

Universidad, desigualdad y justicia social

University and social justice

Ingrid SVERDLICK¹

Resumen

El artículo plantea que la desigualdad y la justicia social siguen siendo materias pendientes para la Universidad. Se analiza la problemática de la desigualdad en educación superior desde tres ejes: uno interno a la institución vinculada con las características específicas de este dispositivo educativo, otra que interpela a la función social de la institución, por lo que necesita leerse desde la articulación entre la universidad y la sociedad y una tercera más bien externa, relacionada con el Estado y las políticas públicas educativas que la incluyen, que retoma el debate sobre la autonomía y la responsabilidad pública.

Palabras claves: Educación Superior. Universidad. Desigualdad educativa.

Abstract

This article proposes that the inequality and social justice are still pending issues for the higher education. It discusses the issue of the inequality in higher education from three axes: one internal to the institution linked to the specific characteristics of this educational device, one that challenges the social function of the institution, for what you need be read from the articulation between the university and society and a third rather external, related to the State and public policies that include educational, that the debate about the autonomy and public responsibility.

Keywords: Higher education. University. Educational inequality

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga – España. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica de la Provincia. de Buenos Aires (UNIPE). Argentina. Bucarelli 1546 – (1431). Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Tel: 00 54 11 5422-8169. Email:< ingridsver@gmail.com>.

La desigualdad social y su relación con la universidad es un tema que se remonta a una problemática tan vieja como el origen de la propia institución. De hecho, en su génesis la universidad asume la desigualdad como inherente a su propia naturaleza en relación con el funcionamiento de la sociedad, esto es, en tanto institución llamada a formar a las elites dirigentes de los destinos nacionales de los países. En América Latina, la Universidad Colonial Hispánica estaba dirigida a la formación de sacerdotes y agentes de gobierno, “[...] era una institución señorial y clasista tal como la sociedad a la que servía y de la cual era expresión” (Tünnerman, 2008). Las luchas por la independencia abrieron ampliamente las puertas a la influencia de la ilustración francesa, lo cual repercutió en la sustitución del esquema de la Universidad Colonial por el de la Universidad Francesa Napoleónica. Sin embargo, lejos de producirse un reemplazo de un modelo por el otro, la Universidad Latinoamericana se configuró de una forma particular, tomando de la matriz francesa la postura fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista, conservando el espíritu colonialista. De ese modo, reducida a un marco colonial, la nueva configuración resultó en una universidad patricia, que preparaba a los hijos de los hacendados, de los comerciantes y de los funcionarios para el desempeño de los cargos políticos-burocráticos. La Universidad Latinoamericana tomó la forma conocida como “Universidad de los abogados”, cuya función era la de preparar a los jóvenes en las actividades que requerían las nuevas repúblicas y además, el hacerse cargo del desarrollo, administración e inspección de los sistemas educativos, en lo que se conoce como “Estado docente”² (SVERDLICK et al, 2005). Resulta muy ilustrativa la cita de Mollis (2010) de Canton (1966) al describir la universidad de los abogados:

Los abogados egresados de estas instituciones, estaban profesional e ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de

2 A pesar que la acción educativa estaba en manos de diversos agentes estatales, nacionales, provinciales y municipales, además de privados, la homogeneidad estructural estaba garantizada por el principio del estado docente (la supervisión) y por el monopolio estatal que caracterizó la formación de los docentes de este nivel (BRASLAVSKY, C. 1983). El sistema educativo moderno que comienza a conformarse en Argentina a partir de 1880, podría conceptualizarse como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, caracterizado por la hegemonía estatal y subsidiaridad privada, escolarizado, verticalizado, burocratizado, ritualizado y autoritario (PUIGGROS, 1990).

la prensa, ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores: Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes. (p. 14).

Lejos de aquel inicio, desde hace tiempo que la desigualdad dejó de ser considerada una “condición natural”, al menos por la universidad pública, para ser problematizada y discutida por, desde y dentro de la propia institución como una cuestión no sólo de estudio y debate sino también como un asunto inherente a las luchas sociales. La Reforma de 1918 tuvo mucho que ver con ello y puede considerarse como un punto de inflexión en la historia, en tanto que constituyó el primer cuestionamiento estructural de nuestras universidades con participación estudiantil. En un clima de época de ascenso y participación de las clases medias, la Reforma de Córdoba implicó un replanteo de las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado, promoviendo la idea de “llevar la universidad al pueblo”. Haciendo una analogía histórica se puede decir que “así como la República, mediante la adopción del esquema napoleónico, supeditó la universidad al Estado separándola de la Iglesia; Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía” (TÜNNERMAN 2008). El movimiento reformista sustentó un concepto de autonomía muy abarcativo que implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, la libertad de cátedra, la designación de los profesores mediante concursos académicos, la participación de los diferentes estamentos en la dirección y gobierno de la institución, la aprobación de planes y programas de estudio, la elaboración y aprobación del presupuesto universitario, la gratuidad de los estudios, etc (SVERDLICK et al, 2005). A pesar del espíritu democrático que la Reforma impulsó, la Universidad siguió siendo sólo para una elite; alcanzando a incluir sólo al 15% de los jóvenes entre 20 y 24 años (KROTSCH, 2001); de hecho, la reivindicación sobre la gratuidad de la estudios universitarios en Argentina recién pudo ser implementado bajo el primer gobierno peronista con la Reforma Constitucional de 1949 (MARTORELLI, 2007). No obstante los magros logros del inicio en términos de abrir la universidad a otros sectores, es imposible negar que la Reforma de Córdoba marcó un hito en lo que refiere a la democratización institucional y del conocimiento, pero también y fundamentalmente generó una mística de libertad, justicia y compromiso social, a partir del cual se consolidó una articulación inevitable entre las luchas por la universidad pública y la lucha por la justicia social (GENTILI, 2008).

Hoy ya lejos también de aquellos tiempos convulsionados de la Reforma y habiendo pasado por otras olas reformistas³, incluida la masificación en el acceso a la Educación Superior, la desigualdad y la justicia social siguen siendo materias pendientes para la universidad. En primer lugar se puede sostener que los sistemas de educación superior son hoy, en términos absolutos, mucho más populosos que en sus orígenes, pero aunque actualmente más personas acceden a los estudios superiores, la masificación de la matrícula hasta la fecha no implicó mayor democratización y justicia social para el nivel. La meritocracia, como criterio distintivo de la universidad en la selección del alumnado reforzó privilegios y aportó a la configuración de un sistema segmentado. Las políticas focalizadas y compensatorias aplicadas en gran parte de la región con mayor fuerza durante el neoliberalismo, resultaron insuficientes para modificar la composición social de la educación superior, tanto por su alcance (generalmente políticas que apuntaban a números reducidos de personas en proporción con la cantidad total de beneficiarios potenciales) como por su recorte, que no atendió el problema de una forma integral capaz de modificar los patrones culturales discriminatorios preexistentes.

En segundo lugar, la función social de la universidad, puesta sobre la mesa de discusión desde la Reforma del 18, entró francamente en crisis con la irrupción de las políticas neoliberales. Los fines y objetivos de la universidad, en relación con la Sociedad y el Estado pasaron a definirse en términos de provisión de servicios rentables y para formar profesionales competentes que satisfagan las necesidades del mercado. Los debates necesarios sobre la función social de la universidad en el marco de la sociedad que la alberga quedaron reducidos a una lógica mercantil y de servicio. Actualmente, en varios países de América Latina, asistimos a la recuperación de otros paradigmas que retoman la discusión sobre la función social de la universidad en clave política y contextualizada a un tiempo y lugar, pero esto aún no está acompañando suficientemente las transformaciones sociales y políticas que están aconteciendo en la región.

En tercer lugar, aunque en los últimos 10 años estamos asistiendo al surgimiento y desarrollo de alternativas posneoliberales en la mayor parte de los países de América Latina, lo cual está posibilitando una agenda de reformas políticas orientadas por una mayor justicia social y por un cambio de posición

3 Una segunda generación de reformas se remonta al período comprendido entre 1950 y la década de los ochenta. Fue una época de intensos movimientos sociales, producción intelectual y fuertes tensiones políticas por las disputas hegemónicas a nivel internacional. La tercera generación de reformas se inició en los 80 y se propagó en la década del 90 en correspondencia con las políticas neoliberales, aún vigentes en algunos países.

desde la tecnocracia (primacía de lo económico), hacia lo político en los análisis y decisiones sobre los rumbos nacionales y regionales; en el campo de la educación en general y en particular en la educación superior, parecen existir grandes limitaciones y dificultades para intervenir sobre las consecuencias que la reforma neoliberal nos dejó.

En síntesis, se pueden señalar al menos 3 dimensiones sobre las cuales analizar la problemática de la desigualdad en educación superior: una interna a la institución vinculada con las características específicas de este dispositivo educativo, otra que interpela a la función social de la institución, por lo que necesita leerse desde la articulación entre la universidad y la sociedad y una tercera más bien externa, relacionada con el Estado y las políticas públicas educativas que la incluyen, que vuelve a poner en debate el tema de la autonomía y la responsabilidad pública. Esta separación es sólo a los fines analíticos ya que sin duda las tres dimensiones se articulan, entrecruzan y sólo pueden comprenderse desde una perspectiva histórica y política que las integra.

Desigualdades intra - institucionales

En 2004 dirigí una investigación en 5 países de América Latina que puso el foco en quiénes podían acceder a los estudios superiores y en las políticas que se implementaban para favorecer el acceso y permanencia de los sectores habitualmente excluidos de los mismos⁴. Algunos datos y reflexiones de aquel estudio habría que volver a revisarlos a la luz de los cambios políticos, económicos y sociales que se vienen sucediendo en la región y que han producido modificaciones efectivas en el escenario social, particularmente en estos últimos años. Sin embargo, ciertos aspectos de aquel trabajo continúan teniendo vigencia y merece la pena volver a ponerlos en el debate, conjuntamente con otras reflexiones que en aquel momento no formaron parte de nuestro universo de análisis, como por ejemplo, lo relativo a la institución en tanto dispositivo conservador y reproductor de las desigualdades.

Una primera afirmación de dicho trabajo fue que la mirada sobre la educación superior en sociedades que ofrecen desiguales oportunidades económicas y sociales debe enfocarse desde la comprensión que estamos frente a sistemas de exclusión asentados en otros ya excluyentes. Esto significa que hablamos de una educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya

4 Ver Sverdlick, et al (2005)

pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos previos de su vida y de su escolaridad. La situación de exclusión sobre la que se asienta la educación superior como último nivel del sistema educativo formal resulta evidente cuando se miran los indicadores que muestran la relación entre pobreza, etnia, ruralidad y desigualdad educativa. Sólo por ilustrar con un ejemplo, para el caso de Argentina, según los datos que publica el SITEAL⁵, aunque la tendencia mejoró en los últimos 10 años, llegando a aumentar la tasa de escolarización de la educación secundaria al 81,4% en promedio en 2009, sigue habiendo diferencias significativas entre un clima educativo bajo (59,3%) y un clima educativo alto (90,6%). Los datos sobre escolarización secundaria para ese año 2009, muestran importantes diferencias regionales, que se agudizan si se tiene en cuenta el clima educativo. Tal como puede leerse en el cuadro de abajo, se observan grandes asimetrías entre regiones y también en el interior de ellas. Los promedios más bajos de escolaridad secundaria responden fundamentalmente a los guarismos que corresponden al clima educativo bajo en las regiones más pobres o que evidencian grandes distancias socio-económicas entre la población más rica y la más pobre.

Tasa neta de escolarización secundaria por región y clima educativo. Argentina, sector urbano 2009.

	TOTAL	Clima educativo		
		Bajo	Medio	Alto
GBA	82,4	72,3	78,4	91,4
NOA	81,7	53,7	80,0	91,9
NEA	79,0	43,8	80,5	91,1
Cuyo	76,4	30,5	78,1	86,4
Pampeana	80,7	55,5	78,8	89,1
Patagonia	85,5	66,8	83,8	92,7

Fuente: SITEAL

Además de estos números, diversos estudios sobre lo que ocurre con la educación secundaria en nuestro país muestran cómo la pobreza es determinante en la posibilidad de finalizar los estudios secundarios; el abandono es un problema grave, particularmente por embarazo, necesidad de trabajo y atención del hogar.

5 Sistema de Información en Tendencias Educativas en América Latina. IPE, UNESCO

Los jóvenes que logran completar ese nivel y obtener un título, evidencian que ese título no tiene el mismo valor para todos. El origen social, el entorno de relaciones sociales, el circuito educativo y el nivel educativo del hogar influyen en el valor del título, tanto para conseguir empleo, cuanto para ingresar en alguna universidad. De aquí que un análisis que aborde la complejidad del tema del acceso a la educación superior, necesita una mirada que tome en cuenta a ese nivel educativo (secundario) en el contexto de las políticas públicas en general y educativas en particular. Es decir que el análisis requiere considerar el marco de las políticas de estado e institucionales que pueden incidir en el acceso de diversos sectores sociales a los niveles educativos más altos.

Ahora bien, el argumento anterior conlleva el riesgo de querer explicar la desigualdad del sistema de educación superior basándonos fundamentalmente en la exclusión previa sobre el que se asienta la educación superior, o incluso sólo en las políticas públicas y educativas deficitarias. El riesgo es el de restringir la mirada, dejando a la universidad en una suerte de impotencia frente a la situación heredada. De hecho este argumento funcionó y funciona para justificar el sostenimiento de políticas meritocráticas en el acceso, al amparo de otro concepto polémico como es el de la calidad. En contraposición, es necesario afirmar que además de las características excluyentes de los sistemas educativos en general, la universidad como dispositivo educativo no ha logrado modificar sus propios mecanismos de reproducción, ni los patrones culturales de discriminación, consiguiendo así reforzar las desigualdades educativas y sociales. Más bien, se podría señalar que en el marco de la masividad, las universidades recrearon y perfeccionaron mecanismos de selección y expulsión, en los que por otra parte muchas de ellas asientan su prestigio. La propia dinámica corporativa que funciona resistiendo a los embates que tienen algunas políticas sobre la autonomía universitaria, en muchos casos, obstaculiza la posibilidad de transformaciones estructurales, necesarias para que la universidad se democratice realmente.

Es cierto que por lo general los jóvenes de sectores de menores ingresos no acceden a los estudios superiores porque ha sido desterrado de su imaginario como una posibilidad o bien por dificultades económicas y laborales; pero cuando lo logran, la mayoría de ellos no consigue permanecer en ese nivel educativo o realizar su carrera en los tiempos previstos. En Argentina, la deserción en el primer año de la universidad es preocupante, ha llegado a alcanzar casi el 60% en 2009. Nuevamente en este caso la universidad echa culpas sobre la calidad de la formación del nivel anterior. Sin embargo, las medidas para paliar esta situación, como por ejemplo las becas, resultan insuficientes para contrarrestar las dificultades que se generan por carencias que las propias universidades nacionales tienen para garantizar buenas condiciones de la enseñanza y del aprendizaje: los problemas edilicios y de recursos didácticos, los

horarios para cursar las asignaturas, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, etcétera. Así es que si se mira su formato y sus prácticas didácticas, se puede afirmar que estamos en presencia de cierto carácter expulsivo de la institución sobre el que sería necesario analizar más profundamente. Si no se puede garantizar la permanencia y la igualdad en las condiciones para la graduación, lo que se está haciendo es reforzar la desigualdad.

Otro aspecto sobre el cual la institución no consigue democratizarse se relaciona con lo que algunos autores como Boaventura de Souza Santos están llamando el “epistemicidio”. Hace referencia a los conocimientos que son transmitidos y cómo se lo hace. Al decir del autor mencionado, “la injusticia social contiene una injusticia cognitiva”. La desvalorización de los saberes, la descalificación y la destrucción de un conocimiento supuestamente “no científico” que refiere a otras formas de sociabilidad, forman parte de una lógica hegemónica que asume a la universidad como el “templo del saber”. No debemos olvidar que tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2005)

La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad. Las tareas de democratización del acceso cuestionan a la universidad en conjunto, no sólo sobre quién la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta (pág.54).

De aquí que la idea de inclusión puede quedarse corta si se piensa en términos de incluir a los excluidos y no en relación con el cumplimiento de un derecho. Programas de inclusión y estrategias inclusivas existen y han existido incluso desde las propuestas neoliberales: becas y políticas focalizadas, remediales, compensatorias de déficit. Pero si la inclusión niega las identidades de los grupos que “incluye”, lo que hace es reproducir desigualdades, genera frustración, provoca deserción y confirmación de que eso “no es para todos”, y en ese sentido siguen siendo políticas discriminatorias. Por ello, es menester que la universidad pueda pensarse como señala De Souza Santos (2005) en términos de “comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (p. 95).

Por lo antedicho, ante la promoción de políticas inclusivas habría que preguntarse ¿qué significa incluir? ¿Generar medidas compensatorias de déficit?, ¿promover políticas de acceso meritocráticas que catalizan las desigualdades de origen?, ¿promover acceso sin garantizar permanencia, lo que genera frustración y aceptación de una condición “inferior”? y/o ¿promover acceso negando las identidades de individuos o grupos, o sea con discriminación?

Sobre la función social de la universidad

La formación de las élites dirigentes fue sin duda una función que la universidad cumplió con creces, incluso hasta mucho tiempo después de la Reforma de 1918; misión que aún hoy continúa en el ideario de muchas universidades privadas y de una manera velada también en muchas casas de estudio públicas. La Reforma tuvo la pretensión de acercar la universidad a la sociedad, y aunque no logró cambios inmediatos en ese sentido, al menos se fue instalando la idea de pensar más allá de una institución como proveedora de profesionales, al plantear que la universidad debía tener un vínculo más estrecho con la sociedad, relacionado con sus demandas y necesidades. Esto es, puso sobre la mesa por primera vez en la historia la necesidad de debatir sobre su función social.

Ahora bien, este debate aún continúa. Y no se trata de un debate aislado que se da en el interior de las instituciones en un marco puramente académico, sino que participa y se configura en el devenir de las políticas públicas y de los proyectos políticos que en cada etapa histórica se ponen en juego. De aquí que la discusión sobre la función social de la universidad cobra sentido cuando se la sitúa en el contexto histórico-político en que se desarrolla. Así como la Reforma en 1918 fue posible en un contexto de ascenso social de las clases medias urbanas, en Argentina, la universidad nacional y popular logró una exigua existencia en 1973 desde lo que se conoce como “la primavera camporista”⁶ hasta que se produjo el golpe de estado en 1976. La dictadura cívico-militar (1976-1983) sumió en la oscuridad no sólo la continuación de los debates, sino la posibilidad de desarrollo crítico alguno. Un gran número de docentes, investigadores y estudiantes fueron desaparecidos, partieron al exilio o se llamaron al silencio como única forma de salvar sus vidas. El modelo neoliberal que ingresó sin resistencias durante esa época represiva, cobrará fuerza y logrará consolidarse durante la década del 90, impregnando a la universidad de una lógica mercantilista hasta entonces desconocida.

Con la reforma neoliberal se produjo un fuerte embate contra las universidades públicas desde múltiples lugares: reducción del financiamiento, privatización y mercantilización de la educación superior, deslegitimación de la institución universitaria como espacio de producción del conocimiento, ofensiva contra la “politización” de estudiantes y docentes, instalación de sistemas de evaluación y fiscalización, etc. En materia de financiamiento, además de una reducción en

6 Se refiere al breve período de 49 días durante el cual Héctor J. Cámpora ejerció la presidencia de Argentina con un proyecto político de izquierda, nacional y popular.

la inversión pública, que afectó directamente las partidas que las universidades recibían y administraban por su autonomía, el gobierno inició una política de financiamiento por la vía de “fondos concursables”, lo cual buscaba alinear y disciplinar a las instituciones universitarias para asumir las orientaciones políticas definidas desde el gobierno. Si bien los proyectos “a concursar”, podían presentar aspectos interesantes en cuanto a su dimensión diagnóstica y propositiva, la política de los “fondos concursables”⁷ produjo la multiplicación del clientelismo político, la negociación y competencia de recursos y una nueva y creciente tarea administrativa y burocrática en torno de la “gestión de proyectos”. Otro instrumento regulatorio que impuso el gobierno, fue el “programa de incentivos docentes”⁸. Complementario con una política de precarización laboral y baja de los salarios docentes, el programa de incentivos fue una manera de tener centralizada parte de la administración del salario docente y regularlo según el disponible en caja. La intención original de separar las tareas de investigación de la docencia, para “pagar” por jerarquía de investigador, en la práctica tuvo y sigue teniendo muchas dificultades, tanto en la definición de criterios para la asignación de puntaje, cuanto en la operatoria para llevar adelante los procesos de categorización docente y en la periodicidad de las convocatorias⁹.

La apertura de la educación superior a la iniciativa privada, simultáneamente con el desfinanciamiento de las universidades públicas se combinó con la introducción (no siempre sutil) de un discurso que propuso a la empresa como referente y modelo de organización universitaria. En palabras de Krotzsch (2000):

La empresa no es sólo un referente que pretende otorgar sentido a los procesos de formación e investigación. Ella parece erigirse en el modelo de organización universitaria que reemplace la tradicional concepción de universidad como espacio público, como lugar de encuentro y controversia entre muchas y potenciales identidades [...] Las generalizadas concepciones tecnocráticas que priorizan la relación insumo-producto, por encima del valor de los procesos, impulsan, a través de la política pública, una forma de ajuste al mundo de la producción donde ya no

7 El Fondo de mejoramiento a la calidad educativa (FOMEC) que integró uno de los componentes del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) fue uno de los fondos concursables más importantes.

8 Dicho programa, que aún existe parcialmente, sostenía un pago extraordinario a los docentes que realizaran investigación. Para ello, los docentes debían someterse a un proceso de categorización periódica que los colocaría en uno de los 5 niveles o categorías de investigador.

9 Las convocatorias que debían tener una periodicidad y regularidad fueron irregulares y discontinuas.

interesa tanto la formación y su relación con la demanda laboral cuanto la identificación de la universidad como empresa orientada a vender sus servicios. (p. 23).

Dentro de esa lógica, la crisis de las universidades públicas fue intencionalmente confundida, en forma análoga a como se hizo con otras *ex* empresas estatales de servicios públicos. Efectivamente, la tendencia fue de movilizar a la opinión pública en el sentido de percibir como ineficientes y costosas a las “empresas” del estado. Se insistió en que la universidad pública era una institución anacrónica y que debía modernizarse. La “naturalización” progresiva de conceptos “paraguas”, imprecisos y sujetos a diversas interpretaciones fueron ocupando crecientemente el espacio discursivo. Significantes tales como “calidad”, “la evaluación para el mejoramiento”, la “mejora de la calidad” o “la eficiencia, eficacia y pertinencia”, como criterios de “calidad” llegaron al discurso político para quedarse.

En un mundo dividido por la geopolítica del saber y del poder entre países dominantes, productores de conocimiento y otros consumidores, reproductores de una forma de saber y de conocimiento hegemónica (MOLLIS, 2010), la función social de la universidad fue desplazada hacia la idea de una institución proveedora de servicios y recursos humanos para la venta. El antiguo concepto de “extensión universitaria” que suponía traspasar los muros de la institución para realizar actividades con la comunidad y de esa forma prestar un servicio social que atendiera las problemáticas comunitarias, fue reconvertido bajo la lógica mercantil a la venta de servicios y productos, que por otra parte servían para recaudar fondos complementarios.

Aquella distribución internacional del poder entre productores de conocimiento y productores de mano de obra, tuvo también su correlato local al distinguir a las universidades para formar a las elites, de aquellas masivas y desprestigiadas a las que cada vez más se pretendió cercar y controlar por medio de estrategias de financiamiento diferencial y con la evaluación.

Un estudio que realizamos en 2005 sobre 3 universidades privadas consideradas de élite en Argentina, nos mostró como la excelencia, el pluralismo y el éxito laboral aparecían como elementos centrales de sus estrategias de venta. La carrera personal era el eje central, más que el compromiso con la sociedad sobre el que se erigían sus proyectos institucionales. Los casos analizados fueron universidades que se reconocían a sí mismas como instituciones con un rol que cumplir en la sociedad argentina: Producir egresados que integrarían la clase dirigente del país y cambiar las concepciones presentes en la Argentina acerca de los modelos universitarios. Esas universidades enunciaban que su misión era la de educar a las nuevas generaciones de líderes sociales, políticos, académicos y de negocios, con el

propósito de influir positivamente en la marcha del país a través del impacto que tendrían sus graduados en las actividades públicas y privadas que desarrollaran. El desarrollo de esas instituciones cristalizó un circuito educativo para un grupo social que consideraba a la extranjería, particularmente anglosajona, como un valor vinculado con el desarrollo y la excelencia y que garantizaba una continuidad en posgrados en el exterior. Esto recuerda los ideales “extranjerizantes” de la generación del 80, que sostenía como modelo “civilizador” a la Europa pujante frente a la “ignorancia de los pueblos bárbaros”.

Queda a la vista que las consecuencias nefastas de la aplicación de las políticas neoliberales en la sociedad, no han dejado indemne a la universidad. Aunque las condiciones políticas y sociales han cambiado en los últimos 10 años para Argentina y otros países de América Latina, hay una multiplicidad de prácticas y sentidos que se instalaron con fuerza y perduran en el campo de la educación superior, conviviendo con otras propuestas antagónicas que comienzan a emerger. La pervivencia de una cultura institucional basada cada vez más en cuantificar una producción medible con parámetros de medición externos y ajenos, como indicador de calidad del trabajo docente y de investigación, es un claro ejemplo de ello. Naturalmente esta cultura genera un clima de competencia, particularmente porque los fondos son escasos y se distribuyen con criterios meritocráticos, que se contraponen con los discursos de cooperación e intercambio académico más apropiados a una institución que busca construir conocimiento colectivamente y estrechar lazos intra e inter institucionales.

Con esta situación heredada, retomar el debate sobre la función social de la universidad en un contexto político más auspicioso como el que estamos viviendo, es un desafío ineludible que no se puede dejar pasar. La universidad necesariamente tiene que verse interpelada por el modelo político que los gobiernos progresistas están proponiendo y, recuperando su legitimidad como institución que puede contribuir en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, aportar a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos. En este sentido coincidimos con la posición de Aboites, (2010), cuando señala con claridad que:

La universidad debe reformular su identidad en diálogo con las nuevas y antiguas culturas que pueblan la vasta región latinoamericana, abrir sus puertas a todos, investigarlo todo, aun aquello que no es de interés desde la lógica del poder y la ganancia, pero que es capaz de transformar nuestras sociedades; impulsar proyectos de naciones soberanas, plurales y autosustentables, capaces de establecer asociaciones económicas y políticas a nivel mundial en términos de igualdad con otros países.

La tensión de agendas regionales e internacionales.

Ha sido ya suficientemente estudiado cómo los procesos de privatización y mercantilización de la educación ingresaron en la agenda latinoamericana con las políticas de corte neoliberal. En ese contexto de hegemonía del neoliberalismo, la Organización Mundial de Comercio sentó las bases para que pueda entenderse a la Educación Superior como una mercancía y que en tanto tal pueda ser motivo de transacciones comerciales; esto es, como un bien transable¹⁰. Esta idea contiene la clara intención de abrir el mercado educativo a empresas que se constituirían en *transnacionales de la educación*. Recién a partir de las profundas crisis sociales, económicas y políticas que se produjeron como consecuencia de la aplicación de esas políticas y con el surgimiento de los nuevos gobiernos progresistas en la región, pudo cobrar fuerza a nivel de políticas de estado, la concepción de la educación como un derecho humano y social y no como servicio. Sin embargo es interesante notar que las tensiones subsisten, por lo cual aún es necesario insistir y resistir.

Es auspicioso que el posicionamiento regional sobre la educación superior contenga una propuesta progresista que busca sin duda quebrar la lógica del neoliberalismo y revertir la tendencia mercantil en el campo de la Educación Superior de las décadas anteriores. Las últimas declaraciones de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008 (CRES, 2008)¹¹ así lo demuestran. El documento regional es explícito en señalar que la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social; que los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho y que el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Es enfático al afirmar que:

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas

10 En abril de 1994, los Estados miembros de la Organización Mundial de Comercio (OMC) aprobaron el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) con miras a liberalizar el comercio no sólo de bienes sino también de servicios. En 1998, la Secretaría de la OMC hizo la propuesta de que la Educación Superior pudiera ser tratada como servicio comercial y, por lo tanto, fuera reglamentada por la OMC.

11 Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>>.

respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado [Punto 6] (p.3).

[y que] La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del “trato nacional” que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial [Punto 8] (p.4).

Sin embargo, así como el tema aparece explícito en la declaración del CRES 2008, se diluye en la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo¹², que pretende sintetizar la voluntad de todas las declaraciones regionales. En ésta última no sólo se omite hacer referencias al tema de la mercantilización de la educación, tampoco se enfatiza el carácter de bien público y social, responsabilidad indelegable de los estados. Por el contrario, en su primer enunciado se señala que “La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”. Más adelante afirma que:

12 Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>.

La prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional (p.5).

Y finalmente, en relación con África, motivo de especial preocupación de esa reunión, especifica que:

La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente (p. 7).

Otra señal de los rumbos que toma el discurso a nivel internacional lo constituye el proyecto Bolonia – Tuning para América Latina, para el cual un número de universidades se junta y confecciona el listado de competencias que se corresponden con el perfil de los graduados que la universidad debe producir. La pretensión mercantilista de este proyecto ha sido bien descrita por Aboites (2010) en un párrafo muy elocuente sobre el significado de listar competencias para un alumno/producto:

Es posible saber con precisión qué sabe, qué puede hacer y cómo es (valores) la persona, cada competencia debidamente evaluada y calificada. Como en el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista los componentes de la mercancía humana cuya renta pondera el empresario (p. 33).

Las divergencias que se aprecian en los diferentes documentos no son menores y deben advertirnos sobre las presiones internacionales por marcar una agenda aún muy tensionada por una ideología neoliberal, amparada por los mercados y los grandes poderes económicos transnacionales. Con esta advertencia, los gobiernos y las propias universidades en América Latina tienen el desafío de contraponer a la globalización, una globalización contrahegemónica desde un modelo político, un proyecto de nación que considere a la Universidad como un bien público, “una transnacionalización alternativa y solidaria apoyada en las nuevas tecnologías

de la información y la comunicación y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales” (DE SOUZA SANTOS, 2005).

En este caso, quizás más que en otros sectores de la política pública, la responsabilidad por los cambios que se produzcan, tendrán que ser sin duda compartidos. Esto significa que, si bien por un lado la educación superior como política de estado debe formar parte de la agenda y en ese sentido le compete a las instancias de gobierno generar políticas coherentes con un proyecto de país que se oriente hacia la igualdad y la justicia social; por otro lado, las transformaciones en el campo de la educación superior, particularmente de la universidad, sólo pueden ocurrir si las instituciones logran pensarse a sí mismas en sus contextos de desarrollo; lo que significa traccionar y gestionar sus propios cambios para estar articulada y en sintonía con las necesidades de la sociedad y con sus posibilidades de transformación. Esto es, pensar políticamente a las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva; “cambiar las universidades para cambiar a la sociedad”. Como dice Gentili (2008), “La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías” (p. 49).

Referencias

Aboites, H. (2010) – La Educación Superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. Educación Superior y Sociedad, Vol 15, No 1. Unesco, IESALC.

Braslavsky, C., (1983), Estado, burocracia y políticas educativas. En TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. *El Proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*, Buenos Aires, Flacso.

De Souza Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Ed. Miño y Dávila; Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. Argentina

Krotsch, P. (2000) La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. En: *Revista Avaladacao*. Vol. 5, n° 1. San Pablo.

Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes

Martorelli, S. (2007). Universidad y Organizaciones Sociales: un camino para la integración de la Universidad en el Proyecto Nacional. En Gonzalo Arias (et Al) (2010) Participación e innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.

Mollis, M. (editora) (2010) Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: identidades en construcción. En Educación Superior y Sociedad N° 1. Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC.

Gentili, P (2008) Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro. En Sader, E., Aboites, H. y Gentili, P. *La Reforma universitaria, desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Puigross, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.

Saforcada, F. y Gentili, P. (2010) La expansión de los posgrados en ciencias sociales. Desigualdad regional, competencia y mercantilización en América Latina. Serie cuadernos FLACSO N° 2. Brasil.

Sverdlick et al, (2005) *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, Argentina.

Tünnerman B. (2008) La autonomía universitaria en el contexto actual. Universidades, Vol. LVIII, Núm. 36, enero-abril, 2008, pp. 19-46 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe México.

Recebimento em: 27/08/2012

Aceite em: 27/09/2012