

PENSAMIENTO Y POLÍTICA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

Jesús M. García del Portal

RESUMEN

Mientras muchos académicos y directivos, de diferentes países y organizaciones internacionales, enfocan la problemática universitaria en oposición a las condiciones del orden neoliberal predominante –aunque con matices que varían entre lo radical, lo ambiguo y lo ingenuo– otros abogan por la irremediable aplicación de medidas en adaptación al *status quo*. Este trabajo es un intento de resumir lo expresado anteriormente sobre la base fundamental de una investigación documental –destacando opiniones de algunos colegas expertos– así como también de las experiencias del autor en intercambios con estudiantes, profesores y directivos de la educación superior de diferentes países de la región. Además, las propias concepciones del autor sobre educación, estado e ideología en América Latina constituyen las categorías fundamentales de su crítica.

Palabras-clave: educación superior, política, América Latina.

ABSTRACT

UNIVERSITY POLICY AND THOUGHT IN LATIN AMERICA

While many academics and boards of directors from different countries and international organizations focus on the problem of universities in opposition to the conditions of the prevailing neoliberal order –though with nuances varying from the radical, the ambiguous to the ingenuous– others favor the irremediable adaptation of the *status quo*. Based on documentary research, this work is an attempt to summarize this position highlighting opinions of experts, experiences of the author in exchanges with students, professors and higher education authorities of the different countries in the region. Moreover, the author's own conceptions about education, state and ideology in Latin America constitute the fundamental categories of the author's perspective.

Keywords: higher education, policy, Latin America.

RÉSUMÉ

PENSÉE ET POLITIQUE UNIVERSITAIRES EN AMÉRIQUE LATINE

Tandis que de nombreux académiciens et directeurs de différents pays et organisations internationales centrent le problème universitaire par opposition aux conditions de l'ordre néolibéral dominant –malgré les nuances qui varient du radical, de l'ambigu à l'ingénu– d'autres défendent l'application irrémédiable de mesures d'adaptation au *status quo*. A partir d'une recherche documentaire, ce travail tente de résumer la position antérieure mettant en évidence les opinions des experts, les expériences d'interaction de l'auteur avec les étudiants, professeurs et autorités d'éducation supérieure de différents pays dans la région. En outre, les propres conceptions de l'auteur concernant l'éducation, l'état et l'idéologie constituent les catégories essentielles de la critique de l'auteur.

Mots-clé: éducation supérieure, politique, Amérique Latine.

RESUMO

PENSAMENTO E POLÍTICA UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Enquanto muitos acadêmicos e dirigentes, de diferentes países e organizações internacionais, enfocam a problemática universitária em oposição às condições da ordem neoliberal predominante –ainda que com matizes que variam entre o radical, o ambíguo e o ingênuo– outros defendem a irremediável aplicação de medidas para adaptação ao *status quo*. Este trabalho é uma tentativa de resumir o que foi expressado anteriormente sobre a base fundamental de uma investigação documental –destacando opiniões de alguns colegas especialistas– assim como também, das experiências do autor em intercâmbios com estudantes, professores e dirigentes da educação superior de diferentes países da região. Além disso, as próprias concepções do autor sobre educação, estado e ideologia na América Latina, constituem as categorias fundamentais de sua crítica.

Palavras-chave: educação superior, política, América Latina.

La verdadera prueba de una inteligencia superior es poder conservar simultáneamente en la cabeza dos ideas opuestas y seguir funcionando. Admitir, por ejemplo, que las cosas no tienen remedio y mantenerse sin embargo decidido a cambiarlas.

FRANCIS SCOTT FITZGERALD

En el medio académico ya es un lugar común hablar de modernidad, de conocimiento, de neoliberalismo, privatización y restricciones financieras; de entorno y redes, de universidad-empresa, competitividad y acreditación, de equidad, calidad y excelencia, de pertinencia, masificación, diversificación, autonomía responsable y libertad académica; de *accountability* y gestión, de colaboración internacional e integración, de transformación y cambio y, por supuesto, de globalización.

A la interpretación de los términos anteriores por parte de algunos directivos y académicos, anuentes con las imposiciones neoliberales, radical, ambigua o ingenuamente, se opone un fuerte discurso contestatario de otros, el cual, sin embargo, aún no nos ha dotado de una alternativa realmente integradora en cuanto a guías de pensamiento y elaboración de políticas que, con propuestas de transformaciones y cambios de resultados cuestionables, puedan constituir nuestra respuesta coherente a los cuestionamientos que se ciernen sobre la universidad. A ello dedicamos las siguientes reflexiones.

Hace ya tiempo, pero sobre todo a partir de esta década, las instituciones de educación superior se han visto cuestionadas en cuanto a su pertinencia, por lo que, muy especialmente en el mundo subdesarrollado, se les ha exigido aumentar su velocidad de cambio, muchas veces en direcciones no deseadas o en condiciones de incertidumbre. En la mayor parte de los casos, esas instituciones han sido obligadas a seguir tendencias impuestas por un conjunto de factores políticos, científico-técnicos, económicos, sociales e ideológico-culturales, que se sintetizan en la llamada *globalización*,¹ la cual, en sus dimensiones políticas e ideológicas, rebasa con creces su conceptualización como proceso económico, financiero y científico-técnico.

Ahora bien, al proceso anterior, acompañado en lo económico por el modelo neoliberal y por las políticas que le son inherentes, se le denomina

¹ “Es la ampliación y profundización de las corrientes internacionales de comercio, finanzas e información en un solo mercado mundial integrado” (PNUD, 1997, p. 92).

globalización neoliberal y es expresión del nuevo estadio del modo de producción capitalista, continuador de la vocación internacional del capital y de un novísimo reparto del mundo, que trasciende zonas de influencia económica y política, estrechos marcos geográficos, sentimientos de nacionalidad e identidad cultural y “obsoletas fronteras nacionales”. En cuanto a esto último hay que tomar en cuenta que mientras unos poderes globalizan, otros son globalizados. Los poderes globalizadores, si bien tienden a irrespetar y a eliminar las fronteras de los países más débiles, mantienen, sin embargo, sus fronteras y no permiten que estas sean irrespetadas.

La globalización neoliberal lleva implícita una neotransnacionalización, que –apoyada en la fuerza indiscutible del capital– se expresa no solo en lo económico y financiero, con la canonización del mercado y su absoluta libertad como salomónica y universal solución, sino en lo político –desapercibida de “anacrónicos” límites fronterizos–, con una “moderna” concepción del Estado; en lo social, con nuevas concepciones de identidad y en lo cultural-ideológico, con el resurgimiento de la filosofía del fin de la historia y de los fundamentos que afectan decisivamente a la formación del individuo. Predominan, sin embargo, concepciones economicistas: calidad de vida como cantidad de cosas y no reconocimiento de valor a todo lo que no tiene precio. De aquí la tendencia a convertir la educación –fuente de conocimiento y, por ende, del factor de producción fundamental contemporáneo– exclusivamente en un valor de cambio (García del Portal, 1995, p. 21).

En cuanto al concepto de *modernidad*, abordado sociológicamente, se destaca que para Marx lo que está en la base de la modernidad es el surgimiento del capitalismo y de la burguesía revolucionaria (Larraín Ibáñez, 1996). Para Weber (1921/1947), la modernidad tenía que ver con una forma especial de racionalización que solo se había dado en occidente con valor y significado universales. A partir de estas y otras conceptualizaciones del fenómeno en cuestión, me inclino por aceptar los planteamientos de Bello de A. (1998), quien afirma que:

La modernización del mundo ha implicado que esta noción sea entendida como difusión/sedimentación de los valores y patrones socioculturales de la llamada Europa Occidental y de la América anglosajona, más concretamente de los Estados Unidos de América. Por eso, la modernización no es más que occidentalización, con sus procesos de secularización, individualización, urbanización, industrialización, mercantilización, racionalización (p. 38).

Es así como a la modernización le son inherentes categorías integrantes del núcleo duro de la globalización y puede “ser vista como una teoría de la cultura mundial, entendida como cultura de masas, mercado de bienes culturales” que determina nuestro modo de vida, que informa la ideología dominante, y cuyos

medios de comunicación social y de producción de bienes de consumo masivo, organizados en redes mundiales, nos imponen una suerte de homogeneización sociopolítica y cultural en la que la racionalidad que singulariza la civilización occidental se convierte en «el» parámetro de análisis de todas las demás formaciones sociales (Bello de A., 1998, p. 38).

Así concebidos ambos términos, la tenaza modernización-globalización es el fundamento de la nueva ideología que, encubierta, edulcorada o abiertamente, trata de imponérsenos como irremediable.

Una revisión del contenido implícito en el uso de otros términos inicialmente relacionados, a partir del análisis del pensamiento inherente al discurso y las políticas universitarias que tienden a imponerse en la región, nos revela que las políticas de corte neoliberal sujetas a los cánones del Banco Mundial fundamentan la disminución del financiamiento estatal destinado a la educación superior para aumentar los financiamientos correspondientes a los niveles primario y medio.²

Al mismo tiempo dichas políticas redefinen de manera diferente las relaciones Universidad-Estado, donde este último deja que el mercado tome su lugar para financiar la educación, pero a la vez endurece sus controles ideológicos, dando lugar, en la educación superior, a dos comportamientos aparentemente contradictorios (*laissez faire* e intervencionismo estatal), cuyo efecto combinado deriva en lo que Schugurensky (1998) denomina una *universidad heterónoma*.³

² En realidad, lo necesario es que se aumente el financiamiento en todos los niveles de la educación, para lo que sí hay dinero, solo que a partir de una diferente distribución de los presupuestos y, obviamente, en ausencia de corrupción administrativa estatal. Por otra parte, el fundamento del Banco Mundial sobre el financiamiento de la educación, basado en las tasas de retorno, ha sido muy cuestionado. En los países subdesarrollados las magnitudes de las tasas de retorno de las inversiones en educación son mayores mientras menor es el nivel educacional.

³ Según Weber (1921/1947) una institución puede considerarse heterónoma cuando su misión, agenda y resultados son definidos en mayor proporción por controles externos e imposiciones que por sus organismos internos de gobierno. De esta forma, una

La privatización de la educación es otro de los principios fundamentales para el desarrollo de la educación establecidos por el Banco Mundial. Este anunciado Prometeo para la Universidad tiene también sus peligros. Si bien es cierto que algunas de las más prestigiosas universidades de América Latina son privadas, muchas de ellas de la Iglesia Católica, también lo es que se incrementa el número de las instituciones privadas que están entre aquellas de “absorción de demanda” que ofrecen certificados de calidad cuestionable y de incierta garantía en el mercado laboral (Altbach, 1998, p. 9).

Al respecto de la privatización y especialmente en cuanto a la investigación en las universidades latinoamericanas, Levy (1996, p. 1) pone de manifiesto que “un audaz nuevo mundo de organizaciones sin fines de lucro ha aparecido en toda América Latina”, los denominados Centros de Investigación Privados (CIP), que son una parte crucial del repentino y vigoroso sector sin fines de lucro latinoamericano. En tal sentido este autor afirma que

los CIP han desplazado a las universidades públicas como líderes en la producción y diseminación de ciencia social e investigación sobre políticas (es decir, “investigación social”), dando como causas de ello el que las universidades latinoamericanas han sido generalmente incapaces de poder integrar enseñanza e investigación, al mantener la prioridad de la formación profesionalizante, el estilo predominante de enseñanza como antitético con el desarrollo de la investigación y el hecho de que muchos de los profesores a tiempo completo hacen poca investigación (Levy, 1996, pp. 71-72).

Igualmente, Levy considera la presencia del activismo político dentro de las universidades como un factor importante que lesiona la investigación universitaria.

La primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales, en 1999, constató que:

La universidad pública afronta en la actualidad la imposición del modelo neoliberal y de la economía de mercado, que fija como meta de la educación superior, formar para el mercado, y que tiende a privatizar toda actividad. Secuela de esto es la especialización con criterios de rentabilidad profesional, especialización sin formación cultural [...].

universidad heterónoma es aquella que cada vez es menos capaz de diseñar por sí misma su propio desarrollo, y cuyo éxito deriva de la rapidez y eficacia de su respuesta a las demandas externas.

Otro peligro es el conformismo social y político. Lo que expresa el tono de la vida actual y de la universitaria en particular, pues sugiere que apuntamos a una comunidad de sobrevivencia más que de realización personal.

Realmente esta situación conforma una “tendencia que se extiende en universidades que se adaptan pasivamente a las demandas del mercado laboral, con el respaldo de la ideología neoliberal” (Ares Pons, 1995, p. 144).

La pertinencia, tan de moda en el discurso universitario actual, muy a menudo es concebida, con ingenuidad o aparente desconocimiento, tal cual conviene a las políticas neoliberales, es decir, como una categoría determinada fundamentalmente por su significación económica. Ares Pons (1989) escribe que

han surgido documentos y declaraciones que abogan por la necesidad de un «nuevo contrato social», un «nuevo pacto» entre las instituciones de educación superior y los gobiernos, lugar común reiteradamente manejado en esos mismos términos, prácticamente en todos los documentos del Banco Mundial (BM) y del BID referidos a la educación superior (p. 141).

De aquí que yo coincida con la apreciación de que “es esencial tener claro cuál es el origen y la intención de determinadas propuestas «transformadoras», que surgen como hongos y de manera simultánea en distintos países” (Ares Pons, 1996, p. 111).

Tampoco es posible desconocer que la visión del Banco Mundial sobre la educación tiene la capacidad de penetrar en los ámbitos de la toma de decisiones en la región, es decir que su poder se ejerce también, de manera decisiva, sobre el pensamiento de los gobernantes y, por tanto, en las políticas ejercidas por ellos, en virtud de que su agenda político-ideológica está sustentada en la más poderosa combinación de recursos financieros, experiencia técnica e influencia política dentro de las organizaciones internacionales.

Como fortaleza en el desfavorable panorama universitario regional, creo en la existencia de una masa crítica de profesores que, opuestos al deterioro de la Universidad ante las evidentes amenazas, ataques y cercos presupuestarios gubernamentales a la misma, luchan por la elaboración de respuestas constructivas así como por el ejercicio autocrítico ante la necesidad de profundizar en el criterio de que las universidades también adolecen de muchos problemas endógenos. Por tanto, es preciso consagrar una mayor proporción de nuestros pensamientos y esfuerzos a la búsqueda de acciones alternativas para vencer el acoso e impedir el ocaso de la universidad latinoamericana. Una de

ellas, me atrevo a asegurarlo, es el logro de la integración universitaria latinoamericana, aunque en lo inmediato, estoy de acuerdo con Ares Pons, quien afirma que

debe profundizarse el examen de las posibilidades de concretar las aspiraciones planteadas –universalización de la enseñanza terciaria y otras– a la luz de las realidades imperantes en la sociedad neoliberal que padecemos: mercado de trabajo deprimido, ofensiva contra la enseñanza pública, etc. Tengo la impresión de que estamos mirando los problemas desde la perspectiva muy acotada del mundo de la educación, aislándonos del ámbito mayor de las luchas sociales, sin cuya contribución es impensable que aquellas aspiraciones puedan concretarse. Creo que está haciendo mucha falta un enfoque realista de estos temas.⁴

Continuando con el enfoque de la problemática objeto de análisis en el caso de nuestra región, una mirada al entorno socioeconómico, político e ideológico latinoamericano y caribeño, nos hace dudar en cuanto a la certeza o la posibilidad de lograr la “globalidad solidaria”, el “nuevo pacto académico”, el “conocimiento como bien no escaso”, el “aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos”, la equidad, la pertinencia, la disminución del “éxodo de competencias” y otras tantas invocaciones del discurso sobre el desarrollo de la Universidad en la actualidad. Vale la pena repasar algunas cifras, hechos y apreciaciones.

América Latina y el Caribe tienen una extensión territorial de 20,5 millones de kilómetros cuadrados y una población de 500 millones de habitantes, lo que con respecto al entorno mundial representa el 15,16% de la superficie terrestre del planeta y el 8,33% de la población total. Más de mil millones de habitantes en el mundo viven en la pobreza; de ellos 250 millones son latinoamericanos y caribeños y, de estos, casi la mitad vive en nivel crítico. Somos la región con la más injusta distribución de la riqueza en el mundo (el ingreso del 20% de la población más rica supera de 10 a 15 veces el del 20% de la población más pobre). El número total estimado de analfabetos adultos es de casi 900 millones, de los cuales el 42,9% está en nuestra región.

Otro triste presagio, esta vez de las Naciones Unidas, se refiere al crecimiento sin empleo (PNUD, 1993). Mientras que el PIB mundial debía crecer

⁴ Cita tomada del intercambio de criterios, vía correo-electrónico, entre el Dr. Jorge Ares Pons, Asesor del Rectorado de la Universidad de la República, Uruguay, y el autor, el jueves 4 de enero de 2000.

2,05 veces entre 1975 y 2000, el empleo solo lo haría 1,47 veces. En el caso de América Latina las cifras respectivas son 1,91 y 1,48. Esto último resulta agravado aún más en la última década del siglo XX en nuestra región, si se considera que –mientras la fuerza de trabajo debía incrementarse en 1,27 veces entre 1990 y 2000– el empleo solo crecería 1,14 veces.⁵

A finales de la década pasada, en un análisis-resumen efectuado por la Cepal sobre la disminución del desarrollo económico de la región durante esos años, se expresaron sentimientos entremezclados y simultáneos de melancolía, amargura y esperanza (ver Rodríguez, 1988). En aquellos tiempos, algunos académicos coincidieron en la creencia de que, a pesar de los graves problemas de la enseñanza superior, las potencialidades universitarias podrían contribuir de manera importante a lograr que el decenio perdido de los años 80 quedase solamente como un período de transición, como un amargo conjunto de lecciones, y no como un rasgo permanente de las sociedades latinoamericanas. Lamentablemente, no fue posible que la que algunos más optimistas llamaron *la década del aprendizaje doloroso* fuese tal, a no ser porque aprendimos que el dolor continuaría.

Es coherente con lo anterior el que la propia Cepal, en su tesis para el desarrollo de América Latina y el Caribe en la última década del siglo, planteara, entre otros aspectos fundamentales, la necesidad de eliminar el profundo desfase entre el sistema educacional tradicional y los requerimientos de la sociedad que se perfila para el siglo XXI: accesibilidad a los códigos de la modernidad,⁶ alcance de mayores niveles de representatividad y participación en el ejercicio de la ciudadanía, acercamiento entre el sistema educacional, el mundo de las comunicaciones y la esfera del trabajo, así como la eliminación del

alto riesgo de desintegración y de multiplicación de las desigualdades, que podría conducir a una creciente diferenciación entre minorías formadas para manejar el futuro y mayorías vinculadas al pasado o excluidas del dinamismo de la modernidad (1992, p. 119).

⁵ Los datos proceden del PNUD (1993).

⁶ Definidos como: 1. Capacidades requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; 2. La lectura y comprensión de un texto escrito; 3. La comunicación escrita; 4. La observación, descripción y análisis crítico del entorno; 5. La recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y 6. La participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo.

En el ámbito sociopolítico son premonitorias las opiniones, por solo mencionar algunas, del conocido sociólogo francés Alain Touraine, quien en algunos de sus trabajos señala que es característico de las sociedades latinoamericanas la disociación entre el pensamiento y la acción (1998, p. 58 y siguientes), debida a la separación entre lo económico y lo social, entre la ideología y la política, impuesta por las clases dominantes. Más recientemente, Juan Carlos Tedesco (1991), al enfocar la problemática de la gestión pública en cuanto al trazado de estrategias de desarrollo y educación en América Latina, señala la distancia entre retórica y resultados.⁷ Adriana Puiggrós (1998), por su parte, avanza desde posiciones conceptuales hacia la fundamentación de las razones que han favorecido el afianzamiento de la racionalidad de las reformas neoliberales en política educativa, cuando afirma que ello ha sido facilitado por “la insuficiencia de una izquierda actualizada, las críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes” (p. 46), así como que tal situación es “una consecuencia más de las insuficiencias que caracterizan a los sectores progresistas en este fin de siglo” (*ibidem*).

Las aseveraciones mencionadas en párrafos anteriores y su vinculación con el presente análisis del impacto ideológico en la región causado por la desaparición del socialismo en Europa y la consolidación del neoliberalismo, nos hace recordar los polémicos planteamientos de Petras (1990) al hablar del “repliegue de los intelectuales” desde el marxismo al “realismo”, al acomodamiento y el utilitarismo, y también a la “aclimatación” intelectual a las nuevas fuentes de poder, así como la fuerte réplica de Vilas (1990) en su explicación del fenómeno en América Latina, sus consideraciones sobre los intelectuales latinoamericanos que denominó *aplaudidores acríticos* y su reconocimiento preocupado de que “los intelectuales críticos son fruta poco frecuente en el jardín de las ciencias sociales *críticas* latinoamericanas” (p. 127).

Otras críticas fuertes en cuanto al significado y profundidad de los resultados de nuestro trabajo académico, tanto en lo teórico como en lo práctico, en las últimas décadas, las tenemos en algunas expresiones de dos reconocidos investigadores estadounidenses sobre la Universidad en América

⁷ “Uno de los rasgos más notorios del pasado ha sido la significativa distancia que ha existido entre la capacidad expresiva –entendida como capacidad para formular propuestas y resolver retóricamente los problemas– y la capacidad para producir resultados” (Tedesco, 1991, p. 23).

Latina, como Robert Arnove, quien en 1967 afirmó que lo que se escribe sobre la universidad en América Latina es fundamentalmente polémico y especulativo, y, por lo general, sin base empírica. Más recientemente, Daniel Levy, al pronunciarse sobre lo dicho por Arnove en 1967, expresa lo siguiente: “Aunque algunos trabajos han mejorado esta situación, la afirmación de Arnove todavía mantiene su peso” (1995, p. 51).

Independientemente de la certeza que mantengan en este momento, las aseveraciones anteriores ponen en evidencia otro importante aspecto crítico, digno de tomarse en consideración, consistente en el hecho de que una parte apreciable de las obras y artículos que identifican, explican y proponen soluciones a los problemas de la educación en nuestra región, proviene de investigadores y académicos de los Estados Unidos de América, e incluso de latinoamericanos formados en las universidades de aquel país. Ello motiva la reflexión de que –sin querer disminuir los estudios de colegas y, en muchos casos, de amigos de otros países– se impone la necesidad de potenciar las capacidades y posibilidades endógenas en tal sentido, aunque es sabido que si ello no ha podido ser así desde antes se debe también en buena medida a razones de carácter objetivo incluidas en las refutaciones de Vilas a Petras, cuando el primero sostiene que los intelectuales latinoamericanos pierden mucho más que su fuente principal de ingresos al ser echados de sus universidades, donde por demás los salarios no son ni lejanamente comparables a los que se pagan en las instituciones estadounidenses, amén de las grandes diferencias en las condiciones de trabajo académico entre ambos medios.

No debe pasarse por alto que, en cuanto a la generación de cultura científica y nuevo conocimiento, no solo somos pobres, sino que estamos también condenados por algunos pronósticos a una perenne dependencia externa. A este propósito, Tedesco afirma que actualmente “desde diversos ámbitos se postula claramente la necesidad de optar por una política dirigida a formar para el uso adecuado del conocimiento disponible, antes que para su producción” y continúa: “Optar por formar para el uso del conocimiento se presenta como una opción mas equitativa que formar para la producción de conocimientos” (1993, p. 55).

Luego de esta breve reseña acerca del complejo “estado del arte” de la Universidad en América Latina, entiendo que el reto al que nos enfrentamos tiene dimensiones, en lo político e ideológico, que trascienden con creces el enfoque limitado a los ámbitos económicos, científico-técnicos y puramente

académicos. Cada vez gana más fuerza la tendencia a buscar soluciones “exclusivamente técnicas a problemas que son esencialmente de naturaleza política” (Alvarado Vera, 1994).

Por todo ello, considero que los investigadores sobre la universidad debemos priorizar el hallazgo en común de estrategias mejores, más justas, de desarrollo universitario, ante los retos del entorno más complejo que haya tenido nunca nuestra *alma mater*, saturada ya de ejercicios discursivos, a veces fines en sí mismos, que no rebasan el ser nuevas versiones de lo ya conocido y tienden a la copia de recetas así como a hacernos eco de elaboraciones y voces foráneas. Es cierto que estas “adaptaciones” se nos imponen mediante fuerzas muy presionantes, en lo económico, político y también intelectual,⁸ pero igualmente lo es que parecemos imposibilitados de que la masa crítica contestataria pueda hacer oír sus voces con propuestas alternativas de intelectuales comprometidos con la esperanza, convencidos de que sí hay soluciones y de que somos nosotros mismos quienes debemos y podemos encontrarlas.

Aspiro a expresar, sin excesos de hipercriticismo, un aviso alertador de que lo dicho al inicio tiende a sumirnos en un marasmo de términos, algunos de los que ya incorporamos a nuestras nomenclaturas sin percatarnos de su verdadero y peligroso sesgo economicista, pretendidamente despolitizado y desideologizado, que nos hunde nuevamente en copias acrílicas y en el desarme conceptual de nuestras inteligencias, lo que nos hace caer en falacias, ingenuidades y en la pérdida cada vez mayor de nuestro necesario *ethos* académico. Aún más, creo que es preciso poner en tela de juicio las elusivas y candorosas interpretaciones del Estado, que intentan presentarlo como un ente ideal neutro en lo político e ideológico, conciliador de los intereses entre opulentos y desposeídos, y no como un aparato que, de acuerdo con posiciones fundadas en el marxismo, expresa la voluntad de la clase dominante para el ejercicio del poder y la imposición de su ideología mediante un sistema de instituciones, una de ellas la escuela. Igualmente, la pretendida verdad absoluta de la necesidad de un Estado pequeño, enajenado de anacrónicas responsabi-

⁸ “Es necesario considerar la hipótesis de que las nuevas políticas educativas no están siendo impuestas ni por la verdad de sus teorías, ni por la plausibilidad de sus concepciones, sino apenas por el poder” (Coraggio, 1998, p. 56).

lidades –como la salud y la educación públicas– inherentes al modelo neoliberal, y desideologizado, realmente portador de una ideología hegemónica anuente con los razonamientos de Fukuyama (1992). Pero, ¿cuál es ese otro Estado?

No se trata de desconocer realidades –aunque indeseables– ni las dimensiones económicas y científico-técnicas del progreso del mundo actual, ni mucho menos de desechar aportes de ciencias como la Economía, la Gestión, la Computación u otras. Tampoco se trata de ignorar problemas autoinfligidos, negándonos a ultranza a considerar la necesidad de analizar posibles adecuaciones de la universidad latinoamericana contemporánea luego de casi medio milenio de existencia, aunque como ejercicio de reforma generado al interior de la misma, considerando el contexto externo y no exclusivamente como adaptación impuesta por este último como condición *sine qua non*.

Se trata, ante todo, de conocer esencialmente las contradicciones de ese entorno globalizado y muchas veces excesivamente edulcorado, que se tiende a interpretar y aceptar ingenuamente, resignándonos a su apellido neoliberal. De aquí que, por ejemplo, no se percaten algunos de que el conocimiento siempre ha tenido valor y que lo que hoy está presente en el mismo como “nuevo” es exclusivamente su nuevo y exacerbado valor económico, que a su vez lo ha convertido en el componente del poder (armas, riqueza y conocimiento) peor distribuido en el mundo (Toffler, 1990, p. 545). Del mismo modo, la en muchos casos deformada interpretación de los términos aludidos al inicio conforma una retórica que, lejos de iluminar la elaboración endógena de justas políticas y estrategias alternativas, hace caer a muchos en discursos anuentes en definitiva con el *status quo* mercantilista que se nos impone, como un agujero negro cuya enorme fuerza de atracción depende de la variable valor de cambio, aun de lo que no tiene precio.

Que los criterios de equidad, pertinencia, acreditación, calidad, excelencia y colaboración internacional estén en función de nuestras identidades, contextos específicos y proyectos sociales, sin que ello implique el desconocimiento de patrones y normas internacionales de obligatoria consideración. Que no se hable tanto de sociedad, conocimiento y democracia, sin plantearse seriamente que la sociedad del conocimiento no será posible sin la democratización del conocimiento, debiendo encauzarse las acciones hacia el logro de garantías para la educación como políticas de Estado y no de

gobiernos, para evitar que las estrategias educacionales queden sometidas a los cambios relativamente a corto plazo de las administraciones, e incluso de ministros y funcionarios gubernamentales, en búsqueda de garantías reales para que el tesoro que encierra la educación pase a ser patrimonio cultural de la humanidad.

Que nuestras retóricas iluminen la elaboración y puesta en práctica de alternativas factibles eliminando falacias y frases consoladoras, tales como que el conocimiento no es un bien escaso,⁹ que somos el mayor potencial científico de cada país de la región¹⁰ así como la inaceptable y simplista reducción de la causa de la “crisis universitaria” a las limitaciones financieras, con ignorancia o desconocimiento de que dicha “crisis” –sin ocultar importantes problemas al interior de la Universidad– es primero que todo consecuencia de la verdadera crisis del sistema socioeconómico y político vigente, de ese Estado y de esa ideología incapaces de dar respuesta a las necesidades de las mayorías. A este propósito, Luis Yarzabal comenta que “Si bien parece que el siglo culminará con democracias formales en prácticamente todos los países de América Latina, la debilidad de éstas es evidente” (1999, p. 10) y, más adelante:

lo que falta no es el dinero, sino la voluntad y la capacidad de orientar el accionar conjunto hacia la reducción de las desigualdades existentes, de impulsar el desarrollo humano sostenible, de perfeccionar la democracia y construir la paz, con el fin de mejorar la calidad de vida de las mayorías (1999, p. 17).

Que no se nos convoque más, tampoco, a la elaboración de nuevas teorías y prácticas, al reto de hacer una reingeniería social que redefine la educación para que esté a tono con las nuevas tendencias mundiales, en otras palabras, para que se ponga en correspondencia con el sistema que ha originado la crisis.

En fin, que todo sea un problema de cambio –otro término fetichizado y puesto de moda– pero del cambio de todo para que en definitiva todo lo esencial permanezca sin cambiar.

⁹ En América Latina “la mitad de los niños abandona la escuela sin llegar al cuarto grado, es decir, sin alcanzar la alfabetización funcional” (Tünnermann Bernheim, 1996, p. 20).

¹⁰ “En América Latina, el 85% de la investigación científica se hace en las Universidades, principalmente las públicas”, aunque sólo el 10-15% de las Universidades de la región tienen real y efectiva capacidad para realizar I[nvestigación] + D[esarrollo] (Tünnermann Bernheim, 1996, p. 22).

REFLEXIONES FINALES

Este artículo es un intento de síntesis de categorías y concepciones, para fundamentar mi crítica al estado del arte de la problemática a que alude el título, así como para fundamentar mis criterios al respecto.

Se trata en esencia de defender la idea de la necesidad y responsabilidad que la Universidad y los universitarios tienen de generar un pensamiento autónomo y contribuir a la realización de las transformaciones que requiere el desarrollo del país,¹¹ en sus dimensiones económicas, sociales, culturales e ideológicas, y que nos dote de los fundamentos requeridos para la elaboración de alternativas viables que puedan enfrentar la globalización neoliberal.

En lo universitario, el conocimiento de nuestro medio académico revela, en gran medida, la existencia de pugnas entre las instituciones y los organismos nacionales de coordinación, entre las mismas instituciones, y más aún en el seno de cada una de ellas, como consecuencia de sus contradicciones internas, de políticas partidistas, y de tergiversadas manifestaciones de autonomía y cogobierno, entre otras. Es prácticamente inexistente, en el discurso universitario, la problemática de los maestros y la vinculación Escuela-Universidad y, en cuanto a la sociedad en general, es muy débil aún el desarrollo de la extensión universitaria en todas sus posibilidades, lo que contribuiría tanto al desarrollo socioeconómico del país como al incremento del prestigio político de la Universidad en su condición de institución social.

Ahora bien, para la eliminación de los males que nos aquejan, es imprescindible, como fundamento del reto al que nos enfrentamos, como condición *sine qua non*, la integración universitaria que necesita nuestra región en general y nuestra Universidad en particular. Si no logramos que dicha integración abarque desde el interior mismo de cada universidad hasta el de los países latinoamericanos, será de todo punto de vista impracticable llevar a cabo las transformaciones en el pensamiento y las políticas de desarrollo de nuestra educación superior. Toma aquí nueva vigencia, ante la presencia del sistema mundial hegemónico más agresivo que hayamos padecido, el sueño de nuestros próceres, encabezado por el Libertador Simón Bolívar, quien dijo hace ya casi dos siglos que “Los pueblos marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación”.

¹¹ En esta parte, el autor se refiere a su país, Cuba, y a sus habitantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de Santiago*. (1999). Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- ALTBACH, P. G. (1998). The anatomy of private higher education. *International Higher Education*, 12, 9.
- ALVARADO VERA, E. (1994). Del discurso de la pobreza a la pobreza del discurso. Ponencia presentada en “Pobreza y educación en América Latina”, Curso Regional sobre Gerencia Social, Buenos Aires, 23 al 27 de mayo de 1994.
- ARES PONS, J. (1989). Córdoba 2000. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 129-144.
- ARES PONS, J. (1995). La universidad latinoamericana en el ojo de la tormenta. En *Universidad: ¿anarquía organizada?*, (135-144). Montevideo: Universidad de la República.
- ARES PONS, J. (1996). Presente y futuro de la universidad latinoamericana. *Educación Superior y Sociedad*, 7 (1), 109-126.
- ARNOVE, R. (1967). A survey of literature on Latin-American universities. *Latin American Review*, 3, 45-53.
- BELLO DE A., M. (1998). *La educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- CEPAL. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal-Orealc.
- CORAGGIO, J. L. (1998). Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos* 20, 79-80, 43-57.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GARCÍA DEL PORTAL, J. M. (1995). *Seis ensayos sobre educación y transformación social: apreciaciones*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- LARRAÍN IBÁÑEZ, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- LEVY, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- LEVY, D. C. (1996). *Building the third sector. Latin America's private research centers and nonprofit development*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- PETRAS, J. (1990). Los intelectuales en retirada. *Nueva Sociedad*, 107, 92-120.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (1993). *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (1997). *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa.
- PUIGGRÓS, A. (1998). Educación neoliberal y alternativas. En A. Alcántara, R. Pozas y C. A. Torres (Coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, (46-56). México: Siglo Veintiuno.

- RODRÍGUEZ, C. R. (1988). Discurso en ocasión del aniversario 40 de la CEPAL. Publicado en *Granma* (La Habana), miércoles 27 de abril de 1988, p. 4.
- SCHUGURENSKY, D. (1998). La reestructuración de la Educación Superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo? En A. Alcántara, R. Pozas y C. A. Torres (Coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, (118-149). México: Siglo Veintiuno.
- TEDESCO, J. C. (1991). Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Reforma y Utopía*, 4, 7-23.
- TEDESCO, J. C. (1993). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. *Fermentum*, 6-7, 42-56.
- TOFFLER, A. (1990). *El cambio de poder*. Madrid: Plaza y Janes.
- TOURAINÉ, A. (1976). *Les sociétés dépendantes*. Paris: Duculot.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (1996). Conferencia introductoria a la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996. Caracas: Cresalc/Unesco.
- VILAS, CARLOS M. (1990) Sobre cierta interpretación de la intelectualidad latinoamericana. *Nueva Sociedad*, 107, 121-130.
- WEBER, M. (1921/1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- YARZABAL, L. (1999). *Consenso para el cambio en la Educación Superior*. Caracas: Iesalc/Unesco.

