

Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior

2/10/2016

FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

La primera «*Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior*» se desarrolló en el marco de la Conferencia Regional sobre Educación Superior a realizarse en la ciudad de Córdoba en el año 2018, y de la Conferencia Mundial de la Unesco que se desarrollará en París en 2019. Fue organizada por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay y el Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay. La actividad constó de tres paneles, una conferencia magistral y una mesa con participación de las delegaciones estudiantiles extranjeras.

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza
Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior. -- Montevideo :
Comisión Sectorial de Enseñanza; FEUU, 2018.

134 p. ; 21x15 cm. -- (Temas de Enseñanza: n° 4)

ISBN: 978-9974-0-1575-3

1. Educación Superior

CDD 378

Rector de la Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian

Pro-Rector

Mag. Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Pablo Kelbauskas

Virginia Villalba

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Marcela Vigna

ÁREA SALUD

María Josefina Verde

Alternos

Julio Siciliano

ORDEN DOCENTE

Titular

José Passarini

Alternos

Marcelo Boado

ORDEN EGRESADOS

Titular

Ricardo Cháves

Alternos

Fabrizio Mendez

Federico Barreto

ORDEN ESTUDIANTIL

Titular

Nicolás Sollazo

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Elena Parentini

Gabriela Pérez Caviglia

Leroy Deniz

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Beatriz Diconca

Corrección de estilo

María Lila Ltaif

Diseño y diagramación

Gabriela Pérez Caviglia

Tabla de contenidos

Prólogo I	
Fernando Peláez	7
Prólogo II	
Fernando Techera	9
Presentación de la actividad	13
Fernando Peláez	13
Andrés Fernández	16
Roberto Markarian	18
Panel 1. Universidad, conocimiento y mercado	21
Judith Sutz	21
Alfredo Falero	26
Alción Cheroni	33
Panel 2. Educación superior en el siglo XXI: ¿bien público o mercancía?	39
Christian Laval	39
<i>Primera parte.</i>	
Una mutación del conocimiento	39
<i>Segunda parte.</i>	
La migración de la investigación hacia un modelo de mercado	42
<i>Tercera parte.</i>	
Los efectos del nuevo régimen neoliberal en la investigación y el conocimiento	52
<i>Conclusión</i>	57
Valdemar Sguissardi	59
Jorge Landinelli	67

Panel 3. Nuevos paradigmas curriculares e institucionales	77
Félix Angulo	77
Daysi Iglesias	85
Raúl Gil	94
Conferencia:	
¿Qué es el neoliberalismo?	
El neoliberalismo como lógica normativa universal	103
Christian Laval	103
Introducción	103
El neoliberalismo como «razón del capital»	105
La extensión de la lógica del mercado mediante la transformación del Estado	106
Extensión del campo de la competencia	109
Fabricar la subjetividad capitalista	111
El neoliberalismo como sistema	113
Una racionalidad alternativa: lo común	115
Mesa con delegaciones estudiantiles internacionales	121
Sofía Kohn	121
Josefina Mendoza	124
Catherine de Souza	127
Luis Aguirre	129

Prólogo I

Fernando Peláez

Pro Rector de Enseñanza, Universidad de la República

En el marco de la preparación de la III Conferencia Regional de Educación Superior, conmemorativa de los 100 años de la Reforma de Córdoba, la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) y el Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República organizaron la “Jornada de Reflexión sobre tendencias en la Educación Superior” que se realizó finalmente en el Paraninfo de la Universidad el 24 de octubre de 2016. La iniciativa había surgido de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la FEUU con los objetivos de debatir sobre la coyuntura de la Educación Superior en la región, fomentando y facilitando la participación de estudiantes de todo el país y de algunas federaciones del Cono Sur. El arduo trabajo realizado durante varios meses por los delegados de la FEUU permitió concretar el evento, que también contó con el apoyo y el financiamiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza (Pro Rectorado de Enseñanza) y de la Comisión de Relaciones Internacionales y Cooperación Regional e Internacional de la Universidad. Asimismo, la Cooperación Nacional Francesa para América del Sur posibilitó la presencia del Dr. Christian Laval, quien se encontraba realizando actividades académicas en Argentina y en Chile.

Además de la participación de investigadores uruguayos de reconocida trayectoria, como Judith Sutz, Alción Cheroni, Alfredo Falero, Jorge Landinelli, Raúl Gil y Daysi Iglesias, tuvimos el honor de haber contado con los aportes de Valdemar Sguissardi (de la Universidad

Federal de San Carlos, Brasil), Félix Angulo (de la Universidad de Cádiz, España), el ya mencionado Christian Laval, y los estudiantes Sofía Kohn (secretaria de Organización de la FEUU), Josefina Mendoza (presidenta de la Federación Universitaria Argentina), Catherine de Souza (vicepresidenta de la Unión Nacional de Estudiantes de Brasil), y Luis Aguirre (secretario ejecutivo de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes).

Con una excelente concurrencia de estudiantes, docentes, funcionarios y público en general, la jornada se vio enriquecida por el fructífero intercambio desarrollado entre los panelistas y muchos de los presentes en sala, quienes tuvieron la oportunidad de plantear preguntas y realizar reflexiones interesantísimas.

En esta publicación se recogen las ponencias presentadas en los tres paneles de la jornada, en la mesa con participación de delegaciones estudiantiles internacionales y en la conferencia central brindada por el Dr. Laval.

La temática general está relacionada con la problemática de la mercantilización de la Educación Superior en un contexto de neoliberalismo global dentro del régimen capitalista actual. Sin embargo, corresponde destacar la amplitud de perspectivas incorporadas, que abarca una amplia gama de ejes y dimensiones relevantes. Las interpe-laciones y disyuntivas que enfrenta la universidad pública en este momento en América Latina; el papel del capital financiero internacional y su influencia en la producción de conocimiento y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las tensiones mercado – conocimiento, bien público – mercancía; diversos análisis desde perspectivas históricas, sociológicas y filosóficas; la crítica abierta y fundada al modelo de “competencias”, al Plan Bolonia y al Proyecto Tuning; la responsabilidad de las universidades en la construcción del conocimiento crítico; la imposición de políticas dirigidas por indicadores poco confiables en relación con las exigencias elementales en materia de conocimiento objetivo y racionalidad científica; la valoración del conocimiento desde el punto de vista exclusivo de sus perspectivas económicas.

Todas las presentaciones fueron abordadas con profundidad y rigor, redondeando de esa manera un magnífico insumo, un aporte de carácter global sobre el concepto de emancipación, que trasciende los intereses específicos de los colectivos universitarios.

Prólogo II

Fernando Techera

*Secretario de Relaciones Internacionales FEUU período 2015-2017
Universidad de la República*

Se cumplen 100 años de la salida pública del Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba, texto que expresa las ideas de un movimiento esencialmente americano, de estudiantes universitarios, que se rebelaron contra las Universidades pensadas para las élites, anquilosadas y arcaicas.

El movimiento que buscaba reformar la conservadora Universidad de Córdoba, planteaba una universidad abierta en la que todos sin ningún tipo de distinción pudieran estudiar, que planteaba la democratización del gobierno universitario, entre otras reivindicaciones, chocó con el corporativismo docente: <<No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de ‘hoy para ti, mañana para mí’, corría de boca en boca y asumía preeminencia de estatuto universitario>>.

Un movimiento que fue esencialmente americanista, el mismo Manifiesto Liminar termina: <<La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia>>.

Era un movimiento esencialmente rebelde, que se rebeló contra la injusta realidad que quería cambiar: <<Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana>>; <<Se nos acusa

ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que ver con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas de todo el continente.>>.

El movimiento reformista que se desarrolló en toda sudamérica, y que se expresó con gran ímpetu en Córdoba en 1918, cuenta hoy en día con gran vigencia. Cualquier proceso democrático, progresista y de avanzada que surge en la universidad, no es real si no nace y es sostenido por los estudiantes, el más masivo actor, que no está comprado por el orden.

La autonomía y la democracia en la Universidad son principios reformistas que tienen que ser resguardados por los universitarios.

La reforma de Córdoba quería dejar atrás un modelo colonial y autoritario de educación superior donde las universidades eran meras productoras de profesionales que pertenecían a las clases dominantes, contribuyendo a mantener el status quo, es decir, a perpetuar ese dominio. Desde principios del siglo XX y con gran influencia estudiantil, las universidades Latinoamericanas descubren que se deben a la sociedad de las que son parte, que están insertas en ella y que por lo tanto debe desarrollarse fortaleciendo esa relación.

Es claro que en más de un siglo la Universidad de la República ha avanzado sustancialmente no sólo en la convicción de su existencia como Universidad Latinoamericana, sino además en los hechos, prácticas y políticas que refuerzan este modelo y contribuyen a consolidarlo. Sin embargo aún le queda mucho por profundizar en las responsabilidades que la ley le confiere, tanto desde el punto de vista de la creación de cultura como desde la implícita mención de la actividad social, estrechando aún más el vínculo con el medio permitiendo no sólo la difusión de la cultura en las clases populares sino además tomar conciencia de las necesidades nacionales, y por tanto enfocar su actividad de investigación y enseñanza a la resolución de estas cuestiones.

La realidad es que en la actualidad nuestra Universidad de la República no tiene un rumbo, actúa sin autonomía del gobierno nacional, y

cada vez se ve más permeada por el mercado a través de convenios, de la incidencia de los bancos privados (principalmente en Santander), de la contratación de empresas para personal tercerizados, del aumento de los cursos pagos, entre otros.

Solo el movimiento estudiantil puede redireccionar esta situación, y sólo mirando lo mejor de su pasado, retomando el espíritu subversivo que tuvo el movimiento reformista en todo el continente, rompiendo con lo establecido, con el orden.

Homenajeamos a la generación reformista del 18, levantando las mismas banderas, y luchando para que el movimiento estudiantil las hagan suyas, no solamente porque son justas, sino porque son necesarias.

Las jornadas de reflexión sobre las tendencias en la educación superior organizadas entre la FEUU y la UdelaR, que contaron con la participación de delegaciones de distintos países de la región, se enmarcan en esta búsqueda que como universitarios tenemos de acercar nuestras universidades a los destinos de los pueblos de que somos partes. La realización de las mismas no las podemos valorar menos que exitosa, y la publicación de las distintas intervenciones nos brindan una herramienta de utilidad para pensar nuestra actividad. En ese sentido saludamos el esfuerzo de nuestra casa de estudios.

Presentación de la actividad¹

Fernando Peláez

*Pro Rector de Enseñanza
Universidad de la República*

Comienzo agradeciendo a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay por haber compartido con este Prorectorado esta iniciativa; a todos los presentes que estuvieron a lo largo de todo el día; a los panelistas, en particular a los que vinieron del exterior, el profesor Christian Laval, de Francia, Valdemar Sguissardi, de Brasil, y Félix Angulo, que envió su presentación desde España. Un agradecimiento muy especial a todas las personas que estuvieron en esta organización, particularmente a los funcionarios de la Comisión Sectorial de Enseñanza, al equipo docente del DATA-ProEVA de la Comisión Sectorial de Enseñanza, que están filmando esta Jornada y colaboraron para que Félix Angulo pudiese enviar su presentación desde España. A los estudiantes, todos, pero particularmente a los que han venido del exterior, de Argentina, de Ecuador y de Brasil, a los que han venido desde fuera de Montevideo, estudiantes de Salto, Paysandú, Tacuarembó, Cerro Largo y algún otro lugar que pueda estar olvidando.

Les adelanto que, en un sentido similar a la jornada de hoy, pero mucho más enfocado en cuestiones específicas de nuestra Universidad y en los procesos educativos que nos hemos dado en los últimos

1 La presentación de la Jornada a cargo del delegado estudiantil de la FEUU, del Pro Rector de Enseñanza y del Rector de la Universidad de la República se realizó en la tarde, ya avanzada la Jornada. Es por ese motivo que se pueden encontrar comentarios que refieran a paneles desarrollados con anterioridad.

años, vamos a organizar otras jornadas para poner sobre la mesa, como siempre con la riqueza del debate permanente y del debate de ideas, una serie de cuestiones relacionadas con los nuevos planes de estudio y la Ordenanza de Estudios de Grado. A más de cinco años de aprobada, ya estamos en un buen momento para evaluar diversos planes de estudio que se han ajustado a la Ordenanza, como también para reflexionar sobre sus contenidos, los conceptos fundamentales y proceder a eventuales ajustes que se considere que puedan requerir.

Entre la serie de argumentaciones, fundamentos y consideraciones que se expresan en el Plan Estratégico 2015-2019 de la Universidad de la República, que también fueron parte de la solicitud presupuestal para el quinquenio, entre esa amplia gama de consideraciones, se encuentra una ratificación importante que tiene que ver con la democratización de la enseñanza superior, no solamente por tratarse de un derecho humano universal, un bien público, sino por su importancia fundamental en el desarrollo integral de los países, de las regiones y fundamentalmente de las personas. Para que ese derecho se haga realidad se requiere que podamos brindar las mismas posibilidades y oportunidades a todos y a todas para que puedan desarrollar sus trayectorias educativas sin ningún tipo de exclusión ni discriminación. A pesar de los magros resultados que obtuvimos en esa asignación presupuestal, la Comisión Sectorial de Enseñanza y sin duda todo el demos universitario, todos los servicios y las facultades vamos a continuar impulsando las líneas de acción vinculadas con los programas de apoyo a estudiantes, a tratar de jerarquizar las políticas de becas, a tratar de reducir los cupos que existen aún en algunas carreras y cursos, intentar continuar desarrollando y mejorando las actividades vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien en el panel anterior quedó muy claro que se han instalado una serie de términos, de palabras que no todos interpretan de la misma manera, o que existen aún indefiniciones sobre qué es lo que realmente quieren decir, desde mi punto de vista es un error ver muchos de estos conceptos como opuestos. Considero que la flexibilización curricular de ninguna manera puede entenderse como contradictoria con el fortalecimiento de la formación básica, que la formación interdisciplinaria de ninguna manera puede considerarse contradicto-

ria con la formación sólida en una disciplina o con una profesión. La equidad y la inclusión educativa no son contradictorias con la calidad de los aprendizajes. Y así podríamos seguir nombrando una serie de supuestos pares de opuestos que se han generado en los últimos tiempos y que muchos consideramos que, más que pares de opuestos, son conceptos complementarios y más que complementarios, totalmente indisociables. En ese sentido estamos trabajando en la Comisión Sectorial de Enseñanza.

Más allá de la importancia enorme que tiene la participación de todos los actores universitarios en estos procesos de desarrollo de la Universidad de la República y del apoyo en general a la educación superior y a toda la educación, un mensaje para los estudiantes, que son protagonistas de la organización de estas jornadas, tiene que ver con que históricamente en nuestra Universidad las ideas nuevas, la originalidad, las ideas revolucionarias, los nuevos proyectos que plantean un desarrollo creativo han venido de los órdenes estudiantiles. Así que más que nunca apostamos a una mayor participación de ellos.

En la página de la Comisión Sectorial se van a poder encontrar los resúmenes de esta jornada y de las próximas que vamos a realizar.

Andrés Fernández

*Consejero del Consejo Directivo Central por la Federación de Estudiantes
Universitarios del Uruguay.*

Como Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay saludamos a todos los asistentes a estas jornadas de reflexión, a los gremios participantes, a los estudiantes, a los egresados, a los docentes, a los funcionarios, a los académicos del exterior, a las delegaciones gremiales, sociales y políticas del exterior, que como militantes o como asociaciones participan en esta instancia.

Saludamos instancias de este tipo porque para nuestra FEUU abordar críticamente los procesos de cambio en la educación, tanto universitaria como en general, es de particular interés. Nuestra FEUU tiene un rico historial de reflexión sobre la educación y aún más sobre la educación universitaria. Los estudiantes hemos abordado con rigurosidad, en distintas instancias, los orígenes, las implicancias y las implementaciones de los diversos procesos de cambio, de transformaciones educativas y los intentos de hacerlos que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país, también analizándolos comparativamente con los del continente, que hoy también están aquí presentes. También lo que sucede en el resto del mundo.

Hemos abordado con rigurosidad, con crítica estos procesos, como corresponde a cualquier universitario, la historia de la educación en nuestro país, la reforma de Rama, los cambios de planes luego de la salida democrática, pero también los últimos procesos de transformación que han surgido en los últimos años. Y lo hemos hecho sin miedos, porque creemos que es necesario discutir un cambio, pero también qué cambio. Así, sin pruritos, hemos discutido en la interna de nuestra Federación de Estudiantes, en las convenciones, en los consejos federales temas importantes como la creditización, la flexibilidad, los últimos cambios en los planes de estudio a partir de la Ordenanza aprobada hace ya cinco años, y creemos, como Universidad, que hay que seguir evaluándolos críticamente, como corresponde a cualquier universitario, porque alguna universidad de esas que están en boga podrá creer que se puede saltar la etapa de pensar críticamente su



quehacer educativo, pero estamos seguros y convencidos de que no puede haber Universidad de la República sin pensamiento crítico. Por eso los invitamos a debatir, a participar, porque creemos que es la instancia más rica. Los invitamos a ser parte de esto.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República.

Continúo a partir de lo último que se dijo para justificar por qué estamos realizando un ciclo amplio de discusiones sobre temas que tienen que ver con la educación superior y su globalización.

Es un hecho que el mundo universitario en particular ha cambiado muchísimo, que los principios que crearon esta universidad a mediados del siglo traspasado son muy distintos de los de ahora y también son muy diferentes los mecanismos legales que nos regulan. La Ley Orgánica de la Universidad fue aprobada en 1958, la Universidad tenía diez facultades que habían sido creadas por leyes y esa es la integración del Consejo Directivo Central, porque así está escrito ahí. De ese mundo al de ahora mucho ha variado, no solo por el número de facultades que existen y otras unidades que han crecido muchísimo, sobre todo en el interior del país, sino porque la concepción del sistema universitario ha cambiado y la participación en la institución, la nuestra en particular, se ha ido incrementando a lo largo de los años en el país. Esa situación obliga a repensar las cosas, a mirar y a oír qué está pasando entre nosotros y en el mundo.

Con motivo de los 100 años de la Reforma de Córdoba, que va a suceder en el año 18 de este siglo XXI, se ha abierto una polémica en América Latina, que nosotros hemos tomado calurosamente en aras de discutir los viejos principios y las actuales obligaciones. En la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo hemos promovido discusiones sobre esos temas, está aquí Lincoln Bizzozero, que ha hecho aportes fundamentales desde el punto de vista de la academia para analizar las opiniones en el Banco Mundial, la OCDE, organismos que piensan sobre el sistema educativo, que piensan de una manera o de otra, pero piensan, y nosotros tenemos que tener opiniones claras sobre eso, tenemos que conocerlo, no solo despotricar contra los que puedan opinar mal. Debemos conocer a fondo cuáles son las tendencias que se están dando. Todas las cosas tienen un porqué. No enten-

der esos porqués, quedarnos con las consecuencias, es un grave error en tren de modificar las cosas.

Por eso nos ha parecido totalmente válido y necesario promover una discusión de este tipo, que va a ser complementaria de otras que va a haber, que van a ir analizando cómo estamos trabajando en materia educativa en la institución. Dentro de pocos días tendremos abierta una discusión sobre los temas de desarrollo de la Universidad en el interior, hemos tenido una polémica larga e interesante sobre las políticas de extensión de la Universidad de la República, vamos a discutir las formas de evaluación creativa el año que viene, vamos a conmemorar los 50 años del Plan Maggiolo discutiendo la estructura universitaria, pues el Plan Maggiolo se presentó en 1967 en el Consejo Directivo Central como fundamentación del presupuesto de ese año.

Así que si es por discutir lo vamos a hacer sabiendo de qué hablamos. Todas estas discusiones están más o menos bien organizadas, como esta. Les agradezco a quienes han venido del exterior, le agradezco a la Embajada de Francia que ha colaborado trayendo a los funcionarios. Nuestra política internacional también es amplia; vine hace diez días de la República Islámica de Irán, dentro de quince días voy a ir a Israel, tenemos abierta una gran discusión con China sobre cómo promover el conocimiento y la cultura chinos. Las relaciones con Francia vienen de mucho más atrás y son mucho más ricas que esto que acabo de decir, pero en aras de la apertura al mundo creo que tenemos que tener la cabeza muy abierta. Universidad es *universitas*, es el conocimiento en todos sus términos, y el conocimiento no se acaba en la Magna Grecia o en la Grecia clásica, en Atenas y las Termópilas, por suerte el mundo es mucho más amplio que eso, tenemos que aprender de todo el mundo y de ahí las referencias al Cercano y al Lejano Oriente que hice anteriormente.

Las relaciones con la República de Corea son buenas, hace poco hicimos un seminario sobre políticas educativas al que vinieron personas que me parecieron rarísimas, una cantidad muy grande de la Escuela de Policía, cosas de las que uno se va enterando de relaciones variadas que la institución tiene con distintos sectores de la sociedad uruguaya.

En el enfoque de esta discusión hay que ver la globalización del sistema educativo por un lado, pero específicamente cómo estamos haciendo aquí nosotros las cosas; creo que es un enfoque justo. Los tiempos no dieron para hacer las dos discusiones juntas, pero fue excelente que se aprovechara lo que ya se había arreglado con Christian Laval y los contactos con Francia para que esto avanzara a lo que hemos hecho hoy; creo que el año que viene tenemos que seguir esta discusión con un enfoque específico en lo que pasa aquí. Porque discusiones generales tienen que hacerlas todos, también tiene que hacerla la academia, tenemos que tener equipos especializados para estudiar esos temas en la Facultad de Ciencias Sociales, en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Pero además tenemos que enseñar bien, porque esa es la primera responsabilidad que tiene una universidad en cualquier lugar del mundo y en particular en la República Oriental del Uruguay, y esa obligación la asumimos a pleno.

Nosotros no somos parte del gobierno de la nación, no somos un partido político, no somos un club social, somos el organismo del Estado uruguayo encargado de la educación superior, porque del Estado sí somos parte y debemos cumplir nuestras obligaciones plenamente de acuerdo a las necesidades de nuestro pueblo. Ese enfoque, que a veces parece un poco abstracto, es específico, porque si no uno se pierde en otros entusiasmos que tiene —yo los tengo— y no cumpliríamos con la obligación por la que el Estado uruguayo nos permite mantener este hermoso local, nos permite avanzar en el interior del país y nos permite tener grandes laboratorios que hacen investigación de primera en el mundo. Y todo eso es la Universidad de la República.

Felicito a los organizadores. Me alegra enormemente que estemos cobijando una discusión de esta jerarquía en nuestro país.

Panel 1. Universidad, conocimiento y mercado

Modera: Valeria Sánchez

Delegada de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay

Judith Sutz

Profesora titular grado 5 en régimen de dedicación total y coordinadora académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Ingeniera electricista, máster en Planificación del Desarrollo y doctora en Socio-Economía del Desarrollo. Sus principales intereses de investigación se vinculan al diseño de políticas de investigación y de innovación, producción de conocimiento e inclusión social, universidad y desarrollo.

En primer lugar me gustaría preguntarme lo siguiente: ¿Hay algún pasado al que queramos volver? Está implícito: «Universidad, conocimiento y mercado», hay algo ahí que no nos gusta. ¿Hay algún pasado al que queramos volver? ¿Hay algo en la historia de nuestras universidades latinoamericanas a lo que realmente queramos volver? ¿Algo que tengamos como un ideal, algo para lo cual las tendencias actuales se presenten como una amenaza? Claramente hay un pasado al que no queremos volver, que fue el pasado contra el que surgió Córdoba en 1918. Esa universidad elitista, antidemocrática, autoritaria y en particular en la que no se producía conocimiento. A eso no queremos volver. Mercado o no mercado, no importa.

Segunda cuestión. ¿Querriamos volver a una universidad con conocimiento y sin mercado? ¿A una gran universidad de investigación en la que el mercado no entra, en la cual el afuera está fuera y el adentro está dentro, y el adentro está definido por la casta profesoral, por

los investigadores, que por sí y ante sí definen lo que les parece que es hacer ciencia de calidad, una universidad bien cerradita, bien aisladita, para que nada de lo que esté fuera se meta adentro a través de ningún mecanismo imaginable, el mercado o cualquier otro? ¿Esa es una cuestión deseable? Parece claro que no.

Entonces parece interesante observar que ese pasado e incluso quizá algunos imaginados presentes no son lo que queremos. Pero en particular me gustaría observar que la idea de «Universidad, conocimiento y mercado» es un conglomerado un tanto ficticio. Yo preguntaría: ¿de qué mercado estamos hablando? Porque, cuidado, si estuviéramos hablando de la academia norteamericana, en la que buena parte de la investigación es financiada por las empresas o por los grandes complejos estatales —sin lugar a dudas en primer lugar el complejo militar—, por ahí estamos hablando de una injerencia sustantiva, de una interacción sustantiva de un afuera con un adentro que le impone a ese adentro su agenda de investigación. ¿Ustedes tienen alguna idea de cuál es la situación en materia de ciencia y tecnología en el Uruguay? Déjenme decirles que el Uruguay invierte menos del 0,4 % del producto bruto interno en cuestiones de investigación y desarrollo. Para darles una idea, la media europea está en el entorno del 2 %. Países como Finlandia y Suecia están por encima del 3 %. Uruguay está en el orden de diez veces menos, relativamente.

Por otro lado el mercado. ¿Qué parte de la investigación y el desarrollo que se hacen en el Uruguay corresponde a empresas? Prácticamente nada, casi el 100 % de toda la inversión en materia de investigación en el Uruguay la hace el sector público, muy en particular el sector público académico. Lo pueden medir por donde lo quieran medir, no importa, me dicen cómo lo quieren medir y yo les digo dónde están los datos y van a ver que son todos coincidentes. Entonces, ¿de qué mercado estamos hablando?

Tendría ciertas dudas con respecto al tema del mercado en la medida en que en el Uruguay el sector privado prácticamente no demanda conocimiento, no participa en la demanda de conocimiento, no financia conocimiento y cuando usa conocimiento usa conocimiento fundamentalmente importado. Si observan las encuestas de innovación van a ver que los datos son bastante terribles, a esta altura práctica-

mente el 30 % de las empresas uruguayas realizaron alguna actividad de innovación en los últimos tres años, pero solo el 4 % usaron algún instrumento de política de innovación de los existentes en el país. ¡Qué debilidad estructural que tiene nuestro sector productivo con respecto al conocimiento! ¿Nos autoriza realmente a plantear como una problemática una suerte de eventual discusión de la universidad en tanto productora de conocimiento por demandas de mercado? A esta altura del partido, ojalá tuviéramos un poco más de demanda de mercado. Podríamos decirle que no, que no la queremos, que no nos interesa, que queremos hacer otra cosa, que queremos definirla nosotros solos, pero que no sea que la definamos nosotros solos simplemente porque nadie en la sociedad uruguaya fuera del mundo académico tiene realmente interés en producir conocimiento. Los datos son muy claros, la actividad más importante en materia de innovación del sector industrial uruguayo es la compra de equipamiento, que en un 90 % es importado. Compramos equipamiento afuera. Comprar conocimiento afuera lo hacen las empresas, comprar conocimiento afuera lo hace también el Estado mediante muchísimos mecanismos, política de compras que no existe, política de consultorías que siempre se van para afuera. Cuestiones por el estilo.

Esto está planteado así para que nos tomemos en serio el hecho de que somos Uruguay y que la relación de la universidad con el mercado no es la misma que hay en sociedades donde el 70 % de los doctores que se forman van a trabajar en empresas.

¿Saben cuál es el mercado laboral para los investigadores uruguayos? Para el 98 %, el sector público. ¡El 98 %! Menos del 2 % de los investigadores uruguayos trabajan en el sector empresarial. Entonces hay una debilidad estructural en materia de conocimiento, que por ahora llamamos mercado.

Otro tema. Vimos el pasado. Pero ¿hay algún futuro que queramos evitar? Déjenme decirles algo. Cuando uno habla de mercado todos hacemos una especie de hipótesis, pensamos que el mercado es el mercado, el mercado donde se compran, se venden, se transan bienes, entonces cuando pensamos universidad y mercado, pensamos: ah, hay actores externos que en el fondo dicen «este tiene plata, compra investigación; este no tiene plata, no compra investigación». Hay otro

mercado, el mercado académico. No hay solamente un mercado *real*, *de transacción*, hay un mercado académico. El mercado académico es muy complicado, es el mercado de las evaluaciones, es el mercado en el cual yo hago ciertas cosas y soy premiada o castigada en función de las cosas que hago, y hay una futura universidad, conocimiento y mercado académico que estamos sumamente interesados en evitar, que es el mercado de los rankings de las universidades, el mercado de la desesperación por cuántas publicaciones en las revistas de factor tanto tenemos. ¡Cuidado! No hay que hacer demagogia.

Los que somos productores de conocimiento, los que tenemos dedicación total en la Universidad de la República, los que tenemos *el privilegio* de tener un incremento salarial *muy significativo* para dedicarnos *integralmente* a la labor universitaria tenemos *la responsabilidad* de producir conocimiento de calidad. Pero una cosa es producir conocimiento de calidad y otra cosa es cuántos artículos, en qué tipo de revistas, etcétera. Hay que tener mucho cuidado, ese es un futuro que hay que mirar con atención, porque la posibilidad de que el mercado académico defina cuáles son las agendas de trabajo de las universidades latinoamericanas puede llegar a tener consecuencias muy graves.

Hasta aquí dijimos lo que no queríamos, ahora vamos a ver qué es lo que queremos, porque en el fondo estamos hablando de qué es lo que queremos, porque *lo que no queremos ya lo sabemos*. ¿Vamos a volver a discutir qué es lo que no queremos? ¿Vamos a decir otra vez qué malos que son estos y estos y estos? Los malos son malísimos, ya lo sabemos. Es nuestra responsabilidad saber lo que sí queremos, definir la proactividad de nuestras responsabilidades diciendo para dónde queremos ir. Y allí, si me permiten, creo que en vez de decir universidad, conocimiento y mercado, deberíamos hablar de universidad, conocimiento y demanda. Tienen solapamientos, ¿verdad?, mercado y demanda se solapan pero no son lo mismo. En particular porque hay una cantidad de demandas que implican el compromiso de la universidad con el desarrollo que no se expresan a través del mercado, son demandas que surgen de la política pública, de la sociedad civil, de políticas públicas del Poder Ejecutivo, que tienen una enorme importancia. Y allí, si pensamos la universidad que sí queremos, es la universidad donde el conocimiento no está definido por sí y ante sí, *bien cerradita la uni-*

versidad, empujadita la torre de marfil solita, sino que es una universidad donde hay que hacer emerger la demanda de la sociedad, tantas veces escondida, fragmentada, hay que conocerla, incorporarla y articularla con las capacidades de incorporación de conocimiento. Así llegamos a esa noción que para algunos es muy cara, que es la noción de *universidad para el desarrollo*.

Una universidad donde tanto se habla de cuáles son las nuevas visiones, cuáles son las nuevas orientaciones, una universidad comprometida con el desarrollo humano sustentable, donde la agenda de investigación, la agenda de producción de conocimiento se hace en parte con otros y se le da tiempo a ser construida con otros. En parte, como siempre ocurre con la producción de conocimiento, esa capacidad de investigar se hace a partir de las preguntas que la propia ciencia se hace a sí misma. Así también se avanza, por lo tanto lo fundamental en este caso es una conceptualización muy plural, muy tolerante, muy comprometida, muy solidaria. Todo eso se puede hacer.

Entonces sugeriría que no nos centremos tanto en esa relación universidad, conocimiento y lo que no queremos, sino fundamentalmente, porque es lo más difícil de implementar, en la relación entre universidad, conocimiento y lo que sí queremos. Y lo que sí queremos es poner al servicio del desarrollo nacional, al servicio de las demandas sociales de un país como el nuestro todas las capacidades de la universidad para dar respuestas a tantas preguntas.

Alfredo Falero

Doctor en Ciencias Sociales especialización Sociología. Docente e investigador en cursos de grado y posgrado en Facultad de Ciencias Sociales y en Facultad de Humanidades de la Universidad de la República, Uruguay. Autor de numerosos artículos en publicaciones de Uruguay y del exterior. Entre sus libros recientes se encuentran “Movimientos y organizaciones sociales en la investigación de la Universidad de la República” (coautor, Montevideo, 2015), “Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur” (coorganizador y autor, Buenos Aires, 2013), “Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: el caso de Zonamérica en Uruguay. Un enfoque desde la sociología” (autor, Montevideo, 2011).

En esta breve charla les voy a proponer dos o tres elementos vinculados a la relación entre el capitalismo actual y la universidad, y en ese sentido la pertinencia que tiene esto que llamaron «Jornadas de reflexión sobre Tendencias en la educación superior».

Digo esto porque a nivel global estamos en un conjunto de transformaciones, de mutaciones de vasto alcance de la propia lógica de funcionamiento del capitalismo, que nada tiene que ver con lo que era 30 o 40 años atrás. En ese marco no solo es necesario ver dónde estamos en el Uruguay, sino qué tendencias globales nos impulsan, cómo se naturalizan determinados discursos, determinadas prácticas que parecen autoevidentes, que no se ponen en cuestión, y en ese marco tratar de sacar lo oculto y visibilizar también otros horizontes de posibilidades, porque la universidad es también un actor en un conjunto de batallas con las subjetividades colectivas. Es decir, hay una serie de elementos vinculados al conocimiento crítico, vinculados a luchar contra discursos que se imponen, se naturalizan, que nadie sabe cómo, dónde, por qué vinieron, pero aparecen reiteradamente una y otra vez en la vida pública. Creo que en ese sentido la universidad tiene un importante papel para jugar en el Uruguay, en América Latina, en el sentido de dar batallas en esas subjetividades colectivas.

Si el conocimiento crítico no se construye en la Universidad de la República no sé dónde se construye, por lo menos en Uruguay. En otros lados también se ha construido conocimiento, por ejemplo los

movimientos sociales en América Latina han construido conocimiento. El Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, por ejemplo, ha construido conocimientos en términos de agroecología, un conocimiento que no salió estrictamente de la academia, aunque sí con el apoyo de académicos. Entonces, en ese sentido quiero colocar la idea, como decía Judith Sutz, de que la universidad no puede ser una cosa cerrada, pero que cuando es abierta lo es para un conjunto de actores, no puede serlo solamente para empresarios, por ejemplo. Digo esto porque la tendencia global es que se convierta en una universidad-empresa. Algunos libros colocan este concepto de universidad-empresa y no es casual, por ejemplo en España. Agendas universitarias, formación de profesionales universitarios vinculados pura y exclusivamente a determinados actores empresariales que financian investigaciones pero también construyen agendas. Entonces, sin negar la posibilidad de que la universidad se abra a un conjunto amplio de actores, hay que colocar también que se trata de un conjunto amplio de actores.

Entre estos elementos que es necesario visibilizar está lo que tiene que ver con el tipo de transformaciones, de mutaciones globales en las que estamos hoy en día.

Los nombres son variados. A nivel global se habla de sociedad del conocimiento, antes se hablaba de sociedad de la información, se habla de la era de la información, de tercera o cuarta era industrial. Yo prefiero hablar de revolución informacional, en el sentido de compararla con lo que fue la revolución industrial en el siglo XIX. Lo que estamos viendo en la sociedad a nivel global son transformaciones de las fuerzas productivas, transformaciones de las relaciones sociales y necesidades que, al transformarse, esas fuerzas productivas y relaciones sociales imponen a los centros de construcción del conocimiento. Entonces la cuestión tiene que ser colocada introduciendo elementos como los siguientes. Hay que construir conocimiento también de lo social, de lo que ocurre en las relaciones entre universidad y elementos sociales, una visión de mediaciones analíticas, no solamente una visión cuantificadora. Estamos en una tendencia cuantificadora, recién Judith Sutz explicaba muy bien la cuantificación que significa para todos nosotros el hecho por ejemplo de trabajar para la ANII, de ser becados para la ANII. En otros lados estas agencias superestructura-

les, que van por arriba de la universidad, existen, las hay en Brasil, en Argentina, en todos lados y tienen una tendencia muy marcada. También sobre eso se han dado ya algunas manifestaciones en contra; por ejemplo, recuerdo que los sociólogos alemanes llegaron a levantarse contra esa locura de cuantificar todo, los *papers*, en qué revistas, etcétera, y cuántos puntos vale y cuántas veces el autor fue citado, en una lógica realmente perversa.

Pero también hay que colocar el elemento de que muchas veces las agendas, los conocimientos, lo que se investiga y lo que no se investiga vienen alegremente del norte, de los centros de acumulación global, y que por una lógica eurocéntrica, por una lógica de geopolítica del conocimiento, como muchos investigadores han trabajado, se van naturalizando, se van imponiendo en nuestros países. Entonces en este pequeño país hay que tener muy claro cuáles son no solo los problemas que tenemos en curso, sino las tendencias que hay, cómo podemos estar con un alerta crítico sobre determinados discursos.

¿Por qué la revolución informacional trae transformaciones muy fuertes? Porque ahora el conocimiento, la innovación, la idea de innovación, que hoy en día está absolutamente naturalizada, colocan en el centro de la cuestión esta idea de descubrimiento, de identificación de algo y aplicación de inmediato. Hay una fuerte instrumentalización del conocimiento, ya no se trata de investigar, de que haya un tiempo de pasaje, de visión, de ver para dónde se va. Es la aplicación inmediata, la velocidad absoluta, se identifica algo e inmediatamente se trata de ponerlo en funcionamiento, en práctica, innovar. La fuerza de trabajo cobra una notoriedad, una importancia mucho mayor que antes. Hay un acrónimo que anda por ahí, el BANG: bits, átomos, neuronas y genes, hay una tendencia a lo informacional. Por ejemplo, si uno se pone a pensar sobre las nuevas fuerzas productivas informacionales, ¿qué es en definitiva Google, qué son esas grandes empresas vinculadas a Google, etcétera? Son motores de búsqueda, logaritmos. ¿Qué es la identificación de un código genético? ¿Qué es la nanotecnología, con la capacidad de trabajar a nivel nanoatómico, etcétera? Son concentración de información. En ese marco podemos colocar la idea de lógicas que atraviesan todas las áreas del conocimiento. Por eso también hoy, como nunca antes, necesitamos hablar de interdisciplina, no como en

el siglo XX, con una lógica disciplinaria en general muy fuerte, muy marcada. ¿Por qué hoy se habla tanto de interdisciplina? Porque se necesitan conocimientos de polinización cruzada entre áreas diversas, incluso entre ciencias naturales y ciencias sociales.

En ese marco está la universidad, en un nuevo esquema. Hay algunos trabajos muy interesantes de algunos sociólogos a nivel global sobre cómo se naturalizan algunos de estos elementos en algunos de estos discursos para tratar de arrimar la universidad a requerimientos de las empresas.

Por ejemplo, la otra vez había hablado en Ingeniería de lo que significaba el discurso del emprendedurismo. Para un trabajo que estoy haciendo revisé discursos de emprendedurismo y cómo colocan al emprendedor. Fíjense cómo un conjunto de atributos o actitudes personales, en general colectivas, individuales, vinculadas a un liderazgo, puede ser un emprendedurismo colectivo pero en general se coloca lo individual. Esto es sacado de la prensa uruguaya, básicamente de *El Observador*. Dice: «... un chispazo inicial que impulsa a salir de la zona de comodidad y hacer algo diferente a lo que se está haciendo: innovar, buscar gestionar de manera diferente, querer crecer exponencialmente...». La idea de mente inquieta, la idea de que la palabra *emprendedor* no es una palabra romántica y onírica, es una realidad para los que se animan está asociada a determinadas lógicas del líder. ¿Y quién es el líder? Alguien que tiene apertura, que sabe escuchar, creador de ambientes, con magnetismo personal, autenticidad. ¿Qué significa emprender? Fusión de talentos. No es una profesión, es una forma de asumir la vida. Bla, bla, bla. Cuestión de actitud, de capacidad para renovarse, para continuar vigente, desafiar riesgos, buscar nuevas experiencias, colocar el espíritu emprendedor, el mundo como límite. Todas estas son expresiones de la prensa que tratan de construir un discurso sobre el emprendedor y, por derivación, un discurso sobre cómo debe ser la vida social. Y figuran estas dos, el innovador y el emprendedor, como lógicas centrales de este capitalismo informacional, de cambios rápidos, etcétera.

¿En ese sentido qué puede hacer la universidad? Lo que decía al comienzo: no debe naturalizar estas lógicas, debe colocarlas en clave crítica: hacia dónde van, qué quieren decir. Con esta lógica, qué quiere

decir. Desde la década del 90 hay trabajos sobre la explosión de la literatura del *management*, pero también hay una explosión de MBA a nivel de la universidad, la figura del gestor o del técnico, del cuadro, otra figura; así como tenemos el emprendedor, el innovador, tenemos la figura del gestor, del cuadro, del *cadre*, como le dicen en Francia. La idea de que todo se trata de una buena gerencia, que no es una cuestión que se puede intercambiar empresa privada y gestión de lo estatal, la figura del gestor como del buen gerente, no del gerente del siglo XX sino la del gerente del siglo XXI, con liderazgo, capacidad de formar equipos. Todo se trata de atributos personales. Y lo que sabemos desde la sociología del siglo XIX hasta acá es que no se trata de atributos personales, se trata de relaciones sociales que se van creando y configurando, el líder solo es líder en un marco en el que encuentre cierto eco del discurso, si no no sería líder, o que los atributos personales se entendieran como producto de una relación social, no como producto de una lógica de cómo es la persona, sino que cobra sentido en el marco de relaciones sociales.

Por eso las nuevas técnicas del *management* de gestión aparecen renovadas. Tampoco en la universidad muchas veces no se trata ya de quién produce conocimiento sino del gestor del conocimiento. Esta es una figura nueva, es un desafío para las evaluaciones dentro de las universidades, porque en buena medida todo se va transformando en quién gestiona mejor o peor. Es más, cotidianamente nos invitan a todos a ser emprendedores de nuestras propias vidas.

Esta es una transformación sustantiva, alguien decía que así como la figura clave del siglo XX en términos del empresario era Henry Ford, en términos del emprendedor la figura del siglo XXI es el ya fallecido Steve Jobs, de Apple, a quien no en vano se construyó con determinadas características, a través de libros, películas, etcétera.

Ese es el mundo en el que estamos, esa es la situación también en Uruguay, que es un país chiquito pero que integra el discurso global, no podía ser de otra manera. La universidad se ve en la necesidad de colocar estos temas y estos términos en clave crítica, en lo que significan en la batalla de subjetividad; acá cabe o rechazar un término y crear otros nuevos o dar la batalla sobre el significado de los propios términos. ¿Qué significa *emprendedurismo*? O en todo caso, ¿puede haber un

emprededurismo colectivo? ¿Qué significa exactamente *innovador*? ¿Solo innovador en términos técnicos, de determinada incorporación de elementos técnicos? ¿No se puede ser innovador por ejemplo en derechos sociales, en construcción de derechos sociales? Insisto, acá hay dos caminos posibles: o damos batalla dentro de los términos, porque se trata también de apropiación de significados, o creamos nuestra propia terminología, nuestra propia categoría de análisis. Pero la universidad se ve obligada a ubicarse en este terreno, a dar batalla en este terreno y a no dar por naturalizadas determinadas expresiones, giros y discursos que terminan legitimando determinadas prácticas sociales, porque —y acá viene la idea de futuro— hay varios horizontes de posibilidades. Creo que también hay varios horizontes de posibilidades vinculados a la universidad.

Hay un discurso sobre crisis de la educación en el Uruguay. Eso se puede discutir, pero, en todo caso, la educación no puede ser explicada solo por variables de la educación. Para mí la educación tiene que ver con un conjunto de mediaciones sociales. La educación también expresa a la sociedad de la que emana. Si hay fractura social eso tiene fuerte efectos en la educación. Por lo tanto con respecto al papel de la educación superior también hay que decir para dónde se va, qué tipo de educación, qué profesionales, ¿solo profesionales para trabajar en el mercado?, dónde está la visión crítica. Creo que la figura del intelectual crítico en el Uruguay está en extinción y no es casual. Ya no hay intelectuales críticos, aquellos que pueden colocar en clave crítica estos discursos y prácticas que se naturalizan. En esos horizontes de posibilidades para mí es clave que la universidad tenga contacto con un conjunto de actores, no solo con empresarios, también con organizaciones y con movimientos sociales. Los conocimientos que requieren movimientos y organizaciones sociales no necesariamente son los conocimientos que la universidad da o construye, y en este marco hay ejemplos muy interesantes en América Latina.

Insisto, soy partidario de visualizar el capitalismo de la información, ya no un capitalismo de base industrial. Un capitalismo informacional, con una cantidad de discusiones sobre capitalismo cognitivo en las que no voy a entrar ahora, pero que en otros lados se dan y son muy útiles para entender dónde se está, el papel de la universidad, etcétera.

Lo que quiero colocar es que algunos elementos en América Latina se siguen repitiendo una y otra vez. Si leen el artículo de Prebisch de 1949 —que tardíamente fue traducido por la CEPAL— sobre el problema de América Latina, el problema sigue siendo el mismo, América Latina sigue siendo exportadora de materia prima, es sensible a los precios de las materias primas que se colocan en las regiones centrales de acumulación, y al mismo tiempo tiene que comprar productos tecnológicos más sofisticados porque tiene escasa capacidad de producirlos. Esto que decía Prebisch, que compramos con los precios que otros imponen y reproducimos una división global del trabajo, se sigue dando hasta hoy.

Por eso creo que la universidad tiene un gran papel, pero un papel también a contracorriente de discursos y actores hegemónicos. Tiene que trabajar con empresas, pero también tiene que trabajar con movimientos y organizaciones sociales y con otros sectores de la sociedad. También tiene que impulsar la clave crítica para que todos visualicemos, para que cuando leamos algo y se nos ponga como autoevidente podamos desestructurar esos discursos, para poder generar otras agendas de investigación que a su vez abran otros horizontes de posibilidades. Porque la educación superior también tiene, en la formación de investigadores y en la investigación, en ambas cosas y por supuesto en la extensión, la necesidad, sobre todo en países chicos, de imaginar otros futuros posibles, otros horizontes de posibilidades. Si no lo hace la universidad, por supuesto con otros actores, no sé quién lo va a hacer. ¿Las universidades privadas? ¿Las agencias de nuevo tipo, estas superestructurales? ¿Las empresas? Creo que no hay que olvidar ese papel de la universidad en este mundo muy cambiante, donde aparecen nuevas figuras, donde todos los días estamos expuestos a nuevos discursos, etcétera. Hay que dar batalla, hay que dar batalla por nuevas prácticas y hay que dar batalla por el rol del futuro de otros horizontes posibles y en particular por la Universidad de la República en este pequeño país en el marco de procesos globales y regionales muy cambiantes.

Alción Cheroni

Profesor de Filosofía de la Ciencia. Ha actuado en la Facultad de Humanidades y actualmente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, Uruguay. Autor de varias publicaciones: La revolución cultural burguesa, «El concepto de trabajo manual» en la “Enciclopedia Francesa (1972)”, “Ciencia, ideología y lucha de clases (1973)”, “Políticas científicas y tecnológicas en el Uruguay contemporáneo (1986)”, “El pensamiento conservador en el Uruguay (1986)” y “La ciencia enmascarada (1994)”.

Creo que el problema de la relación universidad-conocimiento-mercado es una cuestión concreta en el momento actual. Lo es porque, como señalaba Judith, es la universidad la que produce conocimiento en este país, es donde se concentra ese proceso de producción. Pero ese proceso de producción se concentra en un organismo que está inmerso en relaciones sociales peculiares y particulares, cuya existencia y persistencia por lo menos hay que señalar. En qué país vivimos, en qué relaciones internacionales se mueve nuestro país no son abstracciones, es la concreción de una situación muy clara que tiene que ver con la dependencia. El nuestro es un país dependiente, eso quiere decir que existen quienes nos oprimen, quienes nos hacen dependientes, fuera y dentro de nuestras fronteras.

Estamos sujetos a las relaciones que impone el capital financiero internacional. Ese es nuestro mercado, ese es el decisor de todos los procesos sociales que se dan en los países dependientes, en tanto esos países no opten por un proceso de liberación. Y nosotros no optamos por un proceso de liberación, sino que seguimos sometidos a esas relaciones de dependencia y ellas construyen una estructura económico-social que condiciona las actuaciones de los organismos, de las estructuras institucionales, de las estructuras sociales, porque nuestra sociedad, como cualquier sociedad, no es un ente abstracto, no es una organización sólida conceptualmente unida, sino que es el ámbito donde se dan los conflictos y las relaciones de clase. Por lo tanto los problemas de interés, de desarrollo, de actuación, de producción, sea en el ámbito que fuere, incluso en el ámbito de carácter conceptual, intelectual, tienen que ver con este tipo de relaciones.

Hoy Judith evocaba las reformas universitarias de 1918 en Córdoba. La insurgencia universitaria en ese momento, a partir de Córdoba, que se extiende por toda América Latina, tiene que ver con algo importante, no solamente con la reforma de aquella anquilosada, elitista, conservadora universidad latinoamericana, sino con la función de la universidad en la liberación nacional de estos países. Esa es la consigna de los insurgentes de Córdoba, esa es la consigna que se extiende por América Latina, que penetra en nuestro país, que genera todo un proceso de cambios y transformaciones, y es la que muchos años después de Córdoba, después de 40 años de lucha, de combates, de insurgencia, reconstruye esta Universidad de la República a partir de las luchas por la autonomía del 50, concretadas en la Ley Orgánica del 58. La Ley Orgánica del 58 definía estas cosas a las que los compañeros ya se han referido.

A mi modo de ver, lo que tenemos que entender es qué somos, dónde estamos y en qué situación nos encontramos. Y precisamente, el problema que da la relación entre la universidad productora de conocimiento, ese conocimiento, y la función de esa universidad en unas relaciones mercantiles capitalistas, en condiciones de dependencia, es que esta situación tiene que ver con cuáles son el planteo y el proyecto del gobierno de este país desde el punto de vista económico y social, porque ese proyecto económico y social concreto va a impactar sobre nuestra estructura institucional. Somos una institución de carácter estatal, pero con condiciones determinadas, con conquistas logradas que tienen que ver con dos cuestiones muy importantes: la autonomía relativa, porque no tenemos autonomía financiera y eso nos hace depender de quienes nos financian, y, por supuesto, el cogobierno. Estas son las dos cosas que no puede soportar este sistema. Tanto no las puede soportar que ha generado una serie de condicionamientos que tienen que ver con algunas cuestiones que estamos discutiendo desde hace tiempo y que se tradujeron inicialmente en una ley del Sistema Nacional de Competitividad que fue formulada hace unos meses y que sigue en discusión. Ahí está el contenido de lo que nos proponen y quieren quienes gobiernan, por parte de la universidad, con respecto a la función social del conocimiento, con respecto al destino del trabajo intelectual.

¿Qué hemos estado discutiendo cuando se nos propone el hoy llamado Sistema Nacional de Transformación Productiva y de Competitividad? Se nos está proponiendo producir conocimiento al servicio de un modelo económico que tiene dos centros importantes, que generó la discusión sobre competitividad, que traduce una concesión esencialmente capitalista. La competitividad en las relaciones sociales del capitalismo es simplemente la explotación de la clase obrera, no tiene otro objetivo, porque exige que el trabajador realice ciertas actividades en el proceso productivo, menos o más calificadas, para obtener beneficios. Le exige esto para explotarlo, para obtener plusvalía. Es una cuestión que todos los que estamos acá conocemos. Pero hay que conocerlo en función de lo que hacemos como productores de conocimiento y del destino de nuestros productos. Por supuesto, hablo desde la edad de la vejez que tengo y los universitarios siempre hemos sentido una observación cotidiana y permanente: la universidad no ofrece conocimiento al sistema productivo, la universidad no se abre a la sociedad. Nunca he sentido tantas mentiras como estas en mi vida. La universidad siempre produjo conocimiento y conocimiento gratuito. Si no fue apropiado para el proceso productivo nacional o para la industria nacional en el sentido puramente capitalista, fue por lo que hoy se señalaba, porque es una industria ligada al mercado interno, puramente vinculada al mercado comprador, es decir, es una industria que ha perdido, hoy más que nunca, porque hoy la industria nacional casi no existe, dirigirse a la formación del mercado interno.

Primero, la universidad siempre ha dado conocimiento generosamente, gratuitamente, en relaciones mercantiles. Los universitarios nunca cobraron por producir esa mercancía que es el conocimiento para el capitalismo. Segundo, los universitarios, esta universidad, no han dejado en letra muerta uno de sus principios que está en la Ley Orgánica, que es traducir el conocimiento en el proceso de extensión. Los universitarios se han insertado en el proceso social, han encabezado los movimientos sociales junto con los trabajadores, por lo tanto los universitarios han llevado adelante esa unidad en la sociedad por los sectores desposeídos. Esta universidad desde siempre ha tenido conciencia de cómo se han realizado estas relaciones, los universitarios han sido capaces de hacer análisis críticos profundos sobre esta situa-

ción, teniendo en cuenta lo más importante, siendo inteligentes para percibir cuál es el problema sustantivo, que tiene que ver con la inversión. Ese es el atractivo que el capital financiero y sectores dominantes interesados le han ingresado a la universidad.

Me parece adecuado ver este proceso en este sentido, se crea un Sistema Nacional de Transformación Productiva y Competitividad y por supuesto está alejado de la universidad, está alejado y confrontado con la universidad, es una estructura institucional en la cual nosotros no participamos. No lo hacemos por dos cuestiones, primero, porque somos autónomos y cogobernados no podemos entrar en un sistema como este, y segundo, por la peligrosidad crítica que puede tener la universidad en esto.

¿Qué se nos plantea desde el punto de vista de la producción de conocimiento? Lo que es trivial y obvio en un sistema de relaciones capitalistas. Para el capitalismo el conocimiento es una mercancía, así se generó a partir de la revolución industrial, así se generaron las relaciones institucionales para su producción y a su vez así se transformó al productor de conocimiento en simplemente un asalariado. Esta es la conclusión definitiva de este proceso; definitiva en el sentido de que siguen existiendo las relaciones capitalistas de producción, por tanto no podemos obviarlas ni cambiarlas desde dentro. Es una situación en la cual los universitarios hemos cometido algunos errores, en la juventud los cometimos, creímos que la universidad podía ser el eje de una transformación política. No puede serlo, puede ser un colaborador. El eje de la transformación política son las clases sociales que quieren cambiar el país, la universidad simplemente es una estructura en la cual coexisten, conviven, coexistimos y convivimos fundamentalmente sectores pequeñoburgueses, capas medias, etcétera. Por lo tanto sobre nosotros, sobre nuestras conciencias se refleja este tipo de situaciones complejas, contradicciones y antagonismos de la propia sociedad, y estas son las luchas que tenemos internamente.

Lo que estamos padeciendo es un vacío de conocimientos históricos sobre nuestra propia vida y sobre nuestra propia trayectoria.

Pensaba estructurar mi conversación con ustedes y con los compañeros a partir de otras cuestiones, pero la presentación de los compañeros y la situación incluso nos presentan una tremenda disyuntiva

sobre cuál es nuestro destino realmente como universidad y como universitarios, cuál es la potencialidad que tiene el mercado internacional para desviar los objetivos esenciales y las propuestas de principios de nuestra universidad. Verdaderamente se están produciendo hechos y circunstancias peligrosos, más que peligrosos, porque sobre nosotros se está acentuando cierta complacencia, tomando lo que decía Falero. No adoptamos una actitud realmente crítica ante un fenómeno que ha penetrado en la universidad, que es la inversión externa, la participación de los organismos financieros internacionales —que no son más que agencias del capital financiero— en los procesos educativos y en los procesos de producción de conocimiento dentro de las instituciones públicas estatales. Las instituciones de enseñanza privada tienen su lógica, es la lógica de la empresa y la lógica de la relación con la empresa. La Universidad de la República no tiene esa lógica, como tampoco deben tenerla los servicios públicos.

Hace muchos años los universitarios enfrentamos el problema. Se enfrentó decididamente. Se enfrentó precisamente porque también había tentaciones de esa inversión. Traje un texto que creo que tiene vigencia para discutirlo, para analizarlo, para comprobar si lo que en él se dice hoy sigue estando vigente. Se me podría achacar, y lo asumo, que soy una especie de nostálgico de los 60, pero más que nostálgico de los 60 creo que en los 60 muchos de nosotros descubrimos algo importante: que existía algo que se llamaba imperialismo y que esa era la relación de dependencia aguda que tenía este país. Como culminación de los 60, en este mismo lugar, con el rectorado del ingeniero Maggilo, se realizó un seminario latinoamericano sobre la autonomía cultural, la lucha por la autonomía cultural. Quienes vinieron de los países latinoamericanos hermanos expusieron sus realidades y también las expusimos nosotros los uruguayos.

En el año 1971, un compañero de lucha por la Ley Orgánica, que integró la Comisión de Huelga, que fue Mario Wschebor, publicó un libro que se llama *Imperialismos y universidades en América Latina*. Este texto del joven Wschebor ganó el concurso de *Marcha* de 1971. En él Wschebor resumía lo que pensábamos y aquello por lo que luchábamos en aquella época. Identificamos al enemigo y empezamos a conocer cuáles eran la función y las relaciones. En este texto Wschebor

anota algunas de las cuestiones de esa intervención en la universidad del capital financiero a través de sus agencias, el Fondo Monetario, el BID, el Banco Mundial, etcétera.

Voy a leer algo de este texto. Está hablando de la producción de conocimiento científico y del desarrollo del conocimiento científico. Decía Wschebor: «No habrá desarrollo armónico de las ciencias en estos países en tanto no estemos en condiciones de utilizar racional y libremente nuestros recursos, y no habrá una política cultural independiente en tanto no haya una política independiente a secas. En la resistencia de muchos científicos a ver los problemas de esta manera se basa la debilidad con que especulan los agentes del imperio para penetrar en nuestras universidades. El hombre de ciencia que piensa que puede remontar las fallas fundamentales que se oponen a su trabajo mediante el recurso de la financiación externa norteamericana se nutre de una falsa ilusión. Estas fallas no son las que provienen de las limitaciones financieras de un cierto trabajo particular ni de un grupo de trabajos, sino que tienen un alcance más profundo y más decisivo y su resolución tan solo será posible mediante la transformación revolucionaria de nuestras sociedades que las libere de las ataduras del atraso económico y social. Por otra parte, siempre se podrá alimentar la esperanza de que sea posible conservar una cierta autonomía técnica e ideológica a pesar de integrarse a los programas del imperio. Lamentablemente la experiencia muestra que esta forma particular de astucia está igualmente condenada al fracaso, paulatinamente la autonomía original es sacrificada a las necesidades que la propia ayuda financiera crea y el peso del aparato termina por hacerla desaparecer».

Creo que estas palabras identifican los problemas que seguimos teniendo.

También quiero que lean «El Banco Mundial metido a educador. Prioridades y estrategias para la educación», de Miguel Soler Roca. Es un texto de la década del 90 publicado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la *Revista Educación del Pueblo*.

Panel 2. Educación superior en el siglo XXI: ¿bien público o mercancía?

Modera: Dr. Nicolás Bentancur

Prof. Agregado del Instituto de Ciencia Política de Facultad de Ciencias Sociales

Christian Laval²

Doctor en Sociología. Profesor de Sociología en la Universidad de París X Nanterre y director del programa en el Collège international de philosophie. Miembro del Centro Bentham e investigador asociado del Instituto de la Fédération Syndicale Unitaire. Especializado en la filosofía utilitarista de Jeremy Bentham, sobre el cual ha publicado varias obras, como “La escuela no es una empresa (2004)”, y en el análisis de las políticas educativas de inspiración neoliberal. Actualmente participa en las revistas «Revue du MAUSS, Cités y La Pensée». Entre sus trabajos recientes destacan «L’Homme économique, Essai sur les racines du néolibéralisme (2007)», «La nouvelle école capitaliste (2011)» y «Marx au combat (2012)».

Primera parte. Una mutación del conocimiento

Quisiera comenzar entrando directamente a la parte central de mi exposición, para abordar esta problemática que es la mía. La pregunta que es necesario plantearse, entonces, concierne las relaciones entre capitalismo y conocimiento. Y también corresponde al neoliberalismo,

² Este texto no es producto de una transcripción, sino un texto más completo, en el cual Laval basó su exposición y que luego fue traducido al español.

como operador político e intelectual de las transformaciones de la relación entre capitalismo y conocimiento. Si bien algunos consideran que el capitalismo es cada vez más «cognitivo», conviene no olvidar el otro aspecto: el devenir capitalista del conocimiento. ¿Cuáles son las relaciones entre el capitalismo cognitivo y el conocimiento capitalista? Este es el verdadero tema que debemos abordar, el terreno en el que debemos plantear los términos del problema.

Vivimos una gran mutación del campo del conocimiento en dos aspectos, la enseñanza y la producción de conocimiento, lo que se llama *investigación*. Esta mutación está directamente relacionada con las transformaciones que se están dando en el capitalismo y en la sociedad, transformaciones para las que adoptaremos la denominación ya universal de *racionalidad neoliberal*, según la fórmula de Michel Foucault. La racionalidad neoliberal comprende a la vez la lógica normativa de la competencia, el modelo de la empresa privada y el poder normalizador de las finanzas sobre todas las actividades. Esta racionalidad neoliberal puede definirse como un sistema de normas o como una lógica general que impone un modelo de mercado, en todos lados, por el cual las instituciones y los individuos son puestos en competencia, de manera que cada entidad y cada individuo deben comportarse como una especie de empresa situada en una situación de mercado. La racionalidad neoliberal no solo cuestiona el perímetro y el sentido de la acción pública, como se cree. Esta racionalidad domina al Estado, preside su metamorfosis, es llevada por el Estado y proyectada hacia la sociedad que el Estado trata de reformar. El papel del Estado es aquí determinante, no como se cree inocentemente, como freno, sino, por el contrario, como acelerador de esta mutación. El Estado neoliberal es, sobre todo, un acelerador de la mutación contemporánea del campo del conocimiento. Es el principal agente de la transformación del campo del conocimiento hacia el modelo de mercado.

Hoy el campo del conocimiento está gobernado, cada vez más, por la racionalidad neoliberal. No totalmente, pero cada día más. Es la tendencia histórica dominante.

Dicho rápidamente, vivimos en una época en la que el conocimiento adquiere una forma a la vez abstracta y general, que podríamos llamar la *forma de mercancía del conocimiento*. Vivimos en un período en

el que las instituciones de enseñanza y de investigación científica comienzan a tomar la forma general y abstracta de la empresa. Forma de mercancía del conocimiento y forma de empresa de las instituciones de enseñanza y de investigación, lo que no significa que *ipso facto* todo conocimiento se convierte en un verdadero producto mercantil y que toda escuela o instituto de investigación está llamado a convertirse, en el menor plazo posible, en una entidad privada con afán de lucro. Esto quiere decir que las categorías con las cuales a partir de ahora van a ser planificadas su producción y su difusión, los dispositivos institucionales creados para su elaboración, las normas prácticas de su producción y de su difusión tendrán que ver con la *valorización económica* de la actividad de enseñanza o de investigación. El valor económico se convierte en el criterio último de la validación institucional y social de las actividades de enseñanza y de investigación. Esto afecta no solamente la finalidad de estas actividades, sino también sus condiciones y sus formas institucionales de producción, todas ellas comandadas por una misma norma empresarial. Si el conocimiento está modelado por la lógica del valor, conviene en efecto que sea producido en condiciones y según formas que convengan a la producción de valores comerciales, es decir, en empresas sometidas a la competencia y regidas por las normas de rendimiento de las empresas del sector mercantil. En otras palabras, las instituciones, por su parte, toman necesaria y lógicamente la forma de una empresa.

Lo que vivimos en este momento, que está cambiando el universo de la enseñanza y de la investigación, es una extensión original de la ley del valor económico en el campo del conocimiento. Es justamente lo que llamamos *economía del conocimiento* y que, con mayor rigor, podríamos llamar *capitalismo del conocimiento*.

Es necesario distinguir lo que concierne a la enseñanza y lo que concierne a la investigación. La imposición del nuevo significado atribuido al conocimiento se debe a la predominancia de la *lógica de la competencia* en la enseñanza y de la *lógica de la innovación* en el campo de la investigación. En la enseñanza, la *aptitud* (*compétence*, traducción francesa del inglés *skill*) es la categoría estratégica que permite la profesionalización generalizada de los cursos escolares y la reestructuración de los contenidos y de los dispositivos institucionales de evaluación

de las carreras, del modo de regulación de los flujos de estudiantes, de normalización y de control de las actividades profesionales de los docentes.

Por su parte, paralelamente, las transformaciones de la investigación se rigen por el modelo análogo y equivalente de *innovación*, es decir, por la categoría según la cual los nuevos conocimientos solo valen si son eficaces en el juego de competencia de las empresas en los mercados nacionales y, más aún, en los internacionales, en la misma medida en la que la innovación es considerada la fuente de competitividad de las economías desarrolladas en la división internacional del trabajo. Es la base de lo que se ha llamado *la nueva economía*, cuyos dos grandes motores son la tecnología digital y las biotecnologías.

Competencia e innovación son los dos aspectos complementarios de la forma abstracta y general del conocimiento, son las dos categorías a partir de que los poderes públicos recomponen el campo del conocimiento. Esta categoría del conocimiento y sus dos subcategorías, la competencia y la innovación, operan una reducción por abstracción de la formación humana y de la actividad intelectual por su solo valor económico: valor comercial en el mercado del trabajo de formación escolar y universitaria, por un lado; valor comercial en el mercado de las patentes, del *copyright* y de otros títulos de propiedad intelectual, así como de la actividad de investigación, por otro lado.

¿Cómo se lleva a cabo en la práctica, operativamente, esta mutación del campo del conocimiento?

Segunda parte. La migración de la investigación hacia un modelo de mercado

Tomo prestado de los actuales teóricos del *capitalismo académico* de Estados Unidos, Sheila Slaughter y Gary Rhoades, la idea que ellos a su vez tomaron de Foucault de la existencia de dos regímenes del conocimiento: el régimen en el cual el conocimiento es considerado un «bien público» y el nuevo régimen, en el cual el conocimiento es considerado un «material» económico a explotar. Por mi parte, yo distinguiría el

régimen público del conocimiento y el régimen neoliberal del conocimiento.

El sociólogo americano Robert King Merton definió el *ethos* de la ciencia en el régimen público del conocimiento a partir de un cierto número de características: universalidad, comunismo (es decir, la gestión del conocimiento como bien común), desinterés, integridad moral, escepticismo organizado.³ Esta versión idealizada de la actividad científica olvida algunas de sus condiciones históricas, que son la *nacionalización de la ciencia* bajo la égida de un Estado mecenas y organizador, y una *profesionalización de los investigadores* en el marco de grandes organismos públicos y privados.

En el *régimen público del conocimiento*, el tipo ideal de investigación se basaba en un trabajo científico autónomo cuyos resultados, ampliamente difundidos, iban a aumentar un patrimonio común. Los economistas explicaban, de buen grado, que el conocimiento tenía el carácter de «bien público», es decir que no había lugar para exclusiones ni rivalidades. Los investigadores eran entonces alentados a crear nuevos conocimientos a cambio básicamente de remuneraciones simbólicas y de progresos en sus carreras, independientes de las ganancias directas que pudieran obtener de sus aplicaciones. En cuanto a la difusión del conocimiento, el lugar predilecto era la universidad pública.⁴

El ideal de la ciencia abierta encontraba su realización práctica en las publicaciones científicas y académicas y en la universidad. Los grandes principios de la ciencia al servicio de los pueblos se reafirmaban en textos fundamentales, los de Jean Perrin en Francia, los de Vannevar Bush en Estados Unidos. En este modelo, la ciencia está al servicio del bien público, del cual el Estado se considera el promotor supremo. Como lo deseaba Jean Perrin, el progreso del conocimiento puro debía necesariamente aumentar «aún más» la «riqueza y el poder de los hombres».⁵

3 Cf. Robert K. Merton, «The normative structure of science» (1942), en *The Sociology of Science*, The University of Chicago Press, Chicago, 1973, 267-278.

4 Cf. Dominique Foray, «Science, technologie et marché», en *Les sciences sociales dans le monde*, Unesco-Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001, 284.

5 Jean Perrin, «La nouvelle espérance», en *La Science et l'Espérance*, PUF, 1948.

Esta coyuntura histórica particular permitió el desarrollo de una investigación relativamente independiente de la presión económica del mercado y de la coerción política directa del gobierno. Esta relativa autonomía, desigual según los campos, siempre frágil, a menudo amenazada, permitió la formación de áreas que pudieron determinar sus propias reglas de reclutamiento, de formación, de validación de la calidad de los trabajos. Aunque estas condiciones de producción del conocimiento conocieron ciertas dificultades, propias de toda organización administrada por pares (elitismo, corporativismo, conservadurismo social e intelectual), también favorecieron un trabajo de conocimiento liberado del poder intrusivo de los comanditarios políticos o económicos, una investigación ampliamente autodeterminada según principios específicos.⁶ Así, disciplinas enteras del saber pudieron desarrollarse gracias a los dispositivos de la universidad y de la investigación pública.

Es justamente esta distancia construida institucionalmente la que se cuestiona en lo que se llamó la «gran migración hacia un modelo de mercado»⁷ o, también, el advenimiento del capitalismo académico, tanto en el campo de la enseñanza como en el de la investigación.

En el *régimen neoliberal del conocimiento*, que comienza a instalarse en los años 1980, el conocimiento es considerado un factor de «creación de valor», directamente comprometido con los inversores de capitales a la búsqueda de «productos» de alta rentabilidad, según un modelo «orientado» por el mercado (*market-driven model*), para retomar una fórmula utilizada por los economistas del conocimiento.⁸ Ya no se considera una búsqueda de la verdad, el saber es validado por su capacidad de producir «valor». En este aspecto, este régimen rompe con la «ética de la ciencia» del modelo precedente.

6 Cf. Christian de Montlibert, *Savoir à vendre, L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Raisons d'agir, 2004, 117 y sq.

7 Cf. Dominique Foray, «Science, technologie et marché», en *Les sciences sociales dans le monde*, Unesco-Éditions de la Maison des sciences humaines, 2001.

8 Para un análisis más profundo de todas estas transformaciones en Estados Unidos, ver Philip Mirowski, *Science-Mart, Privatizing American Science*, Harvard University Press, 2011.

Este modelo de investigación privada se basa en la detención de un derecho privativo sobre un conocimiento del cual el inversor quiere sacar la mayor ganancia posible gracias al monopolio tecnológico que le asegura una patente. En este modelo de «ciencia cerrada» o de «ciencia orientada por el mercado», la difusión de los resultados de la investigación pasa por el mercado del conocimiento y el sistema de los derechos de propiedad (*copyright*, derechos de autor, patentes, marcas).

Esta mercantilización de la investigación se vio favorecida por las medidas que obligaron a los laboratorios públicos a recurrir a las empresas para obtener recursos y a vender el resultado de sus trabajos en el mercado de las patentes. La fecha de aprobación de la ley americana llamada *Bayh-Dole Act* (1980) se señala a menudo como el comienzo de un proceso continuo de «apertura de mercado» de las estructuras públicas de investigación. Esta ley permitió que las universidades americanas se adueñaran de los resultados de las investigaciones financiadas con fondos públicos y negociaran por su cuenta, lo que las alentó a convertirse en «centros de beneficio» para las universidades de acogida y a tejer vínculos de naturaleza comercial con las empresas privadas, deseosas de explotar las patentes registradas por las universidades. En el curso de los años 90, los países de la OCDE tomaron medidas del mismo tipo.

La enseñanza no sale indemne de esta transformación. Las universidades, puestas a competir unas con otras y con fuentes de financiación que se agotan, necesitan encontrar otros medios para funcionar. Por esta razón, como muy bien lo dice la Comisión Europea, se las invita a «diversificar» sus fuentes financieras. Aumento del monto de inscripción de los estudiantes, siguiendo el modelo de las escuelas y universidades privadas, y paralelamente, aumento de la deuda estudiantil, cofinanciamiento sistematizado de los proyectos de investigación, becas de estudio (con contrato de confidencialidad) y patrocinio de las cátedras, lo que permite aumentar considerablemente los ingresos de los profesores que accedieron al gran mercado de *stars* académicas.

En su tiempo, Robert K. Merton había señalado claramente la incompatibilidad de las dos lógicas: «el comunismo del ethos científico es incompatible con la definición de la tecnología como “propiedad

privada” en una economía capitalista». ⁹ Sin embargo, este es el nuevo paisaje que se instala y se impone a partir de los años 1980. ¹⁰

¿Por qué y cómo se pasa de un modelo de administración de la investigación y de la enseñanza según un principio de autonomía relativa y de distancia a una organización basada en el modelo del mercado?

El contexto mundial

La norma neoliberal de la competencia entre los Estados, entre las economías, entre las empresas impulsa la *salida al mercado* de un conocimiento percibido como una ventaja comparativa en la guerra económica mundial.

Este proceso de imposición del modelo de mercado en el campo del conocimiento acompaña la globalización y el lugar que toman la innovación y la calificación de la mano de obra en la competencia. Uno de los aspectos más importantes de la fase del capitalismo que vivimos es la lucha acrecentada que libran los Estados y los oligopolios mundiales por el control privado del conocimiento, considerado una baza decisiva en la competencia mundial.

⁹ Robert K. Merton, *op. cit.*, 275.

¹⁰ No es cierto, indudablemente, que el saber haya conocido en algún momento un perfecto aislamiento que lo haya mantenido separado de la sociedad y de la economía y que le haya garantizado su «pureza», su completo desinterés, su perfecta autonomía. Esta ilusión es la causa de muchas explicaciones simplistas en cuanto a la evolución de la ciencia y de la enseñanza. Una tesis exitosa plantea, en lo que tiene que ver con la investigación científica, que en el tiempo se han sucedido dos «modos» de ciencia: el «modo 1», caracterizado por una independencia soberana de la ciencia aislada de la sociedad, «descontextualizada», basada en la certeza de que los objetos que estudiaba estaban regidos por reglas racionales y por leyes universales, y el «modo 2», cuyo carácter dominante sería la porosidad de la investigación y de lo social, la «contextualización», la incertidumbre y la imprevisibilidad. Esta tesis fue sostenida, en primer lugar, en la obra de Michael Gibbons *et alii The New Production of Knowledge*, 1994, y luego retomada en el libro de H. Nowotny, Scott y M. Gibbons *Re-thinking science, Knowledge and the Public in a Age of Uncertainty*, 2001 (traducción *Repensar la ciencia, conocimiento y sociedad en la era de la incertidumbre*, Belin, 2003).

Dado que la innovación se ha convertido en la clave de la competición internacional, la regla mundial de la competencia contribuye a anudar lazos estrechos entre empresas y universidades, y entre finanzas y conocimiento en general.

El afán de lucro del monopolio tecnológico está en el centro de esta competencia entre oligopolios globalizados y, en parte, dicta su lógica sobre la transformación impuesta a la universidad y a la investigación pública. Convertir los conocimientos en activos rentables supone extender y fortalecer los derechos de propiedad intelectual, de las patentes y de las marcas.

El nuevo capitalismo neoliberal se caracteriza, así, por un frenesí de apropiación privada de los yacimientos de posibles beneficios en el campo de la biología, de la informática y de la comunicación.

Tres procesos se conjugaron: la extensión de los campos de apropiación (secuencias de genes, *software*, derechos de imagen, por ejemplo); el fortalecimiento de los derechos de propiedad (extensión de la duración de los derechos exclusivos, restricción de los derechos de utilización); el fortalecimiento de las sanciones para hacer respetar los derechos de propiedad.

La tendencia al fortalecimiento de los derechos de propiedad intelectual se afirma, a mediano y largo plazo, sobre todo desde los años 1980. Es así en el área de los seres vivos, de la farmacia, de la química, de la informática. El aumento del número de patentes registradas en Estados Unidos y en Japón es testimonio de esta carrera acelerada por los «recintos» (*enclosures*) jurídicos en el campo intelectual. El número de patentes en los países de la Tríada (Estados Unidos, Japón, Unión Europea) aumentó a más del doble desde mediados de los años 1980. Los oligopolios mundiales practicaron un *lobbying* intenso en todos los países para que los resultados de sus inversiones en investigación cuenten con mejor protección. La OMC (Organización Mundial de Comercio), que ahora vigila muy de cerca todo el campo de la propiedad intelectual, alentó esta tendencia extendiendo la jurisdicción sobre las patentes a los países adherentes. Ahora ya existe un mercado mundial de derechos de propiedad sobre el conocimiento.

La política neoliberal en materia universitaria

El contexto es el que explica, en parte, que la universidad y la investigación deban ser puestas al servicio de la competitividad económica. Es lo que da cuenta de los esfuerzos para crear «la universidad empresarial». Lo que los estadounidenses llaman *universidad empresarial* fue preparado desde los años 1980 por expertos en *management* de calidad y en *benchmarking*. Posee tres características principales: se gobierna de acuerdo al modelo de una empresa (en realidad como un grupo de filiales piloteadas desde una *holding* que las controla); trabaja en simbiosis con el medio de los negocios; difunde a todos los niveles la «cultura de empresa», es decir que su «espíritu» es el del empresariado (*entrepreneurship*), lo que conduce a los investigadores y estudiantes a promover la creación de empresas. Las universidades empresariales tienen un «deber de rendimiento» económico. Transformación y autonomía de la gestión, competencia y polarización entre universidades son las palabras maestras de una reforma, comenzada en Estados Unidos y en Gran Bretaña, que se convirtió en la norma mundial, en lugar de la vieja universidad humboldtiana de principios del siglo XIX, orientada hacia el conocimiento desinteresado y enciclopédico. Hacer que la enseñanza superior y la investigación estén al servicio de la competitividad general supone que los establecimientos se transformen en empresas y sean administrados como tales, en el marco del mercado. Inmersos en la competencia, dependientes de las agencias que los ponen en competencia,¹¹ los establecimientos se verán obligados a adoptar un cierto comportamiento que aumentará su rendimiento. La competencia es el único horizonte y el único marco estratégico de una reforma de ese tipo. Es el objetivo de la reforma, pero también el medio «terapéutico» para sacarlos del igualitarismo y de la inercia que, según se considera, los paralizan. Cuanto mayor sea la competencia entre establecimientos y entre investigadores, mejores serán unos y otros.

11 Desde 2006, son agencias «independientes», como la Agencia Nacional para la Investigación o la AERES, las encargadas de evaluar y de distribuir los fondos, en función de las prioridades determinadas fuera del medio científico.

Como la escuela, la universidad y la investigación deben obedecer, de ahora en adelante, a la lógica gerencial de fijación de objetivos y de evaluación individualizada de los rendimientos, a la recompensa al mérito. Esta cultura del rendimiento es también una técnica de control de las unidades y de los individuos, y se acompaña de una «obsesión de control», según la fórmula de Michael Power, que está vinculada a una verdadera relación de desconfianza con respecto a los individuos, supuestamente impulsados por sus intereses particulares.¹² La misma cultura modifica considerablemente el principio de colegialidad, ya que el equipo «gobernante» se otorga un derecho de control acrecentado sobre las políticas de los laboratorios y la calidad de los investigadores, y lo hace mediante un sistema de primas o de modulación de servicios y de carreras a su disposición. Relaciones jerárquicas similares a las que se encuentran en las empresas privadas reemplazan las relaciones más bien igualitarias y cooperativas que dominaban las instituciones de la «ciencia abierta».

Esta transformación no se da mediante un proceso espontáneo del capitalismo que canibalizaría por sí mismo todas las actividades, según una visión marxista tradicional. El Estado juega un papel directo en la construcción de las situaciones de mercado, en la imposición de lógicas de competencia y en la reestructuración del campo del conocimiento.

El papel de los Estados en la migración del conocimiento hacia el régimen neoliberal

Los principales Estados occidentales construyeron la globalización estableciendo la competencia, es decir, la «fuerza de los fuertes», como principio general de las relaciones internacionales. Este mismo principio fue «interiorizado» por los Estados que lo convirtieron en la regla de su propia organización y de su propia acción. Los Estados, del mismo modo que construyeron la globalización mediante sus políticas de desregulación, reaccionan «adaptándose» al conjunto de «políticas de competitividad». Estas exigencias fueron afectando progresivamente

12 Michael Power, *La société de l'audit, l'obsession de contrôle*, La Découverte, 2005.

todas las características institucionales, sociales, culturales, educativas de los países. Desde este punto de vista, los años 80 marcaron un cambio entre dos tipos muy diferentes de acción del Estado. Mientras que hasta ese momento las intervenciones tendían a fortalecer el poder económico nacional, protegiendo a los actores privados de los choques externos, regulando sus relaciones internas mediante compromisos, asegurando una cierta autonomía nacional del capitalismo, en la nueva fase, los Estados, junto con los oligopolios, emprenden la construcción de una globalización en la que los actores privados son llevados a participar en una guerra económica total. El programa general de reformas neoliberales se impuso en nombre de la *competitividad*, a partir de ahora erigida en principio supremo. La acción del Estado se concentró entonces, en forma prioritaria, en el apoyo logístico de los oligopolios. Pero los «factores de competitividad» de los oligopolios terminan por abarcar todas las condiciones de la actividad económica a medida que la presión de la competencia impulsa una racionalización *a priori* sin límite. Todo se convierte en «recursos» que explotar en el juego de la competencia mundial. La acción pública, en su conjunto, se transformó así en una «política de factores de producción y de entorno económico» cuyos objetivos prioritarios fueron la competitividad de los oligopolios y «la atracción del territorio» para los inversores.

En realidad, todo tiene que ver con una *política de competitividad* orientada a *institucionalizar a nivel nacional el mercado mundial*. Las tareas que cada gobierno nacional debe cumplir son esenciales para el «juego mundial» en el que se insertan los países. Si bien la retórica oficial no deja de hablar de la adaptación a las exigencias de la competitividad, las políticas neoliberales no solo tienden a producir este entorno favorable para la globalización, sino que participan activamente en la construcción de las reglas, las prácticas, las clases, las subjetividades, de acuerdo con la gestión del mercado mundial. Como lo subraya Saskia Sassen, «el Estado, lejos de ser la “víctima” de estos procesos globales, está comprometido en su implementación». Establecer *la implantación de lo global en lo nacional* alimenta, a su vez, la propuesta según la cual la desnacionalización de ciertas funciones y competencias

estatales se efectúa a medida que este compromiso del Estado progresa.¹³

Esta «acción estatal de desnacionalización»¹⁴ de las políticas públicas traduce la nueva naturaleza del Estado. El Estado ya no debe ser considerado una instancia unitaria, articulada a un territorio, sino un «lugar» estratégico donde se construye la globalización. Saskia Sassen mostró justamente que hoy los Estados integran activamente las «condicionalidades de la globalización» tanto en su legislación como en sus objetivos.

La reorganización de la enseñanza superior y de las estructuras de investigación ofrece un ejemplo de *proceso de desnacionalización* y de construcción de una lógica nueva que se impone en la actividad científica. Actualmente, el Estado es el agente *directo* de las mutaciones de la universidad y de la investigación.

El Estado neoliberal, comenzando por Estados Unidos, es el responsable del nuevo régimen del conocimiento y de la construcción de un mercado internacional de la ciencia, con la colaboración de los oligopolios. Este Estado estableció un marco legislativo y reglamentario que permite la apropiación privada y la comercialización de los resultados de la investigación pública, desarrolló la financiarización de la universidad mediante préstamos estudiantiles y el aumento del monto de la inscripción, apoyó los sistemas de protección de la propiedad intelectual (ADPIC), alentó la creación de un mercado libre de servicios educativos (AGCS), estimuló la heteronimia generalizada de las instituciones del conocimiento y su integración en el nuevo capitalismo del conocimiento.¹⁵

Desde los años 1980, una serie de decisiones judiciales de Estados Unidos, seguidas por otras de la Unión Europea, operaron una revolución silenciosa, con efectos de largo alcance. Esta revolución consiste, por un lado, en hacer que la investigación dependa financieramente de las necesidades del mercado, y por otro, en comandar la investigación desde dentro, según una lógica empresarial. La transformación

13 Saskia Sassen, *La globalisation, Une sociologie*, NRF Essais, Gallimard, 2009, 61.

14 Saskia Sassen, *Critique de l'État, Démopolis/Le Monde diplomatique*, 2009, 182.

15 Cf. Los análisis de Sheila Slaughter y Gary Rhoades, *op. cit.*

del campo del conocimiento se vio favorecida por las medidas que obligaron a los laboratorios públicos a recurrir a las empresas para obtener recursos y a vender el resultado de sus trabajos en el mercado de patentes.

Tercera parte. Los efectos del nuevo régimen neoliberal en la investigación y el conocimiento

Para hacer frente a las restricciones de financiamiento y poder funcionar, las universidades se ven poco a poco obligadas a adaptarse a las exigencias y normas del mercado. Cada día se las alienta más a actuar en función de contratos de plazos cortos firmados con las empresas, a registrar patentes, a confinar los resultados según la lógica de los *enclosures* del conocimiento. En una palabra, el sistema normativo propio de la «ciencia abierta» está cada vez más debilitado *en su interior* a causa de las exigencias financieras que funcionan como factores disciplinantes de las conductas y las prácticas. Las universidades e instituciones científicas pierden, así, en forma progresiva, el dominio de su política de investigación. Situadas en el terreno de la competencia, se ven forzadas a captar, a cualquier precio, los recursos más diversos (fondos, contratos, estudiantes que pagan) para acrecentar su poder o, simplemente, para «cubrir su presupuesto». Rentabilidad y rapidez se convierten en las palabras maestras de la actividad científica. El «modelo lineal» está invertido: el mercado es el que comanda. La aplicación ya no sigue al descubrimiento, es el mercado el que dirige la investigación.

La transformación se marca por la predominancia de un tiempo corto de retorno para la inversión, que se adueña de la producción de conocimientos. La investigación libre suponía tiempo para desarrollar un programa de trabajo sobre «bases» sin preocupación por su aplicación inmediata. Esta tendencia puede ocasionar el bloqueo de la investigación fundamental por el cortoplacismo impuesto por la dictadura de los mercados y de su contraparte pública.¹⁶ La dependencia de los

16 Esta es una buena ilustración de la contradicción que había subrayado Marx

contratos firmados con financiadores, empresas, administraciones civiles, ejército también tiende a favorecer la retención de conocimientos, el secreto, la imposición de derechos de peaje para acceder al conocimiento. Del mismo modo que el reemplazo progresivo de los sistemas tradicionales de recompensa simbólica de los trabajos científicos por modos estándares de estímulo financiero de los «investigadores-empresarios» y la división acrecentada entre *stars* de la ciencia y empleados de los laboratorios. Relaciones jerárquicas similares a las que se encuentran en las empresas privadas reemplazan las relaciones colegiales que caracterizaban históricamente a la universidad.

La predominancia de los contratos de investigación de corto plazo y de proyectos, cuyo resultado son productos que se valorizan rápidamente en el mercado, se traduce en la formación de equipos temporales y un reclutamiento de investigadores mediante contratos precarios que conducen a una proletarización inédita de numerosos investigadores, en particular de los más jóvenes.

Las consecuencias desigualitarias de este nuevo régimen del conocimiento implican también la polarización geográfica de las actividades de investigación. Asistimos a una polarización acrecentada de los lugares donde se concentran la investigación y la innovación por las «externalidades del conocimiento» en el plano geográfico, es decir, las ventajas esperadas de la proximidad de los centros universitarios y de los organismos de investigación privados y públicos. Para las empresas, la concentración geográfica es una manera de beneficiarse de estos intercambios informales que concentran el conocimiento no codificado anterior a la innovación. De ahí la formación de «polos de excelencia» situados principalmente en los países del norte. La globalización es sinónimo de fragmentación de la comunidad científica internacional y de desigualdades crecientes en el acceso a los conocimientos decisivos para el bienestar de los pueblos. El conocimiento es, menos que nunca, un bien común mundial.

.....
en su época entre el desarrollo de las fuerzas de producción y el mantenimiento de las relaciones de producción organizadas según el principio de la propiedad privada.

La evaluación del conocimiento

La política neoliberal consiste en la construcción de mercados. Tenemos un ejemplo asombroso en el campo del conocimiento. Esta construcción de un modo de regulación por medio de la competencia supone la invención de instrumentos y la puesta en práctica de dispositivos específicos de evaluación, lo que significa, en el sentido estricto del término, la producción de un valor de mercado asignado a las instituciones y a los diplomas.

Dicho rápidamente, hacer del conocimiento un valor económico supone que se produzca este valor, que se lo dote de instrumentos que permitan graduar los productos y servicios. Es necesario construir los medios de producción del valor cognitivo a través de la evaluación de las carreras y de la investigación, de su «calidad» y de su «rendimiento», que deben ser traducidos en cifras para establecer clasificaciones. Es la práctica decisiva del ranking.

Concretamente, esto supone un trabajo de producción estadística dirigida a la medición de la productividad y del rendimiento por medio de ratios que a menudo no consideran los contextos particulares a causa del propio postulado de conmensurabilidad de lo que se pretende medir y clasificar.

Lo esencial no es que las instituciones científicas sean gobernadas por indicadores que respondan a criterios propiamente científicos. Sería incluso contrario al objetivo, que es «gubernamental» en el sentido de Foucault. Se trata de que las cifras en cuestión puedan «guiar las conductas», incitando a seguir un comportamiento esperado y deseado. Los sistemas de medición y de clasificación se utilizan, en efecto, como sistemas de gobierno de los individuos y de las unidades en las cuales estos trabajan.¹⁷ Se considera que el indicador elegido puede crear un estímulo que induce una manera de hacer, de pensar,

17 La construcción de indicadores de medición del rendimiento tiene un alcance político o, más prosaicamente, de poder y de control. No tiende simplemente a producir conocimiento sobre el trabajo y la producción, trata de orientarlo y de estimularlo. En ese sentido, la producción de una evaluación, es decir, de un valor de un producto, se acompaña de la producción del valor del empleado y, por lo tanto, de un estímulo o de un control sobre lo que este hace, de tal modo que su remuneración debe depender de la evaluación de su trabajo.

de ser. Para decirlo de otra manera, el sistema de precios y de clasificación necesario para un orden de mercado estimula comportamientos que construyen y consolidan un sistema de competencia que al final hacemos nuestro y encontramos natural. Hoy asistimos al pasaje del antiguo modelo utilizado para juzgar a los pares en el seno de una comunidad erudita a un sistema de precios de los productos del conocimiento supuestamente medibles a partir de indicadores «objetivos» de rendimiento y de excelencia proporcionados por agencias o revistas.¹⁸

El juego de los indicadores incitativos se ejerce a todos los niveles de la construcción de mercados. Juega incluso a nivel de las políticas científicas y universitarias gracias a la importancia asignada por los políticos y los medios de prensa a la clasificación. Conocemos el ranking de Shanghái o del Times Higher Education, que influyen en las estrategias de las universidades y de los Estados. Las críticas no faltan en cuanto a la ausencia de significado y de validez, en una comparación de estructuras muy diferentes de un país a otro.¹⁹ Pero poco importa que el cúmulo de datos no tenga un gran sentido, por la heterogeneidad de lo que se mide y por la ponderación arbitraria de los elementos elegidos (premio Nobel, publicaciones, patentes, etc.), y que no corresponda más que a ciertos tipos de establecimientos. Es evidente que los criterios seleccionados corresponden a lo que los constructores del

18 Como dicen los autores de *Stactivisme*, «hay una adecuación entre forma de acción pública y útil estadístico». Cf. Luc Boltanski, «Quelle statistique pour quelle critique?», en *Stactivisme*, *op. cit.*, 44 y 45. En la época neoliberal, son los indicadores de rendimiento los que dominan ampliamente las herramientas, como ya lo había sugerido Alain Desrosières. Boltanski, por su parte, insistió en el giro que representan estas estadísticas operativas orientadas a los cambios de comportamiento por el tipo mismo de medición efectuada.

19 Una de las anécdotas más absurdas y graciosas se refiere a Yves Gingras. El hecho de haber formado o alojado a un premio Nobel cambia considerablemente el lugar en la clasificación de Shanghái. Es así que, como Einstein trabajó en la Universidad de Berlín en 1922, el puesto de la universidad berlinesa puede subir 100 lugares. Pero como la división de Alemania separó a la Universidad de Berlín en dos partes, hay dos universidades berlinesas que pretenden haber alojado a Einstein hace 90 años. El propio Yves Gingras tuvo una idea genial para situar a Francia a la cabeza de la clasificación de Shanghái dentro de uno o dos años: recrear el monopolio exclusivo de la universidad napoleónica. Yves Gingras, *Les dérives de l'évaluation de la recherche, Du bon usage de la bibliométrie*, Raison d'agir, 2014, 102-103.

ranking juzgan determinante en la calidad de una universidad, a lo que según ellos debería guiar las políticas seguidas por los establecimientos y los gobiernos.

Se considera que esta clasificación, que le otorga un valor social relativo al establecimiento, puede hacer que los administradores consideren modificar las orientaciones, sobre todo porque los medios asignados o las recompensas obtenidas dependen de eso. En este contexto de penuria presupuestal, existe evidentemente una presión muy fuerte sobre los responsables de los establecimientos.²⁰ Así, las clasificaciones, aun las más absurdas y desprestigiadas, son aceptadas y hechas propias por los presidentes de las universidades, los decanos, los ministros, que desarrollan estrategias de optimización para ganar algunos puestos en la clasificación.²¹

El establecimiento de estos rankings solo tiene aquí sentido con miras a la construcción de un mercado mundial del conocimiento, y solo tiene una función que cumplir dentro de una lógica de marketing y de competencia. Pues se trata justamente de esto: para atraer a los estudiantes extranjeros, para recibir financiación de las empresas o fundaciones, para aumentar el monto de la matrícula, es necesario ocupar un buen puesto en la clasificación. En esta competencia, las prácticas de comunicación y de *branding* son esenciales y las clasificaciones terminan por primar sobre los contenidos científicos y las actividades reales. Lo esencial es ser visible, conocido, apreciado. El cinismo comercial de los expertos en comunicación a los que apelan cada vez más las administraciones universitarias predomina entonces sobre el *ethos* científico que era hasta aquí la norma de la comunidad académica y científica.²²

20 En un contexto de penuria presupuestal, el ministerio tiene el poder de orientar las políticas de las universidades en la dirección que desee. Tanto el racionamiento como la deuda son palancas políticas muy eficaces.

21 Es la parte central de lo que Isabelle Bruno y Emmanuel Didier llamaron «la nueva cuantificación pública». Cf. *Benchmarking*, *op. cit.*, 28.

22 Como escribe Yves Gingras: «este cinismo en el medio académico es un producto directo de la creación del “mercado de la enseñanza superior”». Cf. Yves Gingras, *op. cit.*, 101.

Conclusión

Todo esto nos conduce a una pregunta fundamental sobre el propio conocimiento: ¿de qué tipo de conocimiento hablamos en el marco de la *economía del conocimiento*? ¿No nos ocupa una distorsión o incluso una perversión de lo que entendemos por *conocimiento*? Volvamos por un instante al ejemplo de estas clasificaciones y de estos rankings. Pretenden ofrecer un conocimiento válido y pertinente sobre el sistema de enseñanza superior y de investigación en el mundo. Sin embargo, las mentes más lúcidas del mundo científico conocen sus sesgos y su ausencia de valor científico. ¿Cómo puede ser que las instituciones que deben regirse por las reglas de la racionalidad científica se dejen imponer políticas dirigidas por indicadores tan poco confiables en relación con las exigencias elementales en materia de conocimiento objetivo? Podríamos decir lo mismo de los criterios cuantitativos de evaluación individual de un investigador, cuando, en lugar de leer lo que publicó para juzgar el valor científico de su producción, se prefiere establecer la lista de sus publicaciones en revistas bien ubicadas en el ranking de las revistas científicas. Toda la «governabilidad» de la ciencia viene así a basarse en un conocimiento de la actividad científica que no respeta las propiedades elementales de un conocimiento científico sobre un objeto dado. En realidad, como vimos, lo que importa no es la validez del conocimiento proporcionada por esos indicadores, lo que cuenta es el carácter operativo de la información. Ya no es el contenido intrínseco del conocimiento el determinante, es la construcción de una información sobre el conocimiento, información que no tiene nada que ver con los criterios admitidos generalmente en el marco de la ciencia, pero que permite hacer una selección, establecer una clasificación, producir un valor. Esto traduce el hecho de que el universo académico está poco a poco perdiendo el dominio de su autonomía por la pérdida de sus propios criterios para juzgar. Y esto en beneficio de una evaluación que está en realidad determinada por la construcción de un mercado.

El otro tema que tendríamos que plantearnos ahora tiene que ver, por supuesto, con la manera de oponerse a esta lógica. El espacio de la universidad y de la investigación es un espacio de luchas, y cada curso

impartido libremente, cada actividad científica libremente determinada constituyen una objeción práctica real a esta reducción administradora de la actividad científica. Si la nueva «governabilidad» erige una serie de trabas a la propia producción científica, que supone libertad y cooperación, la verdadera razón para trabajar y vivir de los investigadores encuentra vías paralelas, a veces informales, para expresarse y encarnarse. Nada está perdido mientras la libertad de enseñar y de investigar encuentre individuos dispuestos a no ceder en lo que respecta a su vocación.

Valdemar Sguissardi

Bachiller y licenciado en Filosofía de FIDENE (actual UNIJUÍ). Magíster y doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Paris-X (Sorbonne). Profesor titular de la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar). Publicó una decena de libros y una centena de capítulos de libros y artículos sobre educación superior. Algunos de los más destacados son: “Universidade, fundação e autoritarismo – o caso da UFSCar”; “Avaliação universitária em questão (organizador)”; “Novas faces da educação superior” (en coautoría con João dos R. Silva Jr); “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” (en coautoría con João R. Silva Jr); “Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação” (coorganizado con Lucídio Bianchetti), y “Universidade brasileira no século XXI – Desafios do presente”.

Voy a ilustrar mucho de lo que Christian Laval y los expositores anteriores han dicho acá.

La mercantilización de la educación superior en Brasil. Cuando el polo privado mercantil se superpone al polo público-privado.

Empezamos con nuestros epígrafes. Pocos negarían hoy que los procesos educativos y los procesos sociales de reproducción más amplios están estrechamente vinculados.

El impacto de la incorregible lógica del capital en la educación ha sido muy grande y a lo largo del desarrollo del sistema la educación superior se volvió tienda de venta de diplomas en cuotas, donde están el 70 % de los estudiantes universitarios en Brasil. Quien lo dice es uno de los líderes del Movimiento Sin Tierra en Brasil.

La apuesta más reciente y espectacular del mercado en el proceso de mercantilización de la educación superior en Brasil fue la incorporación de la Red Anhanguera, con 500.000 alumnos, al Grupo Kroton, otros 500.000 alumnos en 2014; esta más reciente y espectacular apuesta está en curso.

El Consejo Administrativo para la Defensa Económica (CADE), dependiente de los ministerios de Justicia y de Hacienda, no del Ministerio de Educación de Brasil, está juzgando la legalidad de la compra de la segunda empresa brasileña más grande en educación en la actualidad, la Estácio de Sá, también con cerca de 500.000 estudiantes,

por la mayor Kroton, que tras la incorporación de la Red Anhanguera tiene hoy cerca de un millón de estudiantes. Si se aprueba esta transacción comercial financiera, Kroton llegará a la increíble cantidad de un millón y medio de inscriptos en más de 150 instituciones de educación superior y unas 500.000 matrículas en la educación primaria y secundaria en más de 800 escuelas miembros.

Este número de estudiantes, un millón y medio, se corresponde con el 16 % de todos los estudiantes de la educación superior en el país inscriptos en alrededor de 2.400 instituciones estatales, públicas y privadas, con o sin fines de lucro, el 23 % de los inscriptos en más de 1.000 instituciones privadas y casi el 30 % de los inscriptos en alrededor de 2.000 instituciones privadas mercantiles, es decir, con fines de lucro, un total de aproximadamente 2,75 millones de estudiantes de este nivel de educación en el país.

Para entender y discutir esta mercantilización acelerada de la educación superior en Brasil, ilustrada por este hecho sin precedentes en América Latina y tal vez en el mundo, tenemos que abordar aunque sea brevemente algunos conceptos y hechos que conforman esta nueva identidad de la educación superior y universitaria, que en más del 80 % de los casos tiene poco que ver con ciertos ideales históricos que impregnaron el origen y momentos significativos de la historia de esta institución de más de ocho siglos en Occidente.

Tenemos que hablar del mercado universitario, de sus tendencias, del Estado como instituciones polisémicas, lo que no es sinónimo de público, pero sí tal vez de privado mercantil, del predominio financiero del capital representado por ejemplo por la casi exclusividad del capital financiero como socio mayoritario de las mayores empresas, compañías o *players* en el mercado educativo, el más rentable de los 15 sectores de la economía que figuran en la Bolsa de Valores de San Pablo en la última década, y por la deuda pública, que en el caso de Brasil consume solo de intereses y amortizaciones el 45 % del presupuesto federal. Se necesita hablar de elitismo todavía no superado en la educación superior de Brasil y del proceso de privatización que se inicia durante la primera década de la dictadura cívico-militar, 1964-1974, pero que se convierte en proceso de mercantilización a partir del año 1997, con la sanción de dos decretos que regulan lo que genéricamente

se conocía en la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 como la transformación de la educación de un derecho público en una mercancía. Es decir, en educación-mercancía explotada por empresas educativas que atraen el capital financiero transnacional debido a su bajo grado de competencia o competitividad y al creciente aporte financiero del Fondo Público Federal, que beneficia en especial a las instituciones con fines de lucro o privadas mercantiles; a los fondos de inversión en mecanismos de regulación supranacionales, como los Acuerdos Generales de Comercio de Servicios y el Acuerdo sobre Comercio y Servicios TISA (en inglés) —este en un proceso avanzado de discusión—, patrocinados ambos por la Organización Mundial del Comercio; a los retos del subsistema de educación superior, entre los que se destacan su regulación estatal pública, y a la posible quiebra de esas empresas que se basan en el capital financiero y en los subsidios del Fondo Público Estatal.

Como se ve, hay asuntos para muchas horas de charla. Voy a intentar hacer algunos comentarios sobre algunos de esos puntos.

Tendencias en el mercado universitario. Hace diez años, cuando los primeros grupos empresariales del mercado educativo brasileño, como Anhanguera, Kroton, Estácio y otros, se preparaban para entrar en el mercado de valores de la Bolsa de San Pablo, lo que ocurrió en 2007, el chileno Brunner escribía un libro sobre los mercados universitarios diciendo que se asistía a un cambio radical. Hay un cambio de marea, alrededor del mundo está produciéndose un movimiento que desplaza el eje de coordinación de los sistemas de educación superior por el gobierno y las corporaciones académicas en general en la esfera pública hacia el mercado, esto es, hacia acuerdos institucionales que fuerzan a las universidades a competir entre sí por alumnos, personal académico, reputación y a financiar sus actividades con recursos obtenidos de manera crecientemente competitiva de una diversidad de fuentes fiscales y privadas. Este desplazamiento es examinado en la literatura anglosajona con el nombre *marketization*, que en castellano se traduce —malamente— como *mercadización*, aunque suelen emplearse también términos como privatización, comercialización y mercantilización.

Lo que este autor no pudo prever, debido a sus referencias, fue el florecimiento de las empresas o grupos empresariales, compañías y *players* en términos del mercado con capital abierto y captación de recursos en la Bolsa de Valores. Los cinco mayores de esos grupos empresariales brasileños al final de siete años, 2007-2014, ya poseían el 31 % de los estudiantes de las instituciones privadas de educación superior en Brasil. Este verdadero oligopolio, como hemos dicho, concentrará aún más si se hace efectiva la compra de Estácio por Kroton.

Estado público-privado mercantil. Frecuentemente se confunde el concepto de *Estado* con el de *público*. El Estado liberal desde sus orígenes, con Locke, Hobbes, Adam Smith, es una institución polisémica, que no es sinónimo de público sino mucho más una arena de conflicto entre los intereses públicos y los privados mercantiles. El predominio del polo público o del privado mercantil en el Estado liberal o neoliberal dependerá de una serie de factores que dan forma a lo que Poulantzas define como la condensación material de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase, tal como se expresa siempre de forma específica dentro del Estado. Si el Estado es democrático tienden a predominar los intereses públicos, si es antidemocrático o no democrático, los intereses privados mercantiles. De ahí el error demasiado frecuente de considerar que las políticas de Estado son más representativas de los intereses públicos colectivos que las políticas de gobierno, supuestamente más sujetas a intereses particularistas partidarios. De hecho puede ocurrir lo contrario en la formulación de las leyes por el Parlamento, que se constituirían en elementos de las políticas de Estado. No pocas veces se puede ver el poder de los intereses privados mercantiles que surge a partir del peso casi absoluto ejercido sobre el voto de los congresistas por la financiación empresarial de sus campañas electorales.

Predominio del capital financiero. François Chesnais afirma que en el ámbito de la mundialización del capital el capital financiero se convierte en hegemónico y el monetarismo toma el lugar de la macrogestión económica a nivel mundial, influyendo en gran medida en las estructuras de las grandes empresas organizadas mundialmente y de los Estados nacionales, volviendo altamente inestable un pacto social mundial que se intenta construir en vano. También dice el autor

que en este caso, tanto o más que en otros sectores de la economía, el objetivo es el lucro de la inversión, como ocurre con las empresas en el mercado educacional, especialmente en las de capital abierto, en las que el rendimiento financiero de los activos está vigilado por los titulares de las carteras de acciones y más cerca en la medida en que estos son cada vez más los mayores inversores institucionales y son capaces de comparar este rendimiento con los activos financieros puros. Algunas de las características principales de este dominio financiero son la tendencia a actuar a nivel mundial, a comprar empresas más pequeñas, a hacer fusiones y *joint ventures*, a formar redes para obtener ventajas con respecto a otras empresas, instituciones y programas gubernamentales, como es el caso de los programas de políticas focales en Brasil, como PROUNI. Estas ventajas también se basan en las relaciones del sector con las grandes agencias reguladoras nacionales e internacionales, como veremos a continuación.

Esta característica esencial del modo de acumulación vigente demuestra la convicción casi exclusiva del capital financiero, en forma de fondos de inversión nacionales, transnacionales, de socio mayoritario en las mayores empresas, compañías y *players* en el mercado educativo, el más rentable de los 15 sectores económicos de la Bolsa de San Pablo, como decía.

El predominio financiero comprobado por la crisis de 2007-2008, que todavía está en curso, es evidente en el monto de deuda pública bruta como porcentaje del PIB de los países centrales: Estados Unidos 104 %, Japón 220 %, Alemania 71 %, Italia 132 %, y así sigue. En el caso de Brasil, en 2014 el 45 % del presupuesto de la nación consistió en gastos con intereses y amortizaciones de la deuda pública y en la participación casi exclusiva de los fondos de inversión como socios preferidos de los grupos empresariales. Vean que la educación tiene el 3 % y la deuda y las amortizaciones el 45 %; por eso la tasa SELIC en Brasil está en el 14 % al año y cuanto mayor mejor para los que prestan al gobierno.

Elitismo y proceso de privatización y mercantilización. Brasil fue uno de los últimos países de América Latina en implementar instituciones de enseñanza superior, lo hizo en 1808; algunas instituciones aisladas de Derecho, Medicina e Ingeniería, entre otras, funcionan desde esa época.

La formación de las elites brasileñas ocurrió mayormente durante el imperio y hasta el inicio de la República en el 900 en universidades europeas como Coimbra, Évora, París, entre otras. La primera universidad brasileña, la de Río de Janeiro, recién se estableció en 1920, la segunda en 1927 en Minas Gerais y la tercera, la Universidad de San Pablo, en 1934. Hasta 1964, cuando comenzó la dictadura militar en Brasil, tal vez ni siquiera el 1 % de la población de entre 18 y 24 años asistía a la educación superior. Hoy el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que asisten a la educación superior está en el 17,7 %.

Predominio privado mercantil. La Constitución federal brasileña de 1988, así como la ley de educación del 96, admitía la existencia de las instituciones privadas con fines de lucro, sin embargo son los decretos 2207 y 2306, de 1997, que al reglamentar esta ley establecieron la definición legal del negocio de la educación superior y la convirtieron en un servicio educativo comercializable. Se abrió el mercado educacional tal como lo propone el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGSCS) de la Organización Mundial del Comercio, es decir, la liberalización de los servicios de la educación superior como si fuesen comerciales, como mercadería de lucro, *commodities*, educación-mercadería de interés de los fondos de inversión y al gusto de los empresarios de la educación. Luego rápidamente ocurre la transformación de un derecho, de un servicio público en una mercancía, es decir, en una educación-mercadería explotada por las empresas educativas que atraen el capital financiero nacional, y principalmente el transnacional, debido, como dije, al bajo grado de competencia de este mercado y al creciente apoyo financiero de los fondos públicos, que hasta 2015 beneficiaron en particular a las instituciones privadas mercantiles.

En 1964 las inscripciones en la enseñanza superior en Brasil estaban el 61 % en la educación pública y el 38 % en la privada. Veinte años después tenemos 1.661.000, con 41 % público y 58 % privado, una inversión casi completa. En 1999, ni dos años después de estos decretos que legalizaron el negocio de la educación, tenemos el siguiente movimiento: 17 % públicas, 34 % confesionales o privadas sin fines de lucro; en dos años el 48 % de las instituciones se transformaron en instituciones con fines de lucro, 526 cambiaron sus estatutos para volverse privadas mercantiles. Pasados once años, tenemos un 11 % de institu-

ciones públicas, 10 % de privadas sin fines de lucro y 77,8 % de privadas mercantiles. Lo mismo pasó con las matrículas, con las inscripciones: en 1999, 35 %, 37 % y 27 %; en 2010 lo público disminuyó a 26 %, las sin fines de lucro a 11 % (están desapareciendo) y 62 % son particulares o privadas mercantiles. Hoy las instituciones públicas son solo el 12 % y las privadas el 87,4 %. Después de 2010 no hay más distinciones en los censos oficiales entre instituciones sin fines de lucro e instituciones con fines de lucro, por eso no puedo hacer la distinción. Ese porcentaje ha aumentado a favor de las privadas mercantiles en los últimos años. Las matrículas públicas, que eran 26 %, bajaron a 25 %, y las privadas subieron de 73 % a 74,9 %.

Podría hablar mucho sobre los fondos de inversión transnacionales, pero solo voy a dar algunos ejemplos. El capital más antiguo de los fondos de inversión transnacional opera en más de 100 países y administra un trillón doscientos cincuenta mil millones de dólares, es socio de tres facultades en Brasil y del Instituto Brasileño de Mercado de Capitales (IBMEC). La Kroton, la mayor, tiene el Advent International, que aplica en Brasil en cualquier tipo de empresa, incluso de crianza de ganado, y también en la Kroton educacional. Casi todas las trece mayores empresas de educación en Brasil tienen como socios principales fondos de inversión transnacionales.

Por último, con respecto a los Acuerdos Generales de Comercio y Servicios, en este momento, según noticias de prensa, el acuerdo vigente está siendo actualizado por un acuerdo mucho más draconiano de forma un poco secreta.

Los desafíos principales. Solo citaré dos. La regulación de interés público. Los órganos del Estado y el Estado brasileño, especialmente en este momento después del golpe *impeachment*, están en poder de los grandes grupos empresariales. Se dice en la prensa que el ministro de Educación y el secretario de Regulación y Supervisión de la Educación Superior en Brasil tienen vínculos con uno de estos grandes grupos, el Grupo Ser Educacional, que entre otros socios tiene al FC, que es una división de financiamiento del Banco Mundial. El segundo gran desafío es la eventual quiebra de una de estas grandes empresas que tiene un millón o 500.000 matrículas, cuando el Estado en los acuerdos público-privados es garante de los derechos de los alumnos, de los

profesores y de los técnicos administrativos. El gobierno brasileño en este momento no tiene condiciones en los recursos federales, imagínense si quiebra la empresa que tiene 500.000 o un millón de alumnos.

Finalmente voy a leer una cita de un manifiesto de la Asociación de Investigación y Posgrado en Brasil. El manifiesto del último congreso:

«Cuando la educación, especialmente la educación superior, se convierte en un servicio comercial o una mercancía transnacional, uno y otra gobernados y regulados por el comercio internacional, componente central del desarrollo del sistema capitalista, se puede afirmar que este sistema ha logrado muchos de sus objetivos: aumento indefinido de la masa de mercaderías a través de la producción o transformación de bienes materiales o simbólicos de mercancía y la ampliación del espacio geográfico de circulación mercantil de esas nuevas mercaderías y bienes simbólicos, como la educación, hasta alcanzar todo el planeta».

Este, podemos decir, es nuestro gran desafío.

Jorge Landinelli

Licenciado en Historia y máster en Ciencia Política. Profesor titular. Ex-decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Ha sido profesor investigador de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Sede México) y se ha desempeñado como profesor visitante en universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y España. Su área de focalización académica es la de políticas educativas. Ha publicado productos de investigación en libros de autoría y coautoría, así como en revistas especializadas. Es miembro del Comité Científico Regional del Foro Mundial de la UNESCO sobre Universidad, Investigación y Conocimiento. Cuenta con una larga trayectoria de trabajo en los procesos regionales de evaluación y acreditación de carreras e instituciones.

Es muy importante que en nuestra universidad se generen espacios de trabajo sobre la problemática de la educación superior. En particular esta convocatoria me parece significativa.

No me voy a referir específicamente al caso uruguayo, salvo en algunas observaciones muy puntuales. Mi intención es tratar de ofrecer de manera muy superficial, muy apurada, algunos de los problemas, de las interpelaciones y disyuntivas que enfrenta la universidad pública en este momento en América Latina. Primero intentaré hilvanar algunas consideraciones sobre el cambio de la educación superior en América Latina; en segundo lugar sobre las nuevas responsabilidades que han aparecido para las universidades en el devenir del proceso histórico; en tercer lugar alguna referencia sumaria al escenario institucional de la educación superior, y por último alguna reflexión sobre la función pública de la universidad.

Sobre lo primero, en la actualidad los principios constitutivos de las universidades en América Latina son objeto de una profunda revisión crítica, nutrida por una variedad de diagnósticos, valoraciones y propuestas discordantes sobre sus alternativas de futuro. En ese debate, que pone en entredicho a la institución universitaria, han transcurrido a lo largo del último cuarto de siglo, con sus opiniones y sus perspectivas, distintas comunidades políticas a nivel nacional, agencias estatales, entidades internacionales especializadas en mate-

ria educativa, organismos multilaterales con finalidades comerciales y financieras de gran influencia en la región, distintos grupos de interés de la sociedad civil y naturalmente las comunidades académicas, los gremios de trabajadores de la educación y los agrupamientos, las asociaciones estudiantiles a lo largo y ancho de toda la región. Es un debate trascendente y de envergadura, en el cual es posible reconocer diferentes momentos, pero que en términos generales ha estado ligado a la controversia sobre la estructura organizativa de la educación superior, sobre la capacidad que las universidades realmente tienen para dar respuesta a los problemas actuales de las sociedades latinoamericanas. Y los criterios, los mecanismos de gobierno y de gestión, los modelos de financiamiento son elementos que han formado parte de ese debate persistente y vigente.

Esas controversias se fundamentan en la percepción de que las entidades de educación superior tienen serias dificultades para enfrentar las modificaciones estructurales de sus condiciones de existencia y para adaptarse a las nuevas exigencias que en el mundo actual plantean las realidades sociales, económicas, culturales. En síntesis, se trata de entender que la fisonomía actual de los países de la región es muy diferente de la que marcó en el pasado la configuración de los atributos claves de las instituciones de educación superior. De hecho, es fácilmente percibible, se agotaron históricamente los consensos que dotaron de un reconocimiento y prestigio incuestionables a un prototipo de organización universitaria que se gestó en lo esencial a fines del siglo XIX y que se proyectó sostenidamente durante por lo menos las seis primeras décadas del siglo XX.

Ese modelo de universidad tradicional, fácilmente reconocible en los distintos países de América Latina, entró en una crisis, en eso que se ha definido como crisis múltiple, que abarca muy diferentes aspectos, como las cuestiones de financiamiento, las cuestiones de legitimidad política de las instituciones, pero fundamentalmente el problema del crecimiento. La crisis de la universidad tradicional en América Latina tiene como un elemento motor enormemente importante la crisis de crecimiento, el problema de tener que atender una matrícula en expansión constante con estructuras configuradas en otro momento. Universidades que se constituyeron, se consolidaron con una compo-

sición social homogénea y excluyente, con una orientación académica puramente profesionalista y geográficamente concentrada en ciudades principales de los distintos países se vieron fuertemente cuestionadas, puestas en entredicho, en tela de juicio con relación a su capacidad de responder al crecimiento exponencial de la matrícula.

Vamos a ver algunos datos conocidos que sirven para articular esta intervención y para ilustrar. No abundo en datos difíciles de retener sino en algunas cuestiones muy dicotómicas. En 1955 en toda América Latina había 75 universidades y todas respondían a un modelo más o menos análogo de organización universitaria, que se reconocía en función de una afinidad en el tipo de quehacer académico que se realizaba sin dificultad de un país a otro. En el 2003 esas universidades ya habían llegado a 1.800 y en el 2010 a 5.000. Y estoy hablando de las instituciones legalmente reconocidas como universidades en los distintos países. Aquellas 75 universidades de los años 50 tenían una población total, en toda América Latina, de 280.000 estudiantes, en la actualidad, en el 2010, los estudiantes universitarios se estimaban en América Latina en 6.000.000 y seguramente en los últimos años la cifra debe ser cercana a los 8.000.000 de estudiantes universitarios. La tasa bruta de matriculación en 1950 era del 2 % en toda América Latina, 2 de cada 100 jóvenes de entre 18 y 24 años estaban en la educación superior, y actualmente la tasa bruta de escolarización supera el 30 %. Por agregar otro dato, en aquellas 75 universidades actuaban en total unos 20.000 docentes universitarios, y en la actualidad los docentes universitarios en toda América Latina superan el millón.

El problema del crecimiento ha sido un tema clave, determinado por un conjunto de factores que no es del caso analizar acá: la feminización de la matrícula, la expansión de los tramos previos a la educación universitaria en los sistemas educativos, la revalorización social del conocimiento como vía de ascenso social, los cambios en el tipo de demanda que plantean los mercados de empleo. Ha habido una crisis muy profunda del modelo tradicional de universidad y paralelamente las universidades han tenido que enfrentar retos inéditos y encontrar respuestas.

Sintetizando, la última Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, de 2009, decía textualmente que las univer-

sidades en el mundo están atravesando una verdadera revolución y que esa revolución está determinaba básicamente por cuatro factores esenciales: el aumento constante, tendencialmente creciente de la demanda de educación superior; la diversificación permanente y la especialización de las instituciones de educación superior; el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación sobre las estructuras académicas, y la caducidad de la vida académica concebida de un modo restringido con relación a ámbitos exclusivamente nacionales, es decir, el problema de la internacionalización.

A estas universidades se les han planteado exigencias diferentes de las que interpelaban a las universidades tradicionales. Hoy a las universidades se les pide que cumplan con la insustituible función de formar adecuadamente a los profesionales altamente capacitados que requieren las sociedades. Esa es una función consustancial e irrenunciable para las universidades, pero se les pide también que contribuyan al desarrollo social, a la cohesión democrática, a la preservación del patrimonio cultural de las sociedades y que sean capaces de generar y transferir los conocimientos que contribuyan al desenvolvimiento de sistemas productivos sustentables, responsables ante el medioambiente, innovadores y competitivos en el plano internacional. Hoy lo que se les pide a las universidades va mucho más allá del requerimiento de las sociedades 60, 70, 80 años atrás.

En la última Conferencia Regional sobre la Educación Superior, de 2008, se daba cuenta de esta transición en el papel que debe jugar la universidad con relación a las demandas de las sociedades, y se decía, de manera coincidente con manifestaciones de la UNESCO y de otros organismos, que el fortalecimiento de la educación superior constituye un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, la afirmación de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, las enfermedades y el hambre, para la preservación del medioambiente, la prevención del cambio climático y el enfrentamiento a la crisis energética.

No sé si les transmito adecuadamente la idea que quiero transmitirles. Antes a las universidades se les decía que su deber era profesionalizar a determinados sectores de la sociedad, hoy se les plantea, con una mirada de época, que tienen que ser un elemento clave para

solucionar los problemas fundamentales de la nación. Se les pide que formen profesionales, pero se les piden cosas tan variadas como las que tienen que ver con el mejoramiento de las condiciones productivas de los países, el avance social, la búsqueda del bienestar social, la lucha contra el hambre, la pobreza, los problemas climáticos, la estrategia de enfrentamiento a los problemas energéticos, los problemas de la salud, etcétera.

Entonces la pregunta que surge es si las instituciones universitarias están o no en condiciones de responder a esta clase de requerimientos que les hace la sociedad. Uno de los estudiosos más importantes, más interesantes de los temas de la educación superior contemporáneos, Burton Clark, norteamericano, fallecido el año pasado, decía que, como actores principales dentro de los sistemas educativos, las universidades han ingresado a una época de turbulencias para la cual no se visualiza un momento de término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades superan su capacidad de respuesta.

Entonces, ¿sirven los formatos vigentes de educación superior en América Latina, y en particular de educación universitaria, para dar respuesta a esta clase de planteamiento? A los universitarios nos pone un poco nerviosos. Confieso que entré a una universidad que tenía una misión claramente definida en el artículo 2 de la Ley Orgánica, que buscaba superar los rasgos profesionalistas de la institución pero seguía siendo una institución profesionalista, básicamente formadora de médicos, de ingenieros civiles, de abogados y de otras profesiones, pero la columna vertebral de la universidad era esa.

El cambio es muy radical. Hoy hablar de responsabilidades de la educación universitaria, de las instituciones universitarias, de la enseñanza, de la investigación, de la extensión trasciende lejos lo que constituye el legado que hemos recibido del siglo XX. Estamos hablando de otro tipo de instituciones, con otros compromisos. Entonces el problema es ver si lo que tenemos sirve, si las dinámicas, las tendencias que manifiesta el desarrollo institucional de la educación superior sirven para cumplir con cometidos de esa magnitud. De hecho en América Latina tenemos un escenario sumamente complicado, de universidades públicas y privadas, nacionales y estatales, laicas y confesiona-

les, de elites y de masas, etcétera, con diferencias muy radicales entre ellas, diferencias en el tamaño, en el momento en que fueron creadas, en sus finalidades, en la concepción de su misión como universidades. Ese inmenso universo de universidades de América Latina muestra realidades muy contrastantes.

En los últimos 25 años —yendo a la dimensión de las políticas públicas que están atrás de esto, aunque no las analizaremos, simplemente mencionándolas— se aprobaron en toda América Latina 16 nuevas leyes de educación superior y un conjunto de disposiciones gubernamentales que no tienen la naturaleza de leyes, pero que han servido para respaldar estos procesos, que son procesos de diversificación, de multiplicación del número de instituciones, de diferenciación. Las universidades no se multiplican como lo hacían en la primera mitad del siglo XX, de un modo análogo a otras universidades precedentes; cuando se crea una universidad el mérito no radica en acercarse más a una universidad prototípica en cada país, aparecen formatos nuevos muy diferentes, tenemos unas 50 macrouiversidades en América Latina, con más de 40.000 estudiantes y que cumplen el conjunto de las funciones universitarias: universidades exclusivamente docentes, universidades exclusivamente para trabajadores, universidades interculturales para la formación de las comunidades indígenas tradicionalmente discriminadas de la formación avanzada, universidades regionales puramente dirigidas a atender los requerimientos de índole local en tal o cual país, universidades focalizadas en determinadas áreas del conocimiento temático o disciplinario, universidades transfronterizas y universidades transnacionales vinculadas al comercio internacional de servicios educativos. Digo todo esto muy apresuradamente, aunque cada una de estas cuestiones merecería una reflexión más profunda.

Entonces, la preocupación es ver, en ese contexto, cuál es la función de la universidad pública, partiendo de la base de que estamos trabajando académicamente, de que estamos exponiendo en un ámbito generado por una comunidad académica que se identifica como universidad pública y que toma ese elemento de universidad pública como un elemento de deslinde, de diferenciación respecto a otras ofertas en el sistema de educación superior.

Dos o tres cosas sobre esto. En las universidades públicas latinoamericanas de carácter complejo se cumplen funciones de grado y posgrado, de investigación, de extensión y otras modalidades de vinculación con el medio en el conjunto de las áreas del conocimiento —porque hay otras universidades públicas que no tienen un carácter complejo, muchas de las universidades docentes, por ejemplo, son puramente docentes, en ellas no se hace investigación—, universidades interculturales. En esas universidades se concentra la oferta más amplia y prestigiosa de programas de enseñanza de grado y posgrado, se desarrolla el grueso de la investigación científica que se genera en el continente, en el que no existe propiamente una ciencia de empresa; el 70 % de la investigación científica en América Latina se genera en universidades públicas, es decir que cumplen un papel estratégico fundamental en el campo de la ciencia, de la tecnología, de la cultura. Y ahí se desarrollan también las tareas más importantes de transferencia de conocimiento al sector productivo, al mundo del trabajo, en fin, las tareas de vinculación con el medio para atender las más diversas tareas para el desarrollo del bienestar social.

Entonces vale la pena señalar que esta idea de universidad pública no hace referencia solamente a un régimen o a un estatuto jurídico. Una universidad pública no lo es solamente porque actúa en un marco de derecho público y recibe su financiamiento del Estado, lo es también y esencialmente porque su misión académica y científica se define con relación al interés general, al interés de todos, a valores democráticos y a la construcción de ciudadanía. Se supone que como espacio público la universidad pública es un espacio vinculado a los intereses comunes, al bienestar común, y se distingue en toda América Latina por determinados valores, el valor de la laicidad, el valor de la libertad de pensamiento, el pluralismo, la definición de una misión ligada a lo que se puede interpretar en cada momento y en cada lugar como el bien común. Y además de esos valores se define en función de la responsabilidad de atender las legítimas aspiraciones de la sociedad en general, más allá de la importancia de atender también las legítimas aspiraciones de las personas, dar cuenta de sus vocaciones, de sus destinos profesionales, del rol que cada uno de los que ingresan busca

cumplir en la sociedad. Y esto, dicho así, muy genéricamente, está muy distante de los principios neoliberales.

Podría —no lo voy a hacer— citar un conjunto de elementos que dan cuenta de esta conceptualización, de esta visión de la universidad de naturaleza neoliberal, que por otra parte en esta mesa y en la precedente ya ha sido analizada con más que suficiente autoridad.

Simplemente, para citar una de ellas, tomo una definición del Programa de Reforma para la Educación en América Latina que fundamentó el Banco Interamericano de Desarrollo, que por otra parte ha financiado y financia programas de desarrollo educativo en los países de la región. En uno de sus documentos claves se decía: hay un principio común para la reforma educativa: encontrar formas de utilizar el mercado, en el entrenamiento vocacional hay que poner el énfasis en el aporte del sector privado y en los programas orientados por los empresarios, esto es, orientados por la demanda. Es decir, es útil, es pertinente para la educación superior cultivar lo que se vende. Una universidad no es pública si fija su agenda en función de los intereses particulares o corporativos de quienes la controlan, si orienta su proyecto académico solamente por la demanda de los empleadores, si limita la libertad de pensamiento, si actúa persiguiendo el lucro mediante la venta de servicios educativos.

Las universidades privadas cuentan con el mayor respaldo legal en toda la región, están amparadas en la libertad de enseñanza que los marcos legales y constitucionales de los países respetan y amparan. Son entendidas como proveedoras de un servicio público y está bien que esto sea así, porque si no fuera así el Estado no podría reivindicar, como reivindica en general en América Latina, contra los postulados neoliberales esenciales, el derecho a controlar y regular la iniciativa privada. Y hay seguramente muchas universidades privadas que tratan de cumplir cabalmente con ese propósito de servicio público, pero hay problemas, porque, repito, no es solamente el aspecto formal, hay aspectos sustantivos que son claves. En una universidad pública lo público se define también respetando la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra, la libertad de opinión, la libre circulación de las ideas, etcétera.

Merecería la pena profundizar en este asunto, pero simplemente pongo un detalle para cuestionarnos o por lo menos para establecer ciertos interrogantes sobre determinados compartimentos. Leí hace muy poco en un diario chileno que en la Universidad Católica de Chile —lo podría poner en duda pero lo leí—, una institución de notoria calidad, reconocida en Chile y fuera de Chile, para un concurso de profesor de Derecho se tomó en cuenta si el candidato justificaba o no el aborto y el matrimonio igualitario, con una connotación negativa. Es decir, si la persona quería ser profesor de Derecho en una universidad católica no podía estar a favor del aborto ni del matrimonio igualitario. Lo pongo como un ejemplo muy puntual, muy aislado, si se quiere de validez relativa, pero indicativo de que hay un déficit en el comportamiento público de una organización con estas características cuando limita algo que contradice el interés general, el interés de todos. Se podrían poner infinidad de ejemplos en este sentido.

Una universidad pública, una universidad estatal, debe serlo no solamente porque su estatuto lo establece, sino porque su misión apunta a lo público, porque sus tareas apuntan a lo público.

Querría desarrollar otras cosas sobre la idea de pertinencia, pero termino haciendo un señalamiento. Es importante y clave la reivindicación de la universidad pública en esta coyuntura, en esta etapa del desarrollo de América Latina. La tendencia a la diversificación de la educación superior, no solo por la vía de la privatización, sino por lo que ha sido más dinámico en los últimos años, que es la creación de nuevas instituciones públicas, es un elemento clave.

Esta convocatoria la ha hecho la FEUU, que tiene en su mira la conmemoración del centenario de la Reforma de Córdoba de 1918. Me parece que para esta mirada sobre la educación pública no está mal recoger, reivindicar y mirar en perspectiva histórica, pero también por su vigencia en el presente, los principios básicos de esa reforma, una plataforma de reivindicaciones muy variada de país a país, pero una estructura de principios que se mantuvo permanente.

El primero de esos principios es la representación de los estudiantes en la elección e integración de los órganos de gobierno universitario; el segundo, el aseguramiento de garantías para el ejercicio de la libertad de opinión y de cátedra; el tercero, la promoción de posibilida-



des sociales no discriminatorias para el acceso a la educación superior, y el cuarto, poner las realizaciones de las funciones académicas al servicio del interés general. Los graduados, la investigación, la extensión y esa cuarta función universitaria que mencionaba la Reforma de Córdoba, que era la inteligencia crítica, la capacidad de una universidad que mire los problemas no para adaptarse a ellos, sino para realizar a partir de lo académico, de lo que es sustantivo para ella, el esfuerzo de generar la capacidad, la voluntad de cambiarla.

Panel 3. Nuevos paradigmas curriculares e institucionales

Modera: *Fernando Peláez*

Pro Rector de Enseñanza Universidad de la República

Félix Angulo²³

Nació en las Islas Canarias, pasó su infancia en Barcelona y parte de su adolescencia y juventud en Madrid, y comenzó su vida profesional en Andalucía. Profesor titular en la Universidad de Málaga desde 1982 hasta 1995. Actualmente es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Hasta 2014 fue director del Grupo de Investigación LACE (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo).

Después de 34 años me acabo de jubilar de la universidad de España. He estado en varias universidades, soy de los itinerantes, no soy de los endémicos que estudian y se localizan en la propia universidad, he pasado por varias universidades y lamentablemente debo decir que la universidad de la que me he ido, de la que he terminado ahora jubilado no es la universidad que yo pensé cuando entré en el siglo pasado, en el 82. Me parece que es una universidad estancada, por diversas circunstancias, no solamente por lo que voy a decir ahora, sino por las políticas de reajuste duro que tenemos del gobierno del que ya llevamos cuatro años y del que lamentablemente vamos a tener otros cuatro años más. Está paralizada, creo que no tiene un rumbo claro y desde el 2012 no llevamos una política de investigación seria y bien encauzada.

23 Presentación en video.

De todas maneras, mi idea aquí es hablar del modelo de competencias. Este modelo de competencias se desprende de un paradigma mucho más grande —por hacer un juego entre modelo y paradigma—, mucho más penetrante desde hace largo tiempo, que es la posición del neoliberalismo en muchos órdenes de nuestra vida, no solamente en la universidad, no solamente por ser una teoría económica. Sobre todo a partir la crisis del 2008 se convierte en un modelo imperante que además determina nuestras formas de pensar, nuestras maneras de comunicar, de relacionarnos, nuestras formas de ver el mundo, de una manera tremenda. Es un potente imaginario que nos impide ver otras cosas que no sean lo que nos permite ver.

En la educación no formal el neoliberalismo ha generado lo que Pasi Sahlberg, que es un experto investigador finlandés, llama el GERM (Global Educational Reform Movement). Un germen, GERM, un patógeno que también está infectando los niveles primarios y secundarios, por ejemplo con las famosas reválidas o el SIMCE en Chile o incluso con la propia presión que el PISA está ejerciendo sobre los sistemas educativos.

Aunque yo critique este modelo, parte de la culpa es nuestra. Hemos adoptado esos modelos y a pesar de ser catedráticos de química, de física o de economía, los hemos aceptado sin criticarlos, los investigadores los han aceptado porque es lo que hay, es lo que teníamos que hacer; en algunos casos hasta los hemos empeorado, es decir que parte de la culpa también es nuestra. Porque en raras ocasiones, por ejemplo con el modelo de competencias, que ha abrazado más del 90 % de la comunidad universitaria, la gente ha visto más allá de lo que le daba, ha creído que era el modelo para cambiar las cosas y no se ha preocupado siquiera por saber cuál es el origen y qué hay debajo de ese modelo.

Entonces las culpas no solamente pueden ser de afuera, y esto me recuerda, con otras dimensiones obviamente, lo que Hannah Arendt llamaba la banalidad del mal, un funcionario decreta tu muerte porque es lo que tiene que hacer. No se preocupa por si está bien o mal, hay un desenganche moral. Entonces aquí hemos aceptado cosas, incluso lo ha hecho la gente joven, que debían ser de sentido común inadmisibles en una universidad. Por ejemplo que no haya que pasar lista a los alumnos. En mi universidad y en muchas en España se ha establecido como algo

normal e incluso la gente joven lo acepta, porque es lo que te piden, lo haces y ya está. No se trata de la sentencia de muerte de una persona o de una deportación a un campo de concentración, sino de la muerte en el sentido de lo que es la universidad, la libertad que supone y el interés que uno tiene o no por ir. No se pasa lista porque el pasar lista es el tanto por cien de la nota y porque esa es la norma adecuada.

Quisiera recordar que el modelo de competencias viene a partir de una serie de documentos. Por ejemplo está la Declaración de La Sorbona del 98, luego vinieron la de Bolonia del 99, la Comunicación de Praga del 2001, el Comunicado de Berlín de 2003 y el Comunicado de Praga del 2005. Entre estos comunicados —la de Bolonia no es la única, hay una plétora de comunicaciones, que afortunadamente están un poco paralizadas—, cuando la Unión Europea comienza a legislar yo me pongo a temblar.

En todos esos documentos hay elementos claves. Uno de ellos entroniza la economía del conocimiento, es decir, el único conocimiento que vale es aquel que tiene un valor económico, si no tiene poder económico no sirve. Entonces he visto compañeros míos de latín y griego intentando sacar rendimiento al hecho tan hermoso de tratar de hacer una buena traducción rey natura del precio, intentar hacer un buen rendimiento al latín y al griego. Obviando lo que uno llamaba la utilidad de lo inútil, es decir, cuándo debe ser una utilidad. Todo se convierte en dinero.

Dentro de estos sistemas también se enfatizan los sistemas de controles y la acreditación externa o interna. Cada vez hay más sistemas en los que se plantea la retórica de la calidad, que ya empezó en los años 90, que si la calidad, que si el control, que si la acreditación, que si las auditorías. Eso es lo que se ha incrementado.

Todos estos documentos en el fondo introducen un elemento que antes no estaba, que es el empleador. El empleador comienza a jugar un papel clave. Como luego veremos, es el sentido de todo el movimiento de la competencia. Es a él al que hay que referirse, hay que referirse al mercado, por eso la economía del conocimiento está ahí jugando. Y a mi juicio es en todo este batiburrillo que se entiende por qué las competencias son otra cosa.

Como resultado, la universidad está mucho más controlada, mucho más burocratizada que hace años cuando yo entré. Está mucho más paralizada.

Uno de los ejemplos que se pueden comprender es que yo no podría cambiar el contenido de mi asignatura. Imaginen que soy un bioquímico, estoy estudiando, acabo de descubrir una nueva enzima o estoy haciendo esa disciplina que está en el borde con la medicina biológica, que es algo nuevo. No podría cambiarlo porque los programas ya están aprobados, están acreditados, están en la página web, están en la plataforma y no se pueden cambiar. No tienes derecho a cambiarlo. Da igual que la ciencia vaya para adelante. Es un poco absurdo.

En este sentido quisiera citar a una autora que me gusta mucho, Susan Robertson, que sobre este tema de la economía del conocimiento dice: «Bajo la rúbrica de la economía basada en el conocimiento, la educación superior (en Europa) se valora ahora por su contribución económica y no cultural, como un mercado lucrativo y como un medio de generar nuevos valores a través de las patentes y la innovación». Esto nos dice un poco en qué marco estamos trabajando, estamos inmersos ahora de una u otra manera.

Vayamos al tema. Me voy a centrar en ese nuevo modelo dentro del paradigma neoliberal que es el modelo de competencias. Hay que entender que el modelo de competencias procede del mundo laboral, de la formación laboral. No procede del mundo de la formación universitaria, ni primaria, ni secundaria, ni bachillerato, ni infantil. Además el mundo laboral está muy señalado por las contrataciones. Recuerdo haber rescatado un sistema de competencias para definir los sueldos. Si tú sabes hacer las competencias A, B y C, tienes ese nivel y debes cobrar por tal nivel. Eso está muy definido. ¿Qué debe hacer un fontanero? A, B y C. ¿Qué debe saber un electricista? ¿Un carpintero? Las competencias están perfectamente diseñadas. Claro, en el mundo laboral es muy grueso, cuando nosotros vamos hacia ellos, ellos vienen hacia nosotros.

La literatura más reciente sobre el mundo laboral, de hace diez años, planteaba la necesidad de una formación que fuera más allá de la formación por competencias. El trabajador necesitaba un conocimiento extra que la mera formación exclusivamente laboral no le permitía. Es algo que los sindicatos, los movimientos obreros plantean desde el siglo

XIX y desde el siglo XX. Es decir, formar obreros no solamente en pequeñas competencias, sino también en una cultura general para entender el mundo. Y se empieza a reivindicar ahora. Pero nosotros vamos hacia el otro lado, como siempre en retroceso.

En este marco hay que distinguir dos grandes focos. Uno de ellos es que la OCDE respaldando PISA saca un documento que plantea las competencias para primaria y secundaria. Para primaria y secundaria ha sido para algunos un *boom*, como que se les abre el cielo, el nuevo Javeh les habla y dice que eso es una maravilla, un nuevo método maravilloso para enseñar. Y en la universidad hemos tenido el Proyecto Tuning. No hay que olvidar que el Proyecto Tuning no es política de la Unión Europea, es un proyecto de investigación que se ha extendido, hay Tuning europeo, Tuning latinoamericano, creo que Tuning asiático también.

Déjenme que cite un par de frases para que vean qué significa Tuning. «El enfoque Tuning consiste en una metodología para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testeado en varios continentes y probado su éxito». Es decir, Tuning pretende la estandarización, no la equiparación. Bolonia plantea que los diferentes títulos puedan ser equiparables y hay un sistema de transferencia del crédito que está bastante bien. Es decir, un alumno estudia en un lado y podrá cambiar esos créditos porque hay un tutor que dice que si es correcto se puede estudiar allí. Es la estandarización.

Otra frase dice: Tuning pretende «desarrollar perfiles profesionales para distintas enseñanzas universitarias a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y “competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido”». De esta frase se colige que en el término de competencia entran destrezas, conocimientos, contenidos. La verdad es que si fuéramos más rigurosos no podríamos admitir un concepto que signifique tantas cosas. Pero tengan algo claro: bajo ningún concepto una competencia es un contenido. Bajo ningún concepto. Ustedes pueden asimilar las destrezas, pueden asimilar las habilidades prácticas o habilidades blandas como las llamo,

tal cual las plantea Tuning, pero bajo ningún concepto un contenido es competencia. Un contenido es un contenido y una competencia es una competencia, si es que algún día se ponen de acuerdo, porque créanme que en lo que he escrito y publicado he encontrado cinco o seis definiciones diferentes. Cada uno lo planteaba de una manera.

Tuning sabe qué es lo que quieren, qué exigen los empleadores para el futuro investigador. Creo que es un poco engañoso. Pongamos por ejemplo un informático. Puedo estar formado en los sistemas de ORACLE, pero ahora me llevó un banco donde no funcionan los sistemas de ORACLE, donde funcionan otros sistemas, entonces no le sirvo. Lo que quiere un banco para sus sistemas es que yo tenga un conocimiento suficientemente amplio como para ser especialista en el banco. Creo que el profesional se prepara en la universidad, pero realmente se forma en el puesto de trabajo, porque nosotros no podemos formar para el puesto de trabajo, formamos para desarrollar profesionales que luego puedan realizarse en el puesto de trabajo. Creo que eso es lo que se ha confundido. ¿Por qué se ha confundido? Porque la tendencia es a vocacionalizar a la universidad, a convertirla en una especie de FP, Formación Profesional avanzada, pero no una formación universal o universitaria como se planteaba. Estamos perdiendo sentido académico.

Déjenme citarles una frase de Barnett que tiene que ver con esto. Dice: «El vocacionalismo ... es una ideología que representa intereses corporativos, económicos y lucrativos. El vocacionalismo afirma el carácter deseable de una conjunción entre la educación superior y el mundo de trabajo y postula que los graduados se inserten en ella». Y esto es lo que está ocurriendo.

De tal manera, si uno se tomó la molestia de leer las competencias Tuning, son competencias grandes. Por ejemplo, la capacidad para análisis y síntesis, la capacidad para aplicar conocimiento en la práctica, planificación y tiempo de gestión, conocimientos generales del ámbito de estudio. Menos mal, porque estas no son capacidades. Comunicación oral y escrita en el lenguaje nativo, conocimiento de lengua extranjera, habilidades de investigación son cosas que con una buena formación se pueden aprender sin necesidad de dar la vuelta con las competencias. Lo que hay que hacer es un juego para pensar de otra manera. Vuelvo a recalcar, las competencias no son los contenidos, no

pueden serlo. Por ejemplo, hay universidades que han implementado en la medicina ciclos por casos, entonces hay casos de enfermedades. Ellos tienen muy claro que una cosa es conocer la fisiología del sistema nervioso y otra cosa es entender patologías del sistema nervioso, diagnosticarlas y buscar un tratamiento. Claro, lo primero es conocer o no conocer el sistema nervioso. Eso lo tienes que saber, es el contenido puro y duro. Lo segundo es desarrollar el conocimiento y tus habilidades prácticas y mentales. Es un tipo de pensamiento que no se adquiere solamente con eso, pero tampoco con habilidades blandas. Hay que ver los casos, hay que desarrollarlos, hay que analizarlos, ir a los conocimientos, hay que ir a las experiencias y a la literatura disponible, etcétera. Pero perfectamente se puede trabajar con esto sin nombrar para nada las competencias. Estamos pensando en un médico que tiene que tomar decisiones frente a problemas concretos. Esto se está llevando a cabo.

Una consecuencia de todo este mundo es esa reducción del conocimiento académico a lo que se llama competencias, que en el fondo es un engaño, una mentira. En España ya no se habla tanto de competencias. Como están en la página web ahí se queda, pero nadie discute.

De todas maneras, uno de los problemas que tenemos es la burocratización, hay que rellenar plantillas, señalarlas, está lo de la acreditación, son imposibles los cambios en los contenidos. Además se crean figuras intermedias y se refugia a los mediocres. Hay una especie de tutores de ciclo que velan por que todo vaya bien. Los sistemas de inspección dentro de la universidad también han aumentado. En fin, se han confundido los términos de responsabilidad, de transparencia con un mayor control. Se piensa que por tener cámaras por todas partes seremos más libres, lo cual es un gravísimo error.

Siento haber sido tan breve y esquemático. Tenemos que pensar en quién ha autorizado el modelo de competencias, porque las grandes universidades que yo sepa no, ni Cambridge, ni Oxford, ni la Universidad Libre de Berlín, ni la Universidad de Múnich, las grandes universidades europeas no. Lo han empleado las pequeñas universidades, por ejemplo las españolas, salvo la de Barcelona quizás, la Politécnica de Valencia tampoco, o la de Cádiz. A las grandes universidades no les in-

teresa ni les importa, tienen muy claro lo que tienen que hacer. Hace mucho tiempo que lo tienen muy claro, por eso son muy buenas.

Luego creo que debemos buscar crear lo que llamo la imaginación pedagógica. La universidad es un sitio fundamental para pensar, para desarrollar nuestra mente como profesionales, para pensar como médicos, para pensar como matemáticos. Eso es algo complejo, es algo difícil. Llevamos cuatro años estudiando y no se adquiere de un día para otro, no se adquiere con habilidades, se lo hace con estudio, con experiencias, con prácticas, con metodologías que nos ayuden a entender las cosas, a pensar que nos hemos equivocado y por qué nos hemos equivocado, etcétera. Y es muy raro que se empleen estas metodologías. Volvemos a las transparencias, a la lectura de las transparencias, si se nos pierde el powerpoint ya no podemos dar clase. Capaz que es mejor la tiza. Yo en matemática lo entiendo, pero se precisa mucha tiza. Otros las usan para esconderse y no dejar hablar a los alumnos. No hay tanto diálogo como debería haber, etcétera.

A veces hemos descuidado los laboratorios, por culpa de las competencias. Los laboratorios son fundamentales en ciencias, por ejemplo los laboratorios integrados que puedan ser útiles para diferentes disciplinas, para la química y la física. La creación de espacios informales de aprendizaje, el uso de las bibliotecas para que se puedan reunir grupos. Hay una cantidad de cosas que se pueden hacer y no esto de las competencias a lo que le hemos dedicado un tiempo banal de materia gris.

Quisiera terminar con una frase de Barnett, que es uno de los investigadores, de los expertos en universidades que más me han iluminado, que más idea me han dado. Dice lo siguiente: «preparar a los estudiantes para un mundo de incertidumbre, reto y turbulencias —que es el mundo que tenemos, que hemos creado—. Las pedagogías apropiadas para tal mundo no son las que hablan de producción de competencias y habilidades, por muy genéricas o transferibles que sean. Por el contrario, han de ser pedagogías que permitan al alumnado intencionalmente generar cambios en el mundo y poseer una sólida voluntad para ello, aunque reconozcan —a través de la educación superior— que no hay en el mundo una garantía final para sus acciones». Eso, desgraciadamente, no lo estamos haciendo.

Daysi Iglesias

Maestra con especialización en la educación de niños con dificultades de aprendizaje y trastornos de personalidad. Ha realizado cursos posiniciales para dirección e inspección y la Maestría en Gestión de Instituciones Educativas. Actualmente se desempeña como maestra con cargo de maestra inspectora en el área de Educación Especial en el CEIP y como profesora de Pedagogía en el Consejo de Formación en Educación. Ejerce en el Instituto Normal de Montevideo y en Instituto de Profesores Artigas.

Se nos convocó para realizar un aporte que contribuya a analizar lo que sucede hoy en educación o lo que se propone en educación. Y es importante explicitar que la perplejidad y aun la confusión cuando se habla de estos temas no es algo que les pase exclusivamente a los que no se dedican a esa tarea, sino que también nos pasa a los que estamos en esa tarea o por lo menos a algunos de los que estamos en esa tarea.

A veces sentimos que más que para pensar se nos apura para implementar, para ejecutar, para poner en marcha algo que ha sido resuelto, lógicamente por decisiones oficiales, con el amparo de un conjunto de discursos técnicos que las sustentan y que muchas veces cierran u ocupan de una manera muy atrincherada los espacios bibliográficos, de producción o de oferta bibliográfica.

Hecha esta aclaración, voy a iniciar la intervención tratando de dar cuenta de lo complicado —no digo *complejo* porque están cansados de oír esa palabra— que resulta hablar de educación, supongo que de varios campos, pero el de la educación es uno de ellos. Y voy a tomar el término *currículo*, señalando que una impresión que causa este término es de solidez y contundencia, cuando es sin embargo uno de esos términos que para algunos resultan polémicos, porque aunque suene parecido no es lo mismo, sobre los que se tejen muchos, múltiples o distintos significados.

Woodson en 1995 lo adjetiva como elusivo y multifacético, por tanto en este intercambio que tiene como base lo curricular es bueno decir que no tenemos por qué estar todos de acuerdo en qué es aquello que denominamos *currículo*.

Una de las líneas de definición lo asimila a programa o plan de estudios, y otras trascienden la disposición, el ordenamiento o la secuencia de disciplinas de aquello que se prescribe para enseñar y que se espera que otros aprendan, e incluyen otros componentes más allá de lo que es el texto escrito. Digo esto porque los textos escritos pueden quedar en la pantalla, pueden quedar sobre una mesa, pero todo lo que rodea la modificación de un texto escrito ejerce una fuerza de penetrabilidad tal en cada uno de nosotros que a veces lo aplicamos sin leerlo.

Quienes dan una visión más abarcativa del currículo incluyen entre sus componentes la dimensión práctica, es decir, integran en el concepto de currículo lo que sucede en las aulas, y agregan además que eso no es solamente explícito sino que también es implícito, con lo cual la cuestión se complica más. Es decir, incorporan la dimensión de ejecución del currículo e incluyen también el marco social, político y cultural en el que se selecciona, dispone y prescribe lo que se ha de enseñar y lo que se espera que se aprenda.

Lo que se selecciona está en relación con un mundo político, pero también con un estado de la ciencia, con las relaciones sociales, con la ideología, con el grado de desarrollo técnico, con el mundo del trabajo, entre otros muchos condicionamientos. Podría decirse que hay una consideración de un mundo de lo que es, en el caso del currículo, el texto escrito y algo que trasciende esa materialidad, que se vincula con el conjunto de significados y sentidos que hacen en este caso a la realidad curricular, y esta misma consideración está implicando un cambio en las concepciones científicas.

Pero con este término *currículo* nos sucede algo parecido a lo que nos sucede con otros, caen en un pantano, se utilizan sin advertir que no todos los usos tienen una denotación común. En momentos en que se utilizan expresiones tales como *competencia dialógica*, *meta*, *estructura* o *contenido* para algunas de las propuestas curriculares, es necesario saber que no alcanza con el desarrollo de esa competencia, es necesario saber si cuando dialogamos todos hablamos de lo mismo, que es una de las mayores ausencias que existen hoy por falta de profundidad y de desarrollo de los marcos conceptuales.

Veamos algunos ejemplos de lo que nos pasa —que no es extraño— con el currículo y con otras cosas en los discursos sobre educación.

El término *participación* está asociado en algunos casos a una visión que quienes la sostienen dicen que está enmarcada en la democracia participativa, la antípoda de la democracia representativa, en las nuevas formas de democracia participativa, y hacen una clara referencia a sujetos con solidaridad, con compromiso y responsabilidad; pero otros usan el mismo término, *participación*, desde una visión que se ha catalogado de neoliberal, traducida como la participación del usuario particularmente en la decisión sobre las ofertas educativas. Ambos —y no es por pintar un mundo en blanco y negro, que es bastante difícil en este momento, sino por señalar dos polaridades para que se entienda lo que quiero transmitir— pueden concluir en la necesidad de implementar lo que llaman una gestión democrática. Claro que están hablando de cosas distintas, depositan en eso cuestiones diferentes, distintas intenciones e intereses.

Otro ejemplo puede suceder con el término *autonomía*. Una de las orientaciones habla de ella en relación con los marcos de independencia respecto a poderes instituidos, otros lo usan como fundamento para procesos de desresponsabilización del Estado en materia educativa y ambos pueden concluir en la importancia de la autonomía de los centros educativos. Por supuesto que lo que se consagra a nivel de autonomía en los centros educativos dependerá de los espacios de poder y generalmente dependerá de definiciones que toma uno de los grades decisores en materia educativa que es el Estado. Pero mientras tanto todos manejaron la misma terminología y sentaron en nosotros las mismas ideas, para después darnos cuenta de que más allá de la competencia dialógica los contenidos del diálogo eran distintos.

Que estos dos ejemplos sirvan para ilustrar lo que puede pasar con *currículo* para quien lo tome como un plan escrito, un texto, para quien lo tome como un plan más sus espacios de ejecución práctica, para quien lo tome como todo eso más sus condicionamientos sociopolítico-económicos.

No todo es lo mismo y en estas cuestiones hay que tener opciones fundadas, pero coincidamos en que para tomar estas opciones no se trata solo de tener competencia para discriminar. E introduzco especialmente el término *competencia* para tener una idea, por lo menos para mí, más tangible de qué significan las competencias en los mar-

cos curriculares. No se trata de que tengamos solo competencia de discriminación, que se podría lograr, como algunos currículos ya están señalando, mediante prácticas de reflexión, sino que además hay que tener un conocimiento del objeto-sujeto para la discriminación o reflexión. Si esta garantía no existiera probablemente podríamos decir que cuanto más hablamos de desarrollar un pensamiento crítico más acríticos resultamos.

Pero volvamos al currículo, si es que en algún momento salimos de él. Todas las concepciones de currículo —parece de Perogrullo que lo diga, parece hasta banal— tienen un factor común que es su emparentamiento con la enseñanza, y la enseñanza, así vinculada al currículo, es la actividad central de todas las instituciones educativas, está en su razón de ser y lo seguirá estando, como lo estuvo antes. Lo que cambia es la definición de qué y cómo enseñar, o sea, lo que se piensa sobre el currículo está en relación de continuidad con lo que se piensa sobre la enseñanza y viceversa, y como la enseñanza tiene su dupla en el aprendizaje en definitiva lo que se piensa sobre el currículo está en relación con lo que se piensa sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Los debates sobre el currículo suponen qué y cómo enseñar y qué se debe aprender y cómo. Ya en 1979 Eisner conceptualizaba la enseñanza como el conjunto de actividades que transforman el currículo en la práctica para producir aprendizaje. El debate sobre el currículo compromete entonces tanto al docente como al estudiante, no necesariamente porque participe en el debate, no necesariamente porque tome las decisiones sobre el currículo, que seguramente no va a ser así, no necesariamente porque seamos consumidores de debates, sino más allá de nuestra participación, porque nos implica en nuestros trabajos, nos implica a los docentes y al trabajo docente porque establece las prescripciones que debemos seguir, lo que se espera de nuestro trabajo, lo que debemos saber, los criterios de selección, nuestra carrera profesional y las exigencias que se nos plantean, e implica a los estudiantes porque hace a lo deberán estudiar, a sus horarios, a la jerarquía de las disciplinas, a cómo serán evaluados y muy particularmente a lo que obtendrán de los sistemas educativos. O sea, es parte de las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones en las que participamos.

Puedo recordar, nuevamente citando a Woodson en 1995, que el currículo en definitiva es pensado por algunas de sus posiciones como un artefacto social, concebido y hecho con propósitos humanos. O, como dice Lubren por allá por 1983, el currículo viene a ser una especie de texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la institución educativa. Y las construcciones no se realizan en el vacío ni sin finalidad. ¿En qué contexto se están realizando hoy las construcciones o alternativas curriculares? Elegí el título «Las reformas» porque llevamos ya distintas olas de reforma educativa que se han sucedido centradas en el concepto de mejora de los aprendizajes, que no es del 2015, viene del 90, del 80 del siglo pasado. Simultáneamente van introduciendo en todos nosotros —creo que ya con unos 20 o 30 años de esto estamos todos bastante aggiornados— que el cambio es un valor y que el mayor valor es el cambio constante. Esto merece un apartado especial porque es una configuración nuestra que vamos a realizar más adelante, una configuración ideológica que ya tenemos.

Seguramente la disconformidad en la sociedad con muchas cosas —mercado laboral, formas de representatividad política, políticas distributivas, u otras más tangibles, como pueden ser las políticas salariales, las políticas de seguridad— abona la idea de que la educación funciona mal, y de ella se espera una especie de solución mágica y definitiva para muchos problemas que la educación no genera pero sí refleja, independientemente de que hay otros que sí genera y otros que reproduce. Y simultáneamente introduce otra idea: la educación es *la responsable* y por tanto es también la responsable de ofrecer soluciones, y bajo este enorme paraguas, a veces considerado acriticamente, se han sucedido olas y retóricas de reformas y reformadores. La década del 90 fue a nivel internacional considerada la década de la reforma educativa centrada en la reforma de la formación docente, y ya en la década del 80 estaban las síntesis de UNESCO respecto a los primeros procesos de reformas educativas. Sería esperable que alguien que se interesara por estos temas se preguntara si las distintas olas de reforma no respondieron más a encontrar un proceso de adaptación de ese enorme aparato institucional que es la educación a las demandas o las urgencias y condicionamientos de lo social, a que la educación sirviera

a líneas predominantes en otros ámbitos antes de establecer aquello que, jactándose, suele denominarse la agenda propia.

Durante un conjunto de años y no hace tanto se promocionó, por ejemplo, que la reforma pasaba por las llamadas *culturas institucionales*. Seguramente muchos de aquí han leído sobre ese tema y que en las culturas institucionales la dimensión organizacional de los centros educativos era el factor clave, y se comenzó a hablar del paradigma colegiado, de la ruptura del profesional aislado, y se sembraron expectativas en ese aspecto jerarquizado y por supuesto se defraudó porque esto sucedió por el 90 y luego seguimos con el mismo discurso respecto a la problemática educativa. Cuando se fracasa en general se dice que hay un *muchos*, indiscriminado, que entendieron mal, interpretaron mal, ejecutaron mal, y generalmente termina en una desresponsabilización de los docentes. No vayan a pensar que lo que diga es una negación total de cualquier proceso de cambio, sucede que recojo algo; alguien hoy nombraba a Saviani, que hizo la teoría de la vara, y modestamente intento emularlo un poco: cuando la vara está muy torcida para un lado, tuércela para el otro a efectos de que tal vez llegue a su justo equilibrio.

En este marco actual de las reformas, el trabajo se transforma. Lo vimos anteriormente, los puestos de trabajo suben y bajan del horizonte y además se hace un pronóstico de disminución de puestos de trabajo que hoy conocemos hacia un futuro marcado por la robotización, por tanto uno debería pensar en adaptarse. Y conjuntamente con esta idea, que puede llevar a que uno no es protagonista sino seguidor de otros fenómenos, emerge en el terreno educativo una palabra que hoy es la vedete, que nadie se anima a cuestionar: la *flexibilización*. Flexibilizar disciplinas, flexibilizar formatos grupales, flexibilizar formatos institucionales, flexibilizar sistemas de acreditación, así como se flexibiliza el mercado laboral. Con lo cual podría pensarse que no se construye ninguna agenda que intervenga en los procesos sociales, sino que se sigue a los procesos sociales. Esto se traduce a nivel de los docentes en el significado que hoy adquieren los cursos de capacitación, que en muchas áreas del sistema educativo hace tiempo que están comenzando a prosperar y es bajo el formato de reciclaje, que parecen enmarcarse dentro de lo que Giroud llamaba la *racionalidad instrumen-*

tal y se traducen en algo así como «ven a aprender ahora cómo se hace que solo te podemos dar una certeza, mañana va a ser distinto». Es un predominio de un saber hacer, de un conocimiento práctico, en que el conocimiento se evalúa en condiciones de ejecución, muy similar a lo que plantean los currículos por competencias.

Pero resulta interesante incorporar otro lugar desde el cual mirar. La educación es un bien deseable que una parte de la sociedad demanda y que se propone, sobre todo desde el Estado, para otros con la finalidad de *incluir*. Otro término hoy también muy importante en la literatura. E incluir no está al alcance de todos para determinado tipo de formato institucional. Por tanto la flexibilización del currículo puede transformarse en que todos puedan estar, porque estar es la condición buscada, porque alcanza con estar y la flexibilidad comienza por colindar con *facilitar*; otro término que hoy y ayer sacude la literatura didáctica. En definitiva estaríamos habilitados a pensar que el mundo se segmenta entre aquellos que producen conocimientos o relatos y los otros que consumimos conocimientos y relatos.

Me parece interesante recoger, en relación con el cambio que hoy les dije que iba a poner un poco más adelante, un aspecto que planteó Díaz Barriga en el 2005: la descalificación de todo lo que existe en esto del cambio constante. La virtud está en el cambio, sin discriminar sus características, sus posibles impactos, y si no resultó favorable, pues será cambiado. Surge —dice el autor— la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza al discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas.

Tal vez fuera oportuno plantear algo que me resulta interesante: que desde hace varios años estamos asistiendo a una especie de cultura hiperquinética, que obstruye los procesos de evaluación y de reflexión a pesar de proclamar que son centrales. Y esa hiperquinesia no termina sino desarticulando instituciones, minando su trayectoria y su acumulación histórica como espacio real para proyectar cambios pensados, sustituyendo las identidades institucionales por vacíos.

Sobre las competencias hay una gran coincidencia —revisen la literatura y van a encontrar que todos los que escriben sobre el tema, Perrenoud, Gimeno Sacristán, Díaz Barriga, tienen una gran coinci-

dencia—: no se sabe bien de qué estamos hablando. Perrenoud las define como la capacidad de un sujeto para movilizar todos o parte de los recursos cognitivos y afectivos con vistas a hacer frente a un conjunto de situaciones complejas. Sacristán, que plantea diez tesis sobre el currículo de competencias, dice en una de ellas que si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias es imposible que lo haya respecto a cuáles o cuántas son las fundamentales. Y otro tanto puede leerse de Díaz Barriga. Pero cuando la discusión pasa o mientras estos debates se dan, cuando el tema termina, lo que queda es lo que decíamos al principio: las resoluciones son las de los ámbitos de poder, entonces surgen las decisiones de la OCDE o del DeSeCo (Definición de Selección de Competencias), traduciendo las competencias en indicadores que permiten la evaluación a través de conductas puestas en funcionamiento en situaciones prácticas, y en muchos casos reaparecen los verbos como indicador de la acción esperable. Digo *los verbos* porque seguramente parte de los que están aquí recuerdan que en el período del 73 al 85 los currículos se hacían a través de objetivos operacionales, bajo la teoría skinneriana, y los verbos eran la base de la indicación al docente. Por tanto la aparición de los verbos nos remite a enfoques taxonómicos, y habría desarrollado por qué es falaz que los cambios deban darse hoy, porque todo el período anterior estuvo centrado en la enseñanza y se estuvo centrado en una educación masificada, porque siempre que hay enseñanza hay expectativa del que aprende, así que es medio tonto que nos digan que ahora hay que cambiar por un currículo articulado de otra manera porque en realidad nos importa el aprendizaje; antes también. Puedes discrepar con el concepto que estaba implícito pero no negarlo. Esas falacias son las que muchas veces no advertimos si solo tenemos la competencia del diálogo, la competencia de la discriminación o la competencia para encontrar problemas, sin tener los conocimientos que hacen a cada situación de diálogo o a cada problema en particular. Y los verbos están apareciendo, ya en algún subsistema de primaria están circulando las listas de verbos para que los docentes organicen su planificación. No estamos hablando de nada que no nos pase, por eso les decía que no es solo el texto escrito, es también lo que circula.



Lamento no concluir muy contundentemente esta última parte, tiene que ver con una razón de tiempo. Y lo que he dicho tuvo la intención de ser polémico sobre cosas que todos damos por claras y por eso nos perdemos en el pantano de las palabras, entonces por lo menos pretendo relativizar ciertas afirmaciones que están circulando en el momento actual en el terreno educativo.

Raúl Gil

Licenciado y diplomado en Enseñanza. Fue docente universitario entre 1987 y 2014 en la Escuela Universitaria de Bibliotecología y en las facultades de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tiene una extensa trayectoria en formación docente. Desde 1987 se desempeña en el Consejo de Formación en Educación como docente de Sociología y Sociología de la Educación. Ha tenido participación en el cogobierno de ambas instituciones, en los claustros y en la Asamblea Técnico-Docente como delegado nacional.

Tratar algunos de estos temas en espacios reducidos sin duda demanda muchísima inteligencia y habilidad que obviamente no tengo, así que voy a proponerles algunos puntos. Miremos algunos puntos conflictivos.

En esta sesión se supone que tenía que tratar con ustedes algunas cuestiones relativas a las transformaciones institucionales y curriculares dentro de un gran enfoque general de la transformación de la educación a escala planetaria y ver cuánto de eso nos toca a nosotros y cómo nos toca. La tentación puede ser tal vez discutir esto con cuestiones empíricas, o también puede ser analizarlo con política institucional.

Lo primero que aparece en escena es que no hay duda de que la educación está en crisis. Esto está dicho a lo largo y ancho del planeta. Por lo tanto todos los que estamos en el campo de la educación estamos en Jericó, estamos rodeados y en cualquier momento Dios nos borra de la faz de la Tierra, como efectivamente dice la tradición bíblica que sucedió: no queda nada, entra y mata a todos. Ese fue el mensaje. Y la impresión que uno tiene es exactamente de que estamos en Jericó, estamos rodeados y todos los días circulan los sacerdotes con las trompetas, tocando para que los muros caigan. Entiéndase que la metáfora puede ser interesante, porque la sensación hoy de las instituciones educativas con ciertos espacios sociales e institucionales con autonomía y vida propia, orientados muchas veces por valores que históricamente fueron considerados trascendentales, es que eso es la supervivencia de algo que está mal, que debe actualizarse, modificarse, así

que derribar los muros es una cuestión clave. Toda esta cuestión de las competencias y demás es un estilete o un bisturí para poder hacerlo.

¿Qué se hace dentro de las instituciones educativas? No importa cuál sea el nivel, no importa si es primaria o la universidad, esos son solamente escalones y no debe ser visto de otra manera. Lo primero es que cualquiera que sostenga lo que estaba dentro está defendiendo intereses corporativos, por lo tanto lo que está allí está sujeto al interés particular localizado de un grupo de burócratas o corporaciones que defienden más sus prerrogativas adquiridas que cualquier otra cosa. Bien, hay que transformarlo a como dé lugar. Esto es lo que hace inteligible el discurso de la crítica a la educación. Me refiero a esto en términos generales.

Una vez que se puede establecer esto como *leitmotiv* se puede mover en tres dimensiones. Una dimensión en la que hay que redefinir qué cosa es educar, qué es enseñar, qué es escolarizar. Y si uno mira con cuidado para cualquiera de estos tres niveles, hay prospectos. Todos estos prospectos están dados desde fuera. ¿Qué es el afuera en estos casos? El afuera en estos casos generalmente es una cuestión que proviene del mercado, al menos en términos discursivos uno puede decir que proviene del mercado; pero también es interesante que estas cuestiones están marcando y reclaman para poder llevar adelante modificaciones en otros planos. En nuestra historia latinoamericana y en especial en el Uruguay —me voy a poner en un plano histórico-social—, pero no es exclusividad, también lo fue en la Argentina y de alguna manera también en Chile, la educación tuvo un papel en el proceso de constitución y fortalecimiento del Estado nacional después de la caída imperial del siglo XIX. En un proceso de captura de la población, de homogenización, de definir que educar es tal cosa y lo que se debe aprender es tal cosa. ¿Qué estaba admitido en todo esto? Fundamentalmente definiciones culturales de cierta homogeneidad a una población que debe ser heterogénea por distintas razones, por población autóctona, por inmigrantes, por la presencia política de los distintos imperios y después de las repúblicas criollas. Sobre esa base se transformó. No es casualidad que Varela escribiese un libro que se llamó *Los males de nuestro tiempo*. Así que se diagnostica el mal y se lo transforma. Y eso estuvo en manos del propio aparato del Estado.

Lo que vemos hoy es un proceso a la inversa o al menos con ciertas peculiaridades. Tal vez la forma en que el neoliberalismo se aplica hoy en América Latina se parezca más al socioliberalismo, que es una variante, se aproxima más a la convicción de que el mercado puede ser domesticado, puede ser convertido en algo de conveniencia para todos, y eso es una forma de hacer amigables gobiernos progresistas y políticas capitalistas. Así que si uno tiene una porción de la renta y la destina a cosas que son de beneficio colectivo estaría resolviendo el problema. Es un canto de sirena y funciona muy bien. La ilusión es que todos podemos conseguir nuestro lugar en el mercado. ¿Qué pasa si nuestras instituciones educativas, no importa en qué nivel, siguen afincadas en otros estándares? Bueno, entonces estarían siendo obsoletas. De allí la propuesta de caer en estos currículos por competencias que, como todos han dicho con muchísima claridad, nadie sabe exactamente qué son. Lo que sí sabemos son sus efectos: vamos a cambiar el plan de estudios. Tengo en mi portafolio un documento reciente de la Administración Nacional de la Educación Pública que acaba de definir aprobar un marco referencial común, y eso es un proceso de reestructura de envergadura de las instituciones del conocimiento en el Uruguay, que a su vez está implicado en quiénes son los que se forman, cómo se forman y cómo se enseña. Las tres dimensiones que mencionábamos hoy. Pero la universidad a su manera también lo tiene, también tiene diseños que rompen el formato de las facultades, al menos de su concepción históricamente vinculada a la tradición aristotélica.

Esto da lugar a otras cosas. Cuando las instituciones comienzan a romperse, cuando empiezan a sufrir el cerco de Jericó, uno observa que se crean los *espacios*, el Espacio Iberoamericano de Educación, que a su vez es un correlato del Espacio Europeo. Todo esto articulado bajo aquel argumento del Plan Bolonia. Empezamos a construir espacios. Lo interesante de los espacios es que no tienen frontera, nadie sabe dónde terminan ni tampoco dónde empiezan y en los espacios uno está de paso, a veces está, a veces no está, por lo tanto eso supone determinados cambios. ¿Qué trato de decir? En el formato de instituciones organizadas por el Estado uno pertenece a determinado territorio, sea simbólico, cultural, social, político. El currículo por competencias me ofrece la pertenencia a un océano, que es el mercado, donde todo

flota. No estamos en una sociedad, estamos en un archipiélago, uno salta de un lugar a otro, consigue cosas, ordena las condiciones que puede obtener. El formato por definición no puede nunca referirse a instituciones contenedoras; por el contrario, tiene que estar en instituciones que sean no solamente flexibles y abiertas, es casi que no lo sean. Eso que las ciencias sociales anglosajonas dicen: no, sociedad no hay, lo que hay son individuos. Eso es lo que hay.

¿Cuál es el papel de un currículo por competencias bajo este argumento? ¿Qué será mañana formar a un estudiante, en cualquiera de sus niveles? El argumento es que los individuos toman decisiones y que el mundo se obtiene por las decisiones que uno toma. Bien, cuando eres tonto eres vulnerable, no tomas las decisiones adecuadas. El mundo te ofrece oportunidades, tú no las sabes elegir. Así que cómo se modifica eso. No se trata ahora de transmitir contenidos, se trata de transmitir actitudes y disposiciones. Tienes que funcionar tú mismo como un pequeño empresario todos los días. Todos nosotros miramos en el informativo a cuánto está hoy el dólar y si subió o bajó el índice Nasdaq; ninguno de nosotros tiene acciones en ninguna parte, pero sabemos que si algo pasa allá pasará acá. Esa es la ventaja de los individuos que están en todas partes y en ninguna y uno tiene la profunda convicción de que no tiene ningún asidero ni ninguna estabilidad.

Los currículos por competencias evalúan esto y lo manejan muy bien. En las propuestas actuales decimos que la educación incluso debe cifrarse en cada lugar donde haya un dispositivo.

Yo he sido profesor en la universidad durante veinticuatro años, me fui en el 2014 y sigo siendo profesor en Formación Docente. En documentos presentados por las autoridades nacionales en Formación Docente llamativamente aparecen textos que dicen que en cada instituto —la formación docente en el Uruguay tiene 34 institutos en todo el país— se debe dejar abierto para que el currículo, las formas de evaluación, hasta de presupuestación y de administración se hagan en cada lugar. Para que ustedes vean y comparen, hasta hace algunas décadas nosotros formábamos un profesor o un maestro para todo el país. Eso es un formato de una institución de carácter institucional nacional. Lo que se hace en las instituciones es coextensivo a la sociedad. Ahora yo paso de decir que tengo en cada centro un proyecto. Por

eso es muy interesante ver cómo los planes de estudio comienzan a ser reformulados ya no por disciplinas —a las cuales se define como vetustas y anticuadas—, sino por un conjunto de conocimientos que se articulan bajo definiciones interdisciplinarias, sin que tampoco tengamos muy claro qué quiere decir eso, dónde se discutió y si es cierto que el conocimiento es así. Sobre eso hay muchísimo para discutir. Dado que en cada lugar se verá lo que se hace, se ajustará a determinadas condiciones, esto va acompañando a otras cuestiones que ya vimos en el presupuesto nacional de la educación en el 2015; la propuesta en particular para la educación era que el presupuesto sea contra resultado, incluso en la propuesta salarial de los cuerpos docentes del Uruguay. Por suerte no prosperó. Otra de las condiciones que estaban allí establecidas era que la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) evaluaría los proyectos y diría cuáles continúan y cuáles no. Quiere decir que tenemos una reforma por la vía de los hechos, que no es ninguna discusión pedagógica, no está orientada a ningún cometido educativo, sino que es por rendimiento y por presupuesto. Así que las instituciones son compelidas, lo sepan o no, a competir por los resultados.

Si esperamos encontrar en las reformas educativas, como en los años 90, el intento de privatizar los servicios públicos, no se precisa reprivatizar los servicios públicos, es un error, lo que estamos haciendo es que el Estado funcione como una empresa privada: toma el presupuesto y lo utiliza con relación a los desempeños y los resultados. El presupuesto universitario tiene algunas interesantes cuestiones al respecto. Hay áreas de conocimiento en la propia universidad que han tenido el mismo presupuesto continuado durante 20 años, sin modificaciones. Se premia a determinados lugares, no se premia a otros, a partir de una función de jerarquización de los servicios universitarios. Esto es para pensar como una cuestión que atenta contra la sociedad o como una cuestión atenta contra los procesos de mercantilización.

No quiero dejar de decir que la educación es un gran negocio. La OCDE calcula que el negocio educativo en sus países miembros es de US\$ 78.000.000.000. Los Estados Unidos levantan en el mundo unos cinco millones de estudiantes de posgrado y creo que Brasil en este momento está llegando a dos millones de alumnos de posgrado. Cuando usted tiene ese negocio como horizonte, las carreras de grado, las

carreras formativas, terminales, lo que en mi generación pasó, ya no son de interés, lo importante es que usted haga la carrera de grado y acceda a las otras instancias que vienen, por las cuales sí pagará. Es una forma de negocio que comienza a entrometerse en este formato.

Alguien me podrá decir, y sin duda con razón, que es muy difícil imaginar que las cuestiones educativas o el funcionamiento de las organizaciones educativas pueda hacerse sin presupuesto. Aquí la crítica a la educación, que es una crítica interesante, está dada sobre la relación costo-beneficio. ¿Cuántos alumnos tienen? ¿Cuántos egresan? ¿En qué tiempo? ¿Cuánto cuesta formarlos? En el primer lustro del siglo XXI la formación de un profesor de Física estaba calculada en US\$ 7.000 y en realidad estaba costando cerca de US\$ 71.000 por cuestiones como la deserción, el rezago, etcétera. Todo esto supone nuevos costos y en este formato de análisis habrá que preguntarse seriamente si la formación de profesores de Física es rentable. Estamos discutiendo justamente qué profesorados se mantienen o no se mantienen en atención a estas cuestiones.

El año pasado en Formación Docente se dio de baja a 395 grupos. Después hubo que abrir porque, a su vez, en este tipo de razonamiento hay algo que no se contempla: si hay mayor contracción en el mercado laboral aumenta la inscripción de estudiantes en el nivel educativo, así que se puede encontrar el efecto de que los estudiantes cuando no consiguen empleo estudian. Nos ha pasado en el resto del país. Lo interesante de esto es que se convierte en una política del *ad hoc*, todo se hace de acuerdo a lo que pasa y todo es *post facto*, así que nunca nada se puede anticipar; primero la catástrofe, después vemos qué hacemos. La sociedad del riesgo imperando de manera desenfrenada.

¿Cómo ha operado el Estado en estas cuestiones? El Estado opera como un evaluador. Mejor dicho, como un Estado en pilotaje: todo se está probando, todos estamos viendo cómo son los resultados y optaremos por aquello que dé los mejores resultados. Dicho de una manera exagerada, si lo que quieres es tener buena salud imita a Francia, si quieres tener buena educación imita a Corea o tal vez a Finlandia, si quieres tener buenos taxis imita a México. El problema es cómo se vive así, porque de hecho vamos a un proceso en que la posibilidad de una

sociedad coextensiva con el Estado se diluye, por no decir que tiende a desaparecer. Esto tiene otros elementos.

Una de las cuestiones que no hay que perder de vista es que estamos en este proceso de la crisis, no ahora, de la crítica neoliberal o socioliberal, frente al ocaso de las instituciones de la modernidad y especialmente de las instituciones de la modernidad cuyo cometido histórico a fines del siglo XIX fue la transformación del otro, y esto era la salud, la educación, la seguridad, la justicia; y miren si esos no son nuestros problemas. Hoy se hacen campañas políticas con estos problemas, la educación, la seguridad, la salud, la justicia. Vivimos en una confrontación tremenda sobre esto, o sea que estamos presenciando el agotamiento de un formato institucional y discursivo, y la sustitución por un correlato distinto de una sociedad de individuos asociales, donde todos buscan triunfar. La promesa es que estamos saliendo de las clases trabajadoras hacia el cognitariado, entonces el cognitariado, la nueva forma de trabajar, reclama otras formaciones educativas. Ante esto dicho así uno dice sí, claro. Pero pregúntense lo siguiente: ¿cuántos puestos de trabajo se crean y en qué sectores? La mayor cantidad de puestos de trabajo se crean en el sector de los servicios o del comercio, para empezar en las principales economías del mundo, en la principal, en Estados Unidos. ¿Qué características tienen esos puestos de trabajo? La mayor descualificación de la mano de obra, no su mayor cualificación. No es cierto que se esté cumpliendo la promesa que la teoría del capital humano sostuvo en los años 50 en Estados Unidos, que a mayor nivel educativo conseguías mejores puestos de trabajo y ganabas más. Para empezar, lo más terrible de todo es que, si eso fuera verdad, los que estamos acá ganaríamos fortunas. Cuando yo contaba a veces cuánto es un salario universitario fuera del Uruguay, la gente me miraba seriamente a ver si era cierto, dudaban. Hay que ver el salario medio, incluso de los docentes de cualquier nivel de la ANEP y más si lo comparamos con América Latina. Quiere decir que siendo la población más educada no se ganan mejores salarios. Es una cuestión interesante para prestarle atención. Al contrario, podemos encontrar relaciones extremadamente paradójicas entre los salarios y esos niveles educativos.

Me han quedado innumerable cantidad de cuestiones por plantear, pero me parece interesante buscar qué es lo que hace inteligible a la propuesta del currículo por competencias, a la propuesta de transformación de las instituciones educativas en todos sus niveles, no importa en cuáles, y decir que tal vez estemos presenciando cambios en la matriz del Estado, afectado por estos procesos a nivel mundial. En esa situación tanto la Universidad como la propia ANEP buscarán sus respectivos nichos, que es lo que parece suceder. Está claro que en el mundo hay un bloque hegemónico de educación terciaria y también que nosotros tratamos de no quedar fuera de ellos o por lo menos vincularnos a ellos; el asunto es que el capitalismo no opera de la misma manera a escala mundial. Asimilar que por imitación lo que pasa allá pasará acá es un error que no tiene perdón. No va a acontecer. Es lo mismo que creer que la economía abierta pone a todos en situación de igualdad de competitividad, es la ilusión del TLC con China, exactamente lo mismo. Es como dijo Macri el otro día: «Y bueno, si el Uruguay se juega a un TLC con China habrá que ver qué le va a pasar a la industria uruguaya». Si lo dice Macri, que es un empresario, alguna idea debe de tener.

Estas cuestiones, la promesa de una formación educativa ajustada a las condiciones del mercado y la transformación de las instituciones derribando sus muros y fronteras, convirtiéndolas en instituciones que están ajustadas a las demandas del capital, son procesos de racionalidad distintos. Obsérvese lo que todos los compañeros han señalado: nadie sabe exactamente cuáles son los contenidos de estas cuestiones, porque todo gira más sobre la disponibilidad, lo actitudinal, la actitud personal y el compromiso con las cuestiones en las que uno trabaja, pero no sobre el campo del conocimiento. Así que tal vez un efecto residual que veamos en los próximos años será una fuerte segmentación de los sistemas educativos. Diría así: las elites locales, las burguesías locales van a reforzar mandar sus hijos al aparato privado y difícilmente los empujarán hacia los sectores públicos. Estamos pagando el precio de haber detenido la reforma educativa los años 90 y ahora vemos su llegada bajo otro formato. No viene de fuera, se organiza dentro del propio Estado.

Conferencia

¿Qué es el neoliberalismo? El neoliberalismo como lógica normativa universal²⁴

Christian Laval

Introducción

En *la Nouvelle raison du monde*, al igual que en otros trabajos, Pierre Dardot y yo nos esforzamos en poner en evidencia la lógica normativa que se había impuesto a tuestas, mediante experimentos gubernamentales múltiples, y que llevó, a fines del siglo XX, a la implementación de un *sistema neoliberal mundial*, que deja poco lugar y margen para otras políticas que no sean las impuestas por el régimen de competencias generalizado, por el dominio político de las grandes empresas, por el chantaje al endeudamiento, por el poder de la coalición oligárquica, tanto nacional como mundial, que se ejerce sobre nuestras sociedades.

Al mismo tiempo subrayamos que el neoliberalismo no era ante todo una doctrina perfectamente unificada ni una política económica únicamente, ni siquiera una «vuelta a Adam Smith». Era mucho más. El neoliberalismo es el nombre de una nueva «gran transformación» que apunta a modificar no solo el funcionamiento de la economía,

²⁴ Este texto no es producto de una transcripción, sino un texto más completo, en el cual Laval basó su exposición y que luego fue traducido al español.

sino la sociedad; que busca moldear nuevas subjetividades, cambiar al hombre en sí mismo. Quisimos poner en evidencia esta dimensión *antroponómica*, podríamos decir, muy acentuada. Esta transformación de la sociedad, esta modificación de la normatividad pasa por la transformación del propio Estado y de todas las instituciones u organismos situados bajo su dependencia y su influencia, una transformación que nuestros colegas anglosajones llaman el *Estado de gestión* o el *Estado empresarial*.

Y esto puede ponerse en evidencia despejando el sistema de normas que se impone con el neoliberalismo y que se puede reconstruir tanto por medio del análisis de los discursos y de las prácticas de los gobiernos actuales como del análisis de los grandes textos neoliberales publicados a partir de los años 30. Por otra parte, nos apoyamos con bastante libertad en las intuiciones notables de Michel Foucault. Este sistema de normas puede ser resumido como una racionalidad política que gira en torno a dos grandes ejes: la universalización de la competencia como modo de relación normal entre países, instituciones e individuos, y la generalización del modelo de la empresa aplicable a todos los agentes políticos y sociales e incluso a las subjetividades. Subjetividades que, es necesario volver a decir, sufren una mutación bastante considerable por los cambios de medio, del marco o del entorno social: los individuos, frente a situaciones competitivas, se ven obligados a actuar «libremente» en la competencia general, de acuerdo a una lógica de acumulación de capital, y en primer lugar, de su «propio capital» o de «sí mismos como capital». En una palabra, con el neoliberalismo asistimos a una mutación de las subjetividades llamadas a referirse a sí mismas como capital. También se puede decir que la novedad histórica del neoliberalismo es el nacimiento de subjetividades propiamente capitalistas.

Pero también asistimos, y esto es bastante evidente aquí como en todos lados, a la crisis generalizada de la democracia llamada representativa, en una época en la que toda alternativa que pudiera surgir de las elecciones, o todo desvío que intentara hacer un gobierno sería, en uno u otro momento, objeto de una sanción, ya sea de las organizaciones económicas y financieras internacionales, de la Unión Europea si se tratara de Europa, o de las nuevas potencias políticas que son los

grandes oligopolios privados. Y la mayor parte del tiempo es una combinación de esos poderes la que destruye siempre, en parte, la credibilidad de las instituciones de la democracia llamada representativa.

El neoliberalismo como «razón del capital»

El neoliberalismo puede ser definido como una intervención activa con miras a la extensión de la racionalidad del capital mediante la imposición de una norma o una lógica normativa universal que es la competencia y la acumulación. Dicho de otra manera, toda actividad e incluso toda existencia es recapturada, envuelta, remodelada de acuerdo a la lógica contable del *más de*. Pero esta lógica del *más de*, como lo sugiere Canguilhem y como señalaría Marx, es una lógica de la crisis permanente. La falta de límites es la norma, pero esta norma es también la crisis como funcionamiento normal del sistema neoliberal. El neoliberalismo es el gobierno por medio de la norma de la crisis.

El neoliberalismo del que hablamos puede ser definido como lo hiciera Michel Foucault, como una *racionalidad* particular, históricamente situada, o sea, un *sistema de normas* que guía a los individuos, estructura las relaciones humanas, da forma a las subjetividades. Su principio es la competencia, su modelo es la empresa.

Evidentemente, el término no debe ser considerado en el sentido hegeliano, sino dándole el significado de una *racionalidad*, o, si lo prefieren, de una coherencia entre enunciados, en un discurso de prácticas o de políticas. También se puede hablar de lógica normativa o de régimen normativo. Esta lógica normativa es la *razón del capital*, es la lógica del capital extendida a todas las áreas de la existencia. Es lo que nosotros llamamos el *devenir del mundo del capital*, que es también un *devenir sujeto del capital*. Esto quiere decir que las políticas neoliberales no son solamente políticas coyunturales de cierto tipo, falsas o verdaderas, beneficiosas o perjudiciales. Son políticas que obedecen a una lógica profunda, a un movimiento que lleva a todos los países, y potencialmente a la humanidad entera, a someterse a un conjunto de normas que son las normas capitalistas, pero fuera del campo inicial de la acumulación de capital. Se trata, en cierto modo, de una capitali-

zación general de la existencia humana, tanto de lo subjetivo como de lo natural, que toma, por ejemplo, el aspecto de una financiarización de una gran parte de las actividades o situaciones en las que estamos comprometidos (salud, educación, entretenimientos, cultura, etc.), pero, sobre todo, de una regulación capitalista.

Consideramos el término *neoliberalismo*, entonces, en un sentido muy especial. El neoliberalismo es mucho más que un conjunto de doctrinas, de escuelas teóricas o de autores que son, por cierto, muy diversos y, en algunos puntos, opuestos. Tampoco es solamente un tipo de políticas económicas que procederían de una misma voluntad de debilitar el Estado en provecho del mercado. El neoliberalismo no es un *ultraliberalismo*, un libertarismo o una vuelta a Adam Smith. El neoliberalismo es, al mismo tiempo, un tipo de intervención política, una forma de acción gubernamental, una estrategia de transformación de la sociedad.

El neoliberalismo designa, una vez que se vuelve sistémico, un modo específico de funcionamiento de la *sociedad* capitalista al mismo tiempo que una nueva fase del capitalismo. Esta *lógica de las prácticas* no conoce fronteras: es global en los dos sentidos posibles del término, a la vez planetaria por su dimensión y transversal por su aptitud para penetrar en todas las áreas de la existencia humana. Toda actividad tiene, entonces, derecho a ser pasible de una normalización capitalista, supuesta fuente del mayor rendimiento posible.

Este es para nosotros el significado del neoliberalismo, lo concebimos como una lógica universal o como una racionalidad global.

La extensión de la lógica del mercado mediante la transformación del Estado

La lógica neoliberal es total, no se detiene en la economía propiamente dicha. Es tanto social, subjetiva, cultural como económica. Apunta a sustituir las separaciones o delimitaciones pretéritas entre democracia liberal, Estado social, capitalismo privado y socialidad tradicional informal. Es un sistema de normas que aspira a la universa-

lidad, pues nada escapa al hecho supuesto de que toda práctica y toda actividad responden a un esquema económico.

Para comprenderlo, es necesario volver atrás. No voy a replantear la historia del neoliberalismo como lo hicimos en nuestro libro *La nouvelle raison du monde*, simplemente diré esto. Por razones que tienen que ver tanto con los desajustes económicos de los años 60 y 70 como con las protestas sociales y culturales, el proyecto neoliberal nacido en los años 1930, en un contexto totalmente diferente, fue reinvestido por universitarios, por políticos, por tecnócratas, en Estados Unidos, en Europa, en América Latina y en todas partes del mundo. Este proyecto doctrinal neoliberal de los años 30 giraba en torno a dos grandes temas: fundar nuevamente el neoliberalismo contra el puro dejar hacer, volviendo a legitimar, en cierto modo, el papel del Estado y de las leyes, y reinventar una doctrina de mercado centrada en la competencia. Esto originó una racionalidad política que consistió en admitir que el mercado competitivo no es un dato puramente natural, sino que es el fruto de una evolución, que depende de instituciones, que debe ser construido o mantenido por medio de intervenciones regulares y sostenidas. En la práctica, el neoliberalismo es un intervencionismo de un tipo especial, basado en un constructivismo más o menos explícito. Lo que lo opone al liberalismo tal como se lo interpreta a menudo, como un *dejar hacer*.

Se puede decir, también, que este proyecto es antidemocrático. En el núcleo del proyecto y desde su origen hay una antidemocracia natural que procede de una voluntad deliberada de sustraer las reglas del mercado competitivo a la orientación política de los gobiernos, consagrándolas como reglas inviolables que se imponen a todo gobierno, cualquiera sea la mayoría electoral por la que fuera elegido. Este proyecto mostró desde un principio mucha desconfianza con respecto a la soberanía popular, fue hostil a la democracia. Y lo demuestra el hecho de que el sistema institucional neoliberal funciona actualmente como un sistema inflexible y metódico de *eliminación de la democracia*. Quizás más por medio de golpes de fuerza o golpes de Estado militares, pero también por el establecimiento de obligaciones legales, reglamentarias, jurídicas, institucionales que apuntan a proteger las bases del sistema neoliberal.

Pero antes de abordar este tema importante del sistema neoliberal tal cual existe hoy, es necesario comprender que el neoliberalismo es una forma de entender el capitalismo distinta de la pura y directamente económica, por medio de la mercantilización y el financiamiento de las actividades. O mejor aún, que el neoliberalismo expande el capitalismo mediante la difusión social de un sistema de reglas de acción. Es necesario entonces corregir a Marx o a Hilferding o a Luxemburgo sobre este punto. Esta extensión no proviene de la acción más o menos subterránea de supuestas «leyes inmanentes de la producción capitalista» que la competencia se encargaría de imponer a cada capitalista individual bajo la forma de una dura «exigencia exterior», como escribe Marx en *El capital*; se impone mediante políticas deliberadas y sobrepasa el campo de la economía.

Este sistema de normas desborda ampliamente el marco único de la empresa, para ganar, por un proceso de reticulado y de percolación, múltiples instituciones y relaciones sociales. Lejos de ser el obstáculo que se cree para esta extensión de la lógica del mercado, el Estado se convirtió en uno de sus principales agentes, si no en el vector esencial. Entre sus manos, los instrumentos de la acción pública legados por la gestión socialdemócrata y keynesiana se convirtieron en palancas para transformar, desde el interior, la lógica de funcionamiento de la acción pública y ponerla al servicio de una mutación profunda de la sociedad. Por eso, no tiene ningún sentido tratar de explicar esta transformación en los términos clásicos, como una limitación de la intervención gubernamental: con el neoliberalismo no se trata de limitar, sino, en cierto sentido, de extender la intervención del Estado y de transformarlo para extender la lógica del mercado.

Esta «lógica del mercado» es a veces, pero no siempre, sinónimo de «mercantilización» de la actividad humana. Por lógica del mercado es necesario entender más bien la competencia, que puede extenderse a instituciones que no producen «mercaderías» en el sentido estricto del término, que por tanto no son empresas capitalistas; por ejemplo, las del sector público o, más precisamente, las de la enseñanza. La racionalidad neoliberal se caracteriza por la transformación de la competencia en *forma general* de las actividades de producción, en particular de las que producen servicios no comerciales y relaciones sociales in-

cluso fuera de la esfera productiva. Y esta lógica universal de la competencia se extiende por medio de una especie de sistema de gestión de las prácticas, las técnicas, los discursos, por medio de una estandarización de las actividades públicas, privadas, sociales, individuales que homogenizan, a escala de la sociedad, las maneras de hacer y de ser.

Es a esto, ante todo, a lo que llamamos lógica normativa universal del neoliberalismo.

Extensión del campo de la competencia

La competencia, como forma general de la actividad, está vinculada a la globalización económica, efecto y causa a la vez de esta generalización de la forma de la competencia. La influencia creciente de los oligopolios transnacionales ante las autoridades estatales jugó un papel preponderante en la implementación de políticas neoliberales. Mientras que el «fordismo» nacional agotaba sus resortes, las empresas transnacionales aparecieron como «modelos» de rendimiento, capaces de mantener altos niveles de productividad y de rentabilidad, debido a la extensión mundial de sus actividades. El Estado asumió el apoyo logístico, fiscal, diplomático, cada vez más activo de los oligopolios, convirtiéndose así en su socio en la guerra económica mundial. De esta manera se explica que el Estado se haya constituido en el relevo de la presión de la competencia mundial, sobre todo conduciendo directamente la «reforma» de las instituciones públicas y de los organismos de protección social en nombre de la competitividad «nacional».

Lo que hace el Estado neoliberal es lo que la sociología económica llama una construcción social y política de los mercados o de las situaciones de mercado. La imposición de esta forma de competencia no tiene nada de natural. No es el resultado de procesos espontáneos. Tampoco es el efecto de una especie de «canibalización» inherente a la dinámica del capitalismo. Es el resultado de una construcción política. Esta construcción pasó naturalmente por la «privatización» de las empresas públicas y todo tipo de delegación o de subcontratos de actividades públicas en beneficio de las firmas privadas. También pasó, y esto es más nuevo y original, por una trasposición hacia fuera

del mercado de la «solución» de la competencia, con *indiferencia* sobre la naturaleza particular de las actividades concretas. Cuando la situación no es «naturalmente» comercial, se trata de crear una situación competitiva fuera y dentro de los servicios, es decir, una situación de mercado sin mercaderías, lo que nosotros proponemos llamar un *cuasimercado*. Esto vale especialmente en los sectores de actividad en los que la mercantilización pura y simple, es decir, la transformación en mercadería y por lo tanto en un producto directamente comercializable contra dinero, no se puede realizar. La evaluación *cuantitativa* es el elemento decisivo de esta construcción de los *cuasimercados*, y por tanto el operador de la trasposición de la norma competitiva.

Un sistema de mercado competitivo requiere un dispositivo de *fabricación del valor*. Esta evaluación es una de las piezas fundamentales de la construcción de un mercado. Supone un trabajo de normalización dirigido tanto a los productos como a los productores. Efectivamente, no existe mercado sin un instrumento que sea a la vez un instrumento de medición de los valores, un instrumento de transacción de los productos y un instrumento de valorización de la actividad.

El problema no es saber si lo que es medido por el sistema de precios remite a una «utilidad social», sino si es capaz de transformar la conducta de los individuos haciéndolos entrar en una lógica de autocontrol y de rendimiento. Cuando nos interrogamos sobre el «sentido de la evaluación», es necesario prestar atención a no satisfacer una crítica que denuncia lo absurdo de la medida o el carácter reductor de la «cifra». El sistema de precios puede ser perfectamente absurdo, como en el caso de la investigación científica, en el que la medida del valor de una investigación debe hacerse supuestamente por el número de artículos publicados en las revistas especializadas que cuentan con comité de lectura y por el número de citas obtenido; no es tanto el significado «sustancial» de la evaluación lo que importa, sino cómo se utiliza la cifra. La calidad de un sistema de precios es su carácter *autorreferencial*. Un precio solo es relativo a otros precios. La calidad «principal» de la cuantificación es justamente evitar toda referencia molesta a otro sistema de valor, a otra forma de apreciación y de juicio, que resultaría costosa en tiempo. El sistema de precios permite evitar una deliberación más compleja y más larga, permite reducir los

«costos» de producción de un juicio con criterios múltiples y heterogéneos. Permite, sobre todo, la organización y la estructuración de la competencia por medio del empleo de herramientas de *benchmarking*, de comparación y de jerarquización de los resultados de las prácticas, de las unidades de producción.

Fabricar la subjetividad capitalista

La subjetividad neoliberal es una subjetividad contable y financiera a la vez. La actividad, el trabajo, la vida son contabilizados, ya que se trata de producir como valor que se valoriza o como capital y, al mismo tiempo, una subjetividad empresarial porque es necesario batallar en un universo de riesgos en el que es preciso desplegar habilidades para la competencia a imagen de las empresas. Es lo que ya en 1979 Foucault había señalado muy bien, al ver en el juego del neoliberalismo una forma de obligar a cada uno a considerarse su «propio empresario».

Extender el «campo de la competencia» supone un cierto consentimiento subjetivo. ¿Cómo imponer el modelo de la empresa tanto a toda institución como a todo sujeto? ¿Cómo hacer que los individuos se plieguen a esta norma, *todos* los individuos, incluso los que no sufren directamente la presión del mercado en su trabajo? ¿Cómo hacer que los individuos interioricen la presión externa de la competencia de forma tal que se convierta en la propia norma de la subjetividad? Todo el arte de persuasión del *management* consiste en hacer creer que este nuevo régimen es deseado por los empleados, que les es favorable, que refleja de la mejor manera una «sociedad de individuos». En otras palabras, la lógica de la situación consiste en *naturalizar lo que se construyó políticamente*, en hacer que los individuos terminen por encontrar que es natural funcionar dentro del régimen de la competencia.

La evaluación cuantitativa es el modo en que se puede guiar a los individuos, exigirles que se controlen a sí mismos, transformarlos en sujetos de cálculo constituidos de tal manera que persigan los objetivos que les fueron asignados, como si fuera por propia voluntad.

Es necesario recordar, dado que actualmente el factor de competitividad más importante es el «capital humano», que la formación del

individuo, su «desarrollo personal» dentro y fuera de la empresa, su subjetividad tanto en el trabajo como en su vida privada deben asimismo ser remodelados según el principio de la competencia. Este es incluso el punto sobre el que los discursos neoliberales insisten más, aun cuando la puesta en práctica resulte difícil: proporcionarle a la economía los individuos mejor adaptados para la guerra comercial generalizada, es decir, los más competentes. La formación de estos individuos y el mantenimiento «a lo largo de toda la vida» de su capacidad para afrontar la competencia encuentran un vehículo en la puesta en competencia de los trabajadores entre sí. Las virtudes de un *management* con tendencia psicológica y contable demostraron su eficacia en este campo, no sin provocar daños a nivel humano cuya importancia hemos descubierto.

En el «*management* del rendimiento» todo está dirigido a un objetivo económico de eficacia. Este objetivo se alcanza por medio de una modificación de la subjetividad que consiste en hacer de los empleados *sujetos de valor* y, más precisamente, sujetos de valor que se valoriza, por tanto en sujetos de capital, en subjetividades capitalistas.

La nueva forma de gobernar consiste en pasar de un mandato jurídico administrativo, que se supone convierte a los individuos en pasivos y dependientes, a una lógica económica basada en la competencia y el estímulo material que debe hacer que los individuos sean más activos, más autónomos en la búsqueda de soluciones mejores, más responsables de los resultados de su trabajo. La subjetivación contable de los empleados pasa por el empleo de métodos estandarizados de *management* que consisten en codificar la actividad, en cuantificar los resultados, en fijar metas u objetivos cuantificados a alcanzar durante el ejercicio recurriendo a técnicas de graduación (*benchmarking*), en evaluar la actividad realizada y compararla con los objetivos fijados, en sancionar material y simbólicamente la realización efectiva, en determinar nuevas metas y nuevos objetivos que alcanzar.

La competencia apela a la empresa como su correlato necesario, y por eso todo un imaginario invade a empresa y empresario, hay una idealización y una generalización en todas las actividades y campos, incluso en las áreas universitaria y científica del imaginario empresarial.

La construcción de un universo codificado y cuantificado, así como todas las relaciones estandarizadas entre los niveles de la cadena de objetivación y de evaluación, la «responsabilización contable» de cada empleado (*accountability*) consiste en establecer un dispositivo mediante el cual el individuo se verá permanentemente obligado a ejercer su propio control, a autocontrolarse y, mejor aún, a sentirse obligado a superar sin cesar los resultados calculables, para no ser objeto de las sanciones vinculadas a la falta de eficiencia y para aprovechar, por el contrario, las recompensas asignadas al rendimiento. Se trata de someter a los empleados a un dispositivo de gestión que reconstruye, a su escala, un cuasimercado y hace funcionar, a su modo, una ley del valor interno de la empresa o de la administración que los emplea. Esta entrada en la subjetividad contable exige la construcción de sistemas de información y de estímulo en todas partes, que consistirán en dispositivos análogos a los del mercado, que funcionarán sobre el modelo del mercado y que obligarán a los que sean elegidos para jugar en el mercado como si fueran empresas a «administrar» sus esfuerzos para maximizar sus ganancias.

El neoliberalismo como sistema

Para concluir, algunas palabras sobre una gran pregunta: ¿cómo explicar la radicalización neoliberal en curso desde 2008? ¿Por qué y cómo el neoliberalismo salió más fuerte de la crisis de 2008? A diferencia de la crisis de 1929, que provocó cuestionamientos políticos y doctrinales bastante profundos, desde 2008 no ha pasado nada de esto. En un artículo célebre, de julio de 2008, sobre el «fin del neoliberalismo», Stiglitz se hacía eco del famoso texto de Keynes, escrito en 1926, sobre el «fin del dejar hacer». Por medio de este acercamiento daba a entender que el escenario de los años 1930 se estaba repitiendo. No fue lo que sucedió después de 2008. No hubo cuestionamiento alguno de las políticas implementadas. El escenario de 2008 no tiene nada que ver con el de 1929. Hubo un afianzamiento y una profundización de las políticas neoliberales. El neoliberalismo, aun considerablemente desacreditado en sectores cada vez más amplios de la población, aun

suscitando resistencias multiformes, *se radicalizó* y se fortaleció aún más con la crisis. La crisis de 2008, que en opinión de muchos tendría que haber inaugurado una *moderación posneoliberal*, permitió una *radicalización neoliberal*.

En realidad, las oligarquías políticas y económicas impusieron la solución a la crisis, lograron que la gran masa de empleados y de jubilados devolvieran las sumas comprometidas para salvar el sistema financiero de la quiebra y relanzar la acumulación del capital. Esta radicalización procede de la racionalidad del propio neoliberalismo. La crisis, que es la consecuencia de las políticas neoliberales, es también la causa de esta radicalización neoliberal.

En una palabra, las políticas neoliberales terminaron por crear una red de obligaciones cada vez más coherentes que se cristalizaron en fuerzas objetivas a las que deben plegarse y según las que deben ordenarse las prácticas, se trate de gobernados o de gobernantes, en tanto estos últimos gobiernen bajo la exigencia de lo que llaman la «realidad». El neoliberalismo se convirtió, en cierto modo, en «la realidad» u otros dirían en el «mundo vivido» o también en «el medioambiente» (*Umwelt*). No es más una ideología, no es más una acción política según ciertos principios; siempre sigue siendo eso, por supuesto, pero es sobre todo una «realidad», un «mundo», un «medio» en el que vivimos. Esta realidad neoliberal ¿qué es? Es un sistema de obligaciones que está hecho de tratados, de reglas económicas, de normas de toda naturaleza, y que desencadena una serie de sucesiones lógicas de autofortalecimiento. En una palabra, es un sistema extremadamente regularizante y regulador.

Para ser aún más preciso, existe una estrecha relación entre radicalización del neoliberalismo y salida de la democracia, dado que es justamente esta salida de la democracia la que explica la radicalización por un *efecto bucle*.

A nivel mundial, la competencia entre capitales y empresas supone, apela o legitima la generalización del imperativo de *competitividad* extendida a todos los campos, a todas las instituciones, a partir del momento en el que se supone que todos los elementos de la realidad social e incluso la subjetividad de los individuos deben ser considerados puntos fuertes o débiles en la competencia mundial. Es el gran

argumento de los que luchan permanentemente contra todo obstáculo a la libertad de los capitalistas y contra todo freno a la valorización del capital o, dicho de otra manera, los que pretenden combatir el conjunto de dispositivos, reglas, mecanismos que el gremio de empleados organizado había logrado imponer por medio de sus luchas y de su fuerza colectiva. Lo que se busca es todavía mucho más amplio, es la desactivación de toda capacidad de acción colectiva autónoma de la sociedad.

La potencia regularizadora de la competencia crea las condiciones para una expansión ilimitada del neoliberalismo pues destruye, debilita o «devuelve» lo que podía oponérsele. Cuanto mayor es el despliegue de la lógica dominante, más destruye lo que podría contenerla, y, por tanto, se fortalece según una lógica verdaderamente infernal.

La lógica normativa de la competencia actúa, en efecto, como un potente disolvente de la sociedad a todos los niveles. Deshace lo colectivo en el entorno laboral mediante la individualización de las técnicas de *management*, mediante el desempleo y la precariedad de las situaciones. Debilita el sindicalismo y, más en general, los valores y los mecanismos de solidaridad. Reduce todos los dispositivos de protección social.

Crea fenómenos de temor social y de pánico moral en toda la sociedad. En una palabra, debilita en forma sostenida la fuerza colectiva de resistencia de los empleados.

Imponiéndose como un sistema de exigencias o limitaciones que se puede cambiar políticamente, el neoliberalismo rodea los procedimientos de la democracia liberal representativa clásica. El neoliberalismo sistémico es uno de los factores de la crisis profunda de las instituciones políticas, que pierden toda función, que no parecen ser más que «coquillas vacías». La deliberación y la decisión democrática desaparecen frente al privilegio absoluto de la exigencia sistémica.

Se puede decir, en forma más directa, que la democracia liberal se está autodisolviendo literalmente, a medida que participa en la construcción de un sistema que la vacía de toda efectividad.

Una racionalidad alternativa: lo común

A partir de diferentes ejes que habíamos analizado y de conceptos nacidos como resultado de luchas y pruebas, hemos tratado de formular lo que podría ser esta nueva racionalidad alternativa. Tendría que ser redefinida, en nuestra opinión, como *principio de lo común*, un principio basado en la articulación de dos nociones presentes en los movimientos, las luchas y las experiencias: la prevalencia del *uso colectivo* de los recursos puestos en común con respecto al derecho de propiedad y la aplicación de prácticas democráticas en el gobierno de la institución, incluida esta puesta en común. La palabra *común* en sí misma no se refiere a algo natural que pudiera ser común a las cosas o incluso a la condición humana, sino a una decisión colectiva democrática *de puesta en común*, decisión que supone un compromiso, una obligación recíproca de mantener, desarrollar, defender lo que se puso en común. Este principio de lo común, doblemente articulado, se traduce en un conjunto de propuestas políticas que, resumidas, consisten en reinstituir la sociedad, darle nuevas instituciones, que podemos llamar *comunes*, que son comunes políticos territoriales o comunes socioeconómicos especializados en la provisión de bienes y servicios regidos por reglas de justicia social.

Nosotros vivimos, cualesquiera sean los retrocesos, los fracasos, las traiciones, en una fase de gran enfrentamiento a escala mundial del que nadie puede conocer el desenlace. Si quisiéramos dramatizar las cosas diríamos que ha recommenzado la guerra de clases en el mundo, bajo una nueva forma. Esta guerra social a escala mundial se presenta como un enfrentamiento entre dos razones, la racionalidad neoliberal y la racionalidad de lo común. Es, al mismo tiempo, una oposición de los discursos, las doctrinas y las políticas, y un enfrentamiento entre fuerzas sociales y económicas con intereses opuestos. Por un lado, las fuerzas oligárquicas, formando una coalición, a escala nacional y mundial, extienden la lógica neoliberal y la radicalizan aprovechando la crisis convertida en una forma de gobierno.

Por otro lado, las fuerzas democráticas y populares aún bastante poco coordinadas a nivel mundial, pero que, de vez en cuando, logran igualmente obstaculizar proyectos neoliberales, como cuando los es-

tudiantes de Quebec logran impedir el aumento de las matrículas universitarias o cuando los electores italianos logran impedir la privatización del agua o los manifestantes brasileños protestan por el aumento del boleto y exigen que el transporte sea gratuito. En el fondo, ¿qué tienen en común la universidad, el agua y el transporte que no sean condiciones incondicionales para la vida colectiva, para satisfacer las necesidades, para el ejercicio de los derechos y de la vida? La gente pelea en todos lados por que estos servicios escapen a la lógica del capital, a la privatización, para que sean verdaderamente comunes. Pero también existen, en forma complementaria, fuerzas que batallan en el terreno de las luchas medioambientales y pretenden que el clima, la naturaleza, los recursos naturales, comunes, sean instituidos como tales.

Los combates por la «democracia real», el «movimiento de las plazas», las nuevas «primaveras» de los pueblos, las luchas estudiantiles contra la universidad capitalista, las movilizaciones por el control popular de la distribución de agua no son acontecimientos caóticos ni aleatorios, erupciones accidentales y pasajeras, motines dispersos y sin objetivo alguno. Estas luchas políticas obedecen a la racionalidad política de lo común, son búsquedas colectivas de formas democráticas nuevas, de modos de trabajo más cooperativos, de usos de los recursos más igualitarios, más justos, más duraderos.

Es cierto que hay una lógica dominante y una lógica dominada, pero nada impide pensar que frente a las múltiples crisis, a los enojos y a las frustraciones que se manifiestan hoy en día, las experiencias democráticas no alcanzarán una amplitud inédita y no se coordinarán. Nada impide pensar que una revolución de lo común a escala mundial no sea un proceso que ya comenzó.

La lógica alternativa, la lógica de lo *común*, no ha encontrado todavía su expresión de masa, sus marcos institucionales, su gramática política. Solo estamos esbozando una nueva configuración alternativa. No está todo perdido, nada es fatal, pero la reconstitución de las fuerzas de oposición demora en venir, a pesar de los movimientos sociales, de las experimentaciones políticas, del altermundialismo. Y este retraso histórico es muy inquietante, pues, al igual que la naturaleza, la sociedad tiene horror al vacío.

Mi convicción es que la izquierda (lo que todavía podemos llamar izquierda) sufre todavía un *apagón imaginario*. Es necesario abrir horizontes, atreverse a pensar, imaginar otra sociedad posible. Creo que ese es el desafío de esta obra mundial a la que llamamos *común*.

¿De qué manera debemos considerar la revolución de lo común? Algunos la ven, ya en curso, bajo la forma de una revolución tecnológica que nos haría pasar a un poscapitalismo. Es la tesis del profeta americano Jeremy Rifkin. Estas tecnologías pueden, en realidad, ser objeto de usos y de organizaciones perfectamente capitalistas y propietarios. Las profecías tecnoeconómicas repiten en el fondo la vieja idea marxista de que existe una contradicción fundamental en el capitalismo que conduciría «infaliblemente» a pasar a otro sistema económico basado en los «comunes colaborativos». ²⁵ La tecnología no impondrá la gratuidad sin que tengamos que hacer nada. Todos los días vemos lo contrario bajo la forma de un acaparamiento de las rentas tecnológicas por grandes oligopolios.

La revolución es algo muy diferente. Es la refundación de las instituciones, es la reinstitución de la sociedad, para retomar una fórmula de Merleau-Ponty. E instituir democráticamente el actuar común no proviene de un líder, de una persona carismática, no procede de un partido de profesionales y de expertos. Es el propio *actuar común* el que es capaz de cambiar la sociedad por medio de la creación de instituciones y de normas nuevas. Instituir el actuar común supone un actuar común instituyendo. Lo que nosotros llamamos la *praxis instituyente*. Inscribiéndonos, por tanto, aquí en la doble filiación de Merleau-Ponty y de Castoriadis. Pero no olvidamos la hermosa frase de Gilles Deleuze: «el hombre no tiene instintos, hace instituciones».

La revolución es un acto colectivo de autonomía y de creación. La revolución es la capacidad de volvernos a dotar de normas y de rehacer las instituciones que estén a nuestro alcance y que podamos, en forma colectiva, habitar y transformar.

Es sin duda ahí donde se sitúa la novedad del movimiento de lo común: pasa por la creación de nuevas instituciones que creen un espacio original alternativo dentro del propio sistema capitalista; dicho

²⁵ Cf. Jeremy Rifkin, *La nouvelle société de coût marginal*, Les liens qui libèrent, 2014.

de otra manera, crea desde ahora las bases institucionales reales de un nuevo sistema social *posible*.

La consigna de la nueva izquierda que aceptaría la renovación del imaginario político y social sería entonces: ¡desde hoy la institución de los comunes está en todas partes! Un gobierno de izquierda es un gobierno que apoyaría, donde quiera que fuera, la formación de cooperativas, de asociaciones autogestionadas, de estructuras democráticas en las empresas, de participación de los usuarios y de los ciudadanos en las decisiones que les conciernen en la ciudad, la escuela, los transportes, la salud, etcétera. En una palabra, que ayudaría a que hubiera no solamente una distribución más justa de las riquezas, sino también una participación directa de los ciudadanos en lo que les concierne. Esta es la definición de emancipación.

Mesa con delegaciones estudiantiles internacionales

Sofía Kohn

*Secretaria de Organización de la
Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.*

Para comenzar la oratoria, queremos hacer algunos reconocimientos.

En primer lugar, a todos los compañeros que han trabajado incansablemente durante estas semanas para poder concretar esta actividad de hoy. En segundo lugar, queremos reconocer muy especialmente a los compañeros de Salto, Paysandú, Cerro Largo y Tacuarembó, porque todos ellos tienen que hacer más de once horas de viaje entre ida y vuelta para venir hoy acá a construir universidad y a construir FEUU, algo que para nosotros también es muy importante. En tercer lugar, queremos saludar la presencia de los compañeros de la Federación Universitaria Argentina (FUA), de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) de Brasil y de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE), que aceptaron rápidamente nuestro llamado a organizar conjuntamente una actividad de estas características.

Hacemos énfasis en esto último porque reconocemos el sentido latinoamericanista de la lucha y el movimiento y porque reconocemos que el pensamiento alternativo en materia de educación superior y en materia de universidad siempre se hizo desde una perspectiva latinoamericanista. Tanto es así que el Manifiesto de Córdoba de 1918 se

inicia haciendo un llamado a los hombres libres de América. Por eso esto es para nosotros muy importante.

Que nuestra Universidad sea autónoma no significa que sea un ente separado de la sociedad, la Universidad es parte de la superestructura y en ella se reflejan las contradicciones y las tensiones propias de la sociedad capitalista. Por eso no es posible tomar definiciones sobre el modelo de universidad que queremos sin tener en cuenta estos aspectos y sin conocer las distintas contradicciones económicas y tendencias políticas que en la Universidad se ven reflejadas. Tampoco es posible tomar definiciones sin dar un debate al que hoy no hay que tener miedo y que debe ser abierto y participativo, no endógeno y aislado de todo este contexto. Porque creemos que la batalla por la autonomía es la batalla por la autonomía cultural y esa es la batalla por una universidad diferente.

Esta actividad tiene lugar en las vísperas de una nueva convención de los estudiantes universitarios, una convención que en su instalación tiene previsto homenajear a un gran universitario que es el compañero profesor Pablo Carlevaro, un universitario íntegro, que se caracterizó durante toda su actuación universitaria por mantenerse firme en sus principios. Es un compañero que representa a una generación que se caracterizó por el pensamiento contrahegemonico y soberano, por un cuestionamiento de lo obvio y establecido, que hoy nosotros venimos a recuperar.

Hoy en Uruguay se promueve un discurso basado en el rendimiento, en la eficiencia, en la productividad y a la vez se perpetra un ahogo presupuestal a la educación y a la salud. Se genera una predisposición social a la privatización que hoy se plantea como la única solución posible.

La Universidad tuvo y tiene que oponerse al ahogo presupuestal, porque esa es la base real y auténtica de la defensa de la autonomía. Mientras los estudiantes nos oponemos al desmantelamiento de lo público, mientras nos oponemos a los privatizadores, nos tildan de conservadores, de reaccionarios, pero los estudiantes no somos conservadores, no somos reaccionarios. Estamos acá para defender la autonomía universitaria, para defender el cogobierno, nos opone-

mos a la privatización, como también nos estamos oponiendo al chantaje del gobierno.

Creemos que es el momento de definir el rumbo y de cuestionar el rol que tienen organismos internacionales como el BID o la OMC en estos modelos educativos que promueven la privatización, que promueven el recorte de contenidos, que promueven que se pasen contenidos para el posgrado, que promueven que se adapte la formación de recursos humanos a las necesidades del mercado, porque estamos convencidos de que los estudiantes tenemos que tomar nuestro rol protagónico como actores fundamentales para discutir la esencia misma de la universidad. Porque nosotros somos esa juventud desinteresada y pura de la que habla el Manifiesto de Córdoba, que hoy está dispuesta a hacer temblar nuevamente los fundamentos de la universidad.

Josefina Mendoza

Presidente de la Federación Universitaria Argentina.

Agradecemos no solo la invitación sino la posibilidad de generar este espacio de discusión, que fundamentalmente refleja la situación que vivimos todos los estudiantes de la región, que por supuesto no hemos estado exentos de las discusiones que a veces se intentan imponer respecto del sistema educativo en nuestros países, pero fundamentalmente de la realidad que vivimos en nuestras universidades.

Les quiero pedir disculpas si en lo que voy a decir a veces me refiero mucho a la situación de mi país, pero también es bueno poder manifestar o contar de primera voz en estos espacios del movimiento estudiantil cuál es la realidad que vivimos y cuáles son las discusiones que estamos dando.

Camino al centenario de la reforma, en las distintas mesas en las que hoy tuvimos la oportunidad de participar varias veces se habló de cuál es el rol del movimiento estudiantil y de la comunidad universitaria en la sociedad. Parece importante remarcar fundamentalmente el rol del movimiento estudiantil en ese sentido y comprender que estamos camino a celebrar y a conmemorar 100 años de democracia en la universidad o de la democratización del acceso a la educación superior, a la libertad de cátedra o de investigación, a la extensión universitaria, al ingreso a la gratuidad, a la laicidad en la educación superior. Pero también hay que entender que hoy, puntualmente, a 98 años de aquel hito histórico que marcó el camino del movimiento estudiantil, no solamente en Argentina sino en América Latina y en el mundo, muchos de esos principios, de esos valores que se tomaron en la gesta histórica de Córdoba siguen incompletos. Fundamentalmente tenemos que comprender que de los 90 para acá, en estos últimos 25 años, hemos ido perdiendo algunas discusiones y hay un discurso que se impulsa y que atraviesa la realidad de todo el sistema educativo y fundamentalmente del sistema universitario en nuestros países.

Hoy en Argentina estamos en proceso incipiente, pero retomamos la discusión sobre la ley de educación superior que hoy legisla a nuestro sistema universitario que por supuesto está atravesado por un con-

cepto totalmente neoliberal de la educación. Pero del 95 a la fecha ningún gobierno, a pesar de los discursos, tocó la ley, excepto el año pasado durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, cuando a través de una reforma exprés se modificó la ley de educación superior, dejándola tal cual está, solo modificándole dos o tres artículos. Uno se modifica agregando que el Estado tiene la potestad o la capacidad de fiscalizar el funcionamiento de las universidades, con lo cual retrocedió años luz en la discusión de nuestro sistema universitario, porque vulnera automáticamente la autonomía de las universidades. Lo digo y me parece importante tenerlo en cuenta porque parece que tuvimos doce años de gloria y de repente llegó un gobierno que se va a llevar puesta a la universidad o a la educación pública. El kirchnerismo tuvo un discurso bastante progresista en las palabras, pero en los hechos no lo fue y la realidad es que hace 25 años que tenemos el mismo sistema universitario en nuestro país. Entonces es responsabilidad nuestra exigir a este nuevo gobierno no solo que se modifique la ley, sino tener una ley camino al centenario de la reforma que respete fundamentalmente las autonomías de las universidades, y sabemos que a través de la solidaridad del movimiento estudiantil de la región es posible lograrlo, sobre todo a través de la generación de estos espacios. Una ley que además ponga en valor y jerarquice las funciones propias de la universidad.

Recién la compañera hablaba del ahogo presupuestario que ustedes notan y que viven en la Universidad de la República; en nuestro país el sistema universitario hace años que vive en ahogo presupuestario constante. Hoy más del 90 % de nuestro presupuesto se destina a sueldos y a gastos de funcionamiento, con lo cual nuestra universidad queda totalmente relegada para desarrollar sus funciones propias, como la investigación, la extensión y el desarrollo científico y tecnológico, a la voluntad política o a la política universitaria que tenga definido realizar el gobierno de turno.

Muchas veces el movimiento estudiantil no tuvo la capacidad de traccionar esas discusiones, sino que incluso por coyunturas políticas quedamos bastante relegados. Por eso es importante que hoy estemos encaminados, y en ese sentido debemos entender que a través de la unidad, de la acción y del trabajo colectivo, independientemente de

las pertenencias políticas, vamos a lograr tener una legislación que no solo represente aquello por lo que hemos peleado durante tantos años para tener una universidad de la república gratuita, cogobernada y laica en nuestro país y en la región, sino que fundamentalmente entienda a la educación con ese rol con que nosotros la pensamos y por el que construimos todos los días en nuestras facultades.

Desde ese marco, de nuevo, celebro este espacio, por supuesto que desde la FUA nos comprometemos a trabajar en este sentido. En marzo del año que viene vamos a realizar el secretariado general de la OCLAE en nuestro país; si mal no recuerdo creo que desde los años 60 no se hacía un evento de la OCLAE caribeño y latinoamericano en nuestro país. Es importante que lo hagamos allá porque vamos a encaminar aquellas discusiones que queramos llevar adelante de cara al centenario de la Reforma de Córdoba y porque sabemos que con el movimiento estudiantil uruguayo, el brasileño y el ejecutivo de la OCLAE no solo vamos a poder tener un gran secretariado, sino que vamos a encaminar a todo el movimiento estudiantil hacia la construcción de una universidad pública en todo el continente y por una educación emancipadora.

Catherine de Souza

Primera vicepresidente de la Unión Nacional de Estudiantes, de Brasil.

Para empezar voy a hacer un resumen de la historia de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) de Brasil. Nosotros decimos que la historia en Brasil, así como la de muchos países de América Latina, se confunde con la estudiantil. En nuestro país la primera manifestación estudiantil fue en 1700, en el período de la colonización, cuando los franceses invadieron Brasil y los secundaristas salieron para expulsar a los franceses. La UNE fue fundada en 1937, el año que viene cumplirá 70 años.

Nuestra historia también se confunde con la historia de nuestro país. Estuvimos al frente de diversas luchas junto con el pueblo brasileño, como la campaña «El petróleo es nuestro», en defensa de la soberanía nacional, para que el petróleo no fuese explotado por las multinacionales extranjeras. La defensa de los estudiantes de la educación pública también ha sido junto con la sociedad. En el período de la dictadura militar nos opusimos al golpe y a la dictadura militar y pagamos con la vida de nuestro presidente en el período, Honestino Guimarães, que fue asesinado por la dictadura militar fascista brasileña; todavía hoy no sabemos dónde está su cuerpo.

Dicen que el *impeachment* de Collor no fue como el *impeachment* Dilma y dicen que lo van a explicar.

Después de que Collor salió de la Presidencia de la República se vivió un período de neoliberalismo, en que las universidades fueron abandonadas y privatizadas. En ese período se privatizaron diversas empresas públicas, quedaron apenas Petrobras, Electrobras y los bancos estatales; todas las otras empresas fueron privatizadas y la intención era privatizar a las universidades y a los hospitales.

La Universidad Federal de Río de Janeiro ahora tiene 45.000 alumnos, dobló su tamaño, pero no tiene recursos para soportar esa cantidad de estudiantes y por eso tiene una deuda de 6 millones de reales. No tiene para pagar las cuentas de luz y de agua.

La extrema derecha se aprovechó del descontento popular en el país para dar un golpe. A pesar de que criticamos al gobierno anterior,

a sus políticas también neoliberales, entendemos que en nuestro país se dio un golpe de Estado, un golpe parlamentario. No fue igual que en el 64, la dictadura militar, pero fue un golpe. Hay una bancada parlamentaria muy conservadora que utilizó un mecanismo jurídico para poder sacar del gobierno a la presidenta elegida.

En el período anterior conquistamos 50 % de cuota social y racial. Conquistamos las cuotas raciales para los negros y los originarios, para los indígenas, y también las cuotas sociales para los más pobres, para cubrir las necesidades del comedor universitario, el alojamiento, transporte. Ahora hay que luchar para conseguir la universidad abierta, porque aquel proceso fue de neoliberalismo, pero el gobierno actual se propone el congelamiento de la educación durante 20 años. Congelar los recursos durante 20 años significa terminar con las universidades públicas de Brasil. En este momento tenemos 50 universidades ocupadas en el país.

Estamos aquí para denunciar la situación en América Latina, contamos con la solidaridad de los universitarios, de todos los que están aquí, de Uruguay, de Argentina, de Ecuador. Y queremos que se sepa lo que está ocurriendo en nuestro país, porque ha habido un golpe parlamentario. Es la principal denuncia, porque no queremos que se cierren las puertas de las universidades porque no se pagan la luz ni el agua.

Las universidades estamos movilizadas ocupando las calles contra este gobierno, contra el Ministerio de Educación y para mantener a las universidades públicas vivas y luchando, que son las características de nuestras universidades en Brasil y América Latina.

Luis Aguirre

Secretario ejecutivo de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes.

Me siento entre compañeros y no creo que sea necesario tomar poses ni mucho menos, sino hacer una pequeña gráfica de lo que está pasando actualmente en el mundo.

Para empezar quiero agradecer a los compañeros organizadores por permitirme compartir esta mesa de debate con importantes compañeras dirigentes del movimiento estudiantil. Esto me demuestra que las compañeras mujeres en las universidades no están dispuestas a renunciar a la lucha, porque son protagonistas del cambio y la transformación de la sociedad. Quiero dar ese placentero agradecimiento a los compañeros y compañeras organizadores.

Pero también quiero hacer extensivo el agradecimiento a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, y lo quiero hacer primero porque considero que esta Federación ha sido ejemplo en el continente de lucha del movimiento estudiantil. En el Ecuador o cuando estamos por Cuba vemos en los medios de comunicación esas luchas masivas que organizan, de las cuales son protagonistas los estudiantes universitarios, que demuestran fehacientemente sus principios, que no están dispuestos a renunciar a la defensa de la Universidad. Ver la última movilización ha sido interesante, importante, nos levantó el ánimo; sepan ustedes que sentimos como propia esa lucha en defensa del presupuesto. También esa lucha en defensa de un hospital que de la noche a la mañana buscan privatizar y que no solo pertenece a la Universidad, sino que le pertenece al país como tal.

No es solo un agradecimiento, es además una sincera felicitación, una expresión honesta, sencilla de felicitación hacia ustedes, hacia la Federación. Sepan, compañeros y compañeras, que cuentan desde el Ecuador, y me atrevería a decir desde la OCLAE, con un compañero más de lucha. Nuevamente nos ponemos a su disposición para que mantengan este proceso interesante e importantísimo de movilizaciones.

Pero no queda ahí el agradecimiento. Quiero extenderlo mucho más allá, porque la FEUU ha sido una de las federaciones que siempre han tenido el elemento de no poner ni un pero frente a la solidaridad internacional, lo que demuestra qué clase de dirigentes tiene, qué nivel de análisis, de síntesis, de reflexión se está haciendo en esta federación. Sé que no todo es fácil, que existen problemas, a través de estos debates intensos se van perfilando esos problemas, pero a pesar de esas limitaciones que existen, que siempre se unifique la FEUU en levantar la solidaridad ante cualquier compañero, compañera o federación de cualquier parte del continente y que esté dispuesta a hacer esa lucha propia es digno de saludar. Me propuse que la próxima vez que hablara públicamente felicitaría a la FEUU. No me voy a quedar ahí, compañeros, hago extensiva esta felicitación hacia la FEUU como tal.

Escuchaba las conversaciones y son muy interesantes, los paneles que tuvimos han sido muy importantes. Esto es lo que la OCLAE ha buscado permanentemente, que dentro de las federaciones los propios estudiantes elevemos el nivel de debate, que no vengamos solamente con el discurso de lo que nos pasa concretamente en el aula, sino que además, viendo eso, analizando las reivindicaciones propias de cada movimiento estudiantil, lo elevemos y busquemos transformar esa reivindicación estudiantil en una reivindicación política que nos permita sostener una lucha con proyección. En función de eso me parece muy interesante el debate y quisiera recalcar algunos elementos.

Creemos que en el mundo la principal contradicción todavía no se ha resuelto. Toda la fraseología de liberalismo para bien, de liberalismo para mal, toda la fraseología de capital propio y ya no capital económico, todo el tema del modelo de competencias y todo este sinnúmero muy respetado desde nuestra posición, pero se trata nada más ni nada menos que de un contrabando ideológico que circula por el continente y por el mundo. Esos elementos no han resuelto la principal contradicción que existe, que es entre explotadores y explotados. En medio de todo eso existe este sinnúmero de contrabando ideológico.

No es posible, nos indigna que todavía existan 3.000 millones de pobres en el mundo y que 85 personas se estén transformando en las personas más ricas del mundo. Y que esto todavía sea muy difícil de creer. Todavía en este mundo se mueren niños de hambre, por desnu-

trición, y es muy complejo plantear posiciones. Es cierto que desde la universidad podemos hacer una pequeña transformación, pero en eso básicamente tiene que rodar el cambio que se le puede hacer al mundo.

Creemos que existen peligros y problemas muy complicados. Soy una de las personas muy sensibles y nos da dolor y tristeza ver en los medios de comunicación los bombardeos en Siria, por ejemplo, en Alepo, ver que estos pueblos están siendo bombardeados por el imperialismo norteamericano y por otros países imperialistas que están dotando de armamento a grupos terroristas.

Nos alarma también, como discutíamos con un compañero de Brasil, que haya procesos iniciales de una posible guerra, de una tercera guerra a nivel mundial en este tema de los países imperialistas y su disputa de materia prima y de mercado. Esto a los estudiantes no solamente nos vuelve sensibles, nos alerta a organizarnos más, a meternos más en la lucha, en la pelea, a estar día a día, permanentemente, y no descuidar la organización.

Vemos con mucha preocupación la crisis que se desarrolló en el 2008 y que ya tiene visos de recuperación, principalmente en Estados Unidos. En la Unión Europea se ha profundizado la burbuja inmobiliaria del 2008 y países como Japón, Grecia, ciudades como Singapur tienen comprometidos importantes contingentes de su producto interno bruto en deuda pública. Japón tiene más del 410 % de su producto interno bruto comprometido en deuda pública. Está el tema del decrecimiento y de la desaceleración de China, que es un elemento que nos preocupa. Es cierto lo que dicen los gobiernos progresistas, que hay una crisis que puede adquirir carácter mundial, que China ya no quiere comprar materia prima y que eso también complica a los principales países productores de la política extractivista. Pero también es cierto, y nosotros no lo escondemos, que existen problemas en nuestros gobiernos progresistas. Mal haríamos en tapan el sol con un dedo, mal haríamos en plantear que solo hay un problema de crisis mundial y que no se puede convertir en problemas más allá. En mi país hay una corrupción terrible, una corrupción total, pones un dedo en cualquier parte del cuerpo y sale pus. La corrupción se lleva millones y millones de dólares y no hay culpables ni respuestas del

gobierno, que, insisto, se llamaba de manos limpias, mentes lúcidas y corazones ardientes.

No es solamente el tema de la crisis de carácter mundial, además están la corrupción y la pésima administración de estos gobiernos progresistas, que llegaron desde la tarima de la izquierda y que después de pocos años, cuando se les cerró la llave de los ingresos, demostraron su verdadera naturaleza de clase, que eran gobiernos que gobernaban con el discurso de izquierda pero que por debajo de la mesa gobernaban con la derecha, con el imperialismo ruso, con el imperialismo chino, con el imperialismo norteamericano.

Para saltar de esa realidad del continente, me preocupan bastante las noticias de anteaer, que el presidente de Uruguay estaba en una gira por China, que iba a ser el primer presidente en firmar un tratado de libre comercio con China y que eso era motivo de orgullo, que lo levantaban desde el gobierno. Pero no es una realidad aislada, en Ecuador Correa también quiere firmar este año el tratado de libre comercio con la Unión Europea. Que ahora ya no los llaman tratados de libre comercio, sino acuerdos multipartes, que no tienen la misma connotación de un tratado de libre comercio, tratando de engañar a la juventud. Es una realidad preocupante, lo digo porque entiendo que en Uruguay hay una realidad distinta del movimiento estudiantil. Hay mucha reflexión, son compañeros y compañeras muy intelectuales, muy dedicados a la lectura, muy preocupados por la situación internacional, son de esos compañeros y compañeras que llevan en su mochila un libro, un periódico, son jóvenes muy curiosos y por tanto revolucionarios y rebeldes. No profundizo en estos elementos porque sé que los dominan.

Planteaba estas situaciones por un elemento que quiero agregar, que sé que lo dominan: el papel de una federación. Creo que las federaciones no solamente deben cumplir el papel de tramitadoras de los estudiantes. ¿Qué significa ser tramitador del estudiante? Buscar resolver todo problema que tenga el estudiante en el curso, que si necesita una tiza, un borrador, una lámpara, un profesor, un cambio de horario, etcétera. Es real, los dirigentes debemos ayudar a los compañeros estudiantes, pero sobre todo cumplir el papel de que la federación empiece a construir referentes universitarios. Ser un referente universi-

tario no es un elemento subjetivo, no es como el neoliberalismo. Es un elemento real y concreto, muy objetivo, que implica transformarse, alcanzar amplios niveles de ciencia, de conocimiento, de tecnología y demás en el interior de la universidad, alcanzar a dominar toda la rama de la ciencia que se desarrolla en la universidad, llegar a ser un profesional excelente inclusive, salir a la sociedad y aportar con el título a la sociedad. Es decir, transformarse en ese profesional altamente calificado, pero sobre todo que se convierte en ayuda, en sostén, en respaldo de los grupos históricamente aislados, de los grupos que no ven una solución, una alternativa, que necesitan que los guíen y conduzcan a su liberación. Ratifico el término aquí: a su *emancipación*. A pesar de que en la mañana me dieron duro por decir *emancipación*.

Creo que la FEUU tiene asumido ese papel, va caminando en eso, es interesantísimo, es importante. Veo una composición muy homogénea de formación de sus dirigentes y me parece muy importante que entonces empecemos a pensar no solamente en la universidad, sino en que desde la universidad empecemos a pensar en ser esa ayuda, ese sostén, ese referente universitario para la sociedad y para las sociedades del mundo.

Quiero terminar refiriéndome a algunos temas en concreto de mi país. Primero porque soy ecuatoriano y segundo porque efectivamente hay problemas.

El gobierno del presidente Rafael Correa plantea permanentemente que existen un cambio y una transformación en el país, que hay un avance, que todo es bonito, que todo es color de rosa y que entonces no hay problemas. Mientras por un lado los medios públicos plantean eso, por otro lado se persigue drásticamente a las organizaciones sociales y populares. Se intenta acabar hasta el último reducto de un ser revolucionario, como decía el Che Guevara, y frente a eso no queda otra salida que la lucha, que la movilización, que la organización, recogiendo el ejemplo de ustedes, compañeras y compañeros del Uruguay. También nosotros apelamos mucho a la solidaridad, porque cuando se apela a la solidaridad permanente y se le da como con un martillo, solidaridad, solidaridad, solidaridad, se obliga al estudiante no solamente a pensar en el país, sino a asumir un rol de clase, a entender que los problemas que tiene pueden ser parecidos a los problemas de otro estudiante del

continente o del mundo y entonces lo obliga a romper las ataduras de estar en un solo lugar, de pensar en uno mismo.

Acabaron de cerrar el gremio más grande del país, que es la Unión Nacional de Educadores, sin pretextos, ahora ya no hay pretextos en el país. Lo que quiero como gobierno lo hago. Y ahora a través de un decreto intentan cerrar también la Universidad Técnica de Cotopaxi, que es una universidad democrática, progresista, de avanzada, que viene siendo una alternativa de ingreso para los sectores populares.

Esos ataques demuestran la desesperación de un gobierno que está de salida y que expresa la tesis que nosotros levantamos, que a los gobiernos progresistas les llegó su fin, que se acabó su ciclo y que hicieron mucho más daño que los propios gobiernos de derecha.

Respeto mucho todas las creencias ideológicas y políticas, pero me atrevo a reafirmar que estos gobiernos progresistas levantaron una ofensiva anticomunista mucho más grande y mucho más fuerte. Que el legado que dejan es el fracaso, y entonces cuando a un estudiante, cuando a una persona común se les pregunta por los gobiernos progresistas, dicen: «Fracasaron». Hay hambre, miseria y pobreza en sus países. Y es la izquierda, y es el socialismo y la revolución y es el comunismo. Entonces se fue desvirtuando un plan, un programa, un proyecto, una decisión de vida.

Quiero dejar estas posiciones, que son muy rebatibles, no creo que tengamos la verdad absoluta. Pueden debatir, es más, sería importante tener opiniones de ustedes.

Para finalizar, quiero despedirme levantando el término que utilicé al inicio: cuentan con la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador a nivel nacional para lo que sea.

