

Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas	Título
Mollis, Marcela - Autor/a	Autor(es)
Universidad e investigación científica	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2006	Fecha
	Colección
Economía Política; Reformas de la Educación; Educación Superior; Geopolítica; Autonomía Universitaria; Universidad Pública; Universidades; Poder; América Latina;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100614122851/6Mollis.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Mollis, Marcela. **Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas.** *En publicación: Universidad e investigación científica.* Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. ISBN: 978-987-1183-62-3

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

MARCELA MOLLIS*

GEOPOLÍTICA DEL SABER: BIOGRAFÍAS RECIENTES DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

LA TERRITORIALIDAD DEL PODER Y EL SABER

En los últimos años, se ha dado mayor importancia a los modos en que se conectan el poder y el espacio, interpretaciones que recuperan de un modo renovado la preocupación por la geopolítica del poder. Una teoría efectiva de las relaciones de poder en un mundo globalizado no puede ignorar la importancia del espacio. Esto se refleja en que nuestra comprensión de lo político y lo social es interdependiente de la consideración del espacio o territorio expresado a través del análisis de los bordes, las fronteras, las conexiones, las redes, las fusiones y las fragmentaciones.

En tiempos de diferencias, pluralidad y fragmentación existe una fuerte inclinación a asumir que una tendencia relevante es representativa de la totalidad. Sin embargo, esta época también está marcada por la presencia de un único régimen de verdad “neoliberal”, orientado por una ambición universalista. Aunque este régimen de la verdad neoliberal fue producido en las sociedades del Norte, se puso en práctica en la década del noventa en las sociedades del Sur, donde se sintieron sus brutales efectos, especialmente en Argentina y Brasil. Reigadas sostiene:

* Profesora de Historia General de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA).

América Latina fue impactada por dos oleadas de verdad occidental. La primera, la doctrina neoliberal que se ofreció como única prescripción para alcanzar el desarrollo y el progreso de nuestras sociedades. La segunda, la oleada del posmodernismo que obstaculizó el campo teórico de las ciencias sociales para inventar cualquier horizonte alternativo, celebrando y haciendo proliferar un pluralismo ecléctico.

Si bien Reigadas opta por una visión negativa uniforme con respecto al posmodernismo, que no le permite reconocer sus perspectivas liberadoras, argumentamos que cualquier interpretación teórica posmoderna que evite una consideración crítica de los modos prevalecientes del pensamiento neoliberal debe interpretarse como cómplice del orden establecido.

Los territorios del poder, la geo-historia del poder, nos conducen a interpretar la estructura de las reformas educativas a la luz de la construcción de nuevas identidades. Estos tránsitos hacia nuevas identidades se construyen en territorios de relaciones de poder, tales como –especialmente– las instituciones universitarias interactuando con un orden internacional y global que prescribe cierto tipo de reforma como único modelo posible. Dado que las relaciones de poder se recrean al interior de las instituciones universitarias, nuestra preocupación con respecto a la reflexión que las ciencias sociales deben plantearse es la siguiente: ¿hasta qué punto estas nuevas relaciones de poder son compatibles con los valores democráticos que caracterizaron a las instituciones universitarias latinoamericanas?

Fue precisamente durante la década del noventa que comenzó a naturalizarse la matriz “shumpeteriana” de corte elitista, en la cual la participación masiva fue considerada ingobernable, y por ello se justificaban la “exclusión” y el *aggiornamento* de la doctrina de la seguridad nacional impuesta por el gran imperio del Norte junto a la pretendida legitimidad de la “eliminación del otro amenazante”. Los espacios públicos, colectivos, que alienten la participación de los actores, fueron considerados peligrosos: ¿acaso nuestras universidades, otrora promotoras de pensamiento crítico-reflexivo, representan para el poder hegemónico doctrinario territorios democráticos del saber que fueron conquistados por el establishment neoliberal? ¿Cómo y hasta qué punto el capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia política, y qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado? Esa pregunta es aplicable en el caso de los gobiernos democráticos universitarios: la idea de una “comunidad universitaria” que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma, ¿es una idea a punto de ser destruida por el capitalismo global? ¿Cómo se construye una respuesta institucional

que resista esta tendencia? ¿Cómo se reconstruye la comunidad universitaria frente a la heterogeneidad de identidades fragmentadas que impulsó la reforma modernizante (investigadores incentivados, consultores internacionales, enseñantes *part-time*, docentes contratados)?

Nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna y, consecuentemente, de la certidumbre en las humanidades, el progreso en la ciencia y el optimismo en las profesiones. Hoy, la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años “compradores de diplomas”.

Las carreras cortas con salida laboral “fácil” constituyen la “meca” de esta nueva tendencia que confunde a la educación universitaria con la formación post-secundaria. En muchos países de América Latina, especialmente Argentina, no existe una estructura educativa post-secundaria que reciba la demanda de los interesados en “estudiar para trabajar”; nuestro sistema universitario y terciario no universitario público recibe a los que trabajan para poder estudiar. La tradición francesa de las facultades y las profesiones liberales sigue dominando el escenario de las expectativas de muchos jóvenes. Otras instituciones que aspiran a la excelencia se preocupan por la formación del “buen” profesional del nuevo siglo e intentan adecuarse a las demandas de un grupo de empresas que promueven el perfil económico-*managerial* de nacionalidad neutra. Cabe preguntarnos si en este contexto del liderazgo gerencial y mediático hay lugar para las humanidades, la ciencia y la cultura. ¿Cómo se formarán los profesionales, científicos y humanistas del siglo XXI?

MODERNIDAD Y CONQUISTA NEOCOLONIAL: LA NORTEAMERICANIZACIÓN DE LAS REFORMAS

El presente de las universidades latinoamericanas afectadas por las políticas de corte neoliberal, las restricciones presupuestarias, el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados”. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas; se calcula por medio de indicadores de rendimiento, a través de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado; se representa en la formación de recursos humanos cuando, al mismo tiempo, las humanidades van perdiendo gradualmente sus recursos. Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es consumidor, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante.

El análisis cultural de las universidades aporta elementos constructivos y desafiantes a la vez para decodificar la crisis actual de las instituciones de educación superior. Nos ayuda a entender que la universidad no es una institución autónoma que produce ideas que luego la sociedad consume o no. Todo lo contrario, se rige por complejos procesos de interacciones entre el estatuto de la ciencia, las profesiones y las disciplinas, la expansión o contracción del mercado de trabajo, las diferencias entre clases sociales, las minorías étnicas, el poder, los géneros, o la respectiva ubicación del trabajo manual e intelectual en la escala de valores sociales. En este sentido, la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber.

Además hay que tener en cuenta que las formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento, de circulación y apropiación del mismo, están perimidas frente a la nueva estructura del conocimiento, del mismo modo que entró en crisis el estatus social de las profesiones liberales. Actualmente la globalización económica que transformó al Estado Benefactor en la caricatura del Estado malhechor –es decir, el Estado neoliberal– promovió un significativo cambio entre los actores universitarios y el sector público. Por ejemplo, la “multifuncionalidad” o la coexistencia de diversas “misiones” al interior de la misma universidad (docencia, investigación y extensión), en condiciones de ajuste estructural y regulación financiera, reducen las posibilidades de alcanzar alguna de las misiones universitarias con la excelencia esperada.

Paradojalmente, aunque la universidad latinoamericana del tercer milenio aspire a capacitar profesionales, estos jóvenes egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y una moral pública. La preparación para las profesiones transita del *ethos* público hacia la búsqueda de un *ethos* corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas¹.

1 En una tesis de doctorado que compara la reforma curricular llevada a cabo en dos facultades de medicina en Argentina y Brasil en los noventa, se señalan tales transformaciones. Las políticas de privatización de las obras sociales junto con la decadencia de la salud pública orientan las expectativas de futuros médicos hacia el desempeño de una profesión en el ámbito privado. Esta explicación subyace también en la falta de desarrollo de ciertas especialidades vinculadas con las políticas públicas, como la arquitectura urbanista, la veterinaria sanitarista, la ingeniería vial o las carreras con neto perfil científico.

Ninguno de los supuestos teóricos enunciados más arriba para analizar las universidades ha fundamentado las descripciones recientes sobre las “crisis de calidad de los sistemas de educación superior en países subdesarrollados”. Los diagnósticos que abordan las deficiencias de nuestras universidades en América Latina son el resultado de una mirada “norteamericanocéntrica” elaborada por las agencias de crédito internacional sobre supuestos no explícitos aunque evidentes. Se reconoce la superioridad del modelo universitario norteamericano, se acepta la idea de la “exportación de la educación superior norteamericana” al mundo globalizado, caracterizada por la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos (uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar). Desde la perspectiva de la geopolítica del conocimiento, la norteamericanización del modelo se evidencia por el lugar asignado al conocimiento instrumental al servicio del desarrollo económico, por un lado, y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos, por el otro. Así, parece disminuir el impulso de la investigación pura para dar lugar al fomento de la investigación aplicada, pues ella representa ese conjunto de saberes que suponen una intencionalidad clara y una utilidad precisa. La producción individualizada o en grupos cerrados por disciplina va cediendo su lugar a la producción transdisciplinaria basada en grupos de carácter temporal que atienden problemas complejos. La divulgación del conocimiento desborda el medio académico para difundirse de manera más amplia por canales públicos o, cuando el negocio así lo exige, para reservarse en privado. La “vieja” autonomía de las universidades se considera un obstáculo, pues supone limitaciones para establecer acuerdos de intercambio y colaboración, y para negociar los términos de apropiación de los productos generados por proyectos e inversiones conjuntas. Lo mismo sucede con las estructuras de gobierno, que apuntalan la efectividad de la conducción centralizada frente a las dificultades y lentitud del trabajo colegiado.

En suma, las nuevas formas de producción y transmisión del conocimiento parecen estar imponiendo cambios sustantivos a las universidades y el trabajo académico. Tales cambios implican la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo que en ellas se desarrolla, estableciéndose un control externo que antes estaba en manos de las instituciones y los académicos. Además, suponen la operación de nuevas formas de apropiación que eliminan el acceso indiscriminado a sus resultados o productos. Lo que estamos experimentando, como lo sugiere González Casanova, es la conformación de una nueva universidad más funcional al capitalismo académico, es decir, su transformación organizativa para que opere como empresa lucrativa, considerando en adelante sus funciones sustantivas como servicios

disponibles para quien pueda pagar por ellos. Este nuevo modelo de universidad privilegia aquellas actividades que sirven para ganar mercados y generar recursos con la finalidad de garantizar cada vez más su auto-sostenimiento.

Así comienza el último documento sobre educación superior editado conjuntamente por los miembros de la Task Force on Higher Education and Society del Banco Mundial en acuerdo con la UNESCO:

La economía mundial está cambiando en la medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente (y futura). La tecnología también refleja este proceso a través de la información tecnológica, la biotecnología y otras innovaciones que orientan las notables transformaciones en el modo de vivir y trabajar. A medida que el conocimiento se vuelve más importante, la educación superior también crece en importancia. Los países necesitan educar a la gente joven con estándares más elevados ya que el diploma es un requerimiento básico para cualquier trabajo calificado. La calidad del conocimiento generado por las instituciones de educación superior, y su potencial contribución a una economía en gran escala, se vuelve un punto crítico para la competitividad nacional. Esto constituye un serio desafío para el mundo subdesarrollado (World Bank & UNESCO en Mollis, 2001).

Este párrafo anticipa los fundamentos globales para que los países del mundo subdesarrollado tomen conciencia del *imperativo económico* que justifica la transformación de los sistemas de educación superior. Así lo evidencia el párrafo que sigue: “Actualmente en la mayor parte del mundo subdesarrollado, aunque existen notables excepciones, sólo se lleva a cabo marginalmente el potencial que la educación superior tiene para promover el desarrollo” (World Bank & UNESCO en Mollis, 2001).

La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”.

Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad y el derecho que tiene la sociedad sobre estos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este caso, las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Parece existir un consenso general sobre la necesidad de transformar la universidad con la finalidad de que responda, se afirma, a las nuevas exigencias que le plantea una economía globalizada cada vez más integrada y compleja. Este impulso obedece al papel que juega crecientemente el conocimiento como elemento estratégico para ampliar las capacidades competitivas de las empresas y, en consecuencia, como clave para conquistar nuevos mercados y garantizar la acumulación. Pero también responde a la reorganización de los procesos de producción del conocimiento que requieren instituciones abiertas, funcionando en redes de colaboración, en las que la interdependencia redefine los márgenes de libertad.

Este proceso cobra mayor significado cuando introducimos el problema de la repartición geopolítica de las tareas de producción y transmisión de conocimientos. Lander (Gentili, 2001: 45-46) establece algunas preguntas fundamentales: ¿para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro contribuyen a arruinar? Estas son preguntas centrales que nos permiten comprender por qué la universidad se está ubicando, cada vez más, como centro de disputas entre distintos agentes sociales que desean controlar sus saberes y apropiárselos. Sin embargo, más allá de toda intención voluntarista, es necesario comprender que estas relaciones se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. De lo que se trata es de comprender la importancia que tiene la división internacional del trabajo universitario, que ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta, para dejar en manos de las universidades de la periferia la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales específicas y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las empresas de clase mundial.

De acuerdo con Trindade (2000: 34), esta lógica de funcionamiento nos permite comprender la postura recientemente asumida por el Banco Mundial que, a pesar de los matices introducidos en su discurso, se mantiene firme en la defensa del “establecimiento de un sistema estratificado de creación, acceso y diseminación del conocimiento. Los países y los individuos con renta superior deberían producir y tener acceso al conocimiento de alta calidad, mientras que los de baja renta deberían asimilar la producción. Esa es la división social y económica del saber propuesta por el Banco”.

O, como sostiene Leher, “el Banco Mundial afirma que los países periféricos deben buscar sus *ventajas comparativas*, no en el trabajo asociado a la alta tecnología y al desarrollo de productos con elevado valor agregado, sino en la ‘competitividad’ de su mano de obra” (Gen-

tili, 2001: 160). De esta manera, se deja al mercado la decisión de encontrar la mejor división del trabajo entre los países, hecho que paradójicamente ha reproducido el patrón de acumulación y pobreza que ha caracterizado a, y se ha intensificado en, el capitalismo mundial del último siglo.

Bajo esta perspectiva, la diversificación de las modalidades educativas en el nivel superior, que incorpora a los nuevos proveedores de saberes del sector privado nacional e internacional, y el desaliento a la educación universitaria presente en nuestros países cobran sentido y una dimensión insospechada para la agenda liberal decimonónica.

UNA MIRADA GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Aunque los países de América Latina tengan en común la lengua y la religión, existen significativas diferencias en cuanto a su población y composición étnica, y fuertes desigualdades comparativas en el Producto Bruto Interno y la distribución del ingreso per cápita. Sus modelos sociales también son diversos e incluyen desde el socialismo de Cuba hasta la economía social de mercado de Chile, que le ha traído ciertas ventajas en el contexto de la globalización financiera actual. Ninguno de los países de la región ha transitado por idénticas fases o estrategias de desarrollo desde la colonización española, los procesos independentistas y modernizadores, las etapas poscoloniales y los períodos vinculados al desarrollo dependiente de sus economías.

A pesar de que los modelos de desarrollo de América Latina resultan parecidos o semejantes, las diferencias culturales, geográficas e históricas repercuten en los indicadores de sus economías y sociedades. En estos contextos altamente diferenciados existe, sin embargo, un patrón común en la expansión de los que asisten al sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente.

El crecimiento de la matrícula educativa en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial ha resultado extraordinario. En 1950 había 1,5 millones de inscriptos en la educación superior, y hacia 1995 los inscriptos superaban los 8 millones. Por otra parte, en 1950 había 105 universidades, y a comienzos de 1990 estas superaban las 700 en toda América Latina. Teniendo en cuenta todas las instituciones de educación superior, existen más de 2.500 de ellas que incluyen las diversas modalidades: los institutos de formación docente, los técnicos, los colegios universitarios y las escuelas preparatorias. Sin embargo, en las últimas tres décadas el promedio de inscriptos en el sistema de educación superior estuvo un 17% por debajo de los países avanzados, con una gran variación interna. De acuerdo con Carmen García Guadilla (2001), Argentina es el único país de la región que ha alcanzado el 39%

de inscriptos en el nivel superior, acercándose al modelo de “acceso universal” tal como lo define Martin Trow. Doce países se encuentran en el llamado “nivel masivo”: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Siete países, Brasil, Honduras, México, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Paraguay, se encuentran en la llamada “fase elitista”. La expansión fue acompañada por la diversificación y el incremento del papel de los proveedores no universitarios y el sector privado. Actualmente, algunos países tienen más de 1 millón de estudiantes en el nivel superior (por ejemplo, Argentina, Brasil y México). Por su parte, Colombia y Perú tienen entre 500 mil y 1 millón de estudiantes. Bolivia, Cuba, Chile y Ecuador tienen una matrícula que va desde 150 mil a 500 mil. Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay tienen una matrícula inferior a 150 mil estudiantes (García Guadilla, 2001: 30).

Aunque países como Chile y México comenzaron a reformar sus sistemas en 1980, el debate sobre la transformación se generalizó recién en la década del noventa. El discurso que fundamentaba los debates incluía los temas que siguen: fuentes alternativas de financiamiento, vinculaciones más directas con el sector productivo, eficiencia institucional y mecanismos de acreditación y evaluación. Los enfoques hacia la reforma han variado desde entonces. De acuerdo con Carmen García Guadilla (2001: 30-31), algunos países avanzaron con la promulgación de un marco legal en primer lugar, otros encabezaron las reformas. En 1981 Chile aprobó la nueva ley que contenía elementos del nuevo modelo de transformación que el Banco Mundial había difundido como ejemplo de modernización educativa. A partir de 1990 siete países promulgaron las nuevas leyes: Nicaragua en 1990; Colombia en 1992; Paraguay en 1993; Argentina, El Salvador y Panamá en 1995; finalmente Brasil en 1996. La agenda internacional para transformar la educación superior de la región también se llevó a la práctica a través del establecimiento de instituciones nacionales para la acreditación y evaluación universitaria. Argentina, Brasil y México le han dado prioridad a los sistemas de evaluación en sus políticas de reforma; en cambio, Chile y Colombia han dado protagonismo a las políticas de acreditación. Asociaciones subregionales como el MERCOSUR y el NAFTA están presionando para que los procesos de acreditación se vuelvan más homogéneos y eficientes y puedan facilitar el intercambio y la movilidad académica interinstitucional.

Los procesos de crecimiento, expansión, diversificación, especialización y diferenciación de los sistemas de educación superior, junto a la difusión de la informática y las telecomunicaciones, vinculados a su vez con las tendencias de modernización productiva y globalización de

los mercados, han dado lugar a nuevos escenarios y configuraciones en el panorama de la educación superior latinoamericana actual.

BIOGRAFÍAS INSTITUCIONALES Y REFORMAS ESTRUCTURALES: EN BUSCA DE UNA NUEVA IDENTIDAD UNIVERSITARIA

Las universidades de América Latina recogen una larga y significativa tradición histórica. Tuvieron su origen fundacional doscientos años antes que sus contrapartes norteamericanas y fueron –en su mayoría– instituciones estatales, ya que el poder del Estado y el de la Iglesia Católica estaban unificados durante el período colonial. Los conquistadores españoles, por entonces, estaban comprometidos con la educación de los individuos que gobernarían el Estado y la Iglesia Católica. La primera universidad latinoamericana fue fundada en 1538, 45 años después de que Colón arribara a Santo Domingo. En 1540 fueron fundadas otras universidades católicas en México; en 1551 en San Marcos, Perú; y en 1613 en Córdoba, Argentina. En contraste, la primera universidad brasileña, Lavras, se fundó recién en 1908.

En América Latina, las universidades tuvieron un papel único y muy diferente al resto de las instituciones universitarias del mundo. Además de la enseñanza a nivel superior y la investigación, cargaron con significativas responsabilidades sociales, tales como la formación de los líderes políticos, el desarrollo de los debates ideológicos más innovadores y la promoción del cambio social, guardianas de la tradición y la cultura local, defensoras de la creación artística y las humanidades.

Superadas las décadas del oscurantismo y la persecución ideológica y física de los intelectuales y actores universitarios durante las dictaduras militares, los gobiernos democráticos trajeron vientos de crisis y renovación institucional.

El malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la década del ochenta, conforme los procesos democratizadores se iban consolidando. Reconquistada la democracia en Argentina, por ejemplo, emergió la preocupación por los vicios y defectos institucionales, reconocidos por sus actores intra muros. Los protagonistas daban cuenta de la crisis de “calidad” que afectaba a las instituciones. En la década del noventa, la preocupación por la “calidad junto a la eficiencia universitaria” fue recuperada fundamentalmente por algunas agencias internacionales externas a la universidad, condicionando el diagnóstico y homogeneizando el “remedio para su enfermedad”.

La década del ochenta ha sido una década de “ajustes estructurales”, despliegue de la doctrina neoliberal, imposición de un nuevo esquema de disciplina financiera y modernización del Estado: los conceptos estratégicos fueron reducir, diferenciar, despedir y disciplinar.

Parafraseando a David Slater (1992: 36), “ajustar la estructura es mucho más que un ejercicio para los economistas, es cambiarle la vida a la gente, a los habitantes y ciudadanos de una nación”.

Los años noventa trajeron al campo educativo un ajuste teórico del cuerpo conceptual pedagógico. La política educativa se redujo a la administración de las reformas desde la perspectiva de los indicadores cuantitativos y resultados de evaluaciones, abandonando su potencial cívico democrático para ayudar a construir una ciudadanía participativa.

La simplicidad del contexto internacional de las reformas contrastaba con la complejidad de la tarea a la que se abocaban los gobiernos de México, Argentina, Bolivia y Brasil, fundamentalmente. El sentido de la gran transformación universitaria en América Latina en los noventa fue el cambio de la identidad pública universitaria –necesaria durante el imperio del Estado Benefactor– hacia una identidad en tránsito en el contexto global del Estado empresarial. En Argentina –y probablemente también en el resto de América Latina– se ha producido una importante paradoja. El llamado Estado Benefactor, desde la primera mitad de este siglo, ejerció su control al monopolizar el financiamiento educativo en todos sus niveles. De este modo, el Estado tenía una intervención directa para garantizar la oferta de la educación pública, aunque en el caso universitario lo hacía en el contexto de la plena “autonomía académica y científica” que era a la vez proclamada y real. En la actualidad, la comunidad universitaria interpreta al Estado evaluador como el gobierno central que aspira conservar la función reguladora (monitora) pero no garantiza el financiamiento de la oferta. Este cambio de paradigma trajo aparejadas consecuencias para la calidad y la equidad de las universidades públicas.

Estamos en condiciones de confirmar un balance intranquilizador para las universidades latinoamericanas: el conocimiento –en todas sus manifestaciones y formatos de producción y difusión– no ha sido el actor protagónico de las reformas de los noventa.

La precariedad del conocimiento cultural y científico en los países mencionados anteriormente, con sus diversos grados de desarrollo productivo, da cuenta de cierta división internacional del trabajo universitario que ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta. A pesar de afirmaciones tales como “la economía mundial está cambiando en la medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente y futura” (World Bank & UNESCO, 2000: 9), las reformas de la educación superior se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social por la educación superior (Mollis, 2003: 10). En última instancia, se trata de volver más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades en América Latina a través del desvío de la

demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la “ideología de mercado”.

El listado que sigue (basado en Rodríguez Gómez, 2003: 88) presenta un conjunto de indicadores de las transformaciones que se han llevado a cabo en Argentina, Brasil, Bolivia, México y Uruguay (en todos los casos, aunque operan muchas de estas transformaciones, no son observables en su totalidad).

- Expansión significativa de la matrícula del nivel superior.
- Leyes de educación superior (marcos regulatorios) en escenarios institucionales con tradición autónoma.
- Diversificación de tipos institucionales (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etcétera).
- Diversificación de fuentes de financiamiento; se regulan fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, etcétera).
- Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público.
- Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público; nuevos proveedores.
- Evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos (creación de órganos centrales para acreditar y evaluar).
- Instancias de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitario; reformas institucionales y normativas.
- Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos).
- Reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la currícula por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”.

- Predominio de tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias.

En este *nuevo orden identificador* se desarrolló el conjunto de reformas de las universidades de los noventa. Para hacer un balance integral sobre sus efectos en las instituciones latinoamericanas, es indispensable comprender que las mismas se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. El mercado de trabajo, las corporaciones y los “nuevos proveedores” constituyen la fuerza motriz que impulsa gran parte de las transformaciones mencionadas.

En estos escenarios regionales y mundiales, la histórica función de la universidad orientada a la satisfacción del “bien público” queda acorralada por los condicionantes urgentes del recupero de la inversión (pública o privada). Formar “recursos humanos” asegura, en parte, el recupero de ciertos recursos derivados de los potenciales clientes-usuarios.

¿A quién le corresponde evaluar al *evaluador*? Organismos como la CONEAU, en el caso de Argentina, u otros organismos regionales inter-universitarios, ¿deberían evaluar y acreditar cientos de ofertas que se expanden sin límites y persiguen exclusivamente la finalidad de lucro? ¿Las leyes de educación superior vigentes ayudan a regular los intereses de los “nuevos proveedores” que descuidan los principios de excelencia y pertinencia social?

Es urgente que los protagonistas universitarios recreen un diagnóstico crítico que ayude a reinventar una identidad universitaria post-global.

CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: VALORES NEGADOS EN LA IDEA DE UNIVERSIDAD CORPORATIVA

Nuevos propósitos, políticas y prácticas han reemplazado los tradicionales valores, conceptos y propuestas en el imperio de la *mercadotecnia* (Mollis, 2001). El papel de los gobiernos está siendo “reinventado” y las nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto del papel de las universidades y su participación en la configuración de la ciudadanía democrática. La globalización y el internacionalismo han acelerado la difusión de valores *fordistas* de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales. Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan al “mercado” como única fuente de innovación posible, el valor de la “competencia” aumenta y, a su vez, intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial.

La idea de universidad pública latinoamericana durante el siglo XX (ya fuera de gestión pública o privada, como son las universidades de las iglesias) connotaba calidad científica, relevancia social, pertinencia y equidad. Se diferencia de la idea de universidad corporativa del siglo XXI, que significa fin de lucro, intereses privados, exclusión social y predominio de las ambiciones de los propietarios.

Para finalizar este parcial diagnóstico de nuestras universidades, mejor dicho, de las ideas que encarnan nuestras universidades latinoamericanas y sus identidades alteradas, hacemos nuestras las palabras de Boaventura de Sousa Santos (2001): “Tenemos que recrear democracias de alta intensidad. Sólo que una democracia de alta intensidad no se hace sin demócratas de alta intensidad”.

COMUNIDAD ACADÉMICA VERSUS INDIVIDUALISMO PROFESORAL: UNA TENDENCIA PREOCUPANTE

Las actuales universidades latinoamericanas-globalizadas, banalizadas por la ilusión de una identidad mundial, han desnaturalizado su sentido comunitario y se refuerza, en esta identidad institucional en tránsito, el ultra-individualismo profesoral. Los profesores universitarios al comienzo del tercer milenio somos fundamentalmente actores heterogéneos, victimizados por el quiebre de la identidad con “una comunidad académica”. Nuestra identidad profesoral se encuentra en tránsito del académico al consultor internacional, porque *prestigio*, *pecunia* y *privilegio* ya no provienen de la institución universitaria, sino de las fuentes de financiamiento, ya sean las agencias bancarias (nacionales e internacionales) o el gobierno central.

El reconocimiento de la *identidad en tránsito de nuestras universidades* conlleva a la pregunta por los resultados del trabajo académico, la producción y las publicaciones: ¿quién es el nuevo usuario de las producciones académicas: la institución universitaria, el gobierno central, las agencias bancarias o la sociedad civil que demanda dicho conocimiento para su crecimiento y desarrollo cultural y social?

La diversidad en el cuerpo de profesores universitarios, es decir, entre los investigadores incentivados y los docentes enseñantes, ha promovido una profunda segmentación y diferenciación casi residual. En 2003, Argentina tiene un 18% de su cuerpo de profesores universitarios incentivado, lo cual refiere tanto a su capacidad de producción de conocimiento como a su inserción en el campo académico internacional. Este porcentaje minoritario da cuenta de las máximas exigencias respecto del perfil académico, pero no necesariamente de las capacidades para una “buena enseñanza universitaria” orientada al desarrollo de la responsabilidad, la autonomía y el pensamiento crítico, innovador y solidario.

Los cambios en el modo de financiar a los profesores –devenidos en consultores internacionales o acreditados de agencias gubernamentales o extranjeras– enajenan a los académicos de su propia comunidad universitaria y los conectan con los usuarios y financistas externos. ¿Cuál es la identidad de la comunidad universitaria en los noventa? ¿Existe una comunidad? ¿Tiene sentido que exista? ¿Hasta qué punto la heterogeneidad introducida en los noventa afectó la posibilidad de construcción de comunidades académicas? (Mollis, 2003).

Lo propio de las universidades medievales, el *ethos* medieval, la disposición a enseñar y aprender ciertos saberes, el vigor del análisis y la fuerza de la controversia, la defensa y protección de sus miembros y el prestigio conquistado por pertenecer a la comunidad, son algunos de los rasgos que han permitido a las universidades permanecer hasta el presente (Mollis, 1994: 285). Sin embargo, la buena práctica de esta tradición medieval-universitaria ha sido en parte transformada en los últimos veinte años de transición hacia una nueva identidad institucional. Sostengo que lo que perdura en nuestras universidades periféricas del modelo universitario medieval es la presencia de algunas formas vacías del sentido histórico que les dio origen y de otras formas nuevas incompatibles con la dinámica del conocimiento. Lo que predomina (nunca de modo exhaustivo) es una caricatura de la universidad medieval y del paradigma escolástico, en la cual el libro es reemplazado por sus partes (capítulos fotocopiados), la *lectio* y la *disputatio* por la repetición fragmentada de discursos, el *amor scientia* por un vigoroso credencialismo, y el profesor (el *enseñante examinado* del medioevo) por un repetidor de fórmulas repetidas.

El balance de las políticas académicas de los noventa arroja el imperio de las formas sobre el fondo o el vaciamiento de los sentidos históricos de las prácticas institucionales. Desde el punto de vista estudiantil, la motivación dominante se orientó hacia la obtención del diploma; desde el punto de vista de los profesores, se promovió un “como si pedagógico” (como si se enseñara y se aprendiera) y, sobre todo, la ausencia de centralidad del saber como *raison d'être* del proyecto universitario (al menos en las carreras masificadas).

A MODO DE CIERRE: RECREAR EL DESTINO Y LA MISIÓN

Sostenemos la idea de que la administración eficiente de una universidad pública no se orienta por el valor del lucro, sino por el sentido de su función social. Formar profesionales independientes y creativos como ciudadanos activos, ayudar a construir el disenso epistemológico, diversificar el pensamiento único, enriquecer el patrimonio cultural y solidarizar la ciencia con los que la necesitan constituyen algunas mi-

siones necesarias para atender los desafíos globales de nuestras sociedades empobrecidas.

La calidad en las instituciones públicas está directamente vinculada a la preparación de la ciudadanía para desempeños políticos, profesionales, culturales y científicos solidarios con el “otro”. La universidad latinoamericana democrática ayudó a entrenar generaciones de jóvenes en una “diversidad” de intereses que dinamizaron los espacios cívico-democráticos.

Actualmente, las identidades alteradas de nuestras universidades latinoamericanas nos conducen por el camino de la homogeneidad entre las empresas del conocimiento y las agencias bancarias. Es necesario y urgente descontaminar el concepto de calidad de las connotaciones de la calidad total, la lógica financiera del rendimiento, la eficiencia y productividad, exigiendo la responsabilidad social de la universidad con respecto a sus beneficiarios. Es necesario recuperar el significado social y ético de la calidad. La universidad no sólo produce los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país, sobre todo debe producir *saberes* necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa; debe producir *saberes* que no estén condicionados por los códigos del lucro; debe reconstruir su identidad, necesaria para nuestras sociedades desprotegidas de individualistas posesivos que niegan el valor de la cultura porque no cotiza en la bolsa de valores. Si la universidad es considerada un elemento del mercado, no hay espacio para la crítica. La evaluación institucional debe proponerse la profundización de las condiciones de la crítica en la universidad, promoviendo los debates públicos y actuando como agente mediador entre actores, sectores e instituciones, desarrollándose como una acción colectiva crítica de la propia institución, tanto en su ámbito interno como en sus relaciones con la sociedad.

No hay certezas, pero existen horizontes en los cuales los valores y la ética están presentes en las nuevas demandas: el respeto por la diversidad, la pluralidad de intereses, la capacidad de comunicarse emocional e intelectualmente con otros, las estrategias alternativas de resolución de problemas, los idiomas, los paradigmas científicos duros y blandos de pensamiento científico, las metodologías cuanti y cualitativas, etcétera.

A pesar del cortoplacismo, tenemos un futuro que construir, y las universidades que sobrevivan a la inundación planetaria post-neoliberal planificarán currículas integradas, interdisciplinarias, y se preocuparán por volver a educar la sensibilidad en la pluralidad. El “homo economicus” y el “comprador de diplomas” habrán pasado a la historia de la razón moderna. Es nuestra utopía post-neoliberal.

BIBLIOGRAFÍA

- García Guadilla, Carmen. 2001 "Globalisation, regional integration and higher education in Latin America" en *International News* (Londres: Society for Research into Higher Education) N° 46, noviembre.
- Gentili, Pablo (ed.) 2001 *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (San Pablo: Cortez/CLACSO).
- Mollis, Marcela 1994 "Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, japonesas y latinoamericanas" en *Revista de Educación* (Madrid: Secretaría de Estado de Educación-CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia) N° 303.
- Mollis, Marcela 2001 *La universidad argentina en tránsito* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Mollis, Marcela (ed.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Rodríguez Gómez, Roberto 2003 "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores" en Mollis, Marcela (ed.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Santos, Boaventura de Sousa 2001 "¿Cuáles son los límites y posibilidades de la ciudadanía planetaria?" en <<http://www.forumsocialmundial>>.
- Slater, David 1992 "Poder y resistencia en la periferia. Replantando algunos temas críticos para los años '90" en *Nueva Sociedad* (Caracas) N° 122, noviembre-diciembre.
- Trindade, Hérigio (ed.) 2000 *Universidade em ruínas: na república dos professores* (Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDS).
- World Bank & UNESCO 2000 *Higher education in developing countries: peril and promise* (Washington DC: The Task Force on Higher Education and Society).

