

Presente y futuro de la universidad latinoamericana

Jorge Ares Ponsⁱ

"La universidad debe conservar su papel como crítico de la sociedad, apto para discurrir y evaluar importantes tendencias que necesitan ser orientadas para asegurar el progreso y el avance del conocimiento. Este papel sólo puede desempeñarse si la universidad conserva su autonomía. Bajo ninguna circunstancia ella puede ser gobernada por autoridades externas."

Federico Mayor, "1988 Highlights", CRE-action, 1988/4 (p.31)

"Los países dispuestos a adoptar un entramado político para la educación superior que privilegie una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, poniendo el mayor énfasis en los agentes y en la financiación privados, continuarán recibiendo atención prioritaria."

"Priorities and Strategies for Education". A World Bank Review, 1995 (p.16)

Resumen

El contenido humanista y formativo propio de la educación universitaria, se desdibuja ante las exigencias a que hoy están sometidas las universidades, de adaptación pasiva a las demandas del mercado laboral. Esta tendencia se extiende cada vez más en la actual sociedad de consumo, con el respaldo de la ideología neoliberal. En el contexto de los procesos de integración regional, la presión se acentúa ante la necesidad de contar con una mano de obra uniformizada, polarizada hacia las necesidades del mercado, y fácilmente adaptable a sus fluctuaciones. El arma fundamental para someter a las universidades es la manipulación de sus fuentes de recursos por parte del poder público o de los organismos financiadores. Como alternativa a una postura resignada ante la desnaturalización de los roles universitarios, se propone la constitución de Sistemas Universitarios Regionales, profundizando procesos ya en curso o iniciando otros nuevos, fortaleciendo la capacidad de decisión autónoma de sus universidades y un mejor aprovechamiento de sus recursos. Frente a la endeblez académica de los proyectos educacionales de las agencias externas, se sugiere la elaboración, por parte de las universidades, de propuestas alternativas sólidamente fundamentadas, capaces de sustituirlos con ventajas.

i. Asesor académico del Rectorado de la Universidad de la República Oriental del Uruguay
Av. 18 de Julio 1968, Montevideo, Uruguay. Fax 48 03 03

Nos preocupa mucho el destino de las universidades latinoamericanas en el contexto de una crisis mundial de la educación que lleva ya varios decenios. Separando la paja del grano, digamos que nos preocupa especialmente el futuro de aquellas universidades realmente merecedoras de ese nombre: autónomas, cogobernadas democráticamente, seriamente centradas en los aspectos epistemológicos de su gestión, pero también atentas a las consecuencias éticas del uso del conocimiento que generan y difunden.

Muy particularmente nos preocupa el destino de aquellas universidades públicas que, además, mantienen una arraigada tradición de libre acceso a la educación superior, fruto de una sincera convicción de servicio y no de un mero *laissez faire* populista. Estamos convencidos de que el papel de las universidades en esta cuestionada sociedad de consumo que nos ha tocado en suerte, es de fundamental importancia -tal vez mayor que en otras épocas- como baluarte frente a las totalizadoras y totalitarias visiones econometristas que van erosionando progresivamente valores fundamentales de la convivencia humana.

Hasta la saciedad hemos escuchado que la universidad válida para estos tiempos ha de ser aquella que se allane a cumplir una tarea de enseñanza-aprendizaje aséptica y acrítica, una función de tipo insumo-producto, desempeñada con criterios de costo-beneficio, donde el estudiante y el mercado laboral, y la estricta satisfacción de sus demandas, constituya su principal objetivo, si no el único. Nosotros seguimos creyendo en la vigencia de un concepto de Universidad como el que la Universidad de la República (única universidad oficial y la más antigua de la República Oriental del Uruguay) adoptara en 1990, definiendo a la institución como un ámbito destinado al cultivo del conocimiento en su más amplia acepción, donde la reflexión crítica -epistemológica y ética- sobre ese mismo conocimiento, sobre su aplicación social, sobre sí misma y sobre la sociedad en su conjunto, constituyen tareas esenciales. A esa definición de esencia sumaba requisitos de existencia que rescataban el carácter de universidad-autónoma, cogobernada democráticamente, y abarcativa de un amplio espectro gnoseológico, apuntando a una integración del saber como objetivo utópico pero indeclinable -*universitas literarum*- sin el cual el propio concepto de Universidad resulta seriamente devaluado.

La crisis de la educación superior

En el contexto de la crisis general señalada más arriba, el caso de la educación superior muestra características propias. Es casi un lugar común atribuir sus problemas a tres causas principales: masificación de la demanda, dificultad para asimilar la rápida evolución del conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas, y restricciones presupuestarias provocadas por una recesión económica de carácter mundial. La búsqueda de soluciones a estos problemas, por cierto reales, ha con-

ducido a replantear el papel de la enseñanza superior, particularmente el de las universidades, en la sociedad contemporánea. Ese replanteo no es aséptico, no es neutro, no puede estar dissociado del modelo social y cultural en que se inscribe. Por tanto, es esencial tener claro cuál es el origen y la intención de determinadas propuestas “transformadoras” que surgen como hongos y de manera simultánea, en distintos países y regiones, y nos hacen acordar al modo, también simultáneo y coincidente, con que, por ejemplo, estos sufridos países subdesarrollados fueron víctimas, al mismo tiempo, de dictaduras militares, de onerosos endeudamientos, del retorno a la democracia -aunque “tutelada”-, etc.

No es ajeno a esta situación el auge de las avasallantes concepciones neocapitalistas que hoy atribulan al género humano; ni la permanente apología del consumo con que se nos bombardea. Nada menos que Ignacio Ramonet, Director de “Le Monde diplomatique”, refiriéndose al neoliberalismo, nos decía en enero de 1995: “(...) viscosa doctrina que insensiblemente envuelve a todo razonamiento rebelde (...)”. Esta doctrina, que bautiza como “el pensamiento único”, “(...) es la traducción en términos ideológicos, pretendidamente universales, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional.” “Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Acuerdo Internacional sobre Tarifas Económicas y Comercio (GATT), Banco de Francia, etc., que mediante su financiamiento reclutan al servicio de sus ideas a lo largo de todo el planeta, a numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones, que a su vez afinan y difunden el discurso preciso”.

En América Latina esta operación de persuasión intensiva se corresponde muy bien con las políticas que los asesores del Presidente Bush, en el documento conocido como “Santa Fe II”, recomendaban aplicar en la región para acceder al control del aparato cultural y los medios de comunicación de masas.

Estos lodos tienen una vieja raíz en aquellos polvos generados en la década del setenta, cuando comienza a delinearse una política planetaria para la conservación del modelo democrático capitalista. Modelo que, ante la caída del bloque comunista, comienza a expandirse sin encontrar diques de contención. Para algunos pueden rastrearse sus orígenes desde décadas muy anteriores. En iniciativas, por ejemplo, como la sociedad de Mont Pelerin creada en 1947 por un grupo de destacados antikeynesianos, entre los cuales se encontraban Milton Friedman, Karl Popper, Walter Lippman, embarcados en un ataque frontal contra el poder de los sindicatos y el Estado benefactor (Lev, 1995).

La comisión Trilateral, que nace en 1973 a instancias de David Rockefeller, establece las bases fundamentales para la conservación del sistema: democracias con un Poder Ejecutivo fuerte y tecnocrático. Parlamentos formales dóciles a las directivas del gobierno central; pero, sobre todo, una política económica que incentive agresivamente el consumo, que promueva la renovación cada vez más

acelerada de los stocks, condición necesaria para mantener el ritmo del desarrollo tecnológico y el crecimiento económico. La apertura de los mercados, el consumismo inducido, la sumisión de las naciones soberanas al capital transnacional, eran condiciones ineludibles para evitar el *crack* del sistema.

En ese contexto se comprende que el papel de la educación se vuelva crucial en un doble sentido: por un lado, convencer al ciudadano para que acepte las reglas del juego; por otro, preparar la mano de obra requerida por el sistema. En este último aspecto la enseñanza de nivel terciario resulta capital: no en vano los grandes organismos financieros internacionales desarrollaron en los últimos decenios importantes aparatos para ocuparse de la educación y comenzaron a señalar a los gobiernos las pautas a seguir. Los materiales del Banco Mundial son paradigmáticos en ese sentido. Un documento típico: "*HIGHER EDUCATION: The Lesson of Experience*", de setiembre de 1993, merece que le dediquemos algunos comentarios. En él se proponen importantes transformaciones a nivel de la enseñanza terciaria, que van fundamentalmente en detrimento de las universidades -especialmente las públicas- estimulando la formación de sistemas que incluyan variantes terciarias más baratas y que puedan resultar rentables para la iniciativa privada. Se declara expresamente que el objetivo del Banco Mundial en materia de educación terciaria es "el logro de una mayor eficiencia con el menor gasto público", propósito en abstracto inobjetable, hasta tanto no se definan los parámetros para medir esa eficiencia y las medidas a adoptar para disminuir el gasto público.

A través de esas definiciones el Banco Mundial establece políticas y condiciona el apoyo financiero. Indica a los gobiernos las medidas que deberán adoptarse, entre ellas el control del acceso a la educación terciaria, la conformación de un ámbito propicio para el desarrollo de instituciones privadas, la diversificación del financiamiento, buscando no sólo nuevas fuentes de recursos extrapresupuestales, sino suprimiendo todo tipo de subsidio interno a la actividad estudiantil y cobrando por concepto de matriculación; sin perjuicio de recomendar medidas que permitan a los estudiantes pobres, con altas calificaciones, continuar sus estudios. También deberá diversificarse el espectro de la educación terciaria, estimulando la creación de instituciones no universitarias, en particular privadas. De este modo los sistemas de enseñanza terciaria se volverán más sensibles a las cambiantes necesidades del mercado laboral, objetivo que parece ser central para el Banco Mundial en materia de educación terciaria, incluyendo la universitaria. En particular, para los países subdesarrollados se recomienda derivar recursos de la educación terciaria hacia los niveles básicos -especialmente hacia primaria- por entender, en virtud de consideraciones netamente econométricas, que las tasas de retorno son mayores en estos niveles, en tanto que la educación terciaria favorece preferentemente a ciertos sectores de la sociedad, resultando fuertemente elitista.

Estas posiciones del Banco Mundial, discrepan con los enfoques de UNESCO sobre el papel primordial de la educación superior como palanca para la superación del subdesarrollo. Al respecto véase el documento presentado por Federico Mayor, Director General de UNESCO, a principios de 1995: *"Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"*. En un trabajo muy interesante de la experta sueca Berit Olsson (*"The power of knowledge: A comparison of two international policy papers on higher education"*) (Olsson, 1995) se analizan y comparan las diferentes visiones de UNESCO y el Banco Mundial respecto a la educación terciaria en los países subdesarrollados. Olsson nos habla de países "subdesarrollados", en términos de las teorías de la dependencia, que han establecido que los desiguales términos de intercambio hacen cada vez más ricos a los países ricos, a expensas de los pobres, que lo son cada vez más a medida que una creciente población se ve arrastrada a una marginación sin retorno. En una publicación reservada para los hombres de negocios (*"Al día, carta reservada de actualización"*, Londres, junio 1993) ya se decía: *"En cuanto al resto del mundo, todo lo que queda fuera del sistema del G-7 (los siete mayores países industrializados), de la esfera más amplia de la OCDE (los 24 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y de las prósperas clases urbanas de algunos otros países, está condenado a la marginación, sin destino ni posibilidad de incorporarse a esta versión del capitalismo avanzado. Por horrible que pueda parecer, esa inmensa población simplemente no cuenta. Es como si no existiera."*

Comienza Olsson señalando la ficción del llamado libre acceso al conocimiento, siendo que en la práctica buena parte de los resultados de la investigación no está al alcance de los países pobres por restricciones militares o industriales. Pero también porque se requiere disponer de una formación académica adecuada para poder comprender, seleccionar, absorber y usar el conocimiento disponible. Para el Banco Mundial el objetivo central es la restricción del gasto público, y desde este punto de vista, las universidades *son un problema para las sociedades*. Para UNESCO en cambio, las universidades *son un factor esencial para la resolución de los problemas de las sociedades*, y, en consecuencia, el apoyo público debe ser entendido como una inversión nacional de largo plazo y de impostergable necesidad. Según el Banco Mundial el Estado debe excluirse al máximo, contemplando sólo algunos aspectos que no son rentables a corto y mediano plazo para la inversión privada, por ejemplo, la investigación básica y los posgrados.

El efecto intrínseco sobre la calidad de la educación superior no parece preocupar mucho al Banco Mundial, para el cual lo fundamental es la disminución del gasto público y la regulación de la educación superior de acuerdo con las demandas de la clientela -estudiantes y empleadores- en el marco de un mercado esencialmente privado. La sociedad opera como mecanismo de regulación de un sistema donde el individuo es *un consumidor de educación*, que venderá *el valor agregado* que aquella pueda ofrecerle, a otro consumidor: *el empleador*. Las necesidades inmediatas del mercado en cuanto a personal entrenado y la ambición per-

sonal por mejorar el *status*, son los motores que operan el sistema. Para UNESCO la educación es un valor *per se*, no sólo por su relación con el empleo, el desarrollo y la producción, sino también por su influencia sobre la cultura y la cohesión social. Estas políticas de los organismos financieros internacionales, ejemplificadas en los documentos del Banco Mundial, son impuestas a los gobiernos, quienes a su vez trasladan las presiones a las universidades. Así aparecen simultáneamente en muchos países de América Latina, propuestas de transformación: estímulo a la educación privada, limitación del ingreso a las facultades de Medicina, creación de "sistemas de educación superior" donde la figura del gobierno central adquiere un peso fundamental frente a las autonomías universitarias fuertemente cuestionadas, etc.

Paranoia y realidades

A esta altura resulta necesario un llamado a la reflexión: esta atribución de una clara intencionalidad política a las propuestas de los organismos multilaterales de crédito, ¿no será fruto de una visión maniquea, de un enfoque paranoico, que imagina confabulaciones donde no existe sino la sana intención de brindar un apoyo técnico fundado en un análisis objetivo de la realidad ?

Cuando se habla de transformaciones en materia de educación, debemos estar muy atentos para distinguir al menos dos planos de discurso, frecuentemente entrelazados: el político -si se quiere filosófico o ideológico- y el técnico, sin perder de vista que a veces, a través de una simple modificación metodológica o una "modernización" de contenidos, se está introduciendo -con o sin intención- una fuerte carga ideológica que afectará todo el sistema.

No es fácil responder a la pregunta de más arriba. Sin embargo, cuando se observa que muchas recomendaciones "técnicas" involucran consecuencias políticas, sociales y axiológicas de primera magnitud, resulta difícil no atribuir a las soluciones propuestas intencionalidades no explícitas. La endeblez científica de ciertos planteos que se trata de imponer a rajatabla, hace pensar a menudo que el propósito político precede y preside la búsqueda de soluciones acordes con ese propósito. Sin perjuicio de reconocer que existe una cuota de arrogancia, tozudez y complejo de superioridad en muchos expertos internacionales, cuando se trata de "asesorar" a sus pares subdesarrollados; y que ésta los lleva a imponer y modificar alegremente modas, sin reparar en las secuelas que estos vaivenes infligen a los pobres países víctimas de su "experticia". Sin embargo, más allá de referencias anecdóticas, no puede ignorarse la existencia de un severo trasfondo político que impregna las ayudas económicas.

Para estudiosos como J.P. Farrell -autor y experto en desarrollo educacional, con importantes cargos en el Instituto Ontario para Estudios en Educación-, cabe afirmar que:

“Desafortunadamente, una tendencia en boga en muchas agencias de cooperación internacional en las Américas es, precisamente, tratar de influir directamente en la agenda política de otras naciones haciendo, por ejemplo, que los balances de pagos o los ajustes estructurales sean contingentes respecto al cumplimiento de directivas políticas particulares (en nuestro caso, políticas educacionales)” (Farrell, 1995) (p.79).

Y más adelante agrega:

“El chantaje (blackmail) fiscal no es una base sana sobre la cual fundar la reforma educacional” (p. 80).

La búsqueda de justificación para ciertas recomendaciones -muchas veces compartibles en términos generales, pero fuertemente cuestionables en su aplicación-, pone en evidencia lo que José Luis Coraggio, otro estudioso de estos temas, denomina dobles estándares. Por ejemplo, nos dice Coraggio:

“(…) advertimos la contradicción de que, (el Banco Mundial) a la vez que parece considerar que en América Latina se pueden revertir desde el Estado décadas de cultura política Estado-centrista y clientelar, creando casi de la nada administraciones locales participativas y eficientes, no considera posibles ni una reforma radical más igualitaria del sistema fiscal y de la propiedad, ni la protección racional de productos de consumo local en países en desarrollo, ni el establecimiento de límites al movimiento especulativo de capitales, ni el fortalecimiento eficiente de ciertas capacidades estatales (en lugar de su desmantelamiento), ni la generalización de servicios públicos eficientes y sensibles a la demanda de la población” (Coraggio, 1995) (p. 64).

Cuando el Banco Mundial analiza el llamado “milagro del Este Asiático” -nos dice Coraggio-, se preocupa por enfatizar la incidencia de una política educacional que priorizó los niveles básicos, sacrificando momentáneamente los superiores. Reconoce, sin embargo, la importancia de otros factores asociados, por ejemplo -nada menos-, una política de capitalismo de Estado, mecanismos de ahorro compulsivo, redistribución de la tierra y el crédito, alto nivel de imposición fiscal, apoyo a las exportaciones, protección del mercado local, etc. Pero luego pone en duda la viabilidad de ese esquema en la década de los noventa, dado el carácter global de la actual economía mundial. Sin embargo, no vacila en desgajar la política educacional del contexto en que se enmarcaba, para insistir en su aplicación focalizada en la América Latina, dejando de lado el conjunto de las políticas estatales en que aquella se inscribía.

Comenta Coraggio:

“(…) el informe considera que las exitosas políticas económicas de esos países -que en muchos sentidos contradicen las propuestas pretendidamente universales del ajuste estructural- no podrían ya repetirse en regiones con otra cultura y en otra coyuntura mundial. Por ello mismo llama la atención que en cambio se plantee

con tanta fuerza repetir el camino de invertir prioritariamente en la educación primaria. Para el caso latinoamericano, esto no significa invertir más en educación sino pasar los recursos remanentes del ajuste, desde los niveles superiores a los inferiores del sistema educativo, con serias consecuencias sociales y políticas en sociedades con alto nivel de urbanización, y con clases medias y expectativas de mejoramiento personal históricamente asociadas a la educación media y superior” (p. 63).

En otra parte:

“(El ejemplo asiático) es citado como fundamento empírico de una política educativa que desplaza hacia la educación básica recursos de la enseñanza superior preexistente y que centra las carreras remanentes en sus módulos técnicos. Seguir esta línea en América Latina significaría destruir algo ya existente (...)” (p.62).

También:

“(...) se podría argumentar que la enseñanza secundaria es la que debe ser enfatizada, porque allí está (o no) la juventud que entrará al mercado de trabajo en los próximos años. O plantear que hay que poner énfasis en reorganizar y revitalizar la enseñanza superior y la investigación, fomentando sistemas regionales integrados de investigación y formación, para lograr economías de escala y economías externas imprescindibles en la competencia internacional. Esto no implica dejar de invertir en enseñanza básica, sino que, sin estas inversiones complementarias, los eventuales beneficios de la inversión en educación básica no podrán cosecharse.” (p.62).

La dureza dogmática con que las agencias multilaterales supeditan el apoyo crediticio a la aceptación de sus lineamientos políticos, no se compadece con la endeblez de los argumentos “científicos” en que pretenden respaldarlos. Como muy bien lo expresa Coraggio, los análisis econométricos aplicados a los problemas educacionales, adolecen de serias limitaciones teóricas que invalidan o, por lo menos, ponen en tela de juicio sus conclusiones. En el seno del propio Banco Mundial han sido señaladas estas deficiencias. Más aún, nos dice Coraggio:

“Otro flanco de la evidencia producida bajo el título de análisis económico o de costo-beneficio, de la educación, se deriva de que, incluso la rudimentaria visión del proceso educativo como una función de producción, no es fácil de implementar empíricamente de manera confiable”(p. 59).

Y luego:

“En un trabajo muy significativo, también auspiciado por el Banco, se hace un análisis crítico del enfoque de la educación como una función de producción y se plantea un método estadístico distinto, pero también se hace una reflexión general sobre las limitaciones de este tipo de instrumentos como base para definir políticas”.

"(...) el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre el sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa" (p.59).

Todo esto refuerza la convicción de que las evidencias "científicas" cumplen más que nada el papel de coartadas para las directivas políticas. Es importante destacar esta debilidad intrínseca, muchas veces señalada desde el interior de las propias agencias, pues abre la posibilidad de utilizarla como un fuerte argumento para la defensa de posiciones alternativas. Y algunas veces con posibilidades de éxito, como lo muestra Coraggio con algunos ejemplos. Existirían, por lo tanto, ciertos márgenes de libertad:

"Esos márgenes, sin embargo, pueden ser desaprovechados por gobiernos sin proyecto ni conocimiento, más interesados por el ingreso de dólares frescos para poder pagar el servicio atrasado de la deuda o por obtener el visto bueno del Banco y del FMI para acceder al mercado de capitales; gobiernos, por lo demás, enfrentados a organizaciones sociales y políticas más interesadas en probar que detrás de toda política está la aplanadora neoliberal, que en investigar, experimentar y buscar alternativas válidas para el sistema educativo en crisis" (p.51).

Los preconceptos que sesgan los análisis y los diagnósticos y, en consecuencia, las recomendaciones que surgen de ellos, son objeto de examen por Farrell, en el trabajo citado. Por ejemplo, respecto a ciertos latiguillos ya incorporados a la parafernalia de las agencias, verbigracia, las exigencias de capacitación enfatizada en ciencia y tecnología, Farrell opina que los cambios que están ocurriendo en el mercado laboral, *no se ajustan a tales reclamos*. Las proyecciones realizadas en USA o en Canadá prevén un *crecimiento proporcionalmente mayor*, sí, de la demanda por altos niveles de formación científica y tecnológica, pero el grueso de las nuevas oportunidades de empleo corresponderá a categorías con *requerimientos mínimos en educación formal*. Sólo una pequeña élite de jóvenes accederá a aquellos altos niveles de ocupación. Se pregunta Farrell si en América Latina la situación podría ser mejor. Obviamente no.

Las afirmaciones usuales respecto a la globalización de la economía y el estado actual y futuro de la educación, se le antojan a Farrell una expresión de deseos neoliberales, más que el reflejo de la realidad: a pesar de los clamores por una economía internacional abierta y competitiva, la realidad muestra que siguen predominando las presiones proteccionistas (el Norte invierte 400.000 millones de dólares anuales en subsidios a la producción agraria, acotamos nosotros) más allá de la globalización del sector financiero. Sólo a los países débiles y subdesarrollados se los obliga a arruinar sus economías eliminando las protecciones arancelarias y los subsidios a la producción.

Y así podrían multiplicarse los ejemplos de inconsistencia entre la realidad y los planteos de las agencias. La debilidad -por no decir frivolidad o algo peor- de ciertos análisis, queda de manifiesto cuando las propias agencias se ven obligadas a reconocer los nefastos resultados de la aplicación de sus políticas. En un documento base del reciente seminario del BID realizado en Buenos Aires el 21 de marzo ppdo. se dice -según información recogida de la prensa-, refiriéndose a las reformas impuestas por el Banco en la década de los ochenta:

"(...) acaso hayan reducido la calidad y aumentado la desigualdad de la educación" (Gobbi, 1996).

A confesión de parte...

En medio de tales contradicciones no debe desestimarse la búsqueda de resquicios donde insertar propuestas alternativas, mediante la presentación de estudios serios de las realidades nacionales, que demuestren, convincentemente, la incompatibilidad de la mayoría de las recetas de las agencias, con las necesidades reales de nuestros países. En este sentido es importante el papel que pueden jugar las universidades aportando contribuciones positivas, y no sólo denunciando el desconocimiento de las soberanías nacionales y de las autonomías universitarias, habitualmente implícito en los proyectos de las agencias.

No está demás introducir aquí algunas reflexiones adicionales sobre los organismos internacionales de financiamiento. Al discrepar con sus políticas en materia educativa y con las presiones que ejercen sobre los gobiernos para que acepten al pie de la letra sus dictados, no olvidamos, sin embargo, que buena parte de sus diagnósticos y aun de sus conclusiones, muchas veces fruto de la labor de reputados técnicos, pueden resultar razonables y aun compatibles; y sumamente útiles como insumos para nuestras propias reflexiones y respuestas frente a los múltiples problemas que debemos afrontar. Tampoco desconocemos que en el seno de esos organismos no todo es consenso o aprobación unánime de las políticas impuestas desde las cúpulas. Numerosos funcionarios, muchos de ellos latinoamericanos, conscientes de la sufrida situación de dependencia en que vivimos, no escatiman esfuerzos para hallar resquicios a través de los cuales pueda accederse al apoyo económico, eludiendo el habitual chantaje político. Ni la dureza de los dictámenes es homogénea entre diferentes organismos. En materia de educación superior existen hoy, incluso a nivel de dirigencias, matices importantes, observándose, a veces, reflexiones no tan ortodoxamente econométristas como las del Banco Mundial, llegándose a admitir, por ejemplo, a nivel de cúpula en el BID, que la enseñanza superior juega un papel importante como elemento integrador de una cultura y una sociedad (lo que se ha dado en llamar "*nation building*") y que "externalidades" de esta naturaleza escapan a las consabidas cuantificaciones econométristas. Pero queda firme el hecho concreto de que el respeto a la soberanía de las naciones y a la autonomía de las universidades, es incompatible con condicionamientos que van mucho más allá de los avales exigidos.

bles en cualquier operación crediticia. Tales condicionamientos constituyen una intromisión inaceptable en la política educacional de una nación.

Como muy bien lo expresa Farrell:

“La política educacional es un medio por el cual los estados controlan y regulan el suministro de oportunidades de aprender en forma organizada; principalmente para los jóvenes y crecientemente para los adultos. Es un instrumento propio del arte de gobernar (statecraft)” (p.70).

Y como tal, acotamos, toda coacción o injerencia externa constituye un atropello inadmisibile a los fueros de una nación.

La situación actual en el contexto de los procesos de integración

Para los países subdesarrollados, el problema general que afecta a todas las universidades del mundo, acosadas por el avance de la concepción neoliberal, adquiere dimensiones particulares, especialmente en el marco de los actuales procesos de integración. No se trata solamente de la derivación de recursos hacia la educación básica o el fomento de la iniciativa privada en desmedro de la pública. Sin duda todas estas cuestiones tendrán una fuerte incidencia negativa en la calidad de la educación superior. Pero también *la naturaleza de los contenidos* sufrirá una profunda distorsión al tener que adaptarse a las necesidades de los grandes intereses económicos que digitarán los mercados integrados. La gravedad de la situación actual en países como México, al restringir el Estado su apoyo a la educación superior, cediendo el paso al sector privado, está dando la pauta de lo que podrá esperarse cuando tal práctica se generalice, y los sectores productivos involucrados en acuerdos como el NAFTA, decidan qué conocimientos y cómo, deberán impartirse en los niveles superiores de la educación.

Es obvio que proyectos como el NAFTA, el MERCOSUR y otros, constituyen subsistemas dentro de un sistema global que responde a grandes intereses transnacionales. La *“Iniciativa para las Américas”* (“Enterprise for the Americas”), del Presidente Bush, procuraba culminar los distintos procesos de integración enhebrando las diferentes piezas en un conjunto armónico cuyo objetivo fundamental, según Noel Mc Ginn, distinguido profesor de Harvard, sería la recuperación de la maltrecha economía norteamericana (Mc Ginn, 1990). Crudamente, expresaba Mc Ginn: *“Algunos comentaristas han interpretado la propuesta norteamericana como un acto desesperado para asegurar el control económico sobre sus últimas colonias económicas. Expulsados de los mercados, primero en Europa y en forma creciente en Asia y en el Pacífico, los capitalistas norteamericanos se han asustado ante la creciente expansión de la inversión japonesa en América Latina y han presionado al Presidente Bush para que actúe previniendo futuros avances de dicha inversión”*.

Las distintas iniciativas americanas de carácter integracionista deben entenderse, según Mc Ginn, como respuestas positivas a la propuesta del Presidente Bush.

“La acción norteamericana se produce en el momento en que la economía de los Estados Unidos es agobiada por una balanza comercial desfavorable, un enorme déficit, quiebra de muchas instituciones aseguradoras e inmobiliarias, desempleo creciente, inflación en aumento aun con altas tasas de interés, y la mayor deuda nacional del mundo, según algunos tan grande como todas las deudas externas del Tercer Mundo, combinadas”.

Suponiendo que para el año 2000 se alcanzara cierto nivel de integración económica dentro de uno o más grupos de países americanos, se pregunta Mc Ginn: ¿cómo afectará esa situación a los sistemas de educación de los países involucrados? Está claro que las políticas de integración representan una respuesta lógica a las exigencias del nuevo modelo de sociedad. Integrar, equiparar, pasar un rasero común, estandarizar a la mayor gloria de la eficiencia y la eficacia de la producción. La integración no será un instrumento genuino para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sino solamente un paso necesario para racionalizar el funcionamiento de la sociedad de consumo.

Mc Ginn examina algunas probables consecuencias de los procesos de integración y sus efectos sobre los sistemas educacionales. En primer lugar, nos dice, debe esperarse una inversión selectiva que genere grandes polos de desarrollo (en particular en Estados Unidos, Canadá, Brasil, México y Argentina) y, en consecuencia, importantes migraciones de mano de obra. Se incrementará el flujo de cerebros desde las regiones más pobres a las más ricas, con el consiguiente agravamiento de los desniveles relativos. La adecuada y uniforme calificación de la mano de obra resultará esencial para la eficiencia del mercado común. Deberá esperarse, entonces, una creciente presión sobre las instituciones educacionales para que ajusten su oferta a las exigencias del mercado. La “excelencia” se medirá, cada vez más, en términos de aquellas destrezas que puedan ser bien “vendidas”. Esto se traducirá en una reducción de la enseñanza de los clásicos y los idiomas (excepto los útiles en el mundo de los negocios), la geografía, la historia, la educación física y las artes. Por el contrario, matemática, ciencia y lenguaje aplicado (lectura, comprensión, escritura comercial no creativa) se verán favorecidos. La presión para convertir a las universidades en meros politécnicos será cada vez mayor.

¿Cuáles resultarán, a grandes rasgos, las consecuencias más previsibles de esta situación, para las instituciones de educación superior?

Puede presumirse:

- Uniformidad curricular.

- Evaluación rígidamente impuesta desde el exterior, en base a las demandas de un mercado laboral manejado por los grandes inversores transnacionales.
- Retracción de la inversión pública en educación superior.
- Sometimiento cada vez mayor de la educación a las leyes del mercado empresarial, para poder sobrevivir.
- Mayor desarrollo de las universidades privadas, en detrimento de las públicas.
- Apoyo económico a las universidades, determinado por su disposición a acatar las directivas externas de los organismos internacionales y por su ubicación en relación a los polos regionales de desarrollo.
- Práctica desaparición de la autonomía universitaria, aún en terrenos específicamente académicos.
- Renuncia a la libertad de cátedra.
- Rápida desvalorización de cualquier actividad no vinculada directamente al interés de los sectores productivos.
- Renuncia al papel crítico y creativo de la universidad en el seno de la sociedad.

Las presiones que a nivel mundial se ejercen sobre las universidades, para adaptarlas a la sociedad de consumo, se vuelven particularmente acuciantes en aquellos países subdesarrollados involucrados en los procesos de integración; se les exige un acelerado ajuste a las necesidades de producción en serie de una mano de obra uniforme, de escaso nivel, pero rápidamente adaptable a los cambios tecnológicos que se produzcan en la región y a las subsecuentes migraciones que ellos generen. Se comprometen cada vez más los aspectos formativos de la educación superior, su rol creativo, testimonial y crítico y su papel de elemento integrador de una sociedad y de una cultura, al dejar de lado todo aquello que no apunte directamente a la incentivación de las ciencias "duras" y las tecnologías que el mercado reclama. Las ciencias sociales y las humanidades sólo interesan en la medida en que puedan constituir un correlato indispensable para el desarrollo tecnológico. En un artículo publicado en un Boletín del BID, en setiembre de 1993, se decía:

"Aunque, para aumentar la competitividad de la región en los mercados internacionales, es importante mantener las inversiones en educación orientadas a los campos de la ingeniería, la ciencia y la tecnología, ya no parece justificarse la subvención pública de otras disciplinas a nivel universitario".

El panorama no es nada alentador, pero queremos creer que en las universidades de América Latina aún existen reservas suficientes como para sustraerse al triste destino que se les ha reservado.

¿Rebelarse o consentir?

Parece obvio que en el mundo actual la Universidad no puede ser una isla soberana en medio del aparato del Estado. Por muchas razones, entre otras porque el peso del conocimiento sobre toda la sociedad es de tal magnitud, que nadie debería ser ajeno al manejo social que se hace del mismo. Es comprensible también que el poder político quiera conocer el empleo que se hace de los recursos públicos y aun participar de su discusión. Y es probable que en muchas de nuestras universidades, una participación directa de diversos actores sociales en sus órganos de gobierno o con carácter asesor, contribuyese a mejorar no sólo su imagen externa sino el propio perfil académico. No obstante, del diálogo y la coparticipación a la sumisión completa a los dictados del poder político o a las fluctuaciones del mercado, hay una enorme distancia.

Las universidades deben resistirse al gradual envilecimiento de sus funciones. Pero la resistencia que individualmente cada una de ellas puede oponer, es limitada. En nuestra opinión, solamente la creación de ámbitos universitarios regionales, que permitan la discusión conjunta de los problemas, la definición de metas y objetivos compartibles, el apoyo mutuo para la obtención de máximos rendimientos con los mínimos recursos disponibles, podrá, tal vez, poner algún coto a los intentos neoliberales de convertir las universidades en meros eslabones de un típico proceso de producción mercantil.

En ese marco de ofensivas radicales contra el concepto de Universidad y de mutilación progresiva de sus funciones y potestades, sólo un cambio de modelo, del modo de pensar la gestión universitaria, un salto cualitativo que nos transporte desde una concepción individualista, cuasi feudal y corporativa -estructuras napoleónicas insertas en una clásica matriz hispánica- a una concepción abierta de sólidos sistemas universitarios regionales fluidamente intercomunicados e interactuantes, y atentos a las reales necesidades de los pueblos de la región, podrá conducir -a nuestro juicio- a una revitalización del papel de las universidades en la sociedad contemporánea.

La integración es un hecho de la realidad, incontrovertible, y como tal tenemos que aceptarlo. Así como reconocer que será inevitable que induzca grandes cambios en la dinámica de las poblaciones e importantes alteraciones geopolíticas. Las universidades no podrán ni querrán mantenerse ajenas. Pero deberán seguir luchando -ligadas no solamente por vínculos espirituales- para aproximarse a aquel ideal que tantas veces le hemos visto defender a Pierre Cazalis (Universidad de Quebec, Organización Universitaria Interamericana) en los foros interamericanos; el de una Universidad concebida como el lugar donde se intersecan:

- Los intereses y las demandas de la sociedad en su conjunto.
- Las necesidades del desarrollo científico.
- La formación integral del individuo.

Aisladas sólo serán hojas en la tormenta, sin gravitación alguna sobre las transformaciones que se producirán, sin posibilidades de influir en sus resultados ni marcarle límites a la voracidad transnacional. Serán manipuladas, remodeladas, suprimidas o trasladadas de acuerdo a las necesidades inmediatas del mercado, y convertidas en simples apéndices del mismo.

Cabe también, sin embargo, otra actitud: bajar los brazos y resignarse a un destino de anomia y mediocridad. Existen en nuestros propios claustros quienes la defienden. No hace mucho, un prestigioso universitario latinoamericano, en una conferencia dictada en Montevideo, aconsejaba aceptar la necesidad de *“un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior y el gobierno.”* Un *“nuevo pacto que haría posible recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior”*.

¡Cuántos eufemismos para terminar aconsejando hipotecar la autonomía universitaria en aras de asegurarse la percepción de recursos!

Esta forma reduccionista de plantear las cosas, pretende que las aceptemos como una simple cuestión de relacionamiento entre las universidades y el poder político, aislándolas de la problemática global de una sociedad acosada por la ideología neoliberal y la presión de los grandes intereses económicos.

En otra oportunidad, nos preguntábamos:

“...¿en qué Tablas de la Ley está escrito que ese desarrollo (el desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades) tan sólo pueda darse en el marco de un único sistema económico, esencialmente perverso y dilapidador?”

La lucha por la supervivencia de las universidades no se concibe aislada de la lucha contra ese mismo sistema. A nuestro entender, lograr la máxima integración institucional posible, en el plazo más breve, constituye el mayor desafío político a que hoy se ven enfrentadas las universidades de cada región latinoamericana, si pretenden realmente resistir el avance arrollador de una ideología y de una praxis letales para nuestros pueblos.

Este desafío parecería estar exigiendo, por lo menos y a corto plazo, el logro de consenso sobre algunas cuestiones capitales:

- Vigencia del concepto de Universidad en la sociedad contemporánea.
- Real voluntad política de organizarse en sistemas regionales.
- Definición de la profundidad que deberán alcanzar los procesos de integración académica.
- Etapas y cronogramas a cumplir en el desarrollo de esos procesos.

El desafío académico

La voluntad política de constituir *Sistemas Universitarios Regionales* no es suficiente. Paralelo al desafío político corre el desafío académico de ser capaces de avanzar más allá de los discursos. Habrá que diseñar propuestas concretas en materia de educación superior y desarrollo científico y tecnológico, acordes con las reales necesidades de nuestros pueblos, e implementar las medidas necesarias para llevarlas a la práctica.

Ese desafío académico pasa por dos vertientes fundamentales: una, si se quiere, de naturaleza *formal o instrumental*, apuntando a dos grandes objetivos:

- La constitución de sistemas universitarios con niveles y pautas académicas compatibles, en las áreas de la docencia y la investigación.
- El fortalecimiento de centros locales de relevancia, en particular para el desarrollo de actividades de posgrado y de investigación de alcance regional.

Otra, de naturaleza *sustancial*, que tiene que ver con la calidad intrínseca de la gestión universitaria, en el contexto de la realidad actual y frente al acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Es un hecho cierto que la mayoría de nuestras universidades son aún esencialmente enseñantes y están anacrónicamente organizadas para la producción de profesionales que cumplen en la sociedad un rol fundamentalmente reproductor. Pese a excelentes planteos teóricos en cuanto a los cometidos de la Universidad y su papel integrador del conocimiento y removedor de la vida social, cuesta mucho avanzar hacia su concreción.

Aspectos esenciales de la formación personal son descuidados en nuestras universidades: la formación ética y epistemológica de docentes y estudiantes es, en general, muy pobre. Y, en el caso de los docentes -paradoja de la universidad enseñante- también suele ser pobre la formación pedagógica; y la compleja interacción que debe existir entre investigación y docencia.

El espacio disponible nos obliga a abreviar el desarrollo de temas que justificarían una muy vasta exposición. Casi telegráficamente acotemos: en un plano *formal o instrumental*, para alcanzar los objetivos señalados puede pensarse, tentativamente, en algunas medidas de corto, mediano y largo plazo (asociaciones, por ejemplo, como el grupo Montevideo, que agrupa a doce importantes universidades públicas del MERCOSUR, algo ya han avanzado por este camino) dentro de un esquema de este tipo:

1. Corto plazo relativo

- Si fuera posible, establecimiento de *posgrados localizados o cruzados*.

- Actividades de *intercambio académico* (docente y estudiantil) procurando, fundamentalmente, *elegir el nivel de la formación docente*; y tendiendo a consolidar mecanismos permanentes de circulación dentro del sistema. Pueden incluirse cursos pilotos y elaboración de un sistema de créditos que facilite los desplazamientos horizontales. También la formación de cátedras itinerantes.
- Viabilidad de modalidades de *formación a distancia* compartibles entre distintos centros.

2. Mediano y largo plazo

- *Evaluación de los reales niveles académicos* de los diferentes centros, a los efectos de determinar las carencias a subsanar.
- *Análisis comparativo de las reglamentaciones locales*, con el objeto de propender al establecimiento de categorizaciones y procedimientos compatibles en materia de grados académicos, tipos de dedicación, formación docente, normas de evaluación y confirmación del personal académico, tipos de posgrado (especialización, maestría, doctorado, actualización, reciclaje).

En un plano que hemos dado en llamar *sustancial* habría que, por lo menos, dejar planteadas algunas preguntas fundamentales, cada una de las cuales justificaría una ardua consideración:

- ¿Cómo hacer compatible la necesidad de contribuir al desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades, con el contenido esencialmente humanista inherente a la educación superior?
- ¿Cómo reaccionar frente a la subversión creciente del papel de la ciencia en la sociedad de consumo? (*"Se invierte la relación ciencia-técnica, pues no interesa saber la verdad, sino como usar la verdad con provecho"*, Lyotard)
- ¿Cómo enfrentar el evidente fracaso de la *revolución informática* como instrumento para mejorar las condiciones de vida de la mayor parte de la humanidad?
- ¿Qué puede hacer la Universidad, frente al alto grado de concentración y esfuerzo personal que exige la formación en cualquier rama de la ciencia, para que todos sus miembros incorporen, también, una aceptable formación crítica, epistemológica y ética?
- ¿Cómo superar la tradicional compartimentación profesionalista y corporativa, que entorpece el avance de la mayoría de nuestras universidades?

Estas son sólo algunas de las cuestiones capitales que hoy deberíamos estar afrontando en el plano académico; importan por sí mismas pero también como piezas de un entramado mayor que trasciende la simple lucha por la supervivencia de las universidades.

Nota

Para la confección de este artículo se han utilizado parcialmente diversos materiales extraídos de conferencias y documentos elaborados previamente por el autor, algunos de ellos incluidos en su libro de reciente aparición: *Universidad: ¿anarquía organizada?*, Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 1995.

Referencias

- Al día, carta reservada de actualización* (1993) N° 79, ed. M.A. Diez, Londres.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1993) "La inversión en recursos humanos genera rendimientos altos pero plantea retos de política, en: *Boletín de investigación sobre políticas de desarrollo económico*, (set. 1993), Washington, D.C.
- BANCO MUNDIAL (1995) *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Review, Washington D.C.
- BANCO MUNDIAL (1993) *Higher Education: The lesson of Experience*. Washington, D.C.
- CORAGGIO, J. L. (1995) Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?, *Quehacer educativo*, 2da. ep., N° 18, Montevideo.
- FARRELL, J. P. (1995) Educational Cooperation in the Americas: a Review. En: *Equity and Economic Competitiveness in the Americas: an Inter-American dialogue Project*, Vol. I: Key Issues, OAS (OEA), Washington, D.C.
- GOBBI, C. (1996) La reforma educativa según el BID. *Semanario Brecha*, año 11, N° 539, Montevideo.
- LEV, L. (1995) Esto es neoliberalismo. *Diario La República*, (29 dic. 1995), Montevideo.
- MAYOR, F. (1988) Highlights, *cre-action*, 1988/4, Ginebra.
- MAYOR, F. (1995), *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, UNESCO, Caracas.
- MC GINN, N. (1990) Economic Integration within The Americas: Implications for Education, *La Educación*, N° 106, OEA, Washington.
- OLSSON, B. (1995) The Power of Knowledge: A Comparison of two International Policy Papers on Higher Education, en: *Learning for experience: policy and practice in aid to higher education*, CESO PAPERBACK N° 24, Holanda.
- RAMONET, I. (1995) El pensamiento único. (trad. S. Cabrera), *Le Monde Diplomatique*, (enero 1995), París.