos por la corona española. Como punto de partida obvio, ambas provienen de modelos europeos, pero implementadas por distintos imperios con características, incluso, contrapuestas. Por ejemplo, en Estados Unidos y Canadá, la colonización se manifestó como el traslado de un tipo de sociedad a otro territorio, mientras que en América Latina y el Caribe sucedió todo un proceso complejo de mestizaje que tendrá efectos en el desarrollo de la universidad y en el establecimiento de sus objetivos (Rodríguez Cruz, 2012). No obstante, una similitud es obvia, si los colonos españoles, británicos y franceses querían constituir nuevas universidades, debían mirar a Europa. La cuestión central en la influencia europea es la cabida del gobierno de la metrópoli en la constitución de nuevos centros educativos superiores. En esa línea, los colonos españoles requerían de la autorización real y pontificia para fundar universidades, y en muchos casos, éstas se establecieron por petición expresa. Por otra parte, en América del Norte, las universidades se establecieron bajo decisiones de los colonos, lo cual amplió su margen de acción y control, así como en el establecimiento de las prioridades de enseñanza que avizoraban el contexto local. De hecho, se resistieron en ocasiones a la influencia imperial.

Otro punto nodal es la influencia del pensamiento europeo en función del momento histórico en la fundación de universidades. Las primeras universidades hispanoamericanas se fundaron un siglo antes, lo que dio cabida a que los inicios en el norte incorporen conocimientos más apegados a la razón moderna. En otros términos, el imperio español implementó saberes medievales, mientras que los colonos ingleses ya reproducían conocimientos correspondientes a la temprana edad moderna (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). Esto no quiere decir que la influencia religiosa fue nula, sino que hubo una tolerancia mayor dada la sociedad pluralista religiosa. Además, la estructura organizativa de los colonos británicos integró una variedad de formas de gobierno que se expresaban en el ejercicio local, mas no en la incidencia directa y firme de la metrópoli, como sí sucedió con las universidades bajo la estructura salmantina.

En similar tenor, un factor explicativo de la diferencia entre ambos modelos que no debe pasar por desapercibido menciona Rodríguez Cruz (2012), es que en el norte no reconocieron saberes nativos prácticos que pudieran ser implementados en la universidad colonial, mientras que en el Sur sí presenciaron conocimientos y creencias importantes que debían ser asimiladas o desplazadas por los colonos españoles. De tal modo que puede ser ésta una de las razones del epistemicidio sucedido debido a la hegemonía cultural basada en la religión. Esto está íntimamente ligado con la heterogeneidad de las tierras colonizadas, pues los colonos británicos hallaron una población primitiva con conocimientos que no representaron ningún desafío para la implementación de saberes modernos. Los españoles, en cambio, se encontraron con territorios bastante poblados que los tomados por los británicos, pero además los nativos habían desarrollado conocimientos elevados en agricultura que generó la riqueza necesaria para edificar vastos monumentos y establecer una estructura social muy diferente a la europea (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996).

Por otro lado, debe añadirse que las instituciones de educación superior en América del Norte pudieron nutrirse de más experiencias universitarias que los dos modelos españoles antes descritos. Es decir, podrían basarse numerosas academias productoras de conocimiento en Gran Bretaña y Francia, aunque a su implementación se vio limitada por la falta de recursos.

En tal sentido, el gobierno local fundó universidades con clara visión eurocéntrica, pero en sintonía con su capacidad económica, lo que supuso paradójicamente una mayor libertad en la organización de las nuevas instituciones dado que su creación provenía por iniciativa local (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). Asimismo, los consejos reguladores o máximas autoridades de las universidades estaban integrados por eclesiásticos, laicos y civiles, lo que se contrapone a la estructura hispanoamericana primordialmente clerical.

Otra diferencia importante fue la disputa entre Órdenes religiosas diversas. Las élites religiosas buscaban el comando de las universidades, como sucedió en Quito con los dominicos, agustinos y jesuitas. Fue diferente en el Norte, donde claramente los fundadores de las primeras universidades también mantenían fuertes creencias religiosas, pero en un contexto de tolerancia religiosa distinta, pues lo que se sobreponía era fundamentalmente la iniciativa local. Un dato concreto en este aspecto es la integración de anglicanos y presbiterianos en la administración de la Universidad de Filadelfia, donde además estudiaban judíos. En síntesis, la influencia religiosa era clara en ambos parajes, pero la tolerancia diferenció al norte del sur.

La flexibilidad curricular también marca una clara diferencia entre ambos modelos. Mientras las universidades coloniales españolas estudiaban gramática en latín y español, en el Norte se incorporó el estudio de otras lenguas como el hebreo y griego. Además, ampliaron las ramas cognitivas y formaron a sus estudiantes en ciencias duras que les permitan mejorar su relación con la naturaleza externa, esto es: matemáticas, topografía, medición, navegación, química, botánica y mineralogía (Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996). Lo anterior es una expresión de la estrecha relación de los conocimientos universitarios con la realidad objetiva, en contraposición con el objetivo de dominación cultural basada en la reproducción de saberes modificadores de subjetividades que se expresa con fuerza en la colonia española. De hecho, para el siglo XVIII ya se habían constituido comunidades científicas importantes en el Norte, cuya producción intelectual podría considerarse local. Por ello, alude Rodríguez Cruz (1996), la contribución que era producto de la creatividad intelectual y académica de las instituciones del norte superaban con creces a las hispanoamericanas.

Esto nos lleva a una característica que podría ser definitoria en la constitución de la universidad periférica: la formación de líderes políticos-religiosos que no avizoraban las necesidades técnicas de la época (Jiménez, 2007). En estricto sentido se hace alusión a la formación universitaria para reproducir las relaciones sociales de dominación y explotación necesarias para el mantenimiento del sistema colonial. En este aspecto surge una modificación importante que no se debe pasar por alto, puesto que sus efectos en la producción de conocimiento son identificables hasta nuestros días. Nos referimos a la instauración del modelo napoleónico establecido primordialmente en el Sur, frente al humboldtiano insertado en el Norte. Esto quiere decir que mientras se fomentaba la investigación científica en las universidades norteamericanas en el siglo XIX, la educación superior latinoamericana se enfocó en la formación de profesionales (Chuaqui, 2002), lejanos a la tarea investigativa reconocida como la fuente principal de generación de conocimiento científico. La brecha en la participación de la producción cognitiva entre las universidades del centro y periferia puede identificarse también en esta diferenciación histórica, cuyos efectos concretos son vastos: número de publicaciones en revistas prestigiosas, registro de patentes, agendas investigativas globales, impacto productivo, etcétera.

En resumen, la herencia colonial se presenta como una variable importante en el desarrollo de las universidades en el marco centro-periferia. Además, el impacto cultural, incorporado en las dinámicas y contenidos formativos, muestra diferencias entre las instituciones de educación superior enfocadas en la investigación científica que permite comprender y modificar la naturaleza externa, frente a aquellas que absorben el conocimiento dado y no participan en la misma medida en la producción de conocimiento que busca dar respuestas a las necesidades locales. A continuación, se expone una síntesis de las universidades coloniales americanas y su participación en la producción científica, lo que permite divisar el éxito de las universidades norteamericanas influenciadas por la corriente humboldtiana y su función investigativa.

Tabla 4. Universidad Colonial en redes globales del conocimiento (2023)

De la Universidad Colonial a la Republicana (XVI-XXI)					
		País		Ranking ($\bar{X}$: Qs,	# Publicaciones Científicas/citas

Impe- rio	Universidad Colonial (Fundación)		Universidad Republi- cana	Shanghai, EduRank)	
Espa- ñol	Universidad de Santo Domingo (1538)	Repú- blica Do- minicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo	5055	401*/3162
	Universidad de San Marcos (1551)	Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	962	16,601/64,857
	Universidad de México (1551)	México	Universidad Nacional Autónoma de México	82	137,605/ 2,238,284
	Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca (1624)	Bolivia	Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca	8840	-
	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (1680)	Perú	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	9481	-
	Universidad San Gregorio Magno (1621)	Ecuador	Universidad Central del Ecuador	2922	2,952/ 13,047
	Universidad de San Fulgencio (1586)	Ecuador	Universidad Central del Ecuador		
	Universidad de Santo Tomás de Quito (1681)	Ecuador	Universidad Central del Ecuador		
	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (1692)	Perú	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	4484	-
	Universidad San Nicolás de Bari (1694)	Colom- bia	-	-	-
	Universidad de San Gerónimo	Cuba	Universidad de la Habana	1511	12,480/ 95,621

	de La Habana (1728)				
	Universidad de Caracas (1722)	Vene- zuela	Universidad Central de Venezuela	1036	13,748/ 202,422
	Universidad de San Felipe de Santiago de Chile (1738)	Chile	Universidad de Chile	243	59,554/ 1,207,917
	Universidad de Santo Tomas de Aquino (1622)	Chile	-	-	-
	Universidad de Buenos Aires (1778)	Argen- tina	Universidad de Buenos Aires	287	52,468/ 1,073,750
	Universidad de Popayán (1774)	Colom- bia	Universidad del Cauca	2444	3,879/ 16,131
	Universidad de San Carlos Borromeo (1676)	Guate- mala	Universidad San Carlos de Guate- mala	2131	1,703/ 9,059
	Universidad de San Francisco Javier de Pa- namá (1749)	Panamá	-	-	-
	Universidad de Concepción (1749)	Chile	Universidad de Concep- ción	815	19,530/ 389,366
	Universidad de Asunción (1779)	Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	2220	2,906/ 28,874
	Universidad de Guadalajara (1791)	México	Universidad de Guadala- jara	836	19,338/ 155,601
	Universidad de San Buenaven- tura de Mérida (1806)	Vene- zuela	Universidad de Los An- des	2117	1,891/ 15,082
	Universidad de León (1812)	Nicara- gua	Universidad Nacional Autónoma de León	4553	1,041/ 9,544

	Universidad Javeriana de Santafé (1621)	Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	874	14,822/ 163,665
	Universidad de Córdoba (1622)	Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	696	21,024/ 345,662
	Universidad de Mérida de Yucatán (1624)	México	Universidad Autónoma de Yucatán	1731	5,439/ 59,873
	La Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1653)	Colombia	Universidad del Rosario	1286	7,192/ 55,363
	Universidad Pontificia Colegio Máximo de San Miguel (1621)	Chile	-	-	-
	Universidad de San Ignacio de Loyola (1621)	Perú	-	-	-
Británico	The College at New Town (1626)	Estados Unidos de América	Universidad de Harvard	1	478,072/40,762,891
	College of William and Mary (1693)		College of William and Mary	651	-
	Collegiate School (1701)		Universidad de Yale	11	198,095/13,409,037
	Colegio de Nueva Jersey (1746)		Universidad de Princeton	19	135,109/ 9,558,459
	King's College de Nueva York (1754)		Universidad de Columbia	9	205,011/13,639,936
	Colegio de Filadelfia (1755)		Universidad de Pensilvania	12	232,058/14,755,232
	Colegio de Rhode Island (1764)		Universidad de Brown	76	80,596/ 4,497,370

	Queen's College (1766)		Universidad de Rutgers	35	143,641/6,768,289
	Dartmouth College (1769)		Dartmouth College (1769)	125	46,082/ 2,875,173

Elaboración propia (2024)

*no especifica sin son publicaciones científicas.

- No existe, no se especifica en sitios web de rankings y oficiales

Al menos cuatro ideas surgen de la tabla. La primera es la diferencia cuantitativa en las fundaciones de las universidades coloniales. Mientras al Sur del Río Grande se establecieron alrededor de tres decenas de universidades en el periodo colonial, en el Norte fueron solo nueve. Esto podría ser resultado de la necesidad de las distintas ordenanzas religiosas en la América Hispánica y la urgencia por implementar instituciones de reproducción cultural y dominio. En el Norte, como vimos en páginas anteriores, también influenciados por la religión, las necesidades universitarias correspondían en mayor medida a los intereses de los gobiernos locales, lo que amplió su margen de acción al dejar sin efecto los requerimientos de la corona. Otra cuestión relacionada a las fundaciones es el momento histórico, pues el pensamiento occidental británico reproducido en la universidad del Norte ya correspondía a la modernidad temprana, mientras que la española continuaba con conocimientos fundamentalmente medievales. Esto es relevante en tanto se comprenda la diferencia en la herencia colonial respecto a la producción de conocimiento científico.

La segunda idea que debe repasarse es la permanencia -tanto en el Norte como el Sur- de la Universidad Colonial. No son sino reducidas las ocasiones en que una universidad fue clausurada o eliminada del mapa republicano, pues como se manifestó, continuaron con su función reproductora de clase a conveniencia de una élite criolla en el Sur y totalmente blanca en el Norte. En otros términos, la universidad fue transferida entre patronos y fue según los modelos que cada una estableció lo que permitió su desarrollo en los últimos doscientos años, que, como se visualiza con claridad, son las universidades norteamericanas las protagonistas de un avance en la producción de conocimiento científico sin precedentes. De cualquier

forma, la universidad colonial es la madre de las universidades más importantes del continente americano.

Una tercera idea por considerar, y como punto central, es la diferencia en la productividad científica, junto con el lugar que ocupan en los rankings internacionales de mayor prestigio. La Universidad Nacional Autónoma de México es la mejor posicionada entre las universidades nacidas en la era colonial, no obstante, su cercanía en tanto producción y posición es mayor con la menos productiva de las instituciones de educación superior del Norte. En ese tenor, la subsunción en la red global del conocimiento de las universidades del Sur es obvia, incluso cuando nos referimos a la de mayor participación.

Por otro lado, el cuarto aspecto dilucidado, además de las publicaciones, es el número de citas de cada institución. Si sumamos todas las menciones de autores suscritos a las universidades periféricas el resultado es muy inferior a las provenientes de la primera universidad norteamericana, de hecho, no alcanza ni el 30%. Este es el resultado, por una parte, de la división internacional del conocimiento, y por otro, de la especialización en la investigación científica que repercute en la legitimidad que sostiene a la universidad del Norte. Además, debe considerarse el establecimiento del inglés como lengua universal del conocimiento científico. En otros términos, el inglés se ha convertido en el nuevo latín, que beneficia de manera ineludible a los académicos incorporados en las universidades fundadas por el imperio británico.

De esta manera surge la necesidad de comprender cómo evolucionan las universidades nucleares y periféricas con la incorporación de nuevas tecnologías que regirán los cambios en la producción de conocimiento en el Siglo XX, particularmente, después de la Segunda Guerra Mundial. Por ello, en el siguiente y último acápite se describe el desarrollo de la universidad bajo la influencia del avance tecnológico. Esto nos permite desentrañar claves en la subsunción de la universidad del Sur, cuya agenda educativa tiende a ser importada desde las universidades más prestigiosas del mundo ubicadas en Estados Unidos. En otros términos, la dialéctica entre universidad y tecnología muestra diferencias sustanciales entre las instituciones establecidas en el marco centro-periferia.

Dialéctica entre Universidad y Desarrollo Científico y Tecnológico en el Siglo XX

El vínculo entre ciencia, tecnología y universidad puede identificarse desde hace varios siglos, pues tanto en las instituciones de educación superior americanas como europeas se generaron instrumentos de trabajo necesarios para la relación entre el ser humano y la naturaleza externa. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial estableció un parteaguas en la producción de ciencia y tecnología desde las universidades. En Europa, este acontecimiento supuso la reestructuración de prácticamente todo el sistema educativo superior, manifestado en la recuperación de más de 200 universidades existentes hasta 1945 y la creación de otras 600 hasta iniciado el nuevo milenio. Según Rüegg (1995), Alemania se enfrentó a una *tabula rasa* que fue favorable por la posibilidad de reformar la universidad y el sistema educativo superior. Asimismo, el modelo universitario europeo pierde terreno frente al norteamericano, cuya influencia en la producción de ciencia y tecnología es medular; en otros términos, se desdibuja el dominio europeo y se traza el norteamericano. En este sentido, en los siguientes párrafos se describe la construcción de estructuras universitarias que plantean la producción de tecnología como uno de sus objetivos principales a través de la ampliación de la oferta educativa en ciencias duras.

Para comprender el cambio de dominio del modelo universitario, es menester resaltar el rol que cumplió la universidad napoleónica y humboldtiana en la universidad americana, producto de la conquista. La primera, dice Walter Rüegg (1995), basada en el modelo francés, se enfocó a la formación de profesionales direccionados a la construcción del Estado y su organización. Por otro lado, la universidad ideada en gran parte por el diplomático Wilhelm von Humboldt, uno de los fundadores de la Universidad de Berlín (1810). Según el erudito prusiano, la universidad debía modernizarse bajo los lineamientos liberales del filósofo Friedrich Schleiermacher, quien reconocía la función social de la universidad en la investigación, esto es, enseñar a descubrir y producir conocimiento (Rüegg, 1995). Según Humboldt, la universidad debe ocupar un lugar particular donde se pueda ejercer libremente la tarea investigativa, cuestión que mantiene similitudes con la definición de Philip Altbach (2007), cuando señala que la universidad de investigación está facultada para producir por la poca o nula existencia de limitantes intelectuales, económicas y políticas. Por ello, en el modelo

alemán la libertad académica se presentó como un requisito ineludible que comprendía independencia investigativa respecto al Estado e Iglesia. De hecho, Humboldt enfrenta al modelo dirigista napoleónico cuando señala que el Estado tiene únicamente dos funciones frente a las universidades: garantizar recursos y asegurar libertad para investigar.

La reforma liberal propuesta en Alemania alcanzó la atención de Francia, Reino Unido y posteriormente Estados Unidos y Japón, lo que permitió la institucionalización de aquel modelo en el siglo XIX y XX, dando cabida a la exportación de una nueva estructura universitaria también europea (Shils y Roberts, 2018). Precisamente, hasta finales del siglo XIX, las universidades norteamericanas carecían de una cultura investigativa que permitiese la conformación de una profesión académica, y es con la propagación del modelo alemán de posgrado que sucede la transformación del sistema educativo norteamericano. La influencia de la universidad alemana ingresó a las aulas de Estados Unidos a través de rectores, profesores y estudiantes formados en Alemania, que retornaron con experiencia en investigación y la necesidad de implementar aquella lógica en las instituciones locales. Este proceso se intensificó por la participación de más de 9 000 jóvenes estadounidenses fascinados por su experiencia en universidades alemanas, y que regresaban al norte del continente para institucionalizar la carrera académica.

Claramente, la importación del modelo prusiano no fue puro, pues las relaciones sociales incorporadas en la universidad, en gran medida heredada de sus similares en Reino Unido, generó notables resistencias, como sucedió con la búsqueda de implementación del autogobierno académico²⁰, la estructura tradicional de enseñanza en las escuelas ya fundadas y la presentación de requisitos adicionales a tesis para la obtención del título de doctor (Shils y Roberts, 2018). Sin embargo, el principio de libertad académica sí se implementó gradualmente hasta ser aceptado en todas las instituciones de educación superior. En este sentido, el acoplamiento humboldtiano en la universidad norteamericana requería, por sus circunstancias particulares, una forma diferente de expresión, lo que dio lugar a la función de unidades de posgrado. Si bien es cierto, las nuevas escuelas no eliminaron la influencia y estructura del modelo británico, pero insertaron el carácter diferenciador alemán basado en la formación

²⁰ Es preciso señalar que la búsqueda del autogobierno académico tuvo avances en las primeras décadas del siglo XX.

requerida para investigar, esto es, aprender a aprender (Shils y Roberts, 2018). De hecho, en la apertura de nuevas universidades como la de Chicago o Johns Hopkins, el reclutamiento del cuerpo docente mantuvo el criterio de selección de investigadores que identifiquen la función de enseñanza con la misma relevancia que la investigativa. Sobre este aspecto descansa la afirmación de Walter Rüegg (1995) sobre la hegemonía de la universidad estadounidense, que se impuso por lograr combinar el modelo de enseñanza británico y de investigación alemán. No obstante, fueron las propias universidades quienes adaptaron y desarrollaron los modelos, que posteriormente fueron legitimados por los Estados Federales.

Por ello, la exitosa adaptación del modelo humboldtiano en las escuelas de posgrado repercutió en la disminución de estudiantes estadounidenses en Alemania, por el nivel de producción científica ya alcanzado en Estados Unidos. Además, la Primera y Segunda Guerra Mundial obligó a la migración de un importante grupo de científicos soviéticos, italianos y alemanes del más alto nivel hacia Norteamérica, impulsando la matriz cognitiva del país (Shils y Roberts, 2018). Esto se intensifica en 1948 con el programa de intercambio norteamericano Fullbright y cinco años después con la Fundación Alexander von Humboldt que han logrado movilizar a más de 300 000 estudiantes (Rüegg, 1995). Resulta interesante que estas guerras no mostraron el carácter destructor de ciertos descubrimientos científicos, ni fue la universidad un punto del debate en la posguerra. De hecho, la preocupación giró en torno a la capacidad de matrícula de las universidades y la reducción obvia de profesionales, por lo que se generaron reformas de masificación educativa en toda Europa y direccionaron fondos para la investigación en ciencia y tecnología, reconociendo la dialéctica con el desarrollo. Es así como cincuenta años después el número de universidades en Europa se multiplicó por cuatro, llegando a más de 800, mientras que en Estados Unidos las instituciones postsecundarias superaban las 4000 (Rüegg, 1995).

En este momento, la transformación universitaria no fue únicamente de carácter cuantitativo, sino que se buscó también la modificación de las carreras y dirección de las universidades hacia la producción tecnológica. La necesidad de generar tecnología para reconstruir la economía europea requirió de jóvenes universitarios que habían presenciado la producción de conocimiento y su objetivación puesta en marcha durante los siete años de guerra. Por ello, en este nuevo escenario debían incorporarse en una dinámica de producción científica

apropiada para la reconstrucción (Watson, 2010). Sin embargo, el cambio en contenidos educativos y estructuras académicas requería de tiempo, por lo que, según Watson (2010), la universidad de investigación se centró todavía en asuntos bélicos para la generación de ciencia y tecnología, donde se resaltan los logros en tecnologías de la comunicación, aeroespacial, y física nuclear (Guagnini, 2004). Es decir, se aprovecharon los conocimientos y prácticas investigativas que habían tenido lugar en el período bélico, donde la universidad estadounidense también involucró recursos intelectuales y económicos. De hecho, gran parte de los descubrimientos científicos y producción tecnológica de común acceso, provienen de trabajos conjuntos entre el Departamento de Defensa estadounidense y sus universidades.

En ese tenor, también surge un acompañamiento de políticas educativas promovidas por organismos supranacionales. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, fundada en 1960, manifiesta en su estatuto la promoción de la investigación y formación profesional para satisfacer las demandas científico-técnicas de los Estados miembros (OCDE, 1960), por lo que no solo financia proyectos de investigación en diversas universidades, sino que también las evalúa, considerando que el desarrollo tecnológico de cada país ha sido disímil. Además de las políticas y programas propuestos para todos los países de la OCDE, existen características generales que deben considerarse en el período de posguerra. Primero, la ciencia y tecnología se ubicó en la cúspide académica, por lo que aumentó considerablemente el número de aspirantes, así como la tasa de matriculación en las carreras asociadas. De hecho, para 1961, el 45% de todos los estudiantes británicos estaban inscritos en una carrera relacionada a la ciencia y tecnología (Watson, 2010). Asimismo, frente a las recomendaciones del Comité de Educación Superior Británico en 1963 que sugería un incremento en matrícula universitaria de al menos 312% en ramas ciencia y tecnología en un período de 20 años, se obtuvo un aumento de 341% (y solo tecnología 445%), es decir, las universidades europeas estaban enmarcadas en un objetivo claro de producción científica similar al que sucedía en Estados Unidos, mientras América Latina y el Caribe se encontraba relegada. De hecho, en las universidades estadounidenses, la matrícula en tecnologías creció aún más (Watson, 2010).

Esto permitió que se generaran, como es obvio, sucesivos avances tecnológicos de largo alcance. Por un lado, la computadora producida en departamentos militares de Estados Unidos

y Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial, que desembocó 6 años después en la presentación de la primera computadora comercial (Watson, 2010). Esta herramienta tecnológica ingresó a las universidades en la misma década, lo que permitió avances en otras ramas del conocimiento. Hasta este momento, debido al costo del computador, su acceso era restringido y su uso sucedía únicamente en las universidades, no obstante, para la década de 1980, el ordenador se inserta en la vida académica y personal de ciertos científicos que pudieron adquirirla a precios más asequibles. Esto aceleró la comunicación académica, ampliando las capacidades de producción científica y tecnológica de las mismas universidades.

Otro avance tecnológico que incidió directamente en la producción de conocimiento y tecnología en las universidades fue la invención de la fotocopiadora barata en el último cuarto del siglo XX. Esto permitió reducir el tiempo de reproducción de la información requerida para investigar, modificando el estilo de vida académico. Además, no solo amplió la posibilidad de comunicar el conocimiento producido, sino que permitió criticarlo y continuar temas y líneas de investigación de forma simultánea, y no depender de las bibliotecas. Finalmente, otro cambio tecnológico que transformó a la universidad han sido las comunicaciones. Primero, la radio y televisión que generaron lo que en Reino Unido se llamó la Universidad del Aire (Watson, 2010). Estos avances que hoy se expresan en las tecnologías de la información, donde el internet es protagonista, han acelerado la producción y difusión de conocimiento a niveles sin precedentes, sobre todo, han permitido la circulación inmediata de información que permite el trabajo investigativo conjunto desde diversos parajes del mundo. Toda esta información alojada en el ciberespacio es el foco de atención de las universidades imperiales, cuyos avances dirigen gran parte de la producción académica fuera de ellas. Por ejemplo, la programación de software y creación de hardware en universidades estadounidenses marcan en gran medida las pautas a seguir de científicos de universidades latinoamericanas interesados en aquella rama.

Finalmente, es importante señalar el financiamiento de la investigación y desarrollo de ciencia y tecnología en las universidades, y de esta forma, exponer la incidencia de la empresa privada en la producción de conocimiento. Sobre aquello, Watson (2010) manifiesta que la competencia de las universidades es la empresa privada que ha invertido una enorme cantidad de dinero en el financiamiento de proyectos tecnológicos independientes a la universidad y

dentro de ella por medio del otorgamiento de recursos para investigación básica, mientras que la producción de ciencia y tecnología aplicada es dominada por la industria privada a través de sus centros de investigación.

Por otro lado, mientras las universidades norteamericanas experimentaban una reestructuración basada en la producción científica, las instituciones de América Latina y el Caribe se encontraban en la disputa del dominio universitario como efecto de la independencia política. En este sentido, una característica definitoria fue la continua influencia de la iglesia²¹ en las universidades, propiciado bajo el dominio criollo que dieron continuidad a la antigua estructura instaurada por la monarquía. El modelo napoleónico implementado en las universidades latinoamericanas continuó con la formación de profesionales requeridos para el Estado, dejando de lado las posibilidades de generar instituciones de investigación donde se exponga el pensamiento y ciencia del Sur, es decir, no se identificaron cambios en los procesos de formación acorde a las circunstancias de América Latina y el Caribe. En este aspecto Shils y Roberts (2018) son muy claros cuando señalan que el legado colonial universitario estaba muy debilitado por la expulsión y cierre de instituciones jesuitas, frente a las universidades de Norteamérica que lograron incorporarse proactivamente al modelo alemán. Tan es así que en 1900 se funda la Asociación de Universidades Estadounidenses, que buscaba sintonizar los estudios de doctorado en la región.

La universidad de América Latina y el Caribe experimenta la secularización empezado el siglo XX, junto la creciente exposición del pensamiento latinoamericano, sin embargo, seguían siendo escuelas de formación profesional de tinte napoleónico administradas por élites criollas que limitaron la generación de conocimiento y tecnología al dirigir los esfuerzos hacia la producción y venta de materias primas baratas hacia los países del centro, es decir, para aquellas naciones que ya producían conocimiento y lo objetivaban, marcando una notable diferencia en la división internacional del trabajo.

En resumen, la relación entre universidad, ciencia y tecnología muestra cambios importantes desde la Segunda Guerra Mundial, donde la investigación y desarrollo estuvo caracterizada

²¹ Es menester señalar que hubo desplazamientos de ciertos grupos religiosos, como la Compañía de Jesús, aunque eso no supuso la secularización educativa sino hasta el siglo XX.

por avances bélicos en laboratorios universitarios. Estas dinámicas de investigación propias de Europa y Estados Unidos se ampliaron con la creación de nuevas universidades de posgrado enfocadas en carreras relacionadas a las ciencias duras. Sobre ese escenario, la inserción de tecnologías resultantes de las universidades y departamentos estatales en los mismos procesos investigativos ha tenido un notable efecto en la capacidad de producción cognitiva.

La posición de las universidades estadounidenses se encuentra ligada a la herencia del modelo humboldtiano, a las estrategias imperiales de captación de intelectuales y recursos disponibles, cuyo efecto se reconoce en el nivel de producción científica y tecnológica. Por otro lado, las universidades latinoamericanas continuaron con el modelo napoleónico profesionalizante dirigido desde una élite criolla que sostuvo estructuras universitarias débiles alejadas de la producción de conocimiento y que avizoraban el mantenimiento de las relaciones de dominación.

Consideraciones finales

Durante más de ocho siglos de historia, la universidad ha sufrido numerosos cambios y reformas que han tenido lugar por la incidencia de poderes religiosos, reales, y de mercado en el capitalismo. De igual forma, la exportación de los modelos europeos ha tenido efectos transformativos sucedidos sobre la marcha, es decir, las mismas universidades experimentaron cambios en los procesos de colonización. Por ello, la diferencia en la herencia colonial de las universidades al Norte y Sur del Río Grande -o Río Bravo en México- expresa diversas manifestaciones hasta nuestros días. Por un lado, la universidad británica impuesta en Norteamérica establecida también bajo lineamientos religiosos, lograron adaptarse proactivamente con el entorno y el margen de acción de los colonos fue mayor, al punto en que fueron las autoridades locales quienes generaron los estatutos que normaban su funcionamiento. Además, la adopción del modelo de la Universidad de Berlín tuvo efectos en la capacidad científica de las instituciones que, acompañadas de estrategias de captación de intelectuales de diversas partes del mundo, permitieron posicionarse como las universidades con mayor participación en las redes globales del conocimiento.

Por otro lado, en los territorios latinoamericanos bajo el dominio del Reino de España, supuso una implantación de dos modelos universitarios que requerían de la legitimidad pontificia y

real para su funcionamiento, lo que impidió en gran medida la participación local en las transformaciones universitarias por la dependencia hacia la corona y papado. Con las independencias, las universidades del Sur manifestaron, inicialmente, mínimos cambios en su estructura, cuyo dominio pasó a manos de una élite criolla que se benefició de las estructuras de explotación y dominación presentes, así como del modelo profesionalizante proveniente de Francia. La verdadera transformación universitaria ocurrió con la reforma de Córdoba en la segunda década del siglo XX, y que dio cabida a la expresión del pensamiento latinoamericano, así como a la democratización universitaria. Un aspecto fundamental en este trayecto histórico es que, a diferencia de las universidades del norte que se *adaptaron proactivamente* a su contexto, las universidades latinoamericanas y caribeñas siguieron esencialmente una *adaptación pasiva* coronada por una limitada participación en la generación de capacidades científicas y tecnológicas propias.

Tanto en el Norte como en el Sur del continente americano, las universidades fungieron como un mecanismo de implantación de modelos civilizatorios correspondientes a diferencias modernidades, que se tradujo en los distintos conocimientos transmitidos, en las formas de transmisión, en la influencia del pensamiento religioso, en la importancia de la universidad para la construcción del Estado, en la relación de la universidad con la sociedad civil en tanto dominio o formación cultural, y en la producción de ciencia y tecnología necesaria para insertarse en los mercados mundiales.

6. Taxonomía de las universidades en el capitalismo contemporáneo

La cartografía institucional de la educación superior experimenta en el siglo XXI una diversificación sin precedentes. Atrás quedó el paisaje relativamente homogéneo de las universidades napoleónicas e institutos humboltianos que caracterizó al largo ciclo fordista-keynesiano. En la actualidad -bajo la égida de la financiarización, la plataformización digital y la presión geopolítica por la soberanía tecnológica- las universidades coexisten con formatos universitarios que condensan, de maneras desiguales y combinadas, los imperativos de la acumulación mundial y las agencias locales de resistencia. Formular una taxonomía crítica implica dilucidar cómo cada forma universitaria articula (o fractura) la tríada teórica que sostiene nuestro marco conceptual: modernidad capitalista, dependencia estructural y colonialismo interno.

Tal tipología exige un doble desplazamiento epistemológico. Primero, abandonar la tentación normativa que clasifica a las universidades en función de su proximidad al modelo hegemónico -habitualmente la universidad de investigación anglosajona- (Altbach & Salmi, 2011); y segundo, reconocer que en los márgenes periféricos emergen configuraciones barrocas (Echeverría, 2006) cuyas lógicas no pueden ser leídas únicamente como déficits, sino también como repertorios de subsistencia y, potencialmente, de des-dependencia cognitiva (Dussel, 2013; Marini, 1973).

Inicialmente presentamos los tres grupos de familias tipológicas: *Universidades Hegemónicas Globales*, *Universidades Semiperiféricas de Intermediación* y *Universidades Públicas Periféricas*- Luego de ello, planteamos el análisis de las formas empresariales-corporativas, las instituciones interculturales-comunitarias, los consorcios virtuales plataformatizados y los híbridos “frontera-extractivista”. Cada grupo se describe a partir de seis dimensiones analíticas:

- A. inserción geopolítica
- B. régimen de financiamiento
- C. modelo de gobernanza
- D. economía política del conocimiento

- E. habitus y subjetividades y
- F. contradicciones y nichos de resistencia

Construimos, entonces, un esquema de clasificación sustentado en los siguientes parámetros dialécticos:

1. Lugar en la división internacional del trabajo cognitivo: centro productivo de “publicaciones indexadas”, polo de intermediación o proveedor de datos y mano de obra académica barata (Altbach, 2004).
2. Modo predominante de valorización: renta de patentes, endeudamiento estudiantil, captura de subsidios estatales, transferencia tecnológica extractiva, etcétera. (Slaughter & Rhoades, 2004).
3. Relación con el colonialismo interno: grado de inclusión o exclusión de pueblos indígenas, minorías racializadas y regiones rurales (González Casanova, 2006).
4. Ethos cultural-político: realista, romántico, clásico o barroco, según la periodización de Echeverría (2006).
5. Potencial contrahegemónico: existencia de prácticas de ciencia abierta, cogobierno estudiantil, extensión solidaria o pedagogías decoloniales (Santos, 2014).

Cada universidad concreta cristaliza estos parámetros de modo singular, pero las regularidades permiten agruparlas en familias tipológicas que dan cuenta de su función dentro del capitalismo contemporáneo.

Grupo 1. Universidades Hegemónicas Globales (UHG)

- Inserción geopolítica: Localizadas en polos metropolitanos del Norte Global (Boston-Cambridge, Golden Triangle, Île-de-France) las UHG operan como vértices de la economía-mundo del saber. Concentran alrededor del 70 % de las publicaciones en el decil superior de citas y controlan consorcios de megadata -Human Cell Atlas, CERN, LSST- financiados por capital filantrópico y complejos militar-tecnológicos (Mirowski, 2017).

- **Financiamiento.** Combina financiamientos billonarios entre el Estado, corporaciones y donaciones. No obstante, la investigación fundamental se subsidia con fondos públicos, mientras las etapas aplicadas se encierran en licencias exclusivas (Mazzucato, 2018).
- **Gobernanza.** Heteronomía de mercado en el concierto universitario. La gobernanza la tienen quienes financian. La figura de autonomía no es relevante.
- **Economía política del conocimiento.** La producción se orienta hacia renta tecnológica monopólica: inteligencias artificiales propietarias, farmacogenómica, armamento cibernético.
- **Habitus y subjetividades.** Ethos realista-tecno-emprendedor, culto al unicornio, “move fast and break things”. La función ideológica es mutar la universidad en acelerador de start-ups, invisibilizando la explotación racializada en la cadena global de insumos (Noble, 2018).
- **Contradicciones.** Pese al blindaje, irrumpen focos de resistencia: sindicatos de graduate workers en Ivy League Estas grietas tensionan la legitimidad de la UHG, pero hasta ahora se resuelven con cooptación filantrópica.

Grupo 2. Universidades Semiperiféricas de Intermediación (USI)

- **Inserción geopolítica.** Situadas en economías emergentes del G-20 (Brasil, India, Sudáfrica, Corea del Sur), las USI articulan flujos de saber entre el centro y la periferia. Aspiran a semiperiferia cognitiva (Wallerstein, 2011) más actúan bajo dependencia de insumos críticos (revistas Q1, reactivos, hardware).
- **Financiamiento.** Presupuesto público indexado a exportaciones de commodities + alianzas con multinacionales que externalizan riesgos regulatorios ambiental-laborales. Colegiaturas diferenciadas que atraen a la clase media regional y a

estudiantes chinos-africanos en busca de títulos occidentales a menor costo (Knight, 2015).

- Gobernanza. Modelo “gerencial-meritocrático” (Rhoades & Torres, 2006): rectores alineados con rankings, incentivos individuales (bolsas productividad). La representación estudiantil persiste, pero con voz consultiva.
- Economía política del conocimiento. Intermediación tecnológica: validación climática de patentes foráneas, manufactura bajo licencia. Transferencia de plusvalor se materializa en regalías unilaterales (Beigel, 2021). Paradójicamente, producen la mayor parte de la ciencia latinoamericana indexada, pero la renta se captura en el Norte (Vessuri et al., 2014).
- Habitus y subjetividades. Ethos clásico que enraíza el aspiracionismo. El imaginario meritocrático convive con precariedad docente como los contratos de asignatura.
- Contradicciones. Brotan coaliciones de ciencia abierta (AmeliCA), sindicatos docentes y protestas estudiantiles contra el endeudamiento. Estas pulsiones cristalizan en reformas parciales (cuotas étnicas, extensión popular), aunque la presión ranking-regulatoria reabsorbe buena parte de la innovación institucional (Ordorika & Lloyd, 2015).

Grupo 3. Universidades Públicas Periféricas

- Inserción geopolítica. Localizadas en regiones extrametropolitanas del Sur global - altiplano andino, Mesoamérica rural, cuencas africanas- las UPP operan como nudos de modernidad barroca (Echeverría, 2006). Dependientes de transferencias fiscales volátiles y cooperación Sur-Sur, sus campus se convierten en enclaves de ascenso social y en “fachadas” de presencia estatal (Beigel, 2020).
- Financiamiento. Subsidio público decreciente, cuotas bajas para sectores populares. Programas de austeridad impulsan proyectos “productivos” con gobiernos locales

(turismo, agro-clusters), abriendo puertas a la lógica de heteronomía de mercado (Ramírez, 2016).

- Gobernanza. Tendencia al cogobierno estudiantil-docente (legado de Córdoba 1918) pero asediado por contrarreformas que introducen consejeros empresariales. La autonomía formal choca con la dependencia presupuestal y con las auditorías fiscalizadoras de organismos multilaterales (Aboites, 2001).
- Economía política del conocimiento. La producción y publicación del conocimiento es costoso. Las UPP se especializaron en “ciencias periféricas”.
- Habitus y subjetividades. Ethos barroco-dialéctico: simultánea asimilación del vocabulario gerencial (emprendedurismo, innovación) y reproducción de memorias de lucha popular (huelgas 1968-1999). El estudiantado, mayoritariamente primera generación universitaria, reivindica la universidad como derecho colectivo y plataforma de movilidad social (Bourdieu, 1988; 2001).
- Contradicciones. Las UPP encarnan la ambivalencia más nítida: son aparato ideológico del Estado (Althusser, 2007) y semillero de contrahegemonía. Movimientos como la “Marea Verde” argentina, el “YoSoy132” mexicano o las huelgas colombianas de 2018 parten de estos claustros. Sin embargo, la precariedad salarial y la sobre-administración debilitan la continuidad de los proyectos emancipatorios, y el éxodo de graduados alimenta la fuga intraclasista que refuerza el colonialismo interno (López & Küper, 2000).

Grupo 4. Universidades Corporativas (UC)

- Inserción geopolítica. Las UC surgen en los intersticios desregulados que abrió la contrarreforma neoliberal desde los 80s. Estados Unidos tras el Higher Education Act de 1992 o Brasil con la Lei 10.861/2004.

- **Financiamiento.** La matriz de negocio combina capital de riesgo, subvenciones públicas indirectas vía becas-préstamo y programas que cotizan en bolsas de Nueva York o São Paulo
- **Gobernanza.** Directorios dominados por fondos de inversión; “profesores-facilitadores” contratados a destajo.
- **Economía política del conocimiento.** Su función sistémica es convertir la aspiración meritocrática periférica en renta financiera: cada dólar de matrícula se tituliza como flujo.
- **Habitus y subjetividades.** Ethos realista-gerencial llevado al extremo: el estudiante es “cliente”, el aula un callcenter, el docente un agente de contención.
- **Contradicciones.** Las tasas de default en préstamos estudiantiles superan 38 %. Cuando colapsan -véase Corinthian Colleges (2015) o Laureate México (2021)- el contribuyente absorbe la quiebra.

Grupo 5. Universidades Interculturales-Comunitarias (UIC)

- **Inserción geopolítica.** Las UIC emergen como respuesta a la exclusión étnica-territorial señalada por el colonialismo interno: Universidad de la Tierra (México, 2001), Universidad Indígena Intercultural (Bolivia, 2008), IKIAM (Ecuador, 2013). Se ubican en áreas de densidad indígena y articulan redes.
- **Financiamiento.** Dependencia casi absoluta de transferencias fiscales y cooperación internacional.
- **Gobernanza.** Modelo pluriepistémico: asambleas comunitarias eligen rectoría rotativa; estatutos reconocen sistemas normativos indígenas (usos y costumbres). El cogobierno integra paridad de género y principio de rotación generacional.
- **Economía política del conocimiento.** - Prioridad a la ciencia de base territorial: agroecología, medicina ancestral, cartografía colaborativa. Publican en repositorios abiertos-Revista Abya-Yala, Pillku-, rechazan APC y en algunos casos emplean licencias para blindar bioconocimientos frente a biopiratería (Ruiz-Marrero, 2020).

- **Habitus y subjetividades.** - Ethos barroco-comunal: la noción de “éxito” se define por reciprocidad (minga, tequio), no por salario individual. Se privilegia la investigación-acción sobre el formato paper.
- **Contradicciones.** Tensión permanente con agencias de aseguramiento de la calidad que exigen indicadores bibliométricos. La “baja productividad” justifica recortes presupuestales y absorciones por universidades estatales convencionales. La autonomía real depende de la fortaleza política de las organizaciones indígenas; donde esta se debilita, la UIC corre riesgo de folklorización (Dietz, 2021).

Grupo 6. Consorcios Virtuales y Plataformatizados (CVP)

- **Inserción geopolítica.** Forman parte de la arquitectura cognitiva del capitalismo de plataformas: edX (MIT-Harvard, 2012), Coursera (Stanford, 2012), FutureLearn (OU-UK, 2013). Los CVP actúan como intermediarios de escala entre universidades proveedoras de contenido y un mercado global de 220 millones de *learners* (Class Central, 2024).
- **Financiamiento.** Acceso gratuito a vídeos y pago por *certificado*. Los LLM (large language models) intensifican la generación algorítmica de recursos y reducen costos marginales a casi cero, aumentando el poder oligopólico de red (Srnicek, 2017).
- **Gobernanza.** Son empresas cuyas decisiones se concentran en los financistas, y los cambios de currícula, como administrativos, suceden de manera coordinada con los requerimientos del mercado educativo y con menor frecuencia en la periferia, vinculado al mercado laboral.
- **Economía política del conocimiento.** Los CVP monetizan datos educativos (tiempo de permanencia, patrones de clic, data personal) para nutrir motores de recomendación y vender *modelos de comportamiento* a corporaciones (Williamson & Hogan, 2020). El plusvalor se captura como renta de plataforma.
- **Habitus y subjetividades.** Ethos romántico-tecnoutópico: narrativa de “democratizar el acceso mundial”, que oculta la tasa de reprobación o abandono. Surge la subjetividad emprendedora, dado que el estudiante puede endeudarse para conseguir movilidad social en una CVP, aunque no lo logre.

- Contradicciones. Las brechas digitales replican desigualdades de clase, género y región.

Grupo 7. Universidades Frontera-Extractivistas (UFE)

- Inserción geopolítica. Se localizan en corredores de commodities estratégicos como el triángulo del litio. Son institutos técnicos-universitarios orientados a I+D aplicado para corporaciones extractivas. Por ejemplo, Colorado School of Mines, Universidad Nacional de San Juan-Argentina, Namibia University of Science/Mining.
- Financiamiento. Costeadas mediante cánones mineros, fondos de desarrollo regional y convenios. La lógica es la captura de renta diferencial²²: la universidad provee para aumentar la tasa de extracción, la empresa reinvierte una mínima parte en becas o programas de responsabilidad social.
- Gobernanza. Consejos mixtos donde se decide en función de las necesidades extractivas, que a su vez responden a las demandas del mercado y a las posibilidades de ganancia. Por ello, la investigación crítica socioambiental se relega a centros de humanidades subfinanciados.
- Economía política del conocimiento. Producción orientada a geometalurgia, remediación de presas de relaves y, más recientemente, a herramientas de IA para prospección satelital; siempre en función de las demandas del Centro y las universidades hegemónicas.
- Habitus y subjetividades. - Ethos realista-productivista: orgullo tecnicista, imaginario de “científicos-de-frontera” civilizando territorios “vacíos”. La subjetividad estudiantil internaliza la idea de sacrificio territorial a cambio de progreso nacional.
- Contradicciones. Conflictos socioambientales. Se generan alianzas inesperadas entre los trabajadores cognitivos y comunidades quechua-aymara.

²² Marx (1867) la entiende como la ganancia adicional que se obtiene por la explotación de tierras más fértiles o mejor ubicadas en comparación con las tierras menos productivas.

Tabla 5

Grupo / Acrónimo	Insertión y función sistémica (síntesis)	Financiamiento & gobernanza (rasgos clave)	Ethos dominante	Tipología clásica que encaja (estatus jurídico escala orientación)
1.Universidades Hegemónicas Globales (UHG)	Núcleo metropolitano del Norte; vértices de la economía mundo del saber; concentran 70% de la investigación “Q1” y de los megaconsorcios de datos.	Fuerte subsidio público a la ciencia básica + donaciones filantrópicas y contratos militar- corporativos; directorios dominados por grandes patrimonios y “filantropía” educativa.	Ethos realista- tecno- emprendedor	Pública/privada híbrida Élite/ selectiva Investigación intensiva
2.Universidades Semiperiféricas de Intermediación (USI)	Articulan flujos de conocimiento del centro hacia el Sur; ciencia indexada, pero renta tecnológica escapa al Norte.	Presupuesto estatal ligado al boom- commodities + tasas diferenciadas; gerencia orientada a rankings.	Ethos clásico- aspiracional, meritocrático; alta precariedad docente.	Pública dominante Semi- masiva Investigación emergente / orientación mercado
3.Universidades Públicas	Enclaves de modernidad barroca	Subsidio público	Ethos barroco-	Pública de masas Docencia +

Periféricas (UPP)	en regiones extrametropolitanas; nudo de ascenso social y foco de movilización.	decreciente; autonomía formal tensionada por auditorías multilaterales; tímidas alianzas productivas locales.	dialéctico (formación resistencia).	investigación aplicada local (= “universidad periférica pública”)
4.Universidades Corporativas (UC)	Instituciones con fines de lucro que convierten la aspiración educativa en renta financiera; fuerte presencia en periferias urbanas.	Capital de riesgo + becas-préstamo titulizadas; gobernanza por fondos de inversión.	Ethos realista-gerencial extremo (“estudiante-cliente”).	Privada con fines de lucro Muy masiva Enseñanza utilitarista / credencialización
5.Universidades Interculturales-Comunitarias (UIC)	Respuesta territorial al colonialismo interno; priorizan saberes indígenas, agroecología, cartografía colaborativa.	Transferencias fiscales modestas + cooperación internacional; cogobierno comunitario y paridad de género.	Ethos barroco-comunal (reciprocidad, minga).	Pública-comunitaria Escala pequeña/ media Extensión e investigación situada
6.Consorcios Virtuales / Platformatizados (CVP)	Plataformas globales que intermedian MOOCs, credenciales micro-stack y minería de	Suscripción y venta de datos; control de venture capital; algoritmos LLM reducen costes.	Ethos romántico-tecnológico; promesa de	Privada-plataforma Hiper-masiva Enseñanza online modular

	datos educativos a escala planetaria.		“acceso ilimitado”.	
7.Universidades Frontera-Extractivistas (UFE)	Institutos asentados en corredores de litio, cobre, petróleo; I+D aplicado a prospección y remediación.	Mix de cánones mineros, fondos regionales y convenios corporativos; consejos mixtos empresa-Estado.	Ethos realista-productivista (“científico-de-frontera”).	Pública/ consorcio público-privado Escala media Investigación aplicada sectorial

Elaboración propia

Ahora bien, para decodificar la columna “tipología clásica” conviene deslindar, primero, las tres dimensiones que la estructuran. El estatus jurídico marca la forma de propiedad y de mando: distinguimos entre universidades públicas tradicionales, públicas-comunitarias de base territorial, figuras híbridas público-privadas, privadas sin fines de lucro, corporativas (*para la ganancia*) y, finalmente, los consorcios-plataforma constituidos como sociedades anónimas. La escala alude al peso demográfico de cada institución en su cohorte. Hablamos de élite/selectiva cuando la cobertura no rebasa el 10 %, de escala media en franjas intermedias, de masiva cuando supera el 40 % e hipermasiva cuando la matrícula se expande en clave global.

La orientación académica, por su parte, discrimina el tipo de producción de saber: desde la investigación intensiva y la investigación emergente de la semiperiferia, pasando por la investigación aplicada sectorial (caso de los enclaves extractivistas), hasta la docencia-credencialización típica del negocio corporativo o la extensión situada de las universidades interculturales.

Con ese marco, entonces, deducimos que: 1) la universidad periférica pública se ancla sobre todo en las UPP del grupo 3, aunque comparte territorio con ciertas UIC del grupo 5; 2) la universidad privada de masas es casi sinónimo de las UC del grupo 4, donde la matrícula deviene flujo financiero; 3) la universidad de investigación se bifurca entre la élite global (UHG) y la semiperiferia intermedia (USI); 4) los consorcios virtuales plataformatizados

(CVP) representan la versión algorítmica de la universidad de masas, mientras que las UFE materializan la variante aplicada al sector extractivo.

A modo de ilustración empírica, y sin ánimo de reducir la lista, ubicamos algunos ejemplos que encarnan los siete grupos institucionales que delineamos:

1. Universidades Hegemónicas Globales (UHG)

El consorcio MITHarvardStanford en la costa Este y Oeste de EE. UU., el “Golden Triangle” británico (Oxford, Cambridge, Imperial College-Londres) y la dupla ETH-Zürich / EPFL en el corazón de Europa condensan los rasgos centrales del grupo: altísima densidad de patentes en farmacogenómica, contratos militares aerocibernéticos y gobernanza sujeta al patronazgo filantrópico-corporativo que decide las agendas de frontera.

2. Universidades Semiperiféricas de Intermediación (USI)

La Universidade de São Paulo y la UNICAMP en Brasil, el Indian Institute of Science en Bangalore o la University of Cape Town en Sudáfrica articulan la ciencia del Sur con consorcios del Norte. Publican en Q1 y sublicencian know-how p. ej., biofármacos tropicales o software financiero pero la renta tecnológica definitiva se fuga vía patentes a Boston, Basilea o Shenzhen.

3. Universidades Públicas Periféricas (UPP)

La Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Nacional de Salta (Argentina), la Universidad del Cauca (Colombia) o la Universidade Federal do Acre (Brasil) son enclaves de modernidad barroca. Sostienen la movilidad social de primera generación, conjugan docencia de masas con investigación aplicada local (agro-minería) y funcionan, simultáneamente -en ocasiones-, como aparato ideológico y sujeto de acción colectiva.

4. Universidades Corporativas (UC)

El holding University of Phoenix (USA) o el antiguo conglomerado Laureate (que operó UVM y UNITEC en México) ejemplifican la universidad financiada con préstamos estudiantiles. Las escalas son gigantescas, y las formas como los contenidos educativos importados.

5. Universidades Interculturales-Comunitarias (UIC)

La Universidad Intercultural de Chiapas o la Universidad Autónoma Indígena de México son laboratorios de cogobierno comunitario, bilingüismo y cartografía colaborativa.

6. Consorcios Virtuales Platformatizados (CVP)

Coursera, FutureLearn y Udacity concentran decenas de usuarios globales y monetizan certificados. Además, capturan datos pedagógicos que luego comercian.

7. Universidades Frontera-Extractivistas (UFE)

La Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Católica del Norte en la franja andina del cobre-litio, anclan I+D en geometalurgia, prospección satelital e IA para perforación. Su financiamiento proviene de cánones mineros y capitales de riesgo; la investigación socioambiental crítica queda relegada a institutos de humanidades subfinanciados.

Con estos ejemplos cerramos la tipología al explicitar la clave dialéctica que recorre todo el capítulo: en cada grupo desde los enclaves hipertecnológicos de Cambridge hasta los laboratorios geometalúrgicos de Antofagasta el saber universitario está atravesado por una misma atrofia estructural. El conocimiento se gesta bajo financiamiento público o rentas de enclave, se encapsula como valor de cambio y el plusvalor resultante se transfiere en regalías, patentes o clusters de datos hacia países del centro; sin embargo, ese mismo proceso engendra sujetos, lenguajes y coaliciones capaces de interrumpir la fuga y resignificarla para los territorios subalternos. La cartografía que hemos trazado, por tanto, no clausura la especificidad de cada institución, sino que muestra cómo todas orbitan en la misma tensión modernidad capitalista / dependencia / colonialismo interno y cómo, en sus fisuras, asoman la modernidad barroca, la resistencia antidependiente y la contracolonialedad epistémica que retomaremos en el siguiente capítulo.

La dialéctica dependencia-autonomía

El recorrido comparativo permite reafirmar el argumento central, la universidad periférica es un espacio en disputa, contradictorio ontológicamente, donde se solapan, de modo

exacerbado, tres planos de dominación-modernidad capitalista, dependencia estructural y colonialismo interno y, simultáneamente, tres grietas de posibilidad-modernidad barroca, resistencias antidependientes y contracolonia­lidad epistémica. La taxonomía propuesta muestra que ninguna familia institucional escapa a la lógica de valorización; la diferencia reside en cómo se captura y transfiere el plusvalor, quién lo apropia y qué márgenes quedan para la reapropiación social.

- En las UHG y las USI el excedente se convierte en renta tecnológica capturada por consorcios editoriales y capitales de riesgo, con la correa de transmisión de rankings y patentes.
- En las UPP y las UIC el excedente se socializa parcialmente vía bienes comunes, pero la fragilidad financiera las expone a pactos de subordinación.
- Las UCF y los CVP cristalizan la fase financiarizada del capitalismo académico: la mercancía ya no es el saber sino la deuda y los datos extraídos del estudiante, que a la vez es cliente. Por tanto, la información se añade a las bases agregadas para intentar modelizar consumo.
- Finalmente, las UFE y las emergentes UPP visibilizan la disputa territorial por la renta diferencial y la búsqueda, en algunos casos, de una ciencia común desmercantilizada.

A mayor dependencia presupuestal y tecnológica, menor autonomía epistémica; sin embargo, la solución no es la autarquía; no rompe con el colonialismo interno (lo enclaustra), sino la construcción de circuitos de cooperación Sur-Sur capaces de redistribuir el excedente y ganancias provenientes de bienes -cognitivos también- antes de que sean drenados hacia el centro.

De este modo, la universidad periférica exhibe su doble juego: uno en la maquinaria global de valorización, y otro en los territorios que resisten. Esa dualidad no es defecto coyuntural; es su condición ontológica derivada de la posición colonial de nuestras sociedades. Desde esta contradicción, las instituciones de educación superior podrían continuar la lógica y convertirse en vendedoras de credenciales y datos a grandes universidades y empresas. O, podrían replegarse en ilusiones autárquicas que celebran la pureza cultural mientras el capital

avanza por otras vías y otorga concesiones que se expresan insignificantes para la tasa de ganancia.

De igual forma, consideramos que en su contradicción acuerpa una transmodernidad barroca en tanto conjuga ciencia rigurosa y saberes comunitarios para rearticular los comunes intelectuales y materiales, orientados a la sobrevivencia colectiva como marco deontológico. Esta vía implica un salto cualitativo porque no basta democratizar el acceso al conocimiento; es preciso democratizar la propiedad social del valor que se transfiere desde la Universidad Periférica, y guiar la orientación teleológica de la ciencia. Aquí la universidad periférica vive una ley “injusta” de la historia, de la cual resiste como resarcimiento del pecado originario: la precariedad la obliga a innovar en cooperación solidaria; su pluralidad étnico-cultural la habilita para traducir mundos; su memoria de luchas estudiantiles surge contra los mínimos vitales democráticos/sociales.

La Universidad Periférica -si asume su barroquismo como potencia creadora- puede ser vanguardia de esa tarea civilizatoria. Para ello debe mutar de exportadora de fuerza de trabajo semi y altamente calificada a cuidadora de inteligencias comunes, de engranaje de rankings a tejido de reciprocidades, de aspirante a enclave global a territorio-puente que difumine las líneas entre la universidad y la sociedad.

Ese es, quizás, el horizonte más digno para una institución nacida entre conventos y minas: volver a encarnar la pregunta fundante *¿para qué sirve la universidad?* y responder, con praxis situada, que sirve para garantizar la vida digna o el buen vivir, libre y plural de los grupos marginados. Por ello, en el siguiente capítulo, profundizamos en la otra cara de la universidad; mejor dicho, el rostro barroco que se acerca a avizorar una modernidad alternativa o transmodernidad en las aulas universitarias. Sin ánimo de adular o romantizar las universidades públicas periféricas como espacio común y de disputa, la habilitación del espacio para entender al mundo colectivamente, y el ejercicio cotidiano de encontrarse en el otro, genera la posibilidad del espacio de deliberación; lo que en términos marxistas entendemos como la democratización del conocimiento a través también de su construcción.

Lo planteamos en términos de la verdad democrática, pues a diferencia de las posturas liberales que “descubren”, lo que a su vez suponen que hay algo ya dado, la postura crítica que adherimos manifiesta que las verdades democráticas se construyen. Es en ese espacio de deliberación que las aulas periféricas crean y dan cabida a las ideas de des-dependencia; o, resistencia colectiva.

En esta última perspectiva resulta fundamental reorientar -como se argumenta más adelante- los esfuerzos formativos e investigativos de la Universidad Periférica hacia la superación de las relaciones de dependencia y subordinación, convirtiéndola, a través de procesos profundos de autotransformación institucional, en un agente estratégico de desarrollo y transformación social.

7. Movimientos universitarios y democracia

La universidad en América Latina y el Caribe ha jugado un rol fundamental tanto en las estrategias de desarrollo de cada país como en los mismos procesos democráticos. Si somos más específicos podríamos decir que, aunque su papel en el sistema de acumulación contemporáneo es, al mismo tiempo, económico y político, es posible distinguir analíticamente entre su tarea económica y su tarea política. En este sentido, se sitúan a las aulas universitarias como generadoras de resistencias vitales para el mantenimiento de las democracias y la defensa de derechos. Este rasgo característico de la universidad periférica la posiciona como una institución de vanguardia en la defensa de las democracias latinoamericanas. De hecho, es la expresión barroca de las universidades latinoamericanas. La impronta de estas universidades reside en su carácter político-democrático, que emergió con la Reforma de Córdoba de 1918. Este movimiento promovió un mejoramiento cualitativo y una ampliación cuantitativa de la democracia y sus instituciones, impulsando una reforma estructural del Estado y la sociedad al demandar la secularización, el cogobierno, la autonomía y la libertad de cátedra (Donoso, 2022).

La fuerza del movimiento reformista dio lugar a levantamientos estudiantiles que resultaron constitutivos para la región (Hermo y Pittelli, 2011; Tünnermann, 2018). La gratuidad en la educación superior hizo que ésta se democratice en lo concreto-material (Ramírez y Zaruma, 2025)

La historia no ha cambiado. Por ello, siguiendo la estrategia cualitativa implementada que permite observar la tensión constitutiva de la universidad periférica contemporánea, se reconoce que en el plano individual ésta reproduce *habitus* y racionalidades individualizantes afines al neoliberalismo, mientras que en el plano colectivo se convierte en agente decisivo de defensa democrática. En similar tenor y cumpliendo los objetivos trazados por el diseño metodológico, cada episodio fue codificado de acuerdo con la tríada actores-demandas-acciones y luego inscrito en los tres ejes dialécticos que orientan la investigación (interno/externo, resistencia/reproducción, privado/público-colectivo). De este modo, los resultados

confirman la hipótesis central: la universidad, aun reproduciendo habitus neoliberales en el plano individual, se activa colectivamente como dispositivo de defensa democrática cuando los equilibrios políticos o materiales se ven amenazados.

Para ello, hemos identificado 178 movilizaciones universitarias de alcance nacional que han tenido lugar en 18 países de América Latina y el Caribe entre 2018 y principios de 2024. Recopilamos la información de, al menos, las 10 movilizaciones siguiendo el diseño metodológico. Estas movilizaciones se agrupan en siete categorías: 1) Democracia y derechos humanos, 2) defensa de la autonomía, 3) financiamiento, 4) acceso a la educación, 5) infraestructura y condiciones universitarias, 6) crisis económica, política y social, y 7) género y diversidad.

Tabla 6. Movilizaciones estudiantiles por categoría, 2018-2024 (%)²³

Resistencias sociales	Democracia y derechos humanos	37.38%
	Crisis económica, política, social y socioambiental	17.51%
	Género y Diversidad	7.34%
	Subtotal:	62.23
Resistencias corporativas universitarias	Financiamiento Educación Superior	12.99%
	Infraestructura y Condiciones de las Universidades	11.86%
	Defensa de la autonomía universitaria	9.6%
	Acceso a la Educación Superior	3.38%
	Subtotal:	37.83

Fuente: (Ramírez y Zaruma, 2025)

Al analizar los resultados, se visualizan al menos tres cuestiones. Primero, a sabiendas de que los movimientos estudiantiles son una fuerza organizada que se establece para romper o

²³ Para analizar detalladamente las movilizaciones universitarias ver Ramírez (2025).

mantener dinámicas de poder desde la universidad, según Gil y DeFronzo (2006) los movimientos estudiantiles latinoamericanos se caracterizan por cuestionar más las estructuras de poder. En ese sentido, las organizaciones estudiantiles -no todas- suelen exigir reformas para la democratización de los sistemas universitarios y políticos, más allá de luchar por las demandas que, en teoría, contemplan sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión. En ese sentido, identificamos que las universidades periféricas no protestan únicamente por la educación, sus reclamos tienden a vincularse a demandas más amplias siempre relacionadas con la democracia y derechos sociales.

De hecho, se puede afirmar que la mayoría de las movilizaciones que inician enmarcadas en reivindicaciones sectoriales terminan en demandas sociales cuyos ejes transversales, en estos últimos cinco años, han sido democracia y género. Es el caso de Paraguay (2021) y Guatemala (2022), donde el cuerpo estudiantil exigió transparencia en los procesos democráticos de las universidades; o en Nicaragua (2018), donde estudiantes exigieron explícitamente la democratización del país. En Chile (2019-2020), el estallido social demandó la realización de un nuevo pacto social de convivencia. O también, la movilización por la “Educación No Sexista” en Chile (2018) que exigió una educación que respete la pluralidad de géneros y protocolos para combatir la violencia de género dentro de instituciones de educación superior cuestionando las estructuras de poder al interior de éstas. Sucedió también con la movilización por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina en 2020. La exigencia democrática fue clara: que se garanticen los derechos reproductivos y autonomía de las mujeres sobre sus propios cuerpos (López y Loza, 2022). Algo similar sucedió en México, Bolivia, Colombia, Nicaragua y Uruguay.

Lo particular de las universidades como espacio de organización y pronunciamiento de los intereses colectivos es que abren siempre los marcos de disputa en los que fueron constituidos para sumarse a la defensa de la democracia. Esto conlleva al segundo punto: se debe considerar el momento social en que éstas se (re)organizan y constituyen. Las movilizaciones estudiantiles tienden a intensificarse frente a escenarios de crisis políticas y económicas. Es el caso de Argentina (2018) cuando estudiantes se movilaron en contra del acuerdo con el FMI que causaría, entonces, un recorte al presupuesto de las universidades. Sucedió lo mismo en octubre 2019 en Ecuador durante el gobierno de Lenin Moreno, los movimientos

estudiantiles se sumaron a las protestas que fueron lideradas por el movimiento indígena. En Perú durante el gobierno de Manuel Merino (2020), las organizaciones estudiantiles se movilizaron en defensa de la democracia. Por otro lado, pero sobre el mismo eje, en Colombia (2021) protestaron por la reforma tributaria, así como en Chile durante el estallido social (2019) que inició en contra del alza del transporte público. También en República Dominicana (2019) las y los estudiantes se sumaron a las protestas en contra de la privatización del agua, en un contexto de crisis económica, política y social. En resumen, los momentos de crisis tienden a activar los movimientos universitarios que se suman a protestas más vastas, incluyendo aquellos derechos que afectan directamente a los estudiantes.

Un tercer punto que resulta ineludible mencionar es que los movimientos estudiantiles funcionan como espacios en los que se articulan demandas y se activan o intensifican protestas sociales. Las universidades en tanto agentes políticos habilitan los espacios de discusión e identidad crítica frente al contexto político, económico y social. Es importante precisar en aquello, considerando que la égida neoliberal ha logrado configurar subjetividades que constituyen nuestras formas de percepción de la existencia. A decir de Jorge Alemán (2014) el neoliberalismo es una forma de pensar; una racionalidad que opera en nuestras relaciones sociales y por tanto, se reproduce socialmente. Como se pudo evidenciar anteriormente, la formación universitaria puede estar neutralizando de cierta forma la ideología, tendiendo hacia el espectro neoliberal (derecha). En otros términos, las universidades están reproduciendo hábitos y ethos individualizantes bajo el paradigma de educación basada en competencia, pero, además, en la influencia epistemológica establecida en las currícula académicas.

No obstante, cuando el análisis se centra en los movimientos y organizaciones universitarias -y no en los estudiantes de forma individual-, se observa que los movimientos estudiantiles tienden a participar en protestas que tienen como principal demanda la democracia. Es importante inferir bajo esta lógica que las universidades logran la conjunción de demandas y la activación de protestas, empero, existe una importante proporción de la población estudiantil que se encuentra despolitizada o que incluso se opone a las demandas sociales de sectores históricamente marginados. Independientemente de ello, la evidencia indica que las universidades logran establecerse en momentos de crisis como bien común donde se articulan demandas para el ejercicio de las resistencias que sostengan, incluso los mínimos vitales de la

democracia, como sucedió en Ecuador, Chile y Colombia (2019). En voz de Guzmán Concha, son “un campo de conexión entre la política subterránea y la dominante” (2017, p. 2). Sin embargo, el acompañamiento objetivo y subjetivo del neoliberalismo está reconfigurando las formas en que operan los movimientos estudiantiles, pues cambió también la universidad.

Lo anterior puede verse en la tabla, donde la mayor proporción de movilizaciones durante el periodo señalado, caracterizado por la contrarreforma neoliberal en la mayoría de los países, corresponde a la defensa de la democracia y los derechos humanos (37%). Estos datos permiten afirmar que la función de la universidad latinoamericana trasciende el proceso educativo y se expresa como generadora de identidades y resistencias vitales (Ramírez y Zaruma, 2025). Para las y los estudiantes, ha sido urgente protestar contra el autoritarismo, las violaciones a los derechos civiles, la represión y la falta de garantías democráticas. Ejemplos claros son Chile, Colombia y Ecuador, donde los movimientos estudiantiles se centraron en la justicia social y la defensa frente al retroceso democrático.

Seguido de ello, los levantamientos vinculados a la crisis económica, política, social y ambiental que atraviesa la región (17%) reflejan un clima de frustración ante la reducción de oportunidades laborales, la corrupción, el incumplimiento de los mandatos populares y las políticas de austeridad, las cuales han condicionado el desarrollo efectivo del proceso educativo. Por otra parte, las demandas relacionadas con el financiamiento y la autonomía universitaria (12,99% y 9,6%, respectivamente) siguen vigentes en la región debido a las tensiones entre los gobiernos y las universidades en torno a la gestión autónoma de los recursos y la reducción presupuestaria impuesta. La relación entre ambas categorías es clara: no existe una autonomía real sin recursos suficientes, y los recortes presupuestarios limitan la capacidad de las universidades para ejercer dicha autonomía. Ejemplos de esto fueron los recortes durante las presidencias de Jair Bolsonaro en Brasil, Mauricio Macri (2015-2019, Lenín Moreno (2019) y Guillermo Lasso (2021) en Ecuador, los cuales se mantienen bajo el mandato de Daniel Noboa (2024), y en Argentina con Javier Milei (2024), donde los recortes presupuestarios provocaron incluso un pronunciamiento por parte de 68 ganadores de Premios Nobel a favor de la ciencia y en contra de las políticas de ajuste.

Asimismo, las movilizaciones relacionadas con las condiciones materiales de la educación persisten, junto con las demandas sobre cuestiones de género y diversidad, lo que refleja una creciente preocupación por la equidad, la inclusión y la lucha contra la violencia de género. Es relevante insistir en que estas demandas no adoptan un enfoque sectorial, sino que se estructuran desde una perspectiva más amplia y social, que pone de relieve los problemas estructurales que enfrentan las instituciones educativas y la sociedad en general. Estas movilizaciones reivindican ejes transversales de las luchas sociales.

No es menor señalar el rol que han cumplido las universidades privadas cuando de movilizaciones se trata. Sobre todo, las Universidades Semiperiféricas de Intermediación (USI). En términos general, aunque las universidades privadas en América Latina y el Caribe suelen tener una menor tradición de movilización estudiantil en comparación con las públicas, en los últimos años han emergido como espacios de protesta frente a diversas problemáticas sociales y educativas, muchas veces uniéndose a las movilizaciones de universidades públicas. No obstante, en los últimos años -acorde a la época- también se han registrado protestas significativas por su intensidad en instituciones privadas, centradas en intereses particulares de su comunidad.

En México, por ejemplo, estudiantes del ITESM y de la Universidad Iberoamericana han protestado contra aumentos abruptos en las colegiaturas, exigiendo mayor transparencia en la administración financiera y condiciones más justas de acceso y permanencia. En Chile, el estudiantado de universidades privadas ha demandado equidad en la distribución de beneficios estatales -como becas y créditos- frente a un sistema que favorece a las universidades públicas, a pesar de los altos aranceles que enfrentan. En Brasil, se han reportado movilizaciones estudiantiles en universidades privadas que exigen mejoras en la infraestructura, en la calidad de la enseñanza y una mayor fiscalización por parte del Estado para garantizar estándares mínimos de calidad. Estos casos revelan que las universidades privadas también se convierten en espacios de politización cuando se ven afectados directamente sus intereses institucionales, aunque las agendas que movilizan a sus estudiantes tienden a diferenciarse de aquellas que predominan en el ámbito de la educación pública.

En términos generales, las universidades latinoamericanas dependen en gran medida del conocimiento producido en el Norte global, lo que refleja patrones de subordinación económica

y política. Esta dependencia estructural se manifiesta en los rankings globales, las limitaciones de financiamiento y el control externo sobre las políticas de investigación y educación. Sin embargo, las universidades también funcionan como espacios vitales de resistencia política y defensa de la democracia. Más allá de su función educativa, que es intrínsecamente política, las universidades están socialmente habilitadas para organizar y defender la democracia, el bien común y los derechos humanos, especialmente en contextos de crisis estructural como el neoliberalismo, cuyo ataque a la universidad se ha materializado mediante el debilitamiento de la autonomía a través del financiamiento, en muchos casos con tintes clientelares.

De hecho, la mayoría de las movilizaciones estudiantiles entre 2018 y 2024 (57%) se centraron en la defensa de la democracia, los derechos humanos y el rechazo a la crisis económica. Esto confirma que el rol emancipador de la universidad, a través de sus organizaciones (sobre todo estudiantiles), reside en la gestación de una conciencia social, es decir, en la creación de una identidad democrática que se coloca a la vanguardia de los derechos sociales. En la Tabla 6. se resume la relación entre las dimensiones dialécticas y la evidencia empírica hallada.

Tabla 7. Relación entre las dimensiones dialécticas y la evidencia empírica

Dialéctica	Evidencia empírica	Contribución a la hipótesis
Interno-Externo	63 % de las protestas vinculan demandas universitarias con agendas nacionales (democracia, crisis, género)	La universidad <i>trasciende</i> lo sectorial y actúa como antena cívica
Resistencia- Reproducción	Cohabitan currículos neoliberales y repertorios de lucha; la precariedad activa el polo resistencial	Se confirma la paradoja movilizadora
Privado-Individual/ Público-Colectivo	Discurso meritocrático/privado muta a consignas comunes durante la acción colectiva	El paso al nosotros desactiva parcialmente la subjetivación neoliberal. En otros términos, la praxis estudiantil

		resignifica identidades previamente despolitizadas.
--	--	---

Fuente: Levantamiento en medios de prensa de cada país. Elaboración: propia

Así, entonces, aunque la universidad periférica actualmente genera ideologías neoliberales a nivel individual (Ramírez, Irigoyen y Zaruma, 2024), sus movimientos estudiantiles reabren el horizonte democrático cuando éste se encuentra en riesgo. De hecho, la matriz sectorial-social de la protesta universitaria latinoamericana revela un sesgo hacia la dimensión social. Es decir, aun cuando los agravios iniciales surgen dentro del recinto académico -financiamiento, infraestructura o autonomía-, las universidades periféricas rebasan rápidamente el perímetro institucional y se alinean con causas externas que buscan recomponer el orden democrático y ampliar derechos colectivos. Ello explica que más de un tercio de las 178 movilizaciones analizadas (37,38 %) se concentre en la defensa de la democracia y los derechos humanos y que otro 17,51 % se articule frente a crisis económicas y políticas que desbordan los campus; en contraste, las reivindicaciones estrictamente educativas -acceso y condiciones materiales- apenas superan el 15 % del total.

En términos analíticos, la predominancia de la dimensión social confirma la intuición de Gil y DeFronzo (2006), los movimientos estudiantiles de la región se configuran como actores capaces de impugnar las estructuras de poder más allá del ámbito universitario; de modo que el campus transmuta en un punto de partida estratégico para la defensa de la democracia. Empero, es menester recordar que estas movilizaciones universitarias no son eventos aislados de los procesos democráticos ni de las contradicciones inherentes al actual modo de acumulación. Por el contrario, desafían las desigualdades en la distribución del poder en la sociedad y luchan por la democracia incluso cuando se ven debilitados los mínimos requeridos para su ejercicio. En otros términos, la universidad latinoamericana sigue siendo un dispositivo ambivalente: lugar de reproducción cultural del capitalismo cognitivo y, simultáneamente, un espacio de encuentro y organización de ciudadanía insurgente de resistencia.

Teatralidad profesional y saber periférico: máscaras barrocas en la universidad latinoamericana

La universidad periférica como escena barroca

La universidad periférica latinoamericana se constituye como un escenario de tensiones irresueltas, donde la reproducción y la crítica del orden moderno-capitalista coexisten de manera contradictoria. Si bien esta institución fue históricamente concebida como aparato ideológico de Estado (Althusser, 1974), al interior de sus estructuras, discursos y profesiones también se configuran zonas de fuga, reapropiaciones, resistencias y rearticulaciones del sentido. En este contexto, la noción de “máscara barroca”, tal como la desarrolla Bolívar Echeverría (1998), ofrece una clave interpretativa profunda para comprender la manera en que las profesiones universitarias -sus prácticas, saberes y habitus- se encarnan en *ethos* contradictorios, que encubren y revelan a la vez las tensiones de la modernidad periférica.

Desde esta perspectiva, indagamos en la relación entre las profesiones que estructuran el campo académico de la universidad periférica y las máscaras que estas suponen, analizadas a partir del *ethos* barroco descrito por Echeverría (1998, 2010). Lo que está en juego no es únicamente un problema de forma o estilo académico, sino la articulación entre prácticas profesionales, modos de vida, capitales simbólicos y estrategias de supervivencia en un contexto de precariedad estructural, subordinación epistémica y colonización ideológica. Las profesiones universitarias, lejos de ser figuras neutras o transparentes, se constituyen como dispositivos ideológicos inscritos en una teatralidad barroca, donde los sujetos universitarios -docentes, estudiantes e intelectuales- ensayan formas de conciliación imposible entre el deber ser y el ser posible, entre la vocación transformadora y la servidumbre institucional, entre el conocimiento crítico y la empleabilidad neoliberal.

Esta teatralidad barroca no es una anomalía ni un residuo arcaico, sino la forma históricamente específica que adquiere la modernidad en el Sur global (Echeverría, 1998). A través de sus máscaras, las profesiones universitarias encarnan un *ethos* de duplicidad estructural, por un lado, buscan mimetizar las formas del centro hegemónico (disciplinas, estándares, títulos, prestigio); por otro, reproducen una teatralidad del disimulo y la astucia que les permite sobrevivir a las condiciones impuestas por la lógica periférica. Esta

ambivalencia constituye, como argumentaremos, una clave para interpretar las dinámicas ideológicas de la universidad periférica y sus estrategias de adaptación y resistencia.

II. El ethos barroco como estrategia de sobrevivencia en la modernidad periférica

Para Bolívar Echeverría, el ethos barroco constituye una de las formas posibles de existencia dentro del campo contradictorio de la modernidad capitalista. No se trata de un estilo artístico o una categoría cultural acotada a la estética, sino de una forma de vida, un “comportamiento histórico elemental” que organiza el modo en que un sujeto colectivo enfrenta las condiciones contradictorias de la reproducción social (Echeverría, 1998, p. 173). Frente a una estructura que impone una escisión entre la legalidad abstracta del mercado y las condiciones materiales de vida, el ethos barroco emerge como una estrategia cultural que opera mediante el disimulo, la simulación, el doble juego: la máscara como forma de decir y de esconder al mismo tiempo.

Este ethos, forjado en la América colonial y reactualizado en la periferia moderna, se caracteriza por una negociación constante entre el mandato de la norma y las necesidades de la vida concreta. Es, en palabras de Echeverría (1998), una forma de estetización de la existencia cotidiana que busca hacer vivible lo invivible, reconciliar lo irreconciliable: “una estrategia de sobrevivencia en la que la reproducción de la vida se da bajo formas alegóricas, con una teatralidad que pone en escena la contradicción sin resolverla” (p. 175).

En este sentido, el ethos barroco no representa una forma de crítica abierta, sino una crítica enmascarada, una astucia del sujeto subalterno que adopta la forma del sistema para poder sustraerse parcialmente de él. Así, lo barroco no niega la modernidad capitalista mientras aparenta fidelidad (Echeverría, 1998). Esta operación, profundamente ideológica, resulta especialmente visible en las instituciones periféricas de saber, como la universidad, donde la tensión entre el proyecto civilizatorio capitalista y las condiciones de su implementación se vuelve estructurante.

Profesiones universitarias como máscaras barrocas

Las profesiones que estructuran el campo universitario -desde el derecho y la medicina hasta la ingeniería, la economía o la filosofía- se presentan como formas institucionalizadas de saber, poder y prestigio. Sin embargo, en el contexto de la universidad periférica, estas

profesiones no operan como en su modelo eurocéntrico de origen, porque sus trayectorias, sentidos y dispositivos están condicionados por relaciones de dependencia estructural, precariedad epistémica y contradicciones internas. En este contexto, las profesiones se configuran como máscaras barrocas, es decir, formas alegóricas que encubren el desfase entre la promesa de universalidad del saber profesional y su concreción parcial, adaptada, deformada por las condiciones de la periferia.

El derecho, por ejemplo, se enseña como corpus normativo universal, pero opera como instrumento de conservación de formas oligárquicas locales; la ingeniería promete desarrollo, pero trabaja con tecnologías al servicio de grandes corporaciones transnacionales o de desecho y estructuras extractivistas; la medicina forma cuadros profesionales para un sistema de salud inexistente o privatizado; la economía replica teorías neoclásicas mientras administra el subdesarrollo estructural. Cada una de estas profesiones opera, en el contexto periférico, como una forma de encubrimiento, es decir, promete movilidad social, progreso, racionalidad técnica, pero en la práctica reproduce el orden desigual que busca trascender.

Esta disonancia entre forma y contenido, entre el modelo profesional y la realidad institucional, entre el canon epistemológico y la vida concreta, se resuelve simbólicamente a través de la máscara. La máscara barroca permite habitar esa contradicción sin anularla: representa un modo de profesionalidad que, sin dejar de mimetizar los estándares del centro, despliega estrategias de adaptación, de simulación, de reconfiguración práctica que hacen posible su ejercicio en la periferia.

Echeverría (1998) describe esta operación como una forma de “libertad encubierta”, donde el sujeto barroco se apropia de las formas impuestas para introducir en ellas un contenido alternativo. Las profesiones universitarias, al adoptar una teatralidad institucional que responde a exigencias de acreditación, evaluación y productividad, ocultan bajo esa forma una serie de contenidos, prácticas y lealtades que escapan a la lógica oficial. Así, por ejemplo, el maestro que enseña economía neoclásica puede simultáneamente organizar redes de solidaridad campesina; la ingeniera que enseña tecnologías obsoletas puede estar experimentando con saberes ancestrales o ecotécnicas populares; el abogado que repite códigos normativos puede estar asesorando colectivos de autodefensa. Lo que importa no es

solo lo que se enseña, sino cómo se enuncia, con qué ethos se encarna la profesión, qué tipo de vida se organiza a través de esa práctica.

Esta duplicidad no es un rasgo accidental o patológico, sino constitutivo del modo en que las profesiones universitarias se configuran en la modernidad periférica. A través de la máscara barroca, las profesiones sobreviven y ensayan formas de reappropriación ideológica, desplazamiento simbólico y crítica encubierta. El ethos barroco, como forma de habitar la escisión entre la norma y la vida, permite una existencia ambigua pero eficaz, una profesionalidad contradictoria que reproduce y subvierte, que sirve al sistema y a la vez lo cuestiona desde dentro.

8. Dos casos paradigmáticos: Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad de Arizona

Zacatecas y el capitalismo periférico

En el presente capítulo, se aborda la evolución histórica y la influencia del capitalismo periférico en la ciudad de Zacatecas; enclave fundamental de la colonización española y su dinámica extractiva. Este análisis no solo se limita a una retrospectiva socioeconómica, sino que también contempla la interacción con la educación superior local, representada en la figura de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). La narrativa se enraíza en la comprensión de cómo Zacatecas, inicialmente moldeado por la voracidad de la conquista y la subsiguiente explotación de sus ricos yacimientos minerales, refleja un patrón de desarrollo que se alinea con la teoría de la dependencia. Esta perspectiva permite discernir cómo las políticas expansionistas y la extracción de recursos han repercutido en la formación y estructuración de la sociedad local, tanto en la era colonial como en el panorama contemporáneo.

La minería como médula económica de la región desde sus días coloniales, ha sostenido y conformado la estructura social, política y económica de Zacatecas. A través del lente de diversos autores (Burnes, 1990; Delgado Wise, Figueroa y Hoffner, 1991), se revela una trama compleja donde la minería no solo representó un pilar económico sino también una fuente de conflicto y resistencia, marcando las páginas de la historia local con las narrativas de explotación y lucha social. En ese contexto, la UAZ emerge entonces como un agente clave, no solo como una entidad educativa, sino como un actor que refleja y contribuye al discurso más amplio sobre la modernidad, la dependencia y la periferia en el marco del capitalismo global.

Asimismo, este análisis se sitúa en la intersección de la historia económica, la sociología de la educación y los estudios del desarrollo, y pretende iluminar los caminos por los cuales las prácticas y estructuras del capitalismo periférico han configurado las instituciones, y cómo estas, a su vez, han reaccionado, adaptado y a veces resistido dentro de los confines de un

sistema global desigual. Con una aproximación crítica, se exploran las dimensiones de la autonomía universitaria, las políticas educativas, y la relación entre el Estado y la educación superior, ofreciendo así un entendimiento comprensivo de la UAZ como un ecosistema reflejante de las complejidades inherentes a la condición periférica dentro del capitalismo global teñido por el neoliberalismo.

Ahora bien, la historia de la ciudad de Zacatecas es ilustrativa no solo en los términos específicos de la investigación respecto a la dialéctica con la universidad periférica, sino que permite rastrear el desarrollo del capitalismo dependiente en uno de los centros extractivos más importantes de la colonia española. Esto sucede, en parte, porque Zacatecas es el resultado de proyectos expansionistas como efecto de la urgencia por explotar y extraer riqueza que será captada por las metrópolis. Según Pérez (2018) los yacimientos minerales que ahí se encuentran ya eran conocidos antes de la llegada de los españoles; de hecho, los Zacatecos se habían establecido en pequeñas comunidades alrededor de las fuentes de riqueza natural.

Las actividades que desarrollaron los nativos previo a la conquista contemplaban la caza de venados y conejos hasta la recolección de plantas y frutos silvestres (López, 2017). También se dedicaron a la agricultura de subsistencia y ganadería (Hernández, 2019), así como a la minería y metalurgia, particularmente en oro y plata que se incluían a las redes de comercio e intercambio que sostenían con otras comunidades indígenas (Rivera, 2021). Son precisamente los Zacatecos quienes resistieron fuertemente al dominio español, que, según Sánchez (2018), era tanpreciado y vasto el camino por andar y defender, que la atención y llegada de los colonos no se hizo esperar. Tan es así que, dados los hallazgos de yacimientos de plata, el conquistador Juan de Tolosa, impulsó la fundación de Zacatecas en 1546 (García, 2019). Como es obvio, la minería de plata rápidamente se constituyó en la principal actividad económica de la ciudad, de modo que su impacto era reconocido en las élites locales, pero, además, en la economía del imperio español que se vio fortalecida gracias a las actividades extractivas de fuerza de trabajo impaga, de esclavos indios que migraron hasta Zacatecas precisamente por el potencial minero que medio milenio después, sigue presente.

Después de Potosí, Zacatecas se convirtió en uno de los centros mineros más importantes del imperio español y en el más importante de la Nueva España, cuyo impacto se manifiesta en el arribo de trabajadores a establecerse en la ciudad dado su desarrollo económico (Torres,

2020). De hecho, Martínez (2020) señala cómo la minería de plata constituyó por primera vez empresarios ricos blancos y trabajadores indios y mestizos pobres, cuyo trabajo impago sobrepasaba sus capacidades fisiológicas y disminuía su esperanza de vida. Y aunque la llegada del Estado para regular el sector minero establece un límite en la explotación de los trabajadores de las minas -además de ser una rama que hoy requiere poca fuerza de trabajo y por lo tanto manifiesta baja demanda laboral dada la automatización- los efectos socioambientales están latentes y con una complejidad mayor.

Como vimos en los primeros apartados, la cuestión de la modernidad se establece desde el encuentro entre dos mundos que constituyen por primera vez al centro y periferia del sistema económico global (Dussel, 1992). Sobre ese escenario, se gestan las desigualdades que inician por la dependencia constitutiva de América Latina y el Caribe que de facto imprimen una inferioridad cuantitativa y cualitativa en las redes de producción de conocimiento y tecnología, donde el centro participa activamente el progreso técnico capturando los beneficios de los incrementos de su productividad subsumiendo a la periferia que provee materias primas que se manifiesta en el deterioro de los términos de intercambio (Vuskovic, 1974). Esta condición periférica obliga a las economías dependientes a buscar mecanismos que permitan capturar capital profundizando la división internacional del trabajo que perjudica precisamente a estas economías.

En ese sentido, las economías periféricas latinoamericanas que intentaron desarrollarse bajo la lógica impuesta por el modelo de desarrollo capitalista, no han podido disputar el progreso tecnológico con los países centrales, como si la producción de tecnología que genera grandes beneficios económicos fuese exclusivamente del Norte, mientras que los países del Sur se añaden a este andamiaje únicamente a través del consumo y provisión de productos primarios, en gran parte requeridos para el progreso tecnológico; por ejemplo, carbono y níquel necesarios para la producción de teléfonos inteligentes. Como indicaba Prebisch (1951) respecto a los límites impuestos para América Latina y el Caribe que surgen del sentido expresado en las dinámicas de acumulación de capital. Es cierto que la visión cepalina no discute la transferencia de excedente en términos de valor sino de intercambio, lo que limita estrechamente al análisis detallado sobre la condición de los países periféricos en un capitalismo dependiente que estructura los mecanismos que permiten transferir valor desde la periferia

para ser capturado por economías centrales. En el neoliberalismo estas dinámicas se encuentran modificadas, pero se mantiene la lógica de acumulación en las élites locales y sobre todo, en los países del centro del sistema capitalista. De hecho, el mismo Prebisch (1951) señala que la inserción de las empresas transnacionales en las economías periféricas fomenta dinámicas de consumo propias de los países del Norte y no favorecen a la producción de bienes manufacturados.

Es así que podemos identificar al capitalismo periférico como un modelo de desarrollo que imprime características en los países ubicados en la periferia del sistema capitalista, cuya incidencia o relación para el funcionamiento del capitalismo global es indispensable. Sus diferencias están situadas en la división internacional del trabajo e incidencia en el mercado mundial. Es decir, ubicando a las economías periféricas en la producción de bienes primarios cuyo incremento de productividad suele estar atado a las innovaciones tecnológicas de los países centrales, por lo tanto, se genera la transferencia de excedentes en las periferias a través del intercambio desigual. De este modo, la periferia es subsumida estructuralmente cuyo efecto se visualiza en el desarrollo desigual; o más precisamente, el desarrollo del subdesarrollo de los países dependientes.

En síntesis, las dinámicas económicas de los países periféricos se manifiestan de distinta manera respecto a las economías del centro, aunque su papel en la trama de la acumulación capitalista es vital; se desenvuelven bajo la ley de la acumulación que beneficia a los países desarrollados. Lo anterior puede evidenciarse, por ejemplo, en el consumo de tecnología producida en países del centro, cuya adquisición supone ingente inversión, y tiende a requerir menos fuerza de trabajo. Incluso, podría señalarse el rol que cumplen los grupos dominantes en la subsunción estructural de la periferia que, bajo su ejercicio apátrida, inciden en la administración del Estado por satisfacer sus intereses económicos profundizando las relaciones de dependencia. Es menester recordar en este punto que las élites locales fungen como satélites de las metrópolis (Gunder Frank, 1977), y capturan una pequeña parte del valor que termina transfiriéndose a las economías del centro.

Pensemos en los paraísos fiscales como una de las muestras más claras del colonialismo interno presente en nuestros países, en tanto son las burguesías nacionales quienes acumulan evitan pagar impuestos a través de *offshores*. Ya lo decía René Ramírez en su texto

sobre la distribución de la riqueza en América Latina y el Caribe respecto a gobiernos de derecha e izquierda:

América Latina es la región del mundo con mayor proporción de riqueza en paraísos fiscales. El 27% de los grandes patrimonios de la zona se encuentran depositados en países 'offshore', frente al 23% de Oriente Medio y África, 20% de Europa del Este (20%), 7% de Europa Occidental, 6% de Asia-Pacífico (6%) o Estados Unidos y Canadá (1%). México, Brasil, Panamá y Venezuela son los países con mayores depósitos en el exterior de la región. La lógica de una “acumulación desacumuladora” apátrida del 1% de la población más rica (que es la que puede tener depositado su dinero en paraísos fiscales), constituye una de las razones fundamentales de no tener los recursos para sostener el cambio estructural. En este sentido, lo presentado en este estudio, en tanto acumulación del *top* más alto de la distribución, es subestimado ya que debería incluir la riqueza de cada país que se encuentra en los paraísos fiscales (Ramírez, 2021 p. 45).

Dicho de otro modo, las élites locales cumplen dos funciones esenciales en la trama de la acumulación en los países del centro: por un lado, profundiza la dependencia a través de la acumulación de capital que será drenado al centro del sistema, impidiendo la inversión en el desarrollo de fuerzas productivas. Y por otro, es común que las agendas de investigación de los países estén dirigidas por los intereses de las élites económicas, y en el capitalismo periférico, son las élites locales quienes inciden en agendas educativas que promueven la repri-marización, o al menos, no existe una relación simbiótica entre la matriz productiva y cognitiva, por tanto, las burguesías nacionales no invierten en investigación.

Así, entonces, el capitalismo periférico se expresa en el lugar que ocupan las periferias en la división internacional del trabajo (baja cualificación y remuneración), en la desconexión entre matriz productiva y cognitiva (baja inversión en I+D), en la acumulación desacumuladora (Ramírez, 2021), en la baja industrialización y dependencia tecnológica. Esta última obliga imitar y adoptar los avances tecnológicos que están desarrollados bajo distintos contextos que tienden a ser incompatibles con las condiciones periféricas. Además, por el lugar específico que ocupa la ciencia en la división social del trabajo para la valorización del capital,

los centros de educación técnica y superior comienzan a cobrar un rol particular, sobre todo en los siglos XIX y XX.

En esa línea, las universidades se suman a las dinámicas de producción científica, pero manteniendo y profundizando las desigualdades entre centros y periferias. De hecho, la dependencia cognitiva latinoamericana se expresaba en la reproducción del conocimiento científico y cultural proveniente de Europa hasta la posguerra cuando Estados Unidos se convierte en hegemon en términos de producción de conocimiento capitalista. En estos períodos, los países periféricos sostuvieron agendas educativas dependientes a los requerimientos del poder político, cuyo fin fue formar profesionales que aporten al proyecto de Estado, sin embargo, no se generaron agendas de investigación que busquen potenciar las capacidades técnicas para un desarrollo endógeno.

El caso de Zacatecas reviste particularidades que la sitúan en la *periferia de la periferia* de la economía mexicana. Sin entrar en mayores detalles, es importante consignar que, tras haber sido un emporio minero a lo largo del periodo colonial y los primeros años de la vida independiente, se convierte en un polo expulsor de fuerza de trabajo hacia finales del siglo XIX. La entidad desempeña un papel importante en la revolución mexicana; el 24 de junio de 1914, en el enigmático cerro de la Bufa, se celebra la batalla que define el triunfo de la revolución mexicana. Como resultado de la conflagración bélica -y libertaria-, en la entidad se concreta el primer reparto agrario del país, bajo la figura del Fraccionamiento Agrario.

Este reparto, seguido del reparto agrario masivo cardenista bajo la figura de propiedad Ejidal, posibilitó que se generara un importante sector campesino en la entidad; cuestión que contiene parcialmente la dinámica expulsora de la entidad haciendo que la migración definitiva adquiriera el carácter de temporal. Lo importante de este fenómeno es que posibilitó la configuración en Zacatecas de un vasto *polo de subsistencia* en contraposición con el estrecho polo extractivo de su economía. Como resultado, se configura la peculiar estructura de subsistencia que la distingue fincada en un peculiar binomio entre producción campesina y producción de fuerza de trabajo migrante (Delgado Wise, Figueroa y Hoffner, 1991, capítulo 1). Este peculiar rasgo estructural, que perdura hasta el presente, se manifiesta en el hecho de que Zacatecas continúa detentando el mayor índice de intensidad migratoria del país y que

en la actualidad funja como un estado profundamente binacional, con una población de origen zacatecano en Estados Unidos equivalente a la población de la entidad.

Partiendo de estas consideraciones y teniendo en mente la peculiaridad de Zacatecas como *periferia de la periferia*, en el acápite siguiente se extiende una descripción histórica de la Universidad Autónoma de Zacatecas que permite identificar el sello que imprime su posición en el contexto periférico.

Breve historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Es sabido que las instituciones educativas de matriz europea²⁴ desarrolladas durante la colonia no están exentas del contexto económico y político sobre la cual gestan. Aunque en apartados anteriores ya se han discutido las fundaciones de las universidades, es menester responder desde los casos de estudio ¿cómo se ha articulado la universidad a su entorno?; ¿En qué contexto económico político surge la institución y cómo sobrevive a las distintas etapas históricas?; y ¿cuál es el rol que ha ocupado la universidad en el desarrollo local? Para ello, es importante profundizar en los momentos constitutivos de las instituciones de modo que se establezca un seguimiento sobre sus transformaciones y su dialéctica con la sociedad.

En primer momento, el desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas está marcado por una serie de transformaciones. En la época colonial -con la apertura del Colegio de San Luis Gonzaga en 1785, empieza a cimentarse la actual UAZ. Pues por solicitud al Virrey de la Nueva España, una década antes de su fundación, los jesuitas impulsados por el padre Francisco Pérez de Aragón, donaron el capital requerido para el surgimiento del colegio. Así, los jesuitas administraron y dirigieron el Colegio hasta su reconocimiento como Instituto más de un siglo después. Es así, entonces, que la institución nace el 5 de noviembre de 1832, establecida inicialmente en Jerez²⁵ como la *Casa de Estudios* por iniciativa del gobernador Francisco García Salinas, figura clave en la revitalización de la minería local con la creación de la Compañía de Minas México-Zacatecana, que incluyó la reactivación de yacimientos importantes, como Fresnillo. Además, su gobierno se distinguió por expandir la educación elemental a través del Plan de Instrucción Pública de 1831 y fortalecer la milicia cívica,

²⁴ Es sabido el aporte de Fátima al-Fihri para fundar la primera universidad a nivel mundial al Norte de África.

²⁵ El municipio de Jerez se encuentra a 56 kilómetros de Zacatecas capital.

asegurando así la soberanía estatal. Además, García Salinas mantuvo una visión de industrialización que permitiese el desarrollo endógeno de Zacatecas. La visión educativa del gobernador era la de formar ciudadanos ética y políticamente capacitados para liderar el Estado; para crear “hombres” de Estado. Para Castañeda (2000), García Salinas entendía que la educación superior debía atender a la formación de profesionales para la burocracia civil, rol imprescindible antes como después de la independencia de México.

Asimismo, Ríos (2002) sostiene que la elección de Jerez como sede para la Casa de Estudios no fue casual; ésta no solo era el lugar de origen del gobernador, sino también un centro económico y político significativo, influenciado por grupos oligárquicos. Posteriormente, ésta fue trasladada a la ciudad de Zacatecas en 1837, en medio de tensiones entre federalistas y centralistas, con la intención de centralizar la educación avanzada y ofrecer una formación moral y social a los jóvenes, según el enfoque positivista de la época que valoraba el dominio de las ciencias sobre los fenómenos naturales. Asimismo, el proceso educativo de la época se basaba en una escuela de primeras letras para la educación elemental, enseñando habilidades básicas como la lectura, la escritura y el cálculo. Esto se complementaba con una primaria superior para preparar a los estudiantes para la Escuela Normal. Las escuelas de primeras letras estaban destinadas a proporcionar una educación cristiana y liberal a niños de todos los estratos sociales (Castañeda, 2014).

De hecho, bajo el mandato de Francisco García Salinas, Zacatecas experimentó la implementación del Plan General de Enseñanza Pública que contempló la creación de escuelas y colegios públicos, asegurando la gratuidad y accesibilidad para mujeres y hombres. Este plan educativo, que estuvo en vigor hasta 1868, promovía la gratuidad, la obligatoriedad y la libertad de enseñanza, principios heredados de la legislación de la época. Según Castañeda (2014), a través del Plan se buscaba formar individuos en las primeras letras y, sobre todo, propiciar el desarrollo de una nueva cultura política, cimentada en la valoración de los héroes nacionales y la práctica de ceremonias cívicas. También buscaron solventar, o al menos, intentar responder a las necesidades científicas y técnicas del Estado, promoviendo asignaturas como matemáticas y ciencias naturales que, influenciados por la reforma liberal-positivista, pretendían resolver los problemas nacionales e integrar al país en la senda del progreso.

Al menos dos cuestiones surgen de lo anterior: Primero, García Salinas identificó la necesidad de romper la dependencia que se expresaba en los intercambios comerciales, de modo que pensó en un modelo de desarrollo endógeno que dispute las dinámicas económicas establecidas por un contexto periférico. En segundo lugar, resulta interesante la claridad con la que reconoce la importancia de la especialización técnica y producción de conocimiento científico para romper con las dinámicas de dependencia y, además, el papel que juegan las instituciones educativas en ese proceso. Por ello la fundación de la Casa de Estudio y la normativa que acompaña su propuesta de industrialización. El objetivo, según Castañeda (2014), era proporcionar una formación uniforme y enciclopédica que permitiera a los futuros profesionales compartir una base común de conocimientos y contribuir en la construcción del "nuevo mexicano", práctico y alejado de las ideologías obsoletas, que imposibilitan el desarrollo de la ciencia.

Precisamente, el Instituto Literario de García se transforma a Instituto Científico y Literario de Zacatecas en 1885. Poco después, el Congreso Nacional (1889) propuso e implementó un cambio en los contenidos educativos, en los formatos de enseñanza, buscando alejarse de métodos de memorización que impiden la discusión y creación de conocimiento. En otros términos, se buscó que la educación fuese independiente y se alejara de la repetición para concentrarse en la creación de novedosos conocimientos, nuevamente bajo una visión influenciada por el positivismo.

En la época de la Revolución mexicana el sistema educativo se vio afectado por un proceso de modificación de currícula para reestructurar su derrotero. El Instituto de Ciencias fue reconocido como Colegio de Estado. Posteriormente, el impacto del gobierno de Lázaro Cárdenas en la Universidad Autónoma de Zacatecas debe entenderse en el contexto más amplio de los movimientos de autonomía universitaria en México. Precisamente, por los movimientos de autonomía que surgieron en la época, el Instituto de Ciencias de Zacatecas fue cerrado en 1934 por luchas que perseguían la libertad de cátedra y autonomía. La institución reabrió sus puertas tres años después en un contexto de crecimiento y expansión de la educación superior en México que benefició al Instituto. Asimismo, la autonomía universitaria, impulsada por la reforma educativa de Lázaro Cárdenas y los movimientos que buscaban la

autonomía, fue obtenida en 1959, convirtiéndose así en el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, reconocido por el Estado.

Con mayor precisión, en 1959, un movimiento dentro del Instituto de Ciencias, que se convertiría en la UAZ, buscó remover al rector Genaro Borrego, marcando el inicio de la lucha estudiantil por la autonomía total, lograda en 1960. Inicialmente, la autonomía era limitada: un Consejo Directivo formado por docentes y estudiantes seleccionaba al rector de una lista propuesta por el gobernador. Tras la toma del instituto por el Bloque Universitario Zacatecano el 23 de enero de 1960, y eventos subsiguientes, se consiguió que el nombramiento del rector fuera responsabilidad exclusiva del Consejo Directivo, asegurando así la completa autonomía de la institución. Casi dos décadas después, a través de un decreto, la institución se convierte en la "Universidad Autónoma de Zacatecas 'Francisco García Salinas'", el 6 de septiembre de 1968.

Es en este mismo contexto en el que Zacatecas se establece como un centro de articulación entre México y Estados Unidos, por su carácter de proveedor de minerales, alimentos y fuerza de trabajo barata. Esta forma de organización entre México y el Norte, fue modificada por el neoliberalismo, exacerbando las contradicciones y profundizando los problemas sociales; diría Márquez (2014) que el modelo de desarrollo periférico de Zacatecas se caracteriza en la actualidad por ser “un territorio gestionado como un atado de enclaves subsumidos al capital nacional y multinacional ... [donde] territorio y población figuran como objetos pasivos expuestos al saqueo, degradación y destrucción”. En contraste, los beneficios de esta situación descansan en los países del centro capitalista, que tendencialmente capturan la fuerza de trabajo que se oferta en el Sur global, dejando un espacio para que operen instituciones informales que desatan la violencia en el Estado.

Siguiendo con la UAZ, tres años después de su constitución como Universidad, se emprendió una transformación significativa que proponía el establecimiento de bases universitarias democráticas, uniendo esfuerzos con sectores populares y fomentando transformaciones sociales. El conflicto de 1977, que enfrentó a facciones conservadoras y progresistas dentro de la universidad, resultó en una mayor consolidación de la democracia y autonomía universitarias (Castañeda, 2014). Sobre lo anterior, Francisco García González señala que la autonomía de la UAZ puede ser comprendida históricamente si se la divide en cuatro etapas. Este período

incluye la transición de ICAZ a UAZ y las fases sucesivas de desarrollo de la vida universitaria. La narrativa histórica de García González destaca que a principios de los años noventa, la UAZ se esforzó por concretar un modelo de pluralidad en su gestión (Amaro, 2016).

La primera etapa contempla desde 1966 hasta 1972. Se caracteriza por buscar relaciones democráticas en la institución y modificar la forma de relacionarse con el gobierno y élite local. Posterior a ello, entre 1972 y 1976 -segunda etapa- la UAZ experimentó cambios significativos, caracterizados principalmente por un proceso de democratización. Esta etapa vio el ascenso de nuevos líderes sociales y la inclusión de estudiantes de orígenes populares. Esta diversidad de estudiantes y docentes llevó a una colaboración estrecha con movimientos campesinos y urbanos, así como al surgimiento de un sindicalismo autónomo y la formación del Frente Popular de Zacatecas (FPZ). Esta integración entre la universidad y sectores sociales y sindicales provocó tensiones con el gobierno local y con aquellos que se oponían a este enfoque comunitario, lo que llevó a un conflicto severo en 1977, marcando la peor crisis política de la institución y un punto crítico para la UAZ moderna (García, 1997). En este intervalo surge el movimiento universitario de 1977, cuya incidencia en la universidad supuso la transformación o disputa de las normas electorales, de modo que consiguieron votación paritaria en el Consejo. Esto permitió que se sostenga una articulación entre los sectores sociales y los universitarios, de modo que las luchas sociales lograron vincularse a la institución.

Por otro lado, la defensa de la autonomía universitaria y la reorganización institucional se extendieron hasta 1980, es así que entre 1980 y 1984, la UAZ fue escenario de luchas internas entre distintos grupos políticos, algunos respaldados por el Partido Comunista Mexicano (PCM) y luego por el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), junto con la aparición de Tendencia Democrática Independiente y otros grupos apoyados por el gobierno estatal bajo Alianza Universitaria. Entre 1984 y 1992, la universidad redujo enfrentamientos con el gobierno local y se estableció un escenario de institucionalización y tranquilidad. En este período de estabilidad se realizó el Congreso General Universitario (1987-1988), mostrando un carácter democrático y popular del proyecto institucional. Sin embargo, tanto la derecha como izquierda universitaria interpretaron la autonomía en función de su derrotero. Por ejemplo, Tendencia Democrática buscó la participación en la gobernabilidad y modificación de

cátedra, mientras que Alianza Universitaria persiguió la autonomía desde una posición conservadora, que buscó el mantenimiento de las estructuras que restringen la participación de la sociedad en la orientación de la institución e interpretan a la autonomía como la gestión académica.

Para Castañeda (2014) la UAZ alcanza un nivel de politización alto impulsado por la izquierda universitaria, en tanto consideraban que la manera más eficiente de alcanzar la democratización de la universidad es problematizando y exponiendo los problemas de acceso y participación existentes. Es así, sugiere la autora, que el movimiento estudiantil de 1977 supuso una ruptura con las dinámicas de organización interna de la universidad y estableció el inicio de una nueva etapa universitaria. En ese sentido, Cardoza (2013) entiende a la autonomía como un concepto que se construye y destruye, y en el recorrido de su constante transformación, son las relaciones de poder que encubren a la universidad las que terminarán por definir cómo funcionará o se interpretará la autonomía. Para el autor, desde la década de los 80s, la autonomía comenzará a encontrar limitantes por la influencia de los gobiernos y las reformas neoliberales que, por medio de mecanismos de imposición, modifican los procesos educativos. Por ejemplo, simultáneamente reducen los presupuestos educativos que generan perjuicios estructurales de facto, pero a la vez establecen mecanismos de control del contenido educativo y dirección de la agenda de investigación (o reproducción/distribución de conocimiento) a través de la evaluación de los programas y precarizando a la planta docente desde la fragmentación salarial.

No obstante, es a partir de la década de 1990 cuando empieza a expresarse con mayor claridad la situación de crisis económica de la UAZ, que impide atender las demandas sociales, incluso si se deja de lado lo cualitativo (calidad) y se trata de una cuestión de reproducción de conocimiento notamos que el impacto está en la cantidad de estudiantes o trabajadores que se forman en la universidad, y es precisamente esa demanda la que no ha sido solventada. Dicho de otro modo, la crisis de la UAZ, y de las universidades periféricas, no posee los recursos ni capacidades necesarias para atender la demanda educativa, peor aún para disputar los conocimientos y desarrollar tecnología.

Bajo la égida neoliberal, la UAZ se incorporó a las reformas que impulsaron a la austeridad como parte de la respuesta que impulsaría la hipermercantilización de la educación como solución. Además, estos recortes presupuestarios venían acompañados de cambios estructurales en el ámbito laboral universitario: precarización laboral a toda la planta de trabajadores universitario, sobre todo a docentes. El efecto de lo anterior se manifiesta en la fragmentación salarial y la inserción a un sistema de competencia que premia las dinámicas de eficiencia académica cumpliendo requisitos de carácter cuantitativo, mercantilizando todo el proceso de enseñanza universitaria y limitando así, la posibilidad de investigar y desarrollar conocimientos y tecnologías que no avizoren el retorno de la inversión al corto plazo o cuyo horizonte sea la ganancia. Estos sistemas de competencias evalúan el desempeño y lo premian a través de incentivos económicos que paradójicamente provocan un entorno de baja cooperación investigativa.

Más aún, la implantación de la agenda neoliberal en la UAZ desencadenó un proceso de contrarreforma que la ha fragmentado y desarticulado internamente y desvinculado de la sociedad. Entre los múltiples aspectos que gravitan en esta situación, Delgado Wise (2024) advierte los siguientes:

- i. Las condiciones de precariedad laboral que, como consecuencia de las políticas neoliberales de corte contraccionista, afectan sobre todo a las nuevas generaciones de docentes, haciéndolas presa fácil de prácticas corporativas y clientelares.
- ii. El desdibujamiento de la democracia universitaria, ante la ruptura de canales de diálogo entre representantes y representados.
- iii. La prevalencia de directrices impuestas desde fuera, a través de sistemas de evaluación que incentivan el individualismo y la desarticulación interna e incuban la burocratización.
- iv. El levantamiento de barreras entre las unidades académicas, que alimenta la creación de feudos, vuelve inoperante la conformación de áreas del conocimiento e inhibe el intercambio y la movilidad académica al seno de la institución.
- v. La carencia de referentes compartidos acerca de la problemática y desafíos por los que atraviesa la sociedad zacatecana y mexicana, que incentiven el trabajo interdisciplinario, promuevan la creación de líneas y proyectos de investigación e incidencia y fortalezcan los planes y programas de estudio.

Sobre lo anterior, García (1997) indica que no solo existen cambios en la administración y gestión de la educación por parte del Estado a través de las políticas educativas, sino que se expresan modificaciones en la atomización de los textos educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde incluso se insertan nuevas lógicas formativas individualizantes que bloquean el pensamiento crítico y rigidizan sentidos comunes capitalistas: educación basada en competencias. En otros términos, la posición de la UAZ en términos de producción y reproducción de conocimiento siempre ha estado supeditada a su condición periférica y a la presión de grupos de poder al interior de la universidad. De ahí que, en el neoliberalismo, las IES se encuentren entre la corporativización o la recuperación de lo público; entre el patentamiento y apropiación del conocimiento o la construcción de un paraíso de los conocimientos comunes (Ramírez, 2013).

Así, la última década del siglo XX estuvo caracterizada por la crisis de lo público, precisamente por la reforma neoliberal. No obstante, es en la situación que atravesó (y atraviesa) el país y en particular Zacatecas, donde surgen las nuevas posibilidades de transformación social, en razón de la exacerbación de las contradicciones capitalistas bajo el neoliberalismo, las recurrentes crisis y la nueva división internacional del trabajo que abre sendas que permiten pensar en nuevos escenarios, por ejemplo, bajo el aprovechamiento de las capacidades técnico-científicas de la fuerza de trabajo altamente cualificada de la periferia.

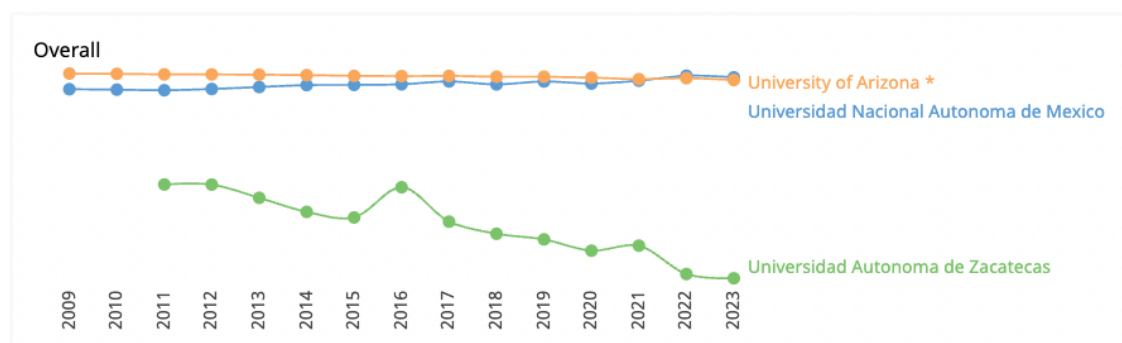
Es menester añadir también que, a pesar de la asfixia financiera de la UAZ, la matrícula creció, se edificó un nuevo campus, se generaron nuevos planes y programas de estudio impartidos por docentes que, dicho sea de paso, pueden pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores que también se vio incrementado. El neoliberalismo conduce a la ineficiencia por inanición y su efecto nocivo en las IES puede identificarse conforme avanza la etapa neoliberal y se manifiestan mecanismos de mercantilización de los sistemas educativos que logran comercializar todo el circuito educativo. Así, el profesor se convierte en insumo, el estudiante en cliente y los títulos en mercancías, de modo que el rol de las instituciones educativas en el capitalismo global se profundiza. La visión productivista de la universidad desmoraliza a los integrantes del ciclo educativo, obstruye la organización estudiantil, precariza a la planta docente y se encuentra inmensa en la imposibilidad de superar la situación de dependencia, pues bajo la égida neoliberal, su gran apuesta es sobrevivir.

Ahora, es importante referirnos a la condición en la que se encuentra la UAZ en la tercera década del siglo XXI. Precisamente porque nos permitirá reconocer cómo su desarrollo en el capitalismo periférico condicionó sus funciones y relación con el contexto inmediato. En ese sentido, sostenemos que la UAZ es una universidad pública periférica donde impera un modelo napoleónico que fragmenta la visión del mundo en disciplinas y no se enfoca en desarrollar capacidades técnicas y científicas para el progreso tecnológico, sino en generar trabajadores capacitados que se inserten a las dinámicas productivas, que bajo la égida neoliberal, han supuesto una total desconexión. Más grave todavía es el hecho de que, ante un contexto estatal precarizado, de corte maquilador y excluyente, la universidad se ha convertido crecientemente en una suerte de fábrica de desempleados. De esta manera, se gesta una agenda educativa totalmente descontextualizada, cuya propuesta está anclada a los intereses de las economías centrales que dirigen los procesos productivos pero, además, lideran la división internacional del conocimiento.

Lo anterior puede suceder por la baja capacidad investigativa de la región, a diferencia de los países del Norte que poseen infraestructura y condiciones idóneas para continuar con el desarrollo de las fuerzas productivas en el marco de un capitalismo de tinte neoliberal. De cierta forma, esta desconexión de las periferias puede reconocerse en el mínimo impacto social que éstas tienen, incluyendo las relaciones con la empresa privada, pues el desarrollo de ciencia y tecnología en las universidades periféricas no es primordial. La importancia de estas IES se puede manifestar en la necesidad de contener las relaciones del sistema capitalista. Si se lo visualiza desde este punto las universidades en contextos periféricos no generan trabajo productivo y, por el contrario, fungen en la urgencia por *dejar hacer*, por dejar y sostener, desde la contención y formación, que el sistema funcione en detrimento de la vida y sobre todo, de la vida en la periferia. Esto puede evidenciarse con el decrecimiento constante en las aportaciones científicas de las IES periféricas, y en el caso de la UAZ, su desconexión es tal que sus funciones investigativas o de producción científica se han visto afectadas incluso en aquellos campos de conocimientos en las que la participación de América Latina y el Caribe era importante, como en el caso de las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud.

El neoliberalismo se estableció en México entre universidades que históricamente han aca-
 rreado un modelo decimonónico que profesionaliza y ofrece una mirada fragmentada del
 mundo gestada en la formación disciplinar, a pesar de que todos los conflictos que surgen en
 el ejercicio del sistema capitalista corresponden a una lectura inter y transdisciplinaria. Adi-
 cional a ello, la inversión per cápita en Investigación y Desarrollo es escandalosamente de-
 sigual respecto de los países del Norte, lo que intensifica la dependencia cognitiva existente.
 Las aportaciones de la UAZ en el conocimiento científico son pocas en relación con univer-
 sidades ubicadas en países del centro de similar número de estudiantes, como la Universidad
 de Arizona. En el siguiente gráfico de la base de datos de Scopus (2023) se manifiesta la
 crisis de producción científica de la UAZ:

Gráfico 2. Producción de conocimiento y patentes (Scopus)



Tomado de: Scimago Iber (2021).

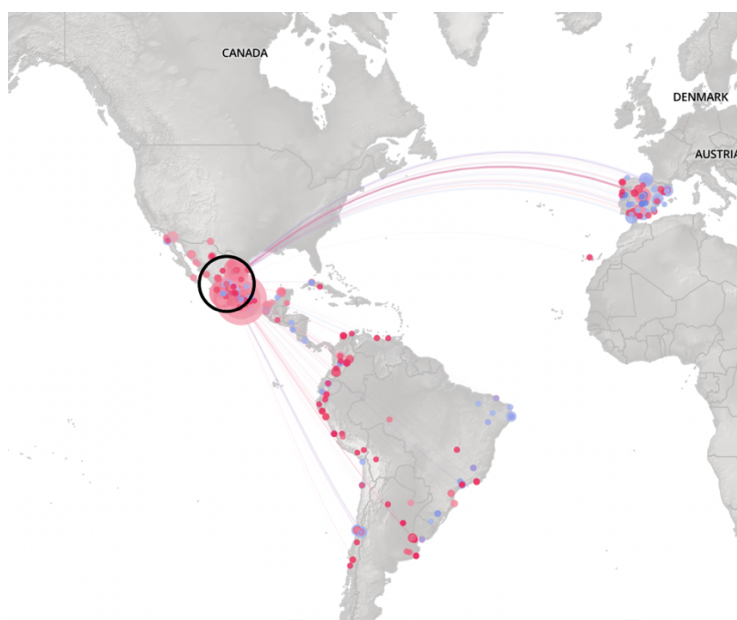
Para efectos de contraste, en la gráfica anterior se presentan tres universidades. Por un lado, se encuentra la UAZ cuya participación es muy baja y tiende a decrecer, mientras la Univer-
 sidad de Arizona, que ha mantenido un crecimiento sostenido puede compararse con las apor-
 taciones de la Universidad Autónoma de México, siendo ésta una de las más grandes de
 América Latina y el Caribe y la segunda con mayor producción de la región. Debe conside-
 rarse que la Universidad de Arizona es más parecida a la UAZ en términos históricos, pro-
 ductivos y en captación de demanda educativa, no obstante, su participación en las redes
 globales de conocimiento, así como la articulación con el desarrollo de las fuerzas producti-
 vas es muy superior.

De hecho, no solo es cuantitativamente inferior respecto a las universidades con características similares en contextos de economías centrales, sino que las redes que establecen para la construcción de conocimiento, así como en el impacto de aquella producción, es muy reducida y suele estar dirigida hacia Europa (España y Portugal) y América del Sur (ver Gráfico 2). Según la base de datos de Scopus y Scimago (2023), que incorpora toda la información sobre la publicaciones, patentes, citas, autocitas e índice h^{26} , resulta interesante que la UAZ no genera, realmente, redes de trabajo con universidades, empresas o centros de investigación de Estados Unidos, en tanto reconocemos a éste como el hegemon en términos de producción científica durante el neoliberalismo, aunque si revisamos el ranking de los últimos años, podremos identificar como China comienza a superar, desde 2020 a Estados Unidos (Scimago Journal & Country Rank, 2023).

No obstante, la brecha aun es mínima y en términos absolutos, EUA domina la producción por beneficios que lo sostienen en la cúspide (ver Tabla 1), por ejemplo, la infraestructura necesaria, universidades, centros de investigación, empresas y, por otro lado, el inglés como idioma universal del ecosistema de investigación propicia su capacidad de difusión, a la vez que subsume a las universidades periféricas a entender, reproducir y depender. De hecho, una de las grandes diferencias entre las universidades periféricas y centrales es que, aunque incrementa la productividad (de manera muy desigual), el decrecimiento en el número de citas por documento es prácticamente inversamente proporcional dependiendo del lugar que ocupan en el marco centro-periferia. De hecho, sostenemos que la dependencia cognitiva puede verse en la capacidad de producción, pero, además, en el impacto que tiene el conocimiento generado.

²⁶ Índice aplicado a investigadoras/es que tienen X trabajos que han sido citados al menos X veces

Gráfico 3. Redes de colaboración y trabajo de Universidad Autónoma de Zacatecas



Tomado de: Scimago Iber (2023).

Vemos, en la Tabla 1, que la diferencia entre los grandes generadores de conocimiento está en las citas que producen, en el impacto de aquella producción. Como se mencionaba en líneas anteriores, no solo son las capacidades técnicas las que benefician a quienes dirigen las agendas de investigación de los países periféricos, sino que la cultura, factores y dinámicas investigativas de producción de ciencia y tecnología está pensada para occidente, y más precisamente, desde Estados Unidos. Insistimos en que el inglés es el nuevo latín, y la nueva Alejandría descansa en los conocimientos que han sido legitimados por las universidades en contextos centrales. Dicho de otro modo, hay factores estructurales y sociales que constituyen el marco sobre el cual se desarrollan los distintos centros de estudio, de modo que las diferencias o brechas entre la UAZ y la Universidad de Arizona no dependen, únicamente, del ejercicio o administración universitaria, de las luchas internas, sino que se suman a un andamiaje estructural y superestructural que permean en las instituciones y permiten, u obligan, a un desarrollo desigual.

Tabla 8. Producción científica por países

País	Publicaciones	Publicaciones citables	Citas	Autocitas	Citas por documento	Indice H
Estados Unidos	15188630	13318470	467519124	195353698	30.78	2880
China	9239029	9080674	118957559	69618418	12.88	1210

Tomado de: Scimago Rank (2023)

De esta manera, la Universidad Autónoma de Zacatecas no produce conocimiento o lo hace de manera marginal enfocado a las necesidades locales, de hecho, con el neoliberalismo se han impulsado modos de financiamiento que provienen de grupos privados que direccionan las agendas educativas a su conveniencia (Guerrero, 2021). Surge así, una heteronomía de mercado en la educación superior (Ramírez, 2013), que ofrece a la universidad, a la investigación y formación al servicio del capital, rompiendo con la posibilidad de mejorar la realidad local. Las disputas que surgen por la obtención de fondos proveniente de empresas privadas o instituciones públicas denotan la situación de crisis de la Universidad Periférica, pues los docentes investigadores se encuentran obligados a desarrollar carreras donde apremia el individualismo, en tanto se reconoce a los trabajadores del circuito dentro y fuera de la institución como rivales frente a la obtención de esos fondos.

Aunque la producción científica en la UAZ es menor y estadísticamente ínfima, parte de esa generación mínima de ciencia se encuentra condicionada por instituciones que buscan beneficios económicos y políticos. Esta heteronomía que camuflada de autonomía suele operar en las áreas de cooperación internacional o vinculación con la sociedad. Dicho de otro modo, el neoliberalismo logró romper con la autonomía universitaria desde el aniquilamiento financiero, pues la toma de decisiones de quienes ejercen en el mundo universitario se encuentra modificada por políticas que obligan a que la universidad sufra de inanición y ceda ante las posibilidades de financiamiento privado y condicionado. De hecho, son las mismas universidades las que buscan activamente aquella subsunción, sin identificar los mecanismos de dominación que arriban con éstas. Finalmente, es importante recalcar que la participación de la UAZ en estas redes globales de conocimiento es diminuta. Por ello, parecería que uno de

los nudos críticos de la situación de dependencia se manifiesta en la dominación existente a través de los contenidos y formatos educativos.

Siguiendo con la distribución y producción de conocimiento, resulta interesante la mirada de Michael Apple (1979) cuando genera una crítica a la importancia de analizar los currículos y cómo éstos incorporan o encarnan dinámicas de poder que sostienen al sistema capitalista. El autor manifiesta en su libro *Ideología y Currículo* al menos dos cuestiones que nos ocupan: primero, señala la importancia de disputar la neutralidad de la ciencia y conocimiento que termina por objetivar a los docentes y no a la inversa. Estos trabajadores terminan por reproducir conocimientos técnicos que entienden, aunque no identifican los valores sociales que la técnica pueda atraer. Además, no distinguen los efectos de las currícula y agendas educativas en la constitución subjetiva de los estudiantes, así como en la formación de fuerza de trabajo necesaria para sostener las relaciones sociales capitalistas. De cierta forma lo señalaba Habermas (1986) cuando comentaba la urgencia de discutir los valores que se imprimen a través de la no deliberación de la técnica cuyo efecto se manifiesta en la imposición de modos de racionalización en una sociedad tecnocrática que se suma acríticamente.

Otro punto importante que manifiesta Apple (1979) que se conecta al primero tiene que ver específicamente con la reproducción de esa neutralidad a través de la técnica encapsulada en la distribución del conocimiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se anquilosaron dinámicas tradicionales que se encargan de reproducir conocimiento por medio de técnicas pedagógicas que promueven procesos de aprendizaje mecanicista. Esta estructura rigidiza un modelo educativo napoleónico que persigue la profesionalización disciplinaria, dejando de lado la producción científica. Es decir, las universidades periféricas se insertan pasivamente al rol reproductor de conocimientos que son impuestos por Agendas Educativas Globales (Bonal y Tarabini, 2013). Lo anterior es preocupante, cuando menos, porque la agenda investigativa de haberla, en la periferia está atada a los requerimientos del mercado, promoviendo carreras que no están alineadas a los procesos de desarrollo tecnológico que se inserta en los procesos productivos o, en su defecto, generen renta a través de los mecanismos que protegen la propiedad intelectual.

Volviendo a la cuestión de las currícula, es menester resaltar la importancia de identificar el control del conocimiento y orientación de los contenidos educativos, donde se insertan

dinámicas que favorecen al proyecto civilizatorio por el que atravesamos. La modernidad capitalista que configura subjetividades, también se apalanca en los centros educativos para mostrar la “técnica” con la que podremos -o debemos- aproximarnos al mundo. Insistimos que este proceso se establece bajo una lógica de neutralidad de la ciencia y técnica, fomentando desde un inicio un circuito acrítico de reproducción de la manera en que nos aproximamos a la naturaleza externa.

El neoliberalismo hizo lo suyo con la currícula, pues reestructuraron el contenido educativo expresado en los planes y programas de estudio, así como en el contenido por distribuir. Además, alteraron los sistemas de educación superior por medio de mecanismos de evaluación, criterios de calidad basados en el mercado y la competitividad fundamentada en el individualismo, para lo cual requirieron precarizar a los trabajadores universitarios, con el fin de que compitan por los estímulos docentes que antes se incorporaban en el salario. Más aun, la planta docente de la UAZ manifiesta distintos beneficios conforme el nivel de estudios en el que trabajan (pregrado o posgrado) y los términos del contrato. En este último aspecto podemos divisar el impacto de la reforma neoliberal, pues la atomización de las universidades puede verse también en las condiciones laborales de los docentes que ingresaron antes y durante el neoliberalismo.

Los primeros perciben beneficios de ley producto de luchas sociales, como la jubilación, antigüedad, entre otras; mientras que los nuevos trabajadores universitarios no suelen tener contrato indefinido, y aquellos docentes de asignatura, requerirán otro empleo para subsistir²⁷, pues los salarios son inferiores al mínimo requerido. Ni hablar sobre los tiempos requeridos para ingresar a las IES como trabajador en caso de que exista la plaza, de la impuntualidad en pago de salarios para quienes han sido contratados por honorarios despojándolos de sus derechos sindicales y de la baja o nula inversión en investigación y desarrollo. De hecho, uno de los indicadores con menor crecimiento en la UAZ es la contratación de nuevos docentes (Tabla 2), que es inferior al crecimiento de matrícula (Gráfico 5) (SEP, 2023). Los docentes universitarios, y particularmente los profesores de la UAZ, deben seguir las normas establecidas por el sistema de educación superior guiado por una visión productivista que simula beneficiar a quienes publican, no obstante, obstaculizan los procesos de investigación

²⁷ La uberización del trabajo docente

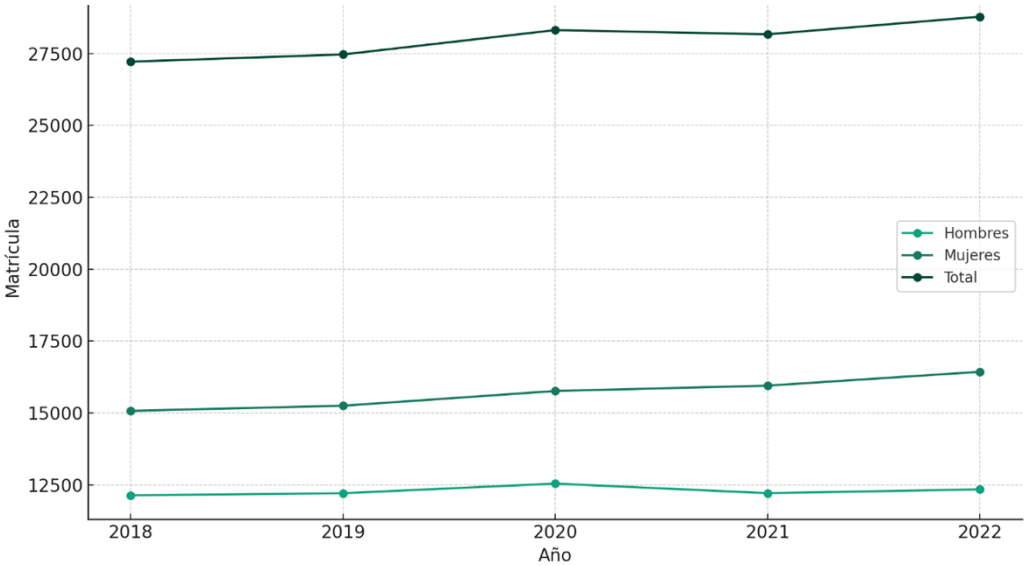
acelerándolos a través de la competencia e inmediatez y, peor aún, sometiéndolos a criterios corporativos y clientelares.

Tabla 9. Personal académico y docente UAZ 2018-2022

Año	Hombres	Mujeres	Total
2018	711	1,010	1,721
2019	740	1,050	1,790
2020	765	1,045	1,810
2021	794	1,119	1,913
2022	783	1,108	1,891

Tomado de: SEP (2023)

Gráfico 4. Matrícula UAZ entre 2018-2022



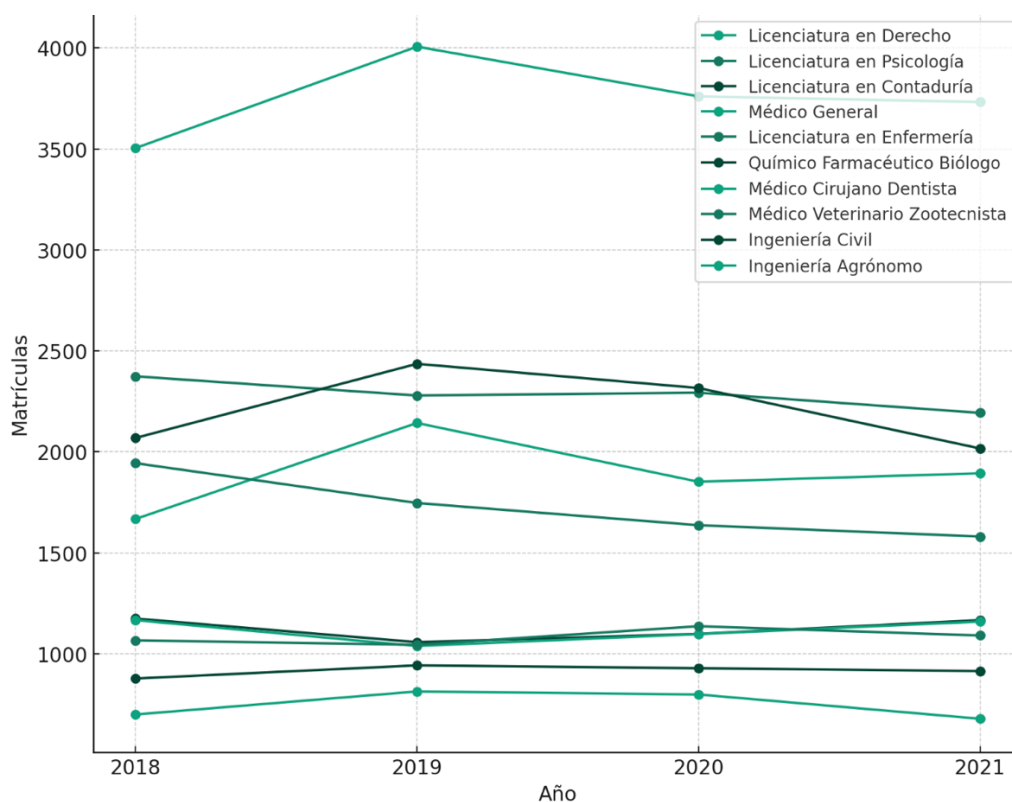
Tomado de: SEP (2023)

Así, los investigadores del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) deben cumplir con un listado de requisitos para mantenerse en el escalafón que ocupan -y con ello sus incentivos-, de modo que ingresar a una lógica de publicar por mantenerse en el sistema, y no necesariamente por generar conocimiento, o por manifestar un hallazgo relevante. Añadiendo, además, que la mayoría de conocimiento que se produce está orientada por la ruta establecida por las universidades y centros de investigación de los países desarrollados. Al SNII se agrega otro programa, el programa de estímulos a la carrera docente en donde se establece un patrón similar competencia para mejorar el ingreso de la planta académica.

Por otro lado, podemos divisar en los Gráficos 4 y 5, un ranking de la UAZ sobre las carreras y campos de conocimiento con mayor demanda en los últimos cinco años, donde se expresa la lógica de la dependencia cognitiva y tecnológica. Si revisamos el ranking de carreras con mayor demanda (Gráfico 4), notamos que la mayoría está centrada en Ciencias Sociales y humanidades, en oposición a los países del Norte global que se enfocan en campos de conocimiento ligados al desarrollo de tecnologías, es decir se enfocan en las ciencias duras (ver Tabla 3) que comandan a las demás ramas del conocimiento. Resulta interesante que una universidad pública periférica establecida en un contexto minero se enfoca, sobre todo, en formar abogados, psicólogos y contadores a pesar de que sus principales actividades económicas sea la minería, agricultura y comercio.

De hecho, es hasta el décimo puesto en donde se identifica la ingeniera agrónoma que podría manifestar conexión con la matriz productiva local. Vemos, de este modo, agendas formativas no pertinentes, o al menos, desconectada de la matriz productiva y su función se expresa en la formación de fuerza de trabajo que se incorpore pasivamente. En suma, parecería que la función de la universidad no contempla la posibilidad de un desarrollo endógeno. Todavía más, se añade a la trama de acumulación del sistema capitalista a través de la contención y fuerza de trabajo calificada acrítica que tendencialmente, al no insertarse en el mercado laboral, migran hacia el centro del país y ante todo a Estados Unidos.

Gráfico 5. Ranking de Carreras con mayor demanda en Licenciatura (2018-2021)



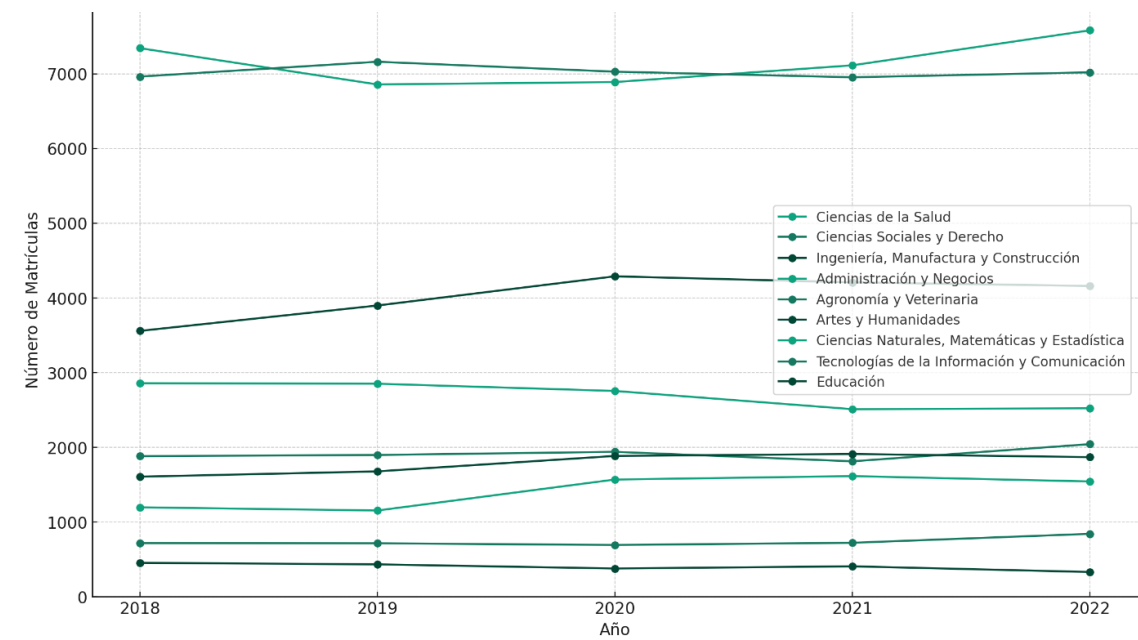
Ela-

boración a partir de datos de la SEP (2023)

Por otro lado, si se revisa la Gráfica 5, se puede reconocer que las ciencias duras siempre se encuentran por debajo de las Ciencias Sociales. En los próximos capítulos se hace una comparación más detallada durante la égida neoliberal, con el fin de evidenciar la desigualdad en los efectos que se producen en la universidad en contexto periférico, en contraste con aquella ubicada en los países del centro del sistema capitalista. Asimismo, es importante manifestar que aun cuando la oferta educativa -incluso desde lo público- es orientada a los requerimientos del mercado laboral -periférico-, la capacidad cuantitativa de formación universitaria es mucho mayor a la posibilidad de ingresar al mercado laboral o, dicho de otro modo, la oferta de fuerza de trabajo calificada proveniente de la UAZ sobrepasa, con creces, la requerida para el mercado laboral local.

Parecería, entonces, que la universidad pública periférica comienza a formar fuerza de trabajo que se insertará al ejército de reserva o migrará, rompiendo por completo la visión de la época desarrollista donde se identificaba cierta movilidad social a través de la formación universitaria. Por último, los datos presentados en estas gráficas nos obligan a preguntarnos: ¿Cuál es la función de la universidad periférica? Su respuesta precisamente se identifica en algunas de nuestras hipótesis, en tanto fungen como mecanismos de contención social, con el fin de sostener las relaciones sociales capitalistas, además de formar fuerza de trabajo calificada, que podrá integrarse en los enclaves científico-tecnológicos de las empresas multinacionales o entrar a los circuitos migratorios (Delgado Wise, Chávez y Gaspar, 2022).

Gráfico 6. Matrícula por Campo Amplio de Formación (2018-2021)



Elaboración a partir de datos de la SEP (2023)

Tabla 10. Ranking universidades producción en campos del conocimiento

Área	Universidad Autónoma de Zacatecas	University of Arizona
Ciencias Agrícolas y Biológicas	3938°	355°
Artes y Humanidades	1874°	147°

Bioquímica, Genética y Biología Molecular	2654°	473°
Negocios, Gestión y Contabilidad	2805°	1076°
Ciencias de la Computación	3083°	474°
Odontología	390°	65°
Ciencias de la Tierra y Planetarias	3064°	65°
Economía, Econometría y Finanzas	-	387°
Energía	3599°	1043°
Ingeniería	2910°	489°
Ciencia Ambiental	4563°	396°
Matemáticas	2688°	543°
Medicina	3403°	290°
Farmacología, Toxicología y Farmacéuticos	4000°	243°
Física y Astronomía	2896°	365°
Psicología	-	121°
Ciencias Sociales	2965°	133°
Veterinaria	-	315°

Tomado de: Scimago Iber (2023).

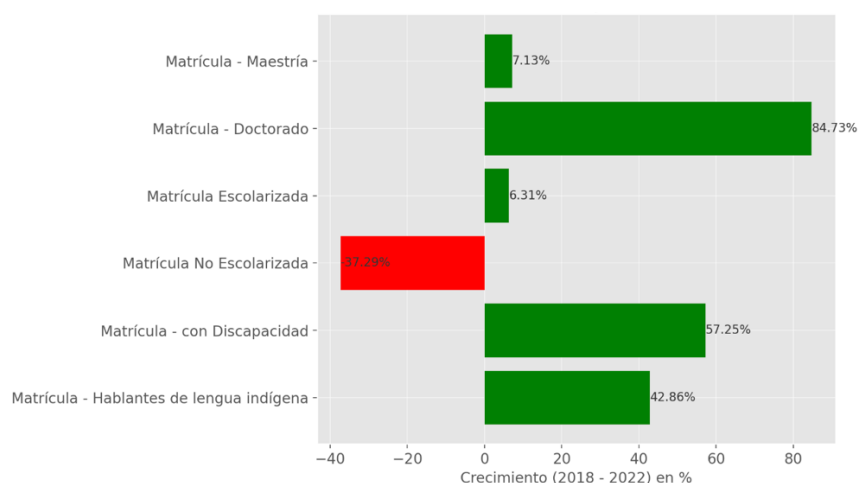
De hecho, es este uno de los factores constitutivos de la universidad en un contexto periférico que establece una desconexión entre matriz productiva y cognitiva, cuya repercusión se identifica en las tasas de empleo y migración. Al formar fuerza de trabajo calificada en un contexto periférico cuya inserción es reducida o nula, el nivel formativo de los trabajadores no corresponde a las exigencias del contexto regional. En ese tenor surgen otras contradicciones. Si revisamos la tasa de matriculación por nivel de estudios en los mismos años, podremos identificar que existe un crecimiento sostenido en los estudios de posgrado²⁸, sobre todo de doctorado.

El incremento de casi 100% en cinco años indica la búsqueda de una agenda de producción de conocimiento que no ha tenido resultados, al menos en los términos de impacto social.

²⁸ En números agregados su crecimiento es ínfimo, pero porcentualmente es mayor.

Además, como se revisará en el siguiente capítulo, la universidad periférica se nutre de un andamiaje que le permite constituirse como mecanismo de contención. Me refiero, en este caso, a las ayudas socioeconómicas o transferencias monetarias a los estudiantes de posgrado que encuentran en las becas del Estado su medio de subsistencia, sin embargo, las aportaciones científicas no corresponden al incremento de investigadores financiados por el Conahcyt.

Gráfico 7. Matrícula UAZ por nivel de estudio entre 2018-2022



Elaboración a partir de datos de la SEP (2023)

Grosso modo, la Universidad Autónoma de Zacatecas se encuentra subsumida y atada a su propio contexto, cuyo efecto se visualiza en la exportación de fuerza de trabajo altamente calificada y su baja articulación con la matriz productiva o economía local, aunque también se manifiestan beneficios o mejoras respecto a la matrícula, oferta académica (decimonónica y dependiente), incremento en estudiantes y programas de posgrado e incremento de docentes en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (aunque, paradójicamente, decrece la producción científica por investigador). Asimismo, el crecimiento de la universidad en infraestructura a pesar de las políticas de austeridad repercute en mejorar los indicadores cuantitativos, pero obviando las mejoras en términos de calidad y pertinencia.

Sobre lo último queda decir que, si bien ha existido un incremento en la inversión corriente por estudiante, si nos remitimos a la inversión constante por estudiante, veremos una tendencia decreciente (SEP, 2023). Asimismo, la hipermercantilización de la universidad

acompañada de mecanismos de evaluación y precarización laboral componen lo que hoy podemos identificar como Universidad Autónoma de Zacatecas. En este proceso reproductor de dependencia, podemos identificar a la planta docente como parte precarizada, el asedio a la posibilidad de producir ciencia en la periferia como efecto de la dominación de los países centrales, sobre todo, la imposición de agendas investigativas establecidas para otros contextos y desconectadas de la matriz productiva local. En ese sentido, la universidad cumple un rol fundamental en la trama de la acumulación de capital ejercido desde el capitalismo periférico que, a su vez, define y constituye a la universidad.

Cabe agregar que en una universidad como la UAZ, enclavada en la periferia de la periferia, la adaptación a la matriz productiva que históricamente ha caracterizado a la entidad resulta una apuesta limitada, que difícilmente apunta al desarrollo y la transformación social del entorno. La apuesta, en este caso, debiera ser a contribuir a la apertura de nuevas avenidas de desarrollo apostando por avanzar hacia una modernidad alternativa. No basta con una adaptación pasiva al entorno, sino que se requiere una *adaptación proactiva*.

En esta última perspectiva, entre 2022 y 2024, se emprendió un proceso de reforma integral en la UAZ cuyo propósito principal, además de promover la democratización interna, fue impulsar una ruta de autotransformación institucional que, en sintonía con las nuevas y más avanzadas tendencias de la educación superior, posibilitara la articulación virtuosa de la UAZ con su entorno, asignándole una nueva y trascendente función: fungir como agente de desarrollo y transformación social. Ello demandaba impulsar un nuevo modelo educativo fincado en el pensamiento crítico, la interdisciplina y el compromiso social y ambiental. Por diversas razones, entre ellas la falta de respaldo de las autoridades universitarias y ausencia de condiciones internas para su impulso en la comunidad académica y estudiantil, este proceso fue postergado. En la perspectiva de construir un horizonte colectivo que a futuro permita darle continuidad, se está trabajando en la construcción de un programa institucional de investigación e incidencia orientado al desarrollo y transformación social de Zacatecas. Los objetivos del programa son:

- Contribuir a vertebrar un espacio universitario abierto e interdisciplinario, regido por relaciones de intercambio y colaboración horizontal, que funja como semillero de

proyectos y agendas de investigación colectivas e interdisciplinarias orientadas al desarrollo y la transformación social de Zacatecas.

- Propiciar el establecimiento de un vínculo institucional entre las actividades de investigación y las actividades de incidencia desplegadas por la UAZ, en la perspectiva de integrarlas proactiva y estratégicamente en el impulso al proceso desarrollo y transformación social de la entidad.
- Coadyuvar a conferir una orientación estratégica a los planes y programas de estudio de las diferentes Áreas del Conocimiento y Unidades Académicas de la UAZ.

Por su propia naturaleza, este programa, además de fungir como polo articulador de las actividades de investigación e incidencia, busca coadyuvar al fortalecimiento de los planes y programas de estudio de la institución en todos los niveles. Inicialmente, contempla los siguientes ejes y líneas de investigación:

Eje 1. Fortalecimiento de la estructura económica de Zacatecas: Sustentabilidad social y ambiental

Líneas de investigación

- Gestión integral del agua
- Soberanía alimentaria
- Minería sostenible
- Gestión de la ciudad y turismo

Eje 2. Contribución al bienestar social: Trabajo, pobreza, salud y violencias

Líneas de investigación

- Trabajo y economía popular solidaria
- Pobreza, remesas y cambio de paradigma
- Salud integral
- Violencias y regeneración del tejido social

Eje 3. Bases para la apertura de nuevas avenidas para el desarrollo de Zacatecas: Ciencia, tecnología e innovación

Líneas de investigación

- Satelital y telecomunicaciones
- Software libre, Inteligencia Artificial y Ciberseguridad

- Energías renovables
- Desarrollo soberano del litio

Eje 4. Forjando al sujeto de transformación social: Educación, cultura, migración y desarrollo

Líneas de investigación

- Educación, desarrollo y transformación social
- Cultura e identidad
- Desarrollo y migración. Potencialidades y desafíos para una entidad binacional
- La universidad pública como agente de desarrollo y transformación social

Consideraciones finales

En suma, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se revela como una entidad que, si bien ha experimentado un crecimiento cuantitativo significativo en la era neoliberal, enfrenta desafíos inherentes a su condición periférica en el capitalismo global. La expansión en matrícula y oferta educativa, junto con el crecimiento de infraestructura y la inclusión en el Sistema Nacional de Investigadores de un número creciente de su planta académica, no han mitigado el deterioro cualitativo ni resuelto las problemáticas de pertinencia y conexión con el desarrollo y la transformación social de su entorno. Las políticas de austeridad, aunado a la precarización laboral y la mercantilización de la educación, han exacerbado la función reproductiva de la dependencia, perpetuando un ciclo de subdesarrollo endémico.

La universidad, atrapada en el dilema entre la corporativización y la preservación de lo público, se enfrenta a la encrucijada de la producción de conocimiento. La investigación y el desarrollo científico, condicionados por el financiamiento y las agendas externas, reflejan una desconexión con las necesidades locales y una subordinación a las dinámicas del mercado global. En esta tesitura, la universidad periférica no solo forma parte del ejército de reserva educativo, sino que también se convierte en una plataforma para la migración de fuerza de trabajo calificada hacia centros más desarrollados, evidenciando una fuga de cerebros que socava aún más las capacidades de desarrollo autónomo.

El neoliberalismo, con su enfoque en la eficiencia y el retorno de inversión a corto plazo, ha impuesto un paradigma educativo que favorece la competencia y el individualismo, minando

la cooperación investigativa y la generación de conocimiento colectivo. La universidad, al priorizar la inserción de sus egresados en el mercado laboral global, relega su rol potencial como agente de cambio y desarrollo endógeno.

A pesar de los retos, la UAZ se mantiene como un actor vital en la estructura social y educativa de Zacatecas. La institución es un testimonio de la resiliencia y la adaptabilidad, aunque su impacto se ve limitado por las condiciones estructurales y superestructurales que dictan su funcionamiento y orientación. El camino hacia una autonomía genuina y una mayor relevancia social y local para la UAZ requiere una reconceptualización de su papel, no solo como un transmisor de conocimiento, sino como un generador crítico y contextualizado del mismo, capaz de influir y transformar su entorno periférico. La ruta de la reforma o autotransformación institucional trazada a partir 2022 apunta en esta última dirección.

Arizona: de frontera colonial a nodo del capitalismo central

El estado de Arizona representa uno de los casos más paradigmáticos del proceso de expansión territorial, militar y científica del capitalismo estadounidense en su etapa imperial. Ubicado en la región suroeste de los Estados Unidos, Arizona fue incorporado a la Unión en 1912, aunque su historia está profundamente enraizada en la colonización española, el control mexicano y, finalmente, la anexión violenta por parte de Estados Unidos a través del Tratado de Guadalupe-Hidalgo (1848) y la compra de La Mesilla (1853). Esta trayectoria histórica permite entender a Arizona no solo como una entidad geopolítica en la frontera sur del país, sino como un territorio de frontera en sentido estructural: un espacio de producción y control, de militarización e innovación, de conflicto y acumulación, profundamente funcional a la hegemonía capitalista de Estados Unidos (Hernández, 2018; Wolfe, 2006).

A diferencia de Zacatecas, que también fue un enclave colonial extractivo pero subordinado dentro de la lógica del sistema-mundo capitalista, Arizona ha transitado desde una economía periférica basada en la minería, la ganadería y el ferrocarril hacia un nodo estratégico del capitalismo cognitivo y militarizado, inserto en la red de reproducción de la hegemonía estadounidense. Esta transformación no ha sido lineal ni homogénea, pero ha estado sostenida por un patrón de acumulación que combina extracción de recursos, control territorial e innovación tecnológica. En este marco, la Universidad de Arizona se inserta

como una pieza clave del aparato estatal y científico-tecnológico, articulando conocimiento, seguridad y mercado (Miller, 2019)

Desde fines del siglo XIX, Arizona se consolidó como un territorio destinado a la expansión del capital industrial y extractivo estadounidense. Las primeras grandes inversiones en minería de cobre y oro y estuvieron acompañadas por proyectos ferroviarios y por la construcción de infraestructura estatal (Radding, 1997). Estos procesos permitieron consolidar un patrón de acumulación basado en la apropiación intensiva de recursos naturales, que luego se amplió hacia la agricultura intensiva con la expansión de sistemas de irrigación en el desierto y la colonización agrícola del Valle de Yuma²⁹ (Sheridan, 1995). No obstante, fue en el siglo XX cuando Arizona experimentó una transformación estructural, consolidándose como parte del “Sunbelt” estadounidense, esto es, un cinturón geográfico de desarrollo industrial, tecnológico y militar que reconfiguró la economía nacional a partir de la posguerra.

En efecto, tras la Segunda Guerra Mundial, Arizona se convirtió en uno de los epicentros del complejo militar-industrial estadounidense. El establecimiento de bases aéreas, centros de entrenamiento y laboratorios de defensa (como Davis-Monthan en Tucson) atrajo inversión pública masiva, pero además, generó una demanda creciente por innovación tecnológica, ciencia aplicada y formación técnica, lo que incentivó el desarrollo de universidades especializadas en investigación (Hooks & Smith, 2005). Esta articulación entre conocimiento, seguridad y territorio se intensificó con el auge del neoliberalismo en los años ochenta, cuando las políticas de Reagan reforzaron el financiamiento a través de contratos federales para defensa, espacio e investigación biomédica, beneficiando directamente a instituciones como la Universidad de Arizona (Leslie, 1993).

En este contexto, la transformación de Arizona en un nodo del capitalismo cognitivo no puede entenderse sin considerar su dimensión geoestratégica. Arizona es frontera con México, pero también frontera epistemológica y política. Es el lugar donde se experimentan tecnologías de vigilancia y control migratorio, donde se ensayan algoritmos para predecir flujos poblacionales, y donde convergen las industrias de defensa, de *big data* y de

²⁹ Ubicado al suroeste de Arizona, Estados Unidos

biotecnología. El conocimiento que se produce en sus universidades se encuentra imbricado en un régimen de acumulación basado en la securitización del saber y en la conversión del conocimiento en mercancía, arma o tecnología de control (Cowen, 2014).

Esta especificidad territorial se refleja también en el tipo de economía que Arizona ha desarrollado en el siglo XXI. Lejos de abandonar la extracción de recursos, el estado ha diversificado su patrón productivo hacia sectores intensivos en conocimiento: industria aeroespacial, inteligencia artificial, microelectrónica, energías renovables, ciberseguridad y biotecnología. Empresas como Intel o IBM tienen centros de operación en Arizona, en estrecha colaboración con las universidades públicas, particularmente la Universidad de Arizona y la Universidad Estatal de Arizona (ASU). Esta sinergia entre universidad, empresa y Estado configura lo que Etzkowitz y Leydesdorff (2000) han denominado el “modelo de la triple hélice”, pero adaptado a una economía fuertemente militarizada y orientada a la innovación geopolítica (López & Mascareño, 2021).

Comparado con Zacatecas, cuya estructura productiva continúa anclada en la extracción minera, la migración forzada y los servicios precarios, Arizona ha logrado ascender en la jerarquía global gracias a una acumulación de capacidades tecnológicas, políticas e institucionales, sostenidas por una inversión pública de gran escala. La diferencia no radica en una supuesta superioridad cultural o en la eficiencia administrativa, sino en el lugar estructural que ocupa cada territorio dentro del sistema capitalista mundial. Mientras Zacatecas representa una periferia subordinada cuya universidad apenas puede garantizar su subsistencia, Arizona encarna una semiperiferia ascendente convertida en plataforma imperial del conocimiento, donde la universidad juega un rol protagónico en la reproducción de la hegemonía.

Este contraste evidencia cómo la dimensión territorial del conocimiento se articula con la desigualdad estructural entre centro y periferia. En otras palabras, el desarrollo universitario no depende exclusivamente de la voluntad institucional o de las reformas internas, sino del lugar que los territorios ocupan en la división internacional del trabajo y del saber. La Universidad de Arizona no podría ser lo que es sin el soporte estatal, empresarial y militar que la sostiene; del mismo modo, la Universidad Autónoma de Zacatecas no puede cumplir funciones de punta si no cuenta con los recursos materiales ni simbólicos para disputarlos.

La universidad es, como sostiene Bourdieu (2000), una “institución productora de legitimidad”, pero en contextos desiguales produce legitimaciones también desiguales, mejor dicho, legitimaciones de la hegemonía o de la subordinación.

Este contexto resulta indispensable para comprender cómo la Universidad de Arizona ha sido históricamente constituida como institución de frontera, pero de una frontera que produce hegemonía, no dependencia. En el siguiente apartado, se abordará cómo esta universidad se consolidó como un actor central del capitalismo cognitivo, examinando su evolución institucional, su modelo de gobernanza y su lógica de producción de conocimiento, en contraste estructural con la universidad periférica de Zacatecas.

La Universidad de Arizona como expresión del capitalismo cognitivo

La Universidad de Arizona (UA), fundada en 1885 en Tucson -cuando Arizona aún era un territorio y no un estado de la Unión-, encarna con precisión la trayectoria institucional típica de las universidades públicas del centro capitalista: su nacimiento ligado a la colonización del Oeste, su consolidación bajo la lógica del colegio por donaciones y su posterior transformación en universidad de investigación al servicio del complejo industrial, tecnológico y militar estadounidense. Desde su origen, la UA se pensó como un dispositivo de formación técnica, científica y profesional orientado a la modernización productiva del suroeste norteamericano. Sin embargo, con el paso de los siglos, su papel fue mutando hasta convertirse en una pieza clave del ecosistema global del conocimiento, donde convergen intereses estatales, corporativos y militares (Geiger, 2004; Slaughter & Rhoades, 2004).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, particularmente tras la Segunda Guerra Mundial, la UA comenzó a recibir cuantiosos fondos del gobierno federal para investigación aplicada. Este viraje no fue exclusivo de esta institución, sino que correspondió a una reconfiguración general del sistema universitario estadounidense, en la que se consolidó la figura de la research university como eje de la hegemonía cognitiva de Estados Unidos. Esta mutación estructural fue impulsada por la creación de agencias como la National Science Foundation (NSF), los National Institutes of Health (NIH) y la expansión del Department of Defense (DoD) como financiador de ciencia estratégica. Desde entonces, las universidades de investigación comenzaron a recibir inversiones multimillonarias orientadas a proyectos de

interés nacional, usualmente ligados a tecnología, biomedicina, defensa, telecomunicaciones y energía (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Mirowski, 2011).

La UA se insertó activamente en este patrón. A lo largo de las últimas décadas, ha desarrollado una infraestructura científica de alto nivel, incluyendo centros de investigación de clase mundial como el Center for Quantum Networks, o el James C. Wyant College of Optical Sciences, líder global en investigación en óptica, láseres y fotónica. La universidad forma parte de redes científicas de alto impacto como la Asociación de Universidades Americanas (AAU por sus siglas en inglés) y colabora con instituciones como la NASA, la U.S. Army, la U.S. Air Force, y corporaciones como Intel, Amazon, y Honeywell (University of Arizona, 2023).

Estas alianzas no son casuales. Forman parte de lo que Sheila Slaughter y Larry Rhoades (2004) han conceptualizado como *academic capitalism*, un modelo de universidad en el que la lógica mercantil y la competencia por fondos se imponen sobre la función pública y la formación crítica. En este esquema, la universidad no se limita a producir conocimiento, sino que lo convierte en propiedad intelectual, tecnología patentada o mercancía vendible, generando ingresos propios, prestigio institucional y valor de mercado. En 2022, la UA registró más de \$893 millones de dólares en fondos externos para investigación, posicionándose como una de las 40 universidades con mayor volumen de investigación en Estados Unidos (National Science Foundation, 2023).

La lógica del *academic capitalism* supone una transformación radical de la misión universitaria. La educación se convierte en una plataforma para la innovación empresarial; la investigación, en una herramienta de valorización económica; y la vinculación con el entorno, en una estrategia de inserción en cadenas globales de valor. En este contexto, la UA no solo se destaca por la cantidad de patentes que produce o por su colaboración con empresas transnacionales, sino por haber diseñado políticas institucionales orientadas a emprendimiento universitario, creación de spin-offs y monetización de la ciencia. De hecho, su Office of Research, Innovation and Impact tiene como misión explícita transformar la investigación en productos, empresas y soluciones comercializables (University of Arizona, 2023).

Cabe subrayar que un aspecto importante en el ascenso de la UA como universidad de clase mundial, fue como lo ha subrayado su Vicepresidente para México, José Antonio Lever, una política visionaria de su Presidente y el establecimiento de una estructura universitaria interdisciplinaria que apuesta a la integración no compartimentalizada del conocimiento como vía para avanzar en la investigación de frontera.

Por supuesto que esta transformación institucional no ocurre en el vacío. Está anclada en una estructura de incentivos, políticas públicas y jerarquías epistémicas globales que permiten a universidades como la UA situarse en la cúspide del sistema universitario internacional. Por ejemplo, el lenguaje inglés como lengua franca de la ciencia -el nuevo latín-, el acceso privilegiado a bases de datos internacionales, el control de publicaciones científicas de alto impacto (Nature, Science, PNAS), y la centralidad geopolítica de Estados Unidos en el capitalismo global, permiten a la UA condicionar -de manera explícita o implícita- la agenda científica mundial. Esto ha sido conceptualizado como colonialidad del saber por autores como Quijano (2000) o epistemologías del Norte por Santos (2014), para señalar la forma en que el conocimiento se estructura en función de jerarquías imperiales.

En este sentido, el conocimiento producido en la Universidad de Arizona no solo es técnicamente avanzado, sino estructuralmente funcional al orden capitalista. Su enfoque en ciencias duras, en ingeniería, en defensa, en tecnología digital, en inteligencia artificial y en control de fronteras responde a una lógica que privilegia la rentabilidad, la seguridad nacional y la expansión del capital. Por ejemplo, proyectos financiados por el Departamento de Defensa vinculados a tecnologías de vigilancia biométrica, drones autónomos, algoritmos de predicción migratoria o resistencia de materiales para armamento evidencian que buena parte de la ciencia generada tiene fines militares o extractivos (Cowen, 2020; Graham, 2011).

Frente a esto, la comparación con la UAZ no es solamente cuantitativa, sino cualitativa y estructural. Mientras la Universidad Autónoma de Zacatecas produce ciencia en condiciones de asfixia presupuestaria, precarización laboral, baja conectividad global y agendas subordinadas, la UA goza de recursos, infraestructura, redes globales y control epistémico. Aunque ambas son universidades públicas, sus funciones dentro del sistema-mundo son antagónicas y contrastantes. Mientras que el presupuesto de la UA depende fundamentalmente de financiamiento externo público y privado, el presupuesto de la UAZ

depende exclusivamente del subsidio estatal y federal. La UA representa la universidad del centro y su hegemonía; la UAZ, la universidad de la periferia, reproductora de saberes ajenos, exportadora de excedentes y atrapada en la dependencia cognitiva.

Este contraste no implica una crítica moral a la Universidad de Arizona, sino un señalamiento político: el conocimiento no es neutral ni inocente. Toda universidad produce subjetividades, relaciones sociales y marcos epistémicos que responden a intereses de clase, de nación, de capital. En el caso de la UA, su misión de generar innovación, excelencia y transferencia tecnológica se encuentra cruzada por una trama de poder que invisibiliza los efectos geopolíticos y sociales de la ciencia que produce. Tal como plantea Noble (1977), la universidad de investigación estadounidense ha sido históricamente un instrumento de la racionalización capitalista, antes que un bastión de la libertad intelectual.

Esta conclusión resulta aún más significativa al observar el tipo de conocimiento que predomina en la UA. La distribución del presupuesto muestra una clara inclinación hacia áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), con un marcado desplazamiento de las ciencias sociales, humanidades y estudios críticos. En otras palabras, mientras las universidades periféricas como la UAZ concentran su matrícula en carreras de baja demanda tecnológica, la UA estructura su oferta académica para liderar la próxima frontera del capitalismo: inteligencia artificial, big data, energía renovable, biotecnología, defensa cibernética. Esta divergencia no es una casualidad, sino una expresión de las reglas del juego impuestas por el mercado global del conocimiento, bajo la égida del imperialismo estadounidense.

Incluso en la producción científica, la UA supera de forma aplastante a la UAZ: en el ranking Scimago de 2023, la Universidad de Arizona se encuentra en el puesto 150 a nivel mundial por volumen e impacto de publicaciones, mientras que la UAZ no figura entre las primeras 2000 (Scimago Institutions Rankings, 2023). Asimismo, la UA registra más de 2000 patentes vigentes, colabora en proyectos multinacionales y coordina grandes consorcios científicos, mientras la UAZ apenas participa en redes nacionales de investigación, mayormente dependientes de convocatorias públicas y con baja articulación internacional.

En resumen, la Universidad de Arizona se ha constituido como un actor privilegiado del capitalismo académico, gracias a su ubicación estructural en el centro del sistema-mundo, su articulación con el Estado, la industria y el ejército, y su capacidad para producir conocimiento mercantilizable y geoestratégico. Esta universidad expresa una forma de dominación: el poder de definir qué cuenta como conocimiento, quién lo produce, quién se beneficia y quién queda fuera.

Por ello, en las siguientes líneas se contrasta este modelo con el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, sintetizando las diferencias estructurales entre ambas y las implicaciones que estas tienen para pensar la universidad periférica en el siglo XXI.

Universidad y jerarquías globales del saber: una comparación estructural

La comparación entre la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona no puede reducirse a una lectura tecnocrática sobre productividad científica, eficiencia administrativa o desempeño institucional. Por el contrario, lo que está en juego en esta confrontación empírica son las formas históricas, epistémicas y materiales en las que se manifiesta la estructura desigual del sistema-mundo capitalista a través del dispositivo universitario. Ambas instituciones se configuran como universidades públicas, ambas se localizan en territorios históricamente colonizados y ambas desarrollan su quehacer en contextos mineros, fronterizos y atravesados por dinámicas de extractivismo. Sin embargo, el lugar que ocupan en la división internacional del trabajo y del conocimiento no podría ser más contrastante: mientras la UA representa un centro de acumulación científico-tecnológica funcional a la hegemonía del capital, la UAZ permanece atada a los márgenes de la periferia global, produciendo conocimiento desarticulado y subordinado (Altbach, 2003; Marginson, 2006).

Este desfase estructural se evidencia en múltiples dimensiones. En primer lugar, en el plano económico, la UA gestiona unos US \$ 2.3 mil millones de presupuesto anual y reportó US \$ 824 millones en I+D en 2022 (HERD-NSF), cifra que creció a US \$ 955 millones en 2023. Sus patentes concedidas ascienden a 600 desde 2012, situándola en el puesto 31 mundial según el National Academy of Inventors (2024). Estos recursos le permiten sostener una infraestructura científica de alto nivel, contratar personal altamente calificado, participar en

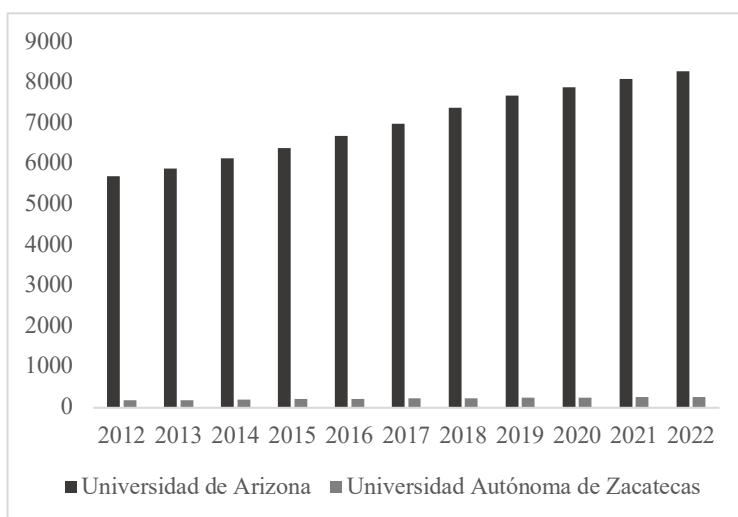
consorcios internacionales y mantener redes de cooperación con empresas y gobiernos. En cambio, la UAZ opera con un presupuesto público restringido, de hecho deficitario, fuertemente condicionado por transferencias federales, sin acceso a fondos significativos de cooperación internacional ni autonomía financiera real. Como se ha señalado en capítulos anteriores, incluso en el contexto neoliberal, la universidad periférica sobrevive en condiciones de asfixia presupuestaria y déficit crónico, cuya consecuencia directa es la precarización docente, la desvinculación tecnológica y la dependencia investigativa.

Tabla comparativa histórica de presupuesto (2013-2023)				
Universidad	2013	2023	Crecimiento	Fuente
Universidad de Arizona (EE.UU.)	USD 1,740 millones	USD 2,500 millones	~45%	University of Arizona. (2023). Annual Financial Report 2013-2023...
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)	MXN 2,000 millones (~USD 97 M)	MXN 2,595.5 millones (~USD 140 M)	~30%	Secretaría de Educación Pública. (2023). Cuenta Pública...

Elaboración propia

En segundo lugar, la brecha se observa con claridad en el campo de la producción de conocimiento. La UA figura entre las 150 universidades más influyentes del mundo en producción científica, con miles de artículos indexados anualmente en bases como Scopus y Web of Science, un alto índice h institucional (mayor a 200) y una sólida política de propiedad intelectual y transferencia tecnológica. La UAZ, por su parte, presenta niveles bajos de publicación, escasa participación en revistas indexadas, nula producción de patentes y reducida vinculación con actores productivos o tecnológicos. Pero más allá de las cifras, lo que resulta estructural es la orientación epistemológica del conocimiento: mientras la UA define agendas, lidera consorcios y modela narrativas globales, la UAZ reproduce teorías, aplica metodologías diseñadas fuera de su contexto, se adhiere acríticamente a agendas de investigación foráneas y produce en los márgenes de un mercado académico global que no reconoce su especificidad histórica ni territorial.

Gráfico 8. Producción científica total



Elaboración propia

Siguiendo la línea, según Scimago Institutions Rankings (2023), la UA participa en aproximadamente 50 redes globales de investigación, incluyendo colaboraciones con NASA, Raytheon y Harvard, lo que le permite generar más de 1500 publicaciones internacionales anuales. En cambio, los resúmenes institucionales de la UAZ (DOCCI-I, 2022) reportan apenas tres redes de colaboración internacional -con CSIC, UAM y CLACSO-, lo que evidencia claramente su posición periférica. Estos indicadores ilustran la magnitud y la naturaleza jerárquica de las redes científicas, mientras la UA actúa como nodo central con alto control sobre flujos de conocimiento y recursos, la UAZ permanece marginada, con escasa producción y limitada apropiación cognitiva. En este contexto, la universidad zacatecana cumple una función subsidiaria -absorbiendo datos, formación y periferia del trabajo académico- sin capacidad real de influir en agendas epistemológicas o tecnológicas globales.

Por otro lado, la comparación entre la Universidad de Arizona (UA) y la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en términos de participación en consorcios internacionales revela una profunda asimetría estructural que refleja sus posiciones diferenciadas dentro del sistema mundial del conocimiento. La UA mantiene vínculos activos con más de 80 consorcios internacionales, entre los que destacan proyectos estratégicos de alta complejidad

tecnológica y relevancia geopolítica -NASA Astrobiology Institute, los programas cuánticos de DARPA, y redes europeas como Horizon Europe e IEEE Research Clusters-. Su papel como nodo líder o subcoordinador en muchos de estos espacios evidencia su centralidad epistémica y su capacidad para definir agendas científicas a escala global. En contraste, la UAZ tiene una participación marginal, limitada a menos de diez redes -mayoritariamente iberoamericanas- centradas en campos como los estudios rurales, el trabajo y los derechos humanos, con un énfasis territorial en el desarrollo regional y en ciencias sociales. Esto último no significa que la UAZ no tenga investigadores con prestigio internacional y que despliegan investigación de frontera, sino que se trata de casos aislados, desarticulados internamente y articulados hacia afuera, que más que la regla, representan la excepción en el ecosistema universitario zacatecano. Esta disparidad no solo expresa diferencias en volumen de vinculación, sino que refleja el lugar subordinado que ocupan las universidades periféricas en la división internacional de la producción de conocimiento, donde se privilegia la acumulación cognitiva en el centro y se restringe a la periferia a funciones temáticas y territoriales de baja incidencia global.

Tabla 11. Publicaciones y citas

Indicador	Universidad de Arizona	Universidad Autónoma de Zacatecas
Publicaciones anuales (2022)	8300	265
Citas promedio por artículo (2022–2023)	12.5	3.2
Observación	Alta productividad e impacto	Baja visibilidad e impacto relativo
Fuente	Scimago Institutions Rankings (2023)	Scopus / estimación institucional UAZ (2023)

Elaboración propia

A esto se suma un desequilibrio radical en la capacidad de apropiación tecnológica, entre 2013 y 2023, la UA registró más de 2,000 patentes ante la United States Patent and Trademark Office (USPTO), principalmente en óptica, biomedicina e ingeniería aeroespacial, mientras que la UAZ registró únicamente 2 patentes ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), ambas en el ámbito de la innovación agrícola (USPTO, 2023; IMPI, 2023).

En el ámbito laboral, los datos son expresivos. La UA reporta tasas superiores al 85 % de inserción laboral formal (Graduating Senior Survey, 2023), mientras la última estadística pública de la UAZ (2018), señala que la inserción era inferior al 30%. De este punto subyacen al menos dos problemáticas: la baja inserción laboral conlleva migración, hacia urbes con economías más grandes dentro del país o mayoritariamente, a Estados Unidos. No obstante, la universidad es uno de los principales “empleadores” de Zacatecas; y sostiene un poder político medular para los ciclos electorales del Estado.

Finalmente, en la universidad-contexto. En el caso de la UA, esta relación es directa y funcional. La universidad forma parte del ecosistema industrial-militar del Estado de Arizona, contribuyendo a la acumulación de capital mediante innovación, propiedad intelectual, formación de fuerza de trabajo altamente calificada y desarrollo tecnológico. La universidad es, en este sentido, un actor central en el sistema económico regional. En el caso de la UAZ, en cambio, a pesar de ser representativa para la economía del Estado, la universidad mantiene una relación desarticulada con su entorno productivo. A pesar de estar inserta en un contexto económico marcado por la minería, la agricultura y el comercio informal, la oferta educativa se concentra en áreas de formación con baja vinculación tecnológica -principalmente ciencias sociales, administración, derecho y psicología-, sin lograr articular un modelo de desarrollo endógeno ni incidir significativamente en la estructura productiva regional. Esta desconexión expresa una forma de heteronomía estructural, donde la universidad no produce para su sociedad, sino para un mercado laboral incierto o directamente para la migración; es, en otros términos, otra función de la universidad periférica: filtro para la captura de fuerza de trabajo altamente cualificada.

La UAZ está inserta en un régimen de subordinación epistémica globalmente y de restricciones presupuestarias en lo interno. Claramente, el conocimiento producido es escaso en comparación la Universidad de Arizona, y al no participar de las redes globales del conocimiento, la Agenda Educativa Global (Bonal y Tarabini, 2010) impone e impide la participación en la creación de las agendas de ciencia y la tecnología.

Articulación productiva

Lo anterior se vincula con una dimensión que suele estar ausente en los análisis comparativos: la función política de la universidad. Mientras que la UA actúa como un instrumento de reproducción de la hegemonía cultural y científica de Estados Unidos, expandiendo su poder blando y sus marcos de inteligibilidad del mundo, la UAZ opera como un dispositivo de contención social en contextos marcados por la desigualdad, la desocupación y la violencia estructural. En Zacatecas, como en muchas regiones del Sur global, la universidad pública cumple un rol de refugio institucional frente a la ausencia de alternativas económicas, absorbiendo demandas sociales insatisfechas, distribuyendo recursos escasos en forma de becas, empleo académico o movilidad limitada, y reproduciendo estructuras ideológicas funcionales a la conservación del orden. De este modo, la universidad periférica es una institución sobredeterminada por las dinámicas del subdesarrollo y la dependencia.

Esta diferencia en la función política se expresa también en la subjetividad universitaria. Mientras en la UA la figura dominante es la del innovador, el emprendedor, el investigador competitivo, en la UAZ predominan figuras marcadas por la precariedad, la supervivencia y el desplazamiento profesional. La universidad periférica forma sujetos para un mercado que no los absorberá, promueve carreras sin futuro profesional claro y otorga títulos que, lejos de garantizar movilidad social, a menudo refuerzan la frustración estructural. Este fenómeno, que algunos autores han denominado “proletarización del saber” (Neffa, 2012), produce una subjetividad rota, que oscila entre el deseo de pertenecer al mundo académico global y la vivencia cotidiana de una realidad sin reconocimiento ni recursos.

Desde el punto de vista epistémico, esta desigualdad estructural se traduce en la continuación de lo que De Sousa Santos (2014) denomina epistemicidio: la sistemática deslegitimación del conocimiento producido en contextos periféricos, el vaciamiento de la investigación situada, la imposición de criterios externos de calidad y la colonialidad de los formatos educativos. Las universidades del centro, como la UA, producen conocimiento con impacto a la vez que dictan los parámetros de lo que debe ser investigado, cómo debe escribirse y dónde debe publicarse. Esta colonialidad se expresa tanto en los contenidos curriculares

como en los mecanismos de evaluación, los rankings universitarios y los sistemas de acreditación, que refuerzan la posición subordinada de las universidades periféricas.

Para sintetizar este contraste, puede decirse que ambas universidades responden a una misma lógica de acumulación capitalista, pero en posiciones antagónicas. La Universidad de Arizona forma parte del núcleo productivo del capitalismo cognitivo, acumulando capital simbólico, tecnológico y financiero a partir de su capacidad de producir conocimiento estratégico. La Universidad Autónoma de Zacatecas, en cambio, cumple un rol reproductor y subordinado, adaptando su funcionamiento a las lógicas del mercado, sin capacidad de disputarle la hegemonía al centro. Esta diferencia no es accidental ni corregible mediante reformas técnicas: es el producto histórico de siglos de desigualdad, colonialismo, dependencia y dominación, que se manifiestan hoy en forma de brechas científicas, epistémicas y sociales.

Sin embargo, sería un error concluir que la universidad periférica carece de potencial transformador. Por el contrario, como se ha demostrado en las páginas anteriores, la UAZ ha sido, en momentos históricos concretos, un espacio de politización, de resistencia, de articulación con movimientos populares y de cuestionamiento al modelo de desarrollo impuesto. Este potencial, aunque actualmente debilitado por el avance del neoliberalismo, no ha sido del todo anulado. La universidad periférica, precisamente por su precariedad y su cercanía con las contradicciones del sistema, posee un margen de maniobra que -aunque limitado- le permite imaginar otros horizontes, construir agendas propias y rearticular sus vínculos con la sociedad. Esa es su doble cara: aparato de reproducción y trinchera de resistencia; engranaje de la dependencia y de “desobediencia”. La posibilidad de avanzar en el proceso de autotransformación institucional referido en el apartado anterior abre una importante ventana de oportunidad en esta perspectiva.

La Universidad de Arizona, por su parte, si bien parece actuar como un actor homogéneo del capitalismo cognitivo, no está exenta de contradicciones. En años recientes, ha sido escenario de movilizaciones estudiantiles contra el racismo estructural, la deuda educativa, la militarización del campus y la colaboración con empresas del complejo industrial de defensa. Las protestas contra la represión en Gaza en 2024, el rechazo a la vigilancia digital y las

críticas a la deshumanización del conocimiento han mostrado que incluso en los centros de hegemonía existen grietas, disputas y posibilidades de acción contrahegemónica. Estas luchas, aunque marginales frente al aparato institucional, evidencian que ninguna universidad está completamente cerrada a la historia.

Por último, cabe señalar que la comparación entre la UAZ y la UA no busca establecer un juicio valorativo entre universidades, sino demostrar cómo el lugar que una institución ocupa dentro del sistema capitalista global determina su capacidad de producción, su función social y sus posibilidades de transformación. Lejos de ser solo centros educativos, las universidades son territorios políticos donde se reproduce la lógica del capital, pero también donde se disputa el sentido del saber, la ciencia y la vida. La universidad periférica, en su fragilidad, contiene el germen de una crítica radical. Y la universidad de centro, en su poder, es también escenario de contradicciones. Entre ambas, se despliega el campo de batalla por el conocimiento en el siglo XXI.

9. Epílogo. Universidad Periférica en perspectiva: adaptación pasiva o autotransformación

Partimos de la pregunta ¿cuál es el papel de la universidad periférica en el capitalismo contemporáneo? La respuesta, construida a partir de un abordaje teórico marxista, una metodología comparativa y una reconstrucción crítica de los casos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Arizona, nos lleva a una conclusión compleja pero clara: la universidad periférica es una institución profundamente ambivalente, atrapada en la tensión entre reproducción y transformación, entre subordinación estructural y agencia colectiva, entre dependencia y posibilidad.

En efecto, como se ha argumentado desde los marcos de la Teoría Marxista de la Dependencia (Marini, 1973; Dos Santos, 1975) y el colonialismo interno (González Casanova, 1965), la universidad periférica participa activamente en la transferencia de plusvalor hacia los centros de acumulación global, al formar fuerza de trabajo altamente calificada, producir conocimiento apropiable bajo regímenes de propiedad intelectual dominados por el Norte y legitimar discursivamente los órdenes sociales vigentes. A su vez, esta misma universidad es escenario de luchas, resistencias y prácticas que, articuladas desde *ethos* barrocos (Echeverría, 2004) y desde memorias históricas de despojo, abren fisuras emancipatorias que disputan la racionalidad dominante.

Además, la caracterización teórico-conceptual de la universidad periférica permitió identificar su ubicación estructural en la división internacional del trabajo cognitivo, y las múltiples mediaciones políticas, ideológicas y territoriales que configuran sus funciones en contextos de dependencia y colonialismo interno. A diferencia de las universidades del centro como la Universidad de Arizona que se integran orgánicamente a los circuitos globales de innovación, acumulación y fijación de agendas científicas, la universidad periférica - Universidad Autónoma de Zacatecas- se enfrenta a una posición subordinada porque produce saberes que circulan marginalmente fuera de sus territorios inmediatos, se adapta pasivamente a su entorno, forma profesionales para un mercado laboral precario o inexistente, y opera bajo regímenes de austeridad financiera que precarizan su comunidad académica.

Sin embargo, esta subordinación no anula su potencial político. Por el contrario, es precisamente desde las condiciones materiales de dependencia financiera, epistémica, territorial y cultural que emergen repertorios de resistencia capaces de reconfigurar los sentidos mismos de lo universitario. Movilizaciones por presupuesto, por gratuidad, por epistemologías situadas, por ciencia abierta, por autonomía real y por justicia territorial muestran que la universidad periférica es también una plataforma de contestación estructural. Este potencial, como han señalado Santos (2010) y Ramírez y Zaruma (2025), no debe ser idealizado ni esencializado, pero sí reconocido como uno de los pocos espacios públicos aún disponibles para imaginar horizontes postdependientes.

Por otro lado, el análisis de las universidades en clave centro-periferia permite una comprensión más densa y situada de sus roles en el capitalismo global contemporáneo. Las tipologías tradicionales universidad de docencia, de investigación, de élite o de masas; pública o privada; presencial o virtual resultan insuficientes si no se consideran las coordenadas estructurales que delimitan el margen de agencia de las instituciones en contextos dependientes. En este sentido, proponemos una tipología centrada en la posición que ocupan las universidades en las cadenas globales de valorización del trabajo académico y de investigación aplicada, en su capacidad de autonomía político-financiera y en su agencia colectiva frente a los dispositivos de subordinación: rankings, patentes, publicaciones Q1, migración calificada, contratos precarizados y curricularización neoliberal.

Además, desde una perspectiva marxista y dependentista, la función económica de la universidad periférica no puede analizarse de forma aislada del proceso global de acumulación capitalista. Tal como demuestran los análisis de Marini (1973; 2011) y Vercellone (2021), el capitalismo contemporáneo, en su fase financiarizada y cognitiva, ha reconfigurado la extracción de plusvalor, desplazando su epicentro de la fábrica hacia la mente, el dato, la innovación, el software. En este nuevo régimen de acumulación, la universidad -y particularmente la universidad pública- emerge como un eslabón fundamental de la cadena de valor del capital cognitivo. Sin embargo, la posición que ocupa dentro de esa cadena depende de su inserción territorial y su capacidad de apropiación del valor generado.

La evidencia comparativa entre la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y la Universidad de Arizona (UA) muestra con claridad estas asimetrías. Mientras que la UA se

sitúa como nodo central en redes globales de innovación y transferencias tecnológicas con fuerte respaldo estatal y privado, la UAZ opera como nodo periférico que forma fuerza de trabajo de alta calificación para un mercado laboral precarizado o inexistente. Este desajuste estructural produce una dinámica de transferencia de excedentes, dado que la universidad periférica subvenciona, con recursos públicos y trabajo docente mal remunerado, la formación de talento humano y la investigación básica que luego es apropiada por universidades del centro, editoriales académicas o corporaciones multinacionales, a través de licencias, convenios de colaboración y regímenes de propiedad intelectual (Beigel, 2021; Ramírez, 2016).

Uno de los mecanismos centrales de esta transferencia es la migración calificada. Como muestran las estadísticas institucionales y los estudios recientes sobre “fuga de cerebros” (Delgado Wise, 2017; Favela Gavia, 2022), miles de egresados de universidades públicas latinoamericanas migran anualmente a países del Norte global para continuar estudios de posgrado o insertarse en mercados laborales con mayores niveles de remuneración y reconocimiento profesional. Esta migración no es una “decisión individual”, es el resultado de estructuras sistémicas que excluyen a los jóvenes de trayectorias de vida dignas en sus lugares de origen. Así, los Estados periféricos financian la formación de recursos humanos que terminan por enriquecer a las economías centrales, sin retorno proporcional de inversión ni reconocimiento de deuda histórica.

Así, el Sur financia su propia desposesión mediante la inversión pública en educación superior que termina beneficiando a las economías del Norte. La UAZ, en tanto universidad periférica, cumple aquí una función estructural, no produce ciencia aplicada en escalas suficientes para valorizar directamente el capital, pero sí alimenta con fuerza de trabajo barata y conocimientos no patentados a los polos centrales de innovación. En este sentido, actúa como proveedor de inputs cognitivos para las cadenas de valor globales sin capturar la renta tecnológica derivada de su uso, ni aprovechar y orientar el conocimiento para su propio desarrollo. Es, como vemos durante todo el texto, una de las grandes encrucijadas que encierra esta doble dependencia: externa e interna.

Este diagnóstico se complejiza aún más si se introduce la noción de “colonialismo interno” (González Casanova, 1965) y se observan las desigualdades intraestatales que caracterizan a

los sistemas universitarios periféricos. En el caso mexicano, por ejemplo, las universidades metropolitanas (UNAM, UAM, IPN) concentran recursos, prestigio, redes internacionales y capacidad de lobby político, mientras que las universidades estatales como la UAZ operan con presupuestos deficitarios, estructuras administrativas precarias y alta dependencia de subsidios condicionados. Esta estratificación interna reproduce la lógica centro-periferia dentro del propio país y genera una doble subordinación: externa, respecto al capital transnacional; e interna, respecto a las élites político-académicas nacionales.

Así, el rol económico de la universidad periférica se resume en tres funciones estructurales:

- Formación de fuerza de trabajo exportable, cuya inserción en economías centrales no genera retorno económico al país de origen, sino subsidio neto a la acumulación global.
- Subvención de investigación básica, cuyos resultados son apropiados y valorizados por instituciones o corporaciones del centro, a través de regímenes de propiedad intelectual.
- Instrumentalización de la universidad para legitimar modelos de desarrollo excluyentes, centrados en el extractivismo, la exportación de mano de obra y la marginación del conocimiento crítico o situado.

No obstante, estas funciones son estructurales y no anulan -y a veces habilitan- el potencial contrahegemónico de la universidad periférica en el plano político, ideológico y cultural. Si bien la universidad periférica cumple un rol estructural dentro de la economía global capitalista al formar fuerza de trabajo y producir conocimiento para ser apropiado por el centro, su función no puede reducirse a una lógica de mera reproducción.

Como se ha demostrado a lo largo de la investigación, estas instituciones educativas también son espacios de disputa simbólica, ideológica y política. Desde esta perspectiva, la universidad periférica debe ser comprendida como una institución contradictoria, donde coexisten -y se enfrentan- la reproducción de las relaciones de dominación y la posibilidad de su subversión. Esta ambivalencia se expresa con especial nitidez en lo que Bolívar Echeverría (2004) denomina el *ethos barroco*: una forma cultural y política de habitar la

modernidad capitalista desde la aceptación de sus contradicciones, pero en resistencia. Y más todavía: la universidad, como ninguna otra institución, tiene el potencial de avanzar hacia lo que Bolívar Echeverría caracteriza como una modernidad alternativa -o transmodernidad como lo refiere Enrique Dussel-, es decir, un proyecto civilizatorio emancipador, que no esté subsumido a la lógica del capital y que posibilite trascender las relaciones de dependencia y subordinación imperantes.

El ethos barroco, tal como fue caracterizado en capítulos anteriores, es una modalidad de integración inconforme al orden capitalista, que reconoce la imposibilidad de sustraerse del valor de cambio, pero insiste en afirmar el valor de uso y la vida colectiva como horizonte. En el caso de América Latina y el Caribe, este ethos se ha encarnado en una práctica social compleja que conjuga resignación, transgresión y creatividad; una práctica que atraviesa los territorios, los cuerpos y también las instituciones educativas. Así, mientras el ethos realista -típico de las universidades del centro, como la UA- niega las contradicciones del capital en nombre de la eficiencia, el ethos barroco -presente en universidades como la UAZ- las reconoce, las vive y, en ocasiones, busca subvertirlas.

Este ethos se traduce en múltiples expresiones políticas al interior de las universidades periféricas, desde formas de cogobierno universitario que recuperan nociones comunitarias (consejos estudiantiles, asambleas, paridad docente-estudiantil), hasta currícula alternativas, pedagogías críticas y proyectos de extensión solidaria que vinculan a la universidad con los movimientos sociales y los territorios excluidos. Es cierto que estas experiencias no constituyen aún una transformación estructural de las universidades, pero logran configurar espacios de posibilidad, intersticios desde donde se articula una resistencia a la lógica neoliberal de la educación superior.

Los movimientos estudiantiles desempeñan un rol central en esta dimensión política. Como muestran los registros empíricos de esta investigación, en las últimas dos décadas las universidades públicas de América Latina y el Caribe han sido epicentro de luchas por la defensa de la gratuidad, la autonomía, el financiamiento público, la justicia epistémica y la democracia participativa. Desde la huelga de la UNAM en 1999-2000 hasta las movilizaciones recientes en Ecuador, Colombia y Argentina, los estudiantes universitarios han actuado como actores políticos que articulan demandas sectoriales con causas más

amplias: la defensa del conocimiento como bien común, el rechazo al racismo y al patriarcado, la crítica al extractivismo y la exigencia de una modernidad alternativa.

El horizonte marca nuevas formas de entender la universidad si se plantean como territorio en disputa, como lugar de articulación entre saberes ancestrales y científicos, como bien común gestionado democráticamente y como espacio de construcción de alternativas al capitalismo. En este sentido, su accionar representa una reactivación del proyecto inconcluso de la Reforma de Córdoba de 1918, que proclamaba una universidad abierta al pueblo, crítica, emancipadora y latinoamericanista.

Asimismo, el potencial político de la universidad periférica se manifiesta en su capacidad de producir epistemologías del sur, es decir, marcos teóricos y metodológicos que emergen de las experiencias de dominación y resistencia vividas por los pueblos del sur global (Santos, 2010; Dussel, 1992). Esta producción epistémica, aunque subordinada en los sistemas de acreditación y evaluación dominados por el norte, constituye un capital simbólico de enorme valor político. Las investigaciones críticas sobre colonialismo interno, extractivismo cognitivo, economía popular, agroecología, feminismo comunitario, educación intercultural y descolonización del saber son ejemplos de este giro epistémico que se produce, sobrevive y circula (aunque con dificultad) en las universidades periféricas.

Ahora bien, el ejercicio de este potencial político enfrenta múltiples obstáculos. En primer lugar, las condiciones estructurales de precariedad financiera, inestabilidad laboral, saturación docente y violencia institucional limitan la capacidad de acción de los actores universitarios. En segundo lugar, la creciente mercantilización de la educación superior - expresada en la privatización de servicios, la subordinación a rankings y la competencia por fondos externos- debilita el sentido público y colectivo de la universidad. En tercer lugar, las propias dinámicas internas de las universidades periféricas -clientelismo, autoritarismo burocrático, fragmentación gremial- dificultan la consolidación de proyectos democráticos duraderos.

A pesar de estas limitaciones, la universidad periférica conserva una reserva de energía política que se reactiva en contextos de crisis democrática o regresión autoritaria. Como se ha visto recientemente en Ecuador (2019), Argentina (2024), Brasil (2019) y otros países de

la región, las universidades han sido capaces de articular frentes amplios en defensa de los derechos sociales, de la autonomía académica y de la democracia constitucional. Esta capacidad de movilización -que en ocasiones supera a otros actores políticos tradicionales- confirma la hipótesis de que la universidad pública periférica, a pesar de su subordinación estructural, conserva, paradójicamente, una agencia contrahegemónica decisiva.

Este potencial adquiere su connotación más amplia al considerar que la universidad en la periferia puede y debe cumplir una función estratégica: fungir como agente de desarrollo y transformación social. Esto implica reorganizar y reorientar su quehacer formativo e investigativo para que, en vez de adaptarse pasivamente a su entorno, asuma un rol creativo y proactivo, replanteando y reactivando sus actividades de incidencia social y revalorando su papel como promotor de una modernidad alternativa.

En suma, la universidad periférica, en su dimensión política, es el lugar donde se materializan las tensiones entre modernidad capitalista y modernidad alternativa. Es una institución que reproduce el sistema, pero también lo interpela. En otras palabras, es un espacio de formación de sujetos dóciles, pero también de sujetos críticos. Es, como diría Bolívar Echeverría, el escenario de una “lucha por la modernidad”, donde lo barroco resiste, desde dentro, al realismo capitalista.

Esta contradicción central -entre universidad para el capital y universidad para la vida- define la dialéctica universidad-sociedad en los márgenes del sistema-mundo capitalista. No se trata de elegir entre una visión romántica de la universidad como bastión revolucionario y una visión cínica que la reduce a apéndice del mercado. Se trata, más bien, de reconocer su carácter conflictivo, sus condiciones materiales de posibilidad y los márgenes de autonomía que pueden ser conquistados, ampliados y sostenidos a través de la lucha colectiva. La universidad periférica es, a viva voz, un campo en disputa.

Bibliografía

- Aboites, H. (2021). La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012). Ítaca; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Acosta, A. (2009). La maldición de la abundancia. Ediciones Abya-Yala.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25.
- Altbach, P. G. (2007). Peripheries and centres: Research universities in developing countries. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 111-134.
- Altbach, P. G. (2007). Tradition and transition: The international imperative in higher education. Sense Publishers.
- Altbach, P. G. (2013). The international imperative in higher education. Sense Publishers.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. World Bank.
- Althusser, L. (1974). La filosofía como arma de la revolución: Incluye “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. Siglo XXI.
- Amin, S. (1974). Capitalismo periférico y comercio internacional. Ediciones Periferia.
- Amin, S. (2019). El desarrollo desigual: Ensayos de economía política (3.^a ed.; obra original 1976). Siglo XXI.
- Apple, M. W. (2012). Education and power (2.^a ed.). Routledge.
- Arrighi, G. (1994). The long twentieth century: Money, power, and the origins of our times. Verso.
- Baldwin, R. (2016). The great convergence: Information technology and the new globalization. Harvard University Press.
- Bambirra, V. (2020). Capitalismo dependente e superexploração. Boitempo.
- Barblan, A. (1977). La universidad y Europa. *Revista de Educación*, (extra), ?-?.
- Bateman, M. (2021). Why microfinance doesn't work? (2.^a ed.). Zed Books.
- Bebbington, A., Humphreys Bebbington, D., & Bury, J. (2015). Subterranean struggles: New dynamics of mining, oil, and gas in Latin America. University of Texas Press.

- Beigel, F. (2020). Peripheral knowledge under the magnifying glass: Creating indicators for the sociology of academic dependency. *Current Sociology*, 68(1), 21-45. <https://doi.org/10.1177/0011392119878321>.
- Beigel, F. (2021). Peripheral academic capitalism: Scopus, WoS and the ranking regime in Latin America. *Current Sociology*, 69(6), 920-939.
- Bielschowsky, R. (1998). Cincuenta años de pensamiento de la CEPAL: Una visión panorámica. Fondo de Cultura Económica.
- Birch, K. (2020). Technoscience rent: Toward a theory of rentiership in technoscientific capitalism. *Science, Technology, & Human Values*, 45(1), 3-33.
- Blauner, R. (1969). *Internal colonialism and ghetto revolt*. Harper & Row.
- Bonal, X., Tarabini Castellani, A., & Verger, A. (Comps.). (2007). *Globalización y educación: Textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social* (N. Valenzuela, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (15.^a ed.; obra original 1964). Siglo XXI.
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe–XVIIIe siècle*. Armand Colin.
- Brockliss, L. (2000). “The Early-Modern University”. *History of Universities*, XV, 43-110.
- Bulmer-Thomas, V. (2014). *The Economic History of Latin America since Independence* (3.^a ed.). Cambridge University Press.
- Burnes, A. (1990). *La minería en la historia económica de Zacatecas (1546-1876)*. México: El Arco y la Lira.
- Caputo Leiva, O. (1996). *La sobreproducción mundial de cobre creada por Chile*. Santiago: Cenda.
- Caputo Leiva, O. (2002). *El cobre: del sueldo de Chile al crecimiento empobrecedor*. Santiago: Cenda.
- Caputo Leiva, O. (2009). “El dominio del capital sobre el trabajo y la naturaleza”. *Revista Araucaria*, 11(22), 137-161.

- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.^a ed.). SAGE.
- Cypher, J. & Delgado Wise, R. (2012). *México a la Deriva. Génesis, desempeño y crisis del Modelo Exportador de Fuerza de Trabajo*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Del Huerto Marimón, M. E. (2018). La Reforma universitaria de Córdoba: Pionera en el legado latinoamericano de universidad popular. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 37-47.
- Delgado Wise, R. (2020). Replantando la cuestión del desarrollo y su relación dialéctica con la exportación de fuerza de trabajo de cara al siglo XXI. *Migración y Desarrollo*, 18(35), 7-24.
- Delgado Wise, R. (2024). Informe de Actividades del proceso de Reforma Universitaria Febrero 2022- Marzo 2024. <https://congresoreforma.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2025/03/Informe-de-actividades-Refoma-oct.-2021-marzo-de-2024.pdf>
- Delgado Wise, R., Chávez, M. & Gaspar, S. (2022). *La migración mexicana altamente calificada de cara al siglo XXI. Problemática y Desafíos*. México: FCE.
- Delgado Wise, R, Figueroa, V. & Hoffner, M. (1991). *Zacatecas: Sociedad, Economía, Política y Cultura*. Biblioteca de la Entidades Federativas. México: CEIICH, UNAM.
- Dos Santos, T. (1975). La estructura de la dependencia. *Cuadernos Políticos*, 5, 3-23.
- Dos Santos, T. (2003). *La teoría de la dependencia: Balance y perspectiva* (1.^a ed.). Plaza & Janés.
- Dos Santos, T. (2018). *Socialismo en América Latina y el Caribe : Proyecciones para el siglo XXI* (2.^a ed.; obra original 1978). Akal.

- Dunlap, A. (2018). Counterinsurgency for wind energy: The Bii Hioxo wind park in Juchitán, Mexico. *The Journal of Peasant Studies*, 45(3), 630-652. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1259221>
- Dussel, E. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Nueva Utopía.
- Echeverría, B. (2006). La modernidad de lo barroco (2.^a ed.). Era.
- Echeverría, B. (2011). Antología: Crítica de la modernidad capitalista. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia / Oxfam.
- Emmanuel, A. (1972). *Unequal Exchange: A Study of the Imperialism of Trade*. Monthly Review Press.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
- Fairwork Project. (2023). *State of the Global Platform Economy 2023 (Informe anual)*. Fairwork.
- Fairwork. (2024). *Fairwork Cloudwork Report 2024*. Oxford University.
- Fals Borda, O. (1979). El “secreto” de la acumulación originaria de capital: Una aproximación empírica. *Estudios Sociales Centroamericanos*, 7(20), 155-174.
- Ferguson, J., & Gupta, A. (2002). Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 29(4), 981-1002.
- Fichtner, J. (2016). The rise of transnational owners: Implications for corporate governance. *Transnational Corporations*, 23(2), 37-60.
- Filgueira, F., & Rossel, C. (2018). Protección social, desigualdad y ciudadanía social en América Latina y el Caribe . *Nueva Sociedad*, (274), 78-95.
- Foladori, G. (2014). Ciencia ficticia. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 4(7), 41-66.
- Foladori, G. (2016). Ciencia, tecnología y sociedad: Más allá del mito desarrollista.
- Foladori, G. (2019). La mercantilización de la ciencia en el capitalismo. En G. Foladori, *Ciencia, innovación y propiedad intelectual: Un enfoque desde la teoría del valor* (pp. 42-79). UAED.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*.
- Fraser, N. (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (118), 13-28.

- Fuchs, C. (2022). *Digital capital: Datafication and the global political economy of capitalism*. University of Westminster Press.
- Fumagalli, A., & Lucarelli, S. (2007). A model of cognitive capitalism: A preliminary analysis. *European Journal of Economic and Social Systems*, 20(1), 117-133.
- Furtado, C. (1964). *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Editora Fundo de Cultura.
- Furtado, C. (1966). *Formação econômica do Brasil*. Editora Fundo de Cultura.
- Gago, V., & Mezzadra, S. (2018). A critique of the extractive operations in capitalism. *Rethinking Marxism*, 30(4), 607-626.
- Gallagher, K., & Myers, M. (2021). *China–Latin America Finance Database (version 2021)*. Inter-American Dialogue & Global Development Policy Center.
- Gandarilla Salgado, J. G. (2006). *América Latina y el Caribe en la conformación de la economía-mundo capitalista: Las transferencias de excedente en el tiempo largo de la historia y en la época actual*. CLACSO.
- Gereffi, G. (2018a). Global value chains and development: Redefining the contours of 21st-century capitalism. *Cambridge Journal of Economics*, 42(2), 437-461.
- Glyn, A. (2006). *Capitalism Unleashed: Finance, Globalization and Welfare*. Oxford University Press.
- Grandin, G. (2006). *Empire's Workshop: Latin America, the United States, and the Rise of the New Imperialism*. Metropolitan Books.
- Gudynas, E. (2015). Extractivisms: Tendencies and consequences. En M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Beyond development: Alternative visions from Latin America* (pp. 61-86). Rosa Luxemburg Stiftung.
- Gunther Frank, A., (1967). *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*. Monthly Review Press.
- Hale, C. R. (2005). Neoliberal multiculturalism: The remaking of cultural rights and racial dominance in Central America. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10-28.
- Halperin Donghi, T. (1993). *Historia contemporánea de América Latina y el Caribe* (3.^a ed.). Ariel.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

- Harvey, D. (2010). *The enigma of capital and the crises of capitalism*. Oxford University Press.
- Hilferding, R. (1981). *Finance capital: A study of the latest phase of capitalist development* (M. Watnick & S. Gordon, Trans.; work originally published 1910). Routledge.
- Hobsbawm, E. J. (1962). *The age of revolution, 1789-1848*. Weidenfeld & Nicolson.
- IESALC-UNESCO. (2023). *Mapa de la educación superior en América Latina y el Caribe 2022 [Observatorio interactivo]*. UNESCO.
- INE Bolivia. (2022). *Encuesta de Hogares 2021: Módulo Pueblos Indígenas*. Instituto Nacional de Estadística de Bolivia.
- INEGI. (2023a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2023b). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, cuarto trimestre 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2023c). *Producto Interno Bruto por municipio 2021*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Tricontinental de Investigación Social. (2023). *Dependency and super-exploitation (Dossier 67)*. Tricontinental Institute for Social Research.
- Instituto Tricontinental de Investigación Social. (2023). *Dependency and Super-exploitation (Dossier 67)*.
- International Labour Organization. (2025). *Survey on Workers on Web-based Digital Platforms in Latin America and the Caribbean*.
- Irwin, D. A. (2021). *The rise and fall of import substitution* (NBER Working Paper No. 27919). National Bureau of Economic Research.
- Jiménez, E. (2007). *La historia de la universidad en América Latina y el Caribe*. *Revista de la Educación Superior*, 36(141), 169-178.
- Kaltenbrunner, A., & Paineira, J. P. (2018). *Subordinated financial integration and financialisation in emerging capitalist economies: The Brazilian experience*. *New Political Economy*, 23(3), 290-313. <https://doi.org/10.1080/13563467.2017.1349089>
- Katz, C. (2016). *Bajo el imperio del capital: El debate latinoamericano sobre desarrollo y dependencia, 50 años después*. *Revista de Economía Crítica*, 22, 5-30.
- Kay, C. (1989). *Latin American theories of development and underdevelopment*. Routledge.

- Kay, C. (2015). The agrarian question in the neoliberal era: Primitive accumulation and the peasantry. *Antipode*, 47(1), 1-20.
- Kentikelenis, A., Stubbs, T., & King, L. (2022). Austerity redux: The post-pandemic wave of budget cuts and the future of global public health. *Global Policy*, 13(1), 5-17.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1028315315572899>
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46.
- Lapavistas, C. (2013). *Profiting without producing: How finance exploits us all*. Verso.
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Lenin, V. I. (2014). *Imperialism, the highest stage of capitalism* (R. Tucker, Ed.; Centennial ed.; obra original 1917). Penguin Books.
- Li, T. M. (2010). To make live or let die? Rural dispossession and the protection of surplus populations. *Antipode*, 41(S1), 66-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00717.x>
- Lorey, I. (2015). *State of insecurity: Government of the precarious*. Verso Books.
- Marglin, S., & Schor, J. (Eds.). (1990). *The golden age of capitalism: Reinterpreting the postwar experience*. Oxford University Press.
- Márquez Covarrubias, H. (2010). La gran crisis del capitalismo neoliberal. *Andamios*, 7(13), 57-84. <https://doi.org/10.29092/uacm.v7i13.118>
- Márquez Covarrubias, H. (2017). Más allá de la defensa, la transformación: Un inventario de viejas y nuevas ideas para la universidad pública. *Observatorio del Desarrollo*, 6(17). <https://doi.org/10.35533/od.0617.hmc>
- Márquez Covarrubias, H. (2014). “[La otra toma de Zacatecas... por el capital corporativo](#)”. *Observatorio del Desarrollo*, vol. 3, no. 10. <https://estudiosdeldesarrollo.mx/observatoriodeldesarrollo/wp-content/uploads/2019/05/OD10-1.pdf>

- Marx, K. (1857 – 1858; 2013). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858* (P. Scaron, M. Murmis & J. Aricó, Trads.; 3 vols.). Siglo XXI de España Editores.
- Marx, K. (1857; 2006). *Introducción general a la crítica de la economía política* (J. Aricó & J. Tula, Trads.; 28.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (1867 – 1894; 2017). *El capital: Crítica de la economía política* (P. Scaron, Trad.; estuche con 3 vols.). Siglo XXI de España Editores.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política* (J. Tula, L. Mames, P. Scaron & M. Murmis, Trads.; 9.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado 1859)
- Mazzucato, M. (2015). The innovative state. *Foreign Affairs*, 94(1), 91-103.
- Mazzucato, M. (2018). *El Estado emprendedor*. RBA.
- McMillan Cottom, T. (2017). *Lower Ed: The troubling rise of for-profit colleges in the new economy*. The New Press.
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Mirowski, P. (2011). *Science-Mart: Privatizing American science*. Harvard University Press. (edición citada 2017 reimpresión)
- Morozov, E. (2019). Digital socialism? The calculation debate in the age of big data. *New Left Review*, 116, 9-52.
- Moulier Boutang, Y. (2012). *Cognitive capitalism*. Polity Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Pinto, A. (1970). La heterogeneidad estructural y la política de desarrollo latinoamericana. *El Trimestre Económico*, 37(147), 583-605.
- Polanyi, K. (2001). *The great transformation: The political and economic origins of our time* (2.^a ed.; work originally 1944). Beacon.
- Prebisch, R. (1949). *El desarrollo económico de América Latina y el Caribe y algunos de sus principales problemas*. CEPAL.
- Pulido, L. (2016). Flint, environmental racism, and racial capitalism. *Capitalism Nature Socialism*, 27(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10455752.2016.1213013>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina y el Caribe . *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 549-578.
- Ramírez Gallegos, R. (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (2.^a ed.). Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (Primera ed. 2010).
- Ramírez Gallegos, R. (2014). *La virtud de los comunes: De los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos*. El Viejo Topo/Ediciones Abya-Yala.
- Ramírez Gallegos, R. (2018). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: IAEN.
- Ramírez, R., & Zaruma, J. (2025). La democracia como valor de uso de la universidad periférica. *Integración y Conocimiento*, 14(1).
- Reis, N., & de Oliveira, F. A. (2023). Peripheral financialization and the transformation of dependency: A view from Latin America. *Review of International Political Economy*, 30(2), 511-534. <https://doi.org/10.1080/09692290.2021.2013290>
- Rhoads, R. A., & Torres, C. A. (Eds.). (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford University Press.
- Ricaurte, P. (2019). Data epistemologies, the colonality of power, and resistance. *Television & New Media*, 20(4), 350-365. <https://doi.org/10.1177/1527476419831640>
- Riofrancos, T. (2020). *Resource radicals: From petro-nationalism to post-extractivism in Ecuador*. Duke University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Roberts, J., Rodríguez Cruz, Á. M., & Herbst, J. (1996). Exporting models. En W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe: Volume 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)* (pp. 169-204). Cambridge University Press.
- Robinson, W. I. (2022). *Can global capitalism endure?* Clarity Press.
- Rodríguez Cruz, Á. (2012). La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica: Modelo institucional y pedagógico de las universidades hispanoamericanas. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, (4), 27-47.
- Rüegg, W. (2010). Themes. En W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe: Volume 4, Universities since 1945* (pp. 3-30). Cambridge University Press.

- Rüegg, W. (Ed.). (1996). *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge UP
- Rüegg, W., & De Ridder-Symoens, H. (Eds.). (1995). *Historia de la universidad en Europa: Las universidades en la Edad Media (Vol. I, M. S. de Mora Charles, Trad.)*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Schara, J. C. (2006). La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 84-95.
- Schwartzman, S. (1991). *A Space for Science: The Development of the Scientific Community in Brazil*. Penn State UP.
- Secretaría de Bienestar. (2022). *Informe de avance y resultados 2022 de los programas prioritarios*. Gobierno de México.
- Seto, K. S. (2024). Platform sub-imperialism: Brazil's role in Latin American platform capitalism. *Big Data & Society*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/20539517241257451>
- Shils, E., & Roberts, J. (2004). The diffusion of European models outside Europe. En W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe (Vol. 3, pp. 163-229)*. Cambridge University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Smith, J. (2010). *Imperialism and the globalisation of production (Tesis doctoral)*. University of Sheffield.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples (3.^a ed.)*. Zed Books.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- Stavenhagen, R. (1969). Clases, colonialismo y aculturación: Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *Revista Mexicana de Sociología*, 31(1), 3-40.
- Swyngedouw, E. (2015). *Liquid power: Contested hydro-modernities in twentieth-century Spain*. MIT Press.
- Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase: Estudios sobre la crisis de la sociedad pre-industrial (E. Rodríguez, Trad.)*. Crítica.
- Time Magazine. (2023, 24 de abril). What would happen if South America formed an OPEC for lithium? TIME.

- Tricontinental Institute for Social Research. (2023). Dependency and super-exploitation (Dossier 67). Tricontinental Institute for Social Research.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). Ochenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Editora Universitaria-UASD.
- Wallerstein, I. M. (1979). El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVII. *Revista de estudios políticos*, (12), 223-225.
- Wallerstein, Immanuel 1995 “La estructura interestatal del sistema-mundo moderno” en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales* (Nueva Época) No 32, mayo-agosto.
- Watson, C. (2010). Technology. *A history of the university in Europe: Volume 4, universities since 1945* (Vol. 4). Pp. 528-549. Cambridge University Press.