

**EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA:
ENTRE EL ESTADO Y EL MERCADO. CRISIS Y REFORMAS PENDIENTES¹**

Ferrazzino, Ana*; Iriarte, Alicia**

Resumen

El desafío que enfrenta la educación superior en la Argentina se inscribe en un contexto externo donde se ha producido el reacomodamiento de las fuerzas económicas, ideológicas y políticas, en un ambiente interno de profunda crisis. La universidad pública viene soportando intensas presiones que reclaman su adaptación a las nuevas demandas económicas, técnicas y administrativas, que exigen que esta institución exhiba resultados mensurables y, para muchos, comercializables.

Es la intensificación de la lógica empresarial y comercial que va configurando nuevos discursos, y que intenta incorporarse también al ámbito de la universidad pública. Educación y eficiencia, educación y productividad se constituyen en nuevos referentes. En tanto, la educación/bien de consumo se organizaría y regularía según las reglas del mercado, y se convierte en un bien al que tienen acceso los individuos/consumidores. De tal suerte, lo que está en pugna no es una mera posición sino la conformación de nuevos referentes que se configuran en relación a la finalidad y función de la universidad pública, al tipo de individuos que se pretende formar, al tipo de saberes que se producirán.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación UBACYT: “*Las políticas educativas en el nivel superior de la década menemista. Su impacto en el ámbito de la universidad pública: el caso de la Universidad de Buenos Aires*”. Directora: Mgter Alicia Iriarte.

* Mgter en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la UBA brignone@velocom.com.ar

** Mgter en Ciencias Políticas. Doctorando en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la UBA. iriarte@sinectis.com.ar

En este marco, creemos que revisar la relación universidad-estado y universidad-mercado y las actuales demandas que en función de ellos se registran, adquiere especial significación. La priorización de una visión eficientista de la educación superior, la aplicación de criterios economicistas y de gerenciamiento en el ámbito de la educación pública, así como la mercantilización de la educación superior, son algunos de los grandes dilemas para el debate. El presente trabajo intenta reflexionar sobre las problemáticas mencionadas, en tanto gran parte de las reformas que se vienen impulsando en esta área se orientan según criterios economicistas, privatizantes, característicos del perfil empresarial, globalizado. Por consiguiente, lo que está en juego, entre otras cosas, es no sólo qué tipo de universidad pública queremos construir para el futuro sino, también, si nuestras universidades formarán estudiantes-consumidores o estudiantes-ciudadanos.

Introducción

Es sabido que especialmente en los '90, uno de los ejes en los que se asentó este modelo ha sido la transformación del rol del Estado, según la racionalidad neoliberal, basado en la idea de descentralización y de autonomización de los actores, a partir de la supremacía de la lógica del mercado.

En la Argentina, la redefinición del rol del Estado a través de las medidas de desregulación de la economía y privatizaciones y la emergencia del mercado como reasignador "más eficiente" de recursos, conformó el escenario donde se procesó la reconversión del aparato productivo y el cambio económico y social.

Por otra parte, se ha verificado su retracción como compensador de los avatares a los que el mercado somete a los trabajadores; se ha pasado a un modelo con un Estado desertor y, en muchos casos, ausente. Se ha legitimado una sociedad donde hay sectores que necesariamente quedan (o quedarán) excluidos frente a un Estado mínimo que se desentiende de ellos.

El neoliberalismo generó un escenario diferente, donde se desestructuraron los esquemas de desarrollo económico tradicionales. La búsqueda de soluciones se situó en las empresas y en las comunidades, el desarrollo se visualizó como el resultado de la autogestión, el mercado impuso su propia lógica en la formulación de las políticas activas.

La orientación de las transformaciones, según el paradigma neoliberal e implementadas en nuestro país con características ortodoxas, tuvo trascendentales consecuencias socioeconómicas en tanto impactó en la distribución equitativa de la riqueza, generándose un escenario social con marcados signos recesivos, signos que se acentúan aún más desde la crisis de fines de 2001. El “ajuste” agudizó el proceso de exclusión social, dándose lugar al debilitamiento de aquellas políticas estatales que actuaban como redes de contención social, imponiéndose la eficiencia y la eficacia como valores culturales propios de un darwinismo económico y social.

Asimismo, se trató de imponer la lógica del mercado al acceso de bienes sociales esenciales para la población tales como la salud y la educación. La universalidad, la igualdad y la gratuidad de esos bienes fueron cuestionadas bajo los argumentos de la ineficiencia y de los altos costos, favoreciéndose la privatización y la descentralización, en ambas áreas. En definitiva, lo que fue puesto en juego es nada menos que la justicia distributiva de esos bienes sociales y la equidad.

En este contexto, *¿cuáles serán los puntos centrales para el abordaje de la temática de la crisis del sistema educativo y de los criterios orientadores de las políticas educativas?*

A tal efecto, se requeriría considerar, por un lado, las transformaciones a escala internacional y nacional que caracterizaron el último cuarto de siglo -la liberalización de los mercados, la formación de bloques regionales, la reducción de la iniciativa estatal, la revolución científico-tecnológica, la concentración creciente de mercados, de procesos productivos y de formas de gestión, la sustitución de ventajas comparativas por ventajas competitivas- que impusieron la reconversión del aparato productivo y, con ella, nuevas demandas profesionales. Por otro, es necesario señalar que se puso en cuestión la capacidad de respuesta que estaba en condiciones de dar el sistema educativo.

Los sistemas educativos fueron sacudidos por las demandas de un mundo laboral cualitativa y cuantitativamente diferente. En el nivel superior de la enseñanza, la conjunción de estos elementos impuso nuevos desafíos a la universidad argentina, dando lugar a una situación de crisis y apelándose a la reforma de la institución universitaria, en función de ese nuevo contexto nacional e internacional. Conjuntamente se registraba el hecho de un sostenido incremento de la matrícula, a la vez que se cuestionaba la eficiencia de la universidad pública y se hacía referencia a sus problemas de financiamiento.

La relación educación-trabajo adquirió especial significación en función de la cual se intentó construir un nuevo ordenamiento universitario hacia el mercado. Paradójicamente, el Estado intentó imponer una racionalidad empresarial y diversificar, por ejemplo, las fuentes de financiamiento, también adquirió un importante protagonismo dado que, para concretar la “... política de desregulación, de reorientación de las universidades nada menos que hacia el mercado, tiene que disciplinar y mostrar que es capaz de construir un orden” (Krotsch, 2002).

La reconversión productiva, impacto en el sistema educativo

Será necesario entonces hacer referencia a algunas de las transformaciones que implicaron los procesos de reconversión productiva, y su impacto en el sistema educativo. Plantear los nuevos escenarios donde se desarrolló la producción nacional de los noventa supone reconocer el proceso de internacionalización de los mercados y de los procesos productivos. En un marco de políticas de ajuste, de apertura económica y de integración regional, las estrategias comerciales comenzaron a plantear nuevas exigencias a la producción, por la necesidad de ofrecer mayor variedad y calidad en los productos.

La vinculación con las empresas transnacionales no fue una novedad, sin embargo, las transformaciones en el contexto global modificaron y marcaron el sentido de dicha vinculación. Estrategias productivas y tecnológicas de las empresas que impusieron demandas específicas a la producción, demandas que marcaron la intensidad y la dinámica de los cambios en las características de los productos, los bienes producidos (calidad, tamaño, variedad), la organización del trabajo y, por consiguiente, en la diferenciación y jerarquización de las empresas y actividades económicas, en función de sus capacidades de respuesta frente a la nueva situación.

Como consecuencia, se registraron procesos de crisis, intentos de supervivencia o de expansión en el conjunto heterogéneo de agentes sociales. Para sobrevivir y / o crecer, los actores sociales debieron revalidar cotidianamente sus capacidades y competitividad, tendiendo a producir transformaciones radicales en la organización y en la gestión de sus unidades productivas.

En el contexto señalado precedentemente, las necesidades de reconversión productiva de los sectores económicos produjeron profundos efectos sobre el empleo y la estructura ocupacional; esto significó una disminución porcentual de puestos de trabajo en el sector moderno de la economía, un aumento del empleo precario y cambios en los requerimientos de calificación de la fuerza laboral.

Estas transformaciones fortalecieron la complejidad, la fragmentación y una lucha novedosa por la inclusión, que atraviesa transversalmente a la sociedad y tiene al empleo como núcleo central. De tal forma, la exclusión del mercado de trabajo, pero no solo ésta, sino también de “ciertos beneficios del progreso” tal como la educación, entre otros, están presentes en el análisis del difícil sendero que transita entre los sectores excluidos y los incluidos.

La formación para el trabajo y el rol de los centros académicos universitarios

Entonces, podríamos preguntarnos *¿cómo impactan en el área de la educación las transformaciones que acompañan la reconversión productiva?*

Si en los '60 predominaron los enfoques optimistas (teorías de recursos humanos y de capital humano) en cuanto a la vinculación entre la educación formal y el empleo, sus supuestos entraron en crisis por el reduccionismo económico que los sustentaron. Las relaciones entre educación y trabajo no pueden concebirse como "... lineales,... de ajuste, de funcionalidad o disfuncionalidad entre dos "variables" fácilmente conceptualizadas y relativamente estables" (de Ibarrola, 1988).

Las relaciones entre formación educativa y roles ocupacionales muestran su complejidad en tanto se percibe que las dinámicas del desarrollo de ambos sistemas -el educativo y el productivo- tienen su propia lógica. La expansión diferencial del sistema universitario respecto al mercado de trabajo real es un ejemplo de ello. La heterogeneidad al interior de cada sistema -la segmentación tanto de los mercados de trabajo como de las instituciones y de los procesos educativos- complejiza aún más el problema.

La reconversión productiva y el cambio tecnológico que transformaron el mercado de trabajo poniendo en cuestión las competencias laborales y la capacidad de absorción de empleo en el sistema productivo llevaron a redefinir la orientación de la educación y la formación para el trabajo. Así, la década de los '90 impuso desafíos particulares e inéditos a los sistemas educativos responsables de la formación universitaria.

Si los nuevos patrones de desarrollo se fundaron en una "... complicada combinación de creciente demanda de nuevas y más elevadas calificaciones junto a un rápido anacronismo de conocimientos específicos que puede ser considerado como descalificación" (Paiva, 1993), la educación debería generar flexibilidad, polivalencia y nuevas habilidades cognitivas.

Paradójicamente, el "discurso educativo clásico" en cuanto a la necesidad de formar individuos creativos, con capacidad para resolver problemas, procesar información, trabajar en equipo, etc., fue adoptado por otros sectores para "... describir el desempeño deseado en el mercado de trabajo" (Tedesco, 1992).

Conjuntamente con las nuevas demandas al sistema educativo, a partir de 1995 se instaló en la Argentina una "... agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores" promovida fundamentalmente por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Dicha agenda se propuso la disminución de los subsidios estatales para educación y la ciencia y el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y la creación de órganos o agentes centrales para evaluación y la acreditación de las instituciones universitarias (Mollis, 2001).

El conjunto de todas estas transformaciones cuestionó el rol de los centros académicos universitarios en la generación, sistematización y transmisión de conocimientos frente a las exigencias de un nuevo ordenamiento económico, llevando a revisar la currícula no sólo en cuanto a sus contenidos o diseño, sino también en cuanto a sus metodologías y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Educación superior, demandas del mercado laboral y exclusión

El nuevo paradigma trató de imponer, por un lado, un modelo de educación superior orientado principalmente a la satisfacción del mercado laboral. El abordaje de las articulaciones entre la educación y el mercado permite traducir en términos de políticas educativas, las demandas de los nuevos paradigmas productivos.

Por otra parte, se instalaron ideas - fuerza dominantes tales como la eficacia, la eficiencia, el rendimiento, la productividad y se trasladaron a esta área la racionalidad y la ideología instrumental-empresarial, basada en la relación costo-beneficio. “Existe ahora una presión, que tiende a hacerse cada vez más fuerte, para que las universidades usen con más eficiencia los recursos que reciben, acepten hacer lo que hacían hasta ahora con menos dinero, o que busquen recursos propios para hacer las cosas que creen importantes, pero que no tienen más el aporte del Estado” (Schwartzman, 1996).

Cuando el neoliberalismo se refiere al mundo del trabajo (que en este modelo es un dato inmodificable), en realidad está haciendo mención al mundo del empleo. Esto implica consensuar que la educación debe formar para el mercado del empleo y, más precisamente, debe formar para la "competencia" en un mercado de trabajo cada vez más reducido.

Se impone, entonces, el supuesto que indique que la educación es la que debe adaptarse a las demandas de ese mercado, el cual formula requerimientos específicos a una esfera educacional que debe responder con rapidez, eficacia y flexibilidad "... en aras de atender las presiones de la producción y de las fuerzas del mercado... de estos espejismos de la excelencia y de la superespecialización. Estos criterios están tomados de la empresa y no tienen mucho que hacer en la universidad" (Jaim Etcheverry, 2003).

Pero, en un escenario social caracterizado por la exclusión, lo que este planteo encubre es que las bases de la exclusión social se hallan, precisamente, en el mercado. En consecuencia, el mundo del trabajo para cuyo desempeño competitivo deben ser formados los estudiantes, representa un espacio discriminador. "Ajustar la oferta educacional a las demandas del mercado de trabajo, es ajustar la educación a ese mercado. Un mercado que divide, desintegra y, de forma implacable, aplasta las esperanzas de una vida digna en millones de personas" (Gentili, 1996).

De tal manera, la hegemonía neoliberal ha buscado redefinir los modelos educativos, y debe restringir la distribución de los conocimientos para legitimizar la exclusión. En este marco, parecería que estamos asistiendo al surgimiento de una sociedad global de crecimiento "sin empleo", donde la economía crece sin ser capaz de generar pleno empleo. Esta interpretación de la paradoja del crecimiento junto con el desempleo elevado, postula que el "cuello de botella" principal es la insuficiencia del desarrollo de los recursos humanos.

Por otro lado, frente a los altos índices de desocupación de nuestro país, inclusive en los ámbitos profesionales, cabe preguntarse en qué medida se aprovecha en el empleo los conocimientos adquiridos por el graduado a través de sus años de formación. En los empleos medios, la falta de oportunidades ha solamente sustituido a empleados no graduados por otros graduados.

En situaciones de pleno empleo la correlación entre educación formal, empleo y salario no parece conflictiva, sin embargo, en un escenario de crisis como el actual, se plantea una fuerte tensión en las relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo. En efecto, si los procesos de reestructuración productiva se expresaron en el campo laboral desestructurando identidades profesionales construidas sobre el anterior modelo económico-productivo y demandando nuevas competencias, los sistemas educativos deberían responder a las nuevas necesidades del mundo laboral.

Las transformaciones del sistema universitario. La universidad: ¿“proveedora de servicios educativos”?

La diversificación institucional

En la Argentina de los últimos años puede constatarse que se ha producido una diversificación institucional, en el sistema de Educación Superior, ya que se creó una buena cantidad de nuevas universidades públicas -sobre todo en el Conurbano Bonaerense- y, también, se amplió notablemente el mercado de las universidades privadas.

A fines de 2002, se crearon por decreto dos universidades: la de Chilecito -en La Rioja- y la del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, en Junín, a pesar de que no contaban con el aval del Ministerio de Educación. Actualmente, existen proyectos para crear nuevas universidades nacionales a pesar de que el presupuesto para las 36 universidades nacionales existentes resulta escaso -y la posibilidad de incrementarlo es remota. En efecto, durante este año se presentaron en el Congreso Nacional proyectos de creación de nuevas universidades: en San Ramón de la Nueva Orán -Salta-, en Pilar, en José C. Paz, en Avellaneda, en San Vicente (San Martín, 2003).

Según establece la ley de educación superior, la creación de una universidad exige una ley nacional, "con previsión del presupuesto correspondiente" y un estudio de factibilidad que debe elaborar el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se comparte la idea de que no hay argumentos académicos ni institucionales que fundamenten la oportunidad de crear nuevas instituciones en momentos de escasez presupuestaria que, además, sólo contribuirían a la proliferación de sedes universitarias sin planificación, que caracterizó la década del 90.

La nueva oferta educativa

En la Argentina, la demanda del mercado determinando la oferta educativa dio lugar, particularmente a partir de la reforma de la Ley de Educación Superior, a que desde el sistema universitario se intentara dar respuesta a las mismas. De tal suerte, en especial las nuevas universidades públicas -y también las privadas- se inclinaron en muchos casos a la creación de nuevas carreras de grado, cada vez más cortas y más relacionadas con la producción.

Al respecto, resulta ilustrativa de esta tendencia la opinión de la rectora de la Universidad de Lanús, Ana Jaramillo (2002)², quien afirmó que respondiendo a las necesidades locales, zonales y del país se elaboró la oferta académica del Conurbano Bonaerense. De esta manera, se definieron las carreras faltantes, articuladas con el sistema educativo (la capacitación de los docentes bonaerenses en la reforma educativa), con el sistema PyMEs (la carrera de Tecnología de los Alimentos), con el Servicio Penitenciario (la licenciatura en Seguridad), etc. Con relación a las nuevas universidades públicas sostuvo que la mayor parte tienen un área de industria, de PyMEs, de desarrollo local y regional. Como un indicador de este cambio de modelo es interesante resaltar que la rectora hace referencia a la Universidad Nacional de Lanús como la “universidad-ciudad”³.

Asimismo, las universidades privadas, atentas a demandas particulares, crearon propuestas de carreras terciarias de específica salida laboral, o bien generaron ámbitos académicos de elite; atendieron especialmente a un público que se alejó de las universidades públicas por verlas “masificadas”, con conflictos de tipo político y con una disminución de sus recursos. Por otra parte, las regulaciones que rigen en las instituciones privadas dan lugar a modelos organizativos y de gestión que les confieren mayor flexibilidad organizacional y, en consecuencia, la posibilidad de desarrollar respuestas diversas y pertinentes, por parte de cada universidad.

² La licenciada Ana Jaramillo fue entrevistada por integrantes del equipo de investigación de nuestro proyecto UBACYT, a mediados del año 2002.

³ Contraponiéndola con el modelo de la “universidad-claustro-clerical” como la Universidad de Buenos Aires o la de Córdoba.

Puiggrós (2003)⁴ opinó que es imposible pensar que la universidad sea solo pública, siendo correcto que existan las privadas y las nuevas universidades públicas, a condición de que ambas sean supervisadas y certificadas por organismos evaluadores. Pero, no está de acuerdo con la privatización de los espacios públicos, es decir, con tercerizar ciclos, funciones y servicios de las universidades públicas. También, llamó a proteger las universidades públicas y el carácter nacional de las privadas frente a una competencia globalizada, cuyos réditos en el mercado mundial de la educación representan cifras siderales.

Desde cierta perspectiva, la finalidad primordial de la institución universitaria debería ser brindar a las empresas los profesionales y los técnicos que éstas requieren. La cuestión que se plantea revive un interrogante que a mediados del siglo pasado formuló J. V. González (1941), y que remite al temor de hacer de la universidad una mera fábrica de profesionales. En una posición que supere la visión a corto plazo, es necesario pensar la relación universidad-empresa, en la que sea la universidad la que ingresa al mundo empresarial, con sus saberes y sus conocimientos. Esencialmente, esta postura se fundamenta en no creer que el mercado y sus mecanismos darvinianos puedan ser reguladores de ética alguna.

El mercado de los posgrados

La universidad de los '60 instituyó una tradición de investigación sin un desarrollo formal del nivel de posgrado, este proceder no desmereció la labor de los investigadores formados “en la tarea”, que en equipos de trabajo y de discusión reflexiva, dieron forma a la ciencia argentina.

⁴ Opiniones expresadas por la licenciada Adriana Puiggrós, ex Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Nación, en una entrevista realizada por nuestro equipo de investigación, en marzo de 2003

⁵ Más de 600 billones de dólares en los intereses de las corporaciones y en el cual Estados Unidos es el líder mundial, con más de 10 mil millones anuales.

En los `90, por una parte, el Banco Mundial impuso medidas que facilitarían el traspaso de las instituciones universitarias estatales al mercado. Por otra, la insuficiente inversión pública y la clientelística administración de importantes universidades dieron lugar a la tercerización de los posgrados y, paralelamente, se insertaron numerosas universidades norteamericanas y europeas (Puiggrós, 2003).

Instituciones públicas y privadas abrieron en el país delegaciones encargadas del dictado de posgrados, cursos de formación profesional y servicios para empresas. No instalaron campus sino redes de colaboración con instituciones locales. Se trata de una modalidad muy utilizada por las universidades extranjeras que en lugar de abrir una sede, lo que exige una serie de trámites ante el Ministerio de Educación y demanda más inversión, se establecen vinculaciones con universidades locales y se dictan, por ejemplo, programas de doble titulación, que se cursan un tiempo en cada país y con profesores de ambas instituciones.

En esta línea, atendiendo a requerimientos diversos, muchos de orden internacional, se estructuraron programas de perfeccionamiento, actualización, maestrías y doctorados que dieron nueva valoración a esta etapa del aprendizaje. En tal sentido, la generación de un amplio mercado de posgrados, requisito casi indispensable para mantenerse en el mercado laboral en pos de la calificación demandada, constituye *un indicador de discriminación, de segmentación y, en definitiva, de selección social, en función del alto costo que representa dicha formación tanto en el ámbito privado como en el público.*

Puiggrós enfatiza que la reforma trajo como consecuencia la anárquica oferta de posgrados que abrió al mercado monopolístico un espacio que debería ocupar un pacto social sobre el destino de la educación superior.

Los investigadores productivistas

Podría decirse que “... el lenguaje de la calidad y la excelencia ha imbuido a la nueva ideología de la gestión que tiende a primar en la actual política educativa...” (Terrén, 1999), sin considerar a los actores que la integran, sus necesidades, sus intereses, sus bagajes culturales, sociales, sin los cuales no se puede generar el conocimiento, la identidad o la cultura del conjunto de los actores.

La calidad es “... entendida como coherencia absoluta con una cosmovisión en la que la lógica de la inversión, el mercado y la rentabilidad desplazan a la de la educación como derecho, formación o “enriquecimiento” subjetivo y responsabilidad social-estatal” (Pérez y Alonso Brá; 2001).

Para el caso de los docentes - investigadores, la tan mencionada calidad se evalúa mediante parámetros aislados y por la productividad. En términos económicos, la productividad implica eficacia y eficiencia en el desempeño individual y organizacional.

Mientras que en el mundo capitalista de principios del siglo pasado, los programas de elevación de la productividad estaban dirigidos fundamentalmente a los obreros; a fines de ese mismo milenio, parecería que la mayor oportunidad para el incremento de la productividad residiese en el trabajo intelectual.

Como una visión mecanicista, propia del taylorismo y el fordismo, este criterio de productividad se fue incorporando en la universidad, metamorfoseando a sus miembros en investigadores-máquinas productivistas, muy lejos de cualquier oportunidad de estar inmersos en el verdadero ocio intelectual y más próximos a la noción del negocio, acorde al proceso de “... mercantilización de las relaciones universitarias” (Raggio y Vilavicencio; 2001), donde el conocimiento también se transforma en una mercancía más.

El docente y el investigador de “corte clásico”, convertidos en agentes del mercado, que a modo de la producción en línea y por destajo, son incentivados a obtener una mayor recompensa cuando generan una mayor cantidad de “papers” anuales. Paralelamente, creció el número de revistas con referato, con una limitada participación en la discusión de las problemáticas de orden público, pero reconocidas por los entes evaluadores universitarios oficiales.

La investigación ligada al sector productivo

Desde esta postura, la investigación en ciencias básicas y sociales que no tuvieran una veloz aplicación en la producción deberían ser dejadas de lado. Como corolario, surge el siguiente interrogante: *¿qué ocurre con el sector productivo de la Argentina que no demanda profesionales para hacer investigación, y cuando los demanda está pensando, dentro de su racionalidad, en la rentabilidad de corto plazo?*

Con relación a los fondos privados destinados al financiamiento de investigaciones⁶, Puiggrós opina que es perfectamente posible lograr acuerdos entre grupos de investigación con empresas para producir fines determinados, sin que ello los condicione totalmente; dependiendo de que los sujetos que negocian, no olviden sus fines científicos y / o éticos. Lo que se requiere es instalar un sistema de acuerdos entre el sector privado y el público, y que los mismos sean “blanqueados”, y que se lleven a cabo sobre la base de normas y de controles establecidos.

Con respecto a esta temática, es menester advertir que la universidad debería estar sumamente resguardada, en tanto se corre el serio peligro de que toda la producción académica termine siendo inducida por la demanda, es decir, que se investigue aquello que se puede convertir fácilmente en una mercancía.

Si se tuviera un sector productivo, con un empresariado maduro, capaz de hacer apuestas de riesgo en materia de investigación, esto no sería tan grave, pero en las condiciones actuales llevaría, a corto plazo, a una desaparición de lo que se entiende por producción científica, producción cultural e investigación (López Meyer y Roitberg; 2002). Al buscar fondos de las empresas, con frecuencia, se terminan realizando investigaciones relevantes para ese tipo de instituciones.

Los problemas del financiamiento universitario

Las universidades recientes, tanto privadas como públicas, adquirieron mayor protagonismo, debido a que las nuevas tendencias conspiraron contra las universidades públicas más tradicionales, disminuyendo pronunciadamente su participación con relación a la masa global del presupuesto⁷. Por otra parte, se propicia la diversificación en el financiamiento universitario. “La enorme restricción presupuestaria ha obligado a que las universidades busquen desesperadamente recursos”. De tal forma, “... la Universidad, está siendo brutalmente despedazada por las fuerzas del mercado, que hace que la Universidad se convierta en una proveedora de servicios educativos” (Jaim Etcheverry, 2003).

⁶ Puiggrós sostiene que la mayor parte del financiamiento de las investigaciones proviene del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁷ Ante una pregunta formulada al rector de la Universidad de Buenos Aires acerca de cuál es la situación presupuestaria de la UBA, respondió: “Hay que seguir luchando por que se aumente el presupuesto, que es irrisorio. En la UBA, el 50% de los docentes gana menos de \$ 200 de bolsillo” (San Martín, 2003). Asimismo, afirmó que “El presupuesto de la Universidad de Buenos Aires... es por año de alrededor de 100 millones de dólares. El presupuesto de la Universidad de San Pablo, que tiene 70 mil estudiantes –nosotros tenemos casi 300 mil- es de alrededor de 440 millones de dólares. El total de las universidades argentinas recibe alrededor de 500 ó 600 millones de dólares del presupuesto. Es decir, las 37 universidades reciben poco más que una sola universidad de Brasil” (Roffó, 2003).

Sobre esta temática, Jaramillo manifestó que el problema no radica en el monto del presupuesto universitario, sino en su distribución equitativa entre las universidades. Así, la Universidad de Lanús recibe solo el 0.3% del presupuesto, registrando costos semejantes a los de la Universidad de Buenos Aires. Por consiguiente, debe tratar de generar recursos propios mediante la asistencia técnica y de consultoría de las carreras aranceladas y de la venta de diversos servicios.

Puiggrós considera que, en todas partes, el estado constituye el principal financiador directo o indirecto, porque es inversión de la sociedad por el bien común; es decir, que debe garantizar la continuidad de la formación universitaria en el mediano y largo plazo. Pueden existir otros aportes extraestatales junto con una legislación que garantice la no ingerencia en las normas de la universidad.

En otro orden, la base política del nuevo proyecto adhiere a la dirección impuesta por el Banco Mundial para la reforma y la modernización de la educación superior. Se promueve la transferencia de responsabilidades públicas hacia los sectores privados, afectándose el espacio educativo público. *El conocimiento se privatiza, ya no es un derecho sino un bien de consumo para quienes puedan pagarlo.*

El estrecho sendero entre la “universidad del conocimiento” y “la universidad fábrica de diplomas”, en un contexto de crisis

En la era de la globalización, el impacto del neoliberalismo en el ámbito de la Educación Superior, sustentado en el lema “achicar el Estado es agrandar la Nación”, trajo aparejado que la educación pública quedase virtualmente destruida en beneficio de las empresas privadas.

⁸ La Universidad de Lanús, a través del proyecto “Compromiso educativo”, genera recursos propios. A tal efecto, las autoridades, los docentes y los no docentes donan un porcentaje de sus salarios para generar becas para los estudiantes.

A partir de las reformas impulsadas por el gobierno para el sistema universitario, las políticas universitarias parecen orientadas a adecuarse a las reglas del mercado. Más que la búsqueda de excelencia con criterios académicos, las reformas impulsadas en esta área, se han orientado por criterios economicistas, privatizantes y característicos de un perfil managerial globalizado” (Iriarte y Ramacciotti; 2002). Se perfiló un modelo que impulsó aspectos tales como la diversificación de las fuentes de financiamiento, la diferenciación institucional, la eficiencia y la calidad, la evaluación.

En definitiva, la acepción política liberal de los términos eficacia y eficiencia dominaron la discusión sobre políticas educativas. La priorización de una visión eficientista y “de negocio” de la educación, la aplicación de pautas economicistas y de gerenciamiento en la educación pública, pasaron a formar parte de las políticas educativas desde la gestión menemista, lo que impactó en su sistema universitario. Se ha producido el deterioro de la educación superior, a punto tal que el conocimiento y el prestigio académico dejaron de ser la base de sustentación del sistema. Como consecuencia, se dio lugar a “... una universidad cada vez más profesionalista y menos orientada a la producción de conocimiento...” (Krotsch, 2002).

Es menester remarcar que “el futuro de las naciones democráticas y productivas le pertenece a las "universidades del conocimiento", crítico, práctico, científico, profesional, humanista, poético y tecnológico, no a las fábricas de diplomas para individuos cuya imaginación de un mundo mejor esté censurada” (Mollis, 2001). Y la realidad es que este planteo es difícil de llevar a cabo en un país como la Argentina donde “... no hay sistema educativo, sí hay sistemas provinciales pero no hay sistema educativo en general, el ministerio... lo conduce, pero tampoco tiene mucho que conducir, le sacaron todo... el resultado es que no hay sistema en general... El modelo neoliberal desarticuló un sistema de educación que había costado un siglo construir” (Puiggrós, 2003).

La educación superior, un bien internacionalmente mercantilizable

Pero el Banco Mundial y otras entidades financieras no están solos en el proceso señalado precedentemente. En efecto, en la reunión de la Organización Mundial del Comercio -OMC- celebrada en Cancún en 2003, los Estados Unidos requirieron que la educación universitaria fuese atendida como un bien mercantilizable.

En tal sentido, prevalece una disposición de la OMC que obliga a sus integrantes a proceder a la desregulación de la alta enseñanza, lo cual lleva a cuestionarse *cómo influirá el avance de la mundialización económica sobre la educación argentina*.

Jurídicamente, el proceso consiste en que los países-miembro al refrendar el Acuerdo General de Comercio y Servicios -AGCS-, automáticamente admitieron la anexión de la educación superior como uno de los servicios a ser liberados progresivamente, arreglo consensuado por nuestro país.

Si se respetan los preceptos de la AGCS, una universidad extranjera podría establecerse en cualquier país sin ninguna necesidad de ser evaluada anticipadamente, ni de examinarse los contenidos de los programas de estudios, ni determinar la acreditación de los títulos emitidos. Además, las compañías transnacionales motivadas por realizar inversiones en el negocio de las universidades privadas o por la educación vía Internet podrán retirarse cuando sus números no cierren, minando la función de la educación como servicio público. De tal manera, bajo la hegemonía de los grandes capitales, hasta la fijación de la política educacional dejaría de ser facultad de los gobiernos nacionales, renunciando al ejercicio de su propia soberanía.

Para Argentina, la validez del cumplimiento legal de esta resolución proveniente de un organismo internacional es de orden superior a la jurisdicción nacional en tanto así lo ordena la propia Constitución (Días, 2003). Los estados adheridos a la OMC tienen tiempo hasta el 1º de enero del año 2005 para proponer sus limitaciones, de lo contrario, dicho organismo internacional podría sancionar a aquellos países que restringiesen en su jurisdicción las actividades comerciales de las organizaciones educativas.

Pero, esencialmente, los alcances de este proyecto mundial para comercializar la educación superior formulado desde la OMC constituye un serio peligro que amenaza a la sociedad argentina con "... perder el timón de su educación" (Puiggrós, 2003). "Lo que se debate aquí es mucho más que el dinero: es si la educación de los ciudadanos va a seguir en manos de los gobiernos democráticos o de las multinacionales" (Días, 2003)⁹.

Rol de la universidad ante las urgencias sociales

Si bien queda claro que la institución universitaria debe adecuarse a las demandas de un mundo globalizado, defendiéndose de las amenazas que comprometen el ejercicio de la soberanía nacional; sin embargo, frente a un modelo económico excluyente queda aún por definir el rol de la universidad pública en un contexto de crisis.

En esta línea, es imprescindible visualizar a la educación como integrante de una totalidad indivisible de la política social, y no solo, sectorialmente, como política educativa, es decir, *la política educativa como parte del sistema de política social*.

⁹ Marco Antonio Días, consultor en la Universidad de Naciones Unidas y ex director de la UNESCO (Luzzani, T. (2003).

Al respecto, la entrevistada Adriana Puiggrós ubica esta problemática en la ausencia de cohesión necesaria como para que la universidad pueda organizar un discurso desde el lugar del sujeto político, social y pedagógico. Sin embargo, reconoce que existe mucho por realizar desde el espacio social de la universidad, tal como volcar el esfuerzo hacia programas de desarrollo con los productores, con los institutos regionales de capacitación técnica, con los gobiernos municipales y locales. Una Universidad que se comprometa con el aporte de cuadros técnicos y profesionales necesarios para la reconstitución del trabajo.

Según Krotsch (2002), los cambios operados en el contexto de la educación universitaria “... no lograron resolver los problemas más hondos... ni definir una nueva misión en tiempos tan críticos, cuando la voz de los claustros está ausente”.

¿La generación de conocimiento, el pensamiento crítico, el ocuparse de problemas relevantes, se diluyeron detrás de la universidad-empresa?

Esta perspectiva adquiere más sentido en la visión de Bourdieu, quien enfatiza que la universidad es un campo de batalla intelectual, académico, entre dominantes y dominados, en tanto está sobredeterminada por la lucha que se da en el campo social. Y hablar de crisis hace referencia tanto a un contexto sociopolítico y económico en crisis como a una institución universitaria que, también en crisis, no ha encontrado aún el nuevo rol en este escenario, ni ha sido capaz de generar desde sus claustros en estos años, salvo en casos aislados, las respuestas que la sociedad le demanda.

Ante esta crisis, el rector de la Universidad de Buenos Aires sostiene que “... la universidad no está al margen de nuestra decadencia nacional“ y que ”... debe concentrarse en hacer bien lo que debe hacer: buscar su razón de ser en los jóvenes, orientarlos en un mundo cada vez más complejo. Si lo único que se busca en la universidad es el título, vamos a hacerle un escaso favor al país” (Jaim Etcheverry, 2003).

La Universidad tiene la responsabilidad de estimular acciones y aprendizajes, que puedan generar procesos colectivos de transformación política de un cuerpo de gobernados, capaces de intervenir en la transformación de la sociedad. La Universidad, en la activación de la cultura, tiene la ineludible tarea de redefinición de lo público / privado como ámbito de construcción de un nuevo pacto social que articule el destino de la educación superior.

Parece claro que el camino para la recuperación de la calidad educativa es una responsabilidad compartida por toda la sociedad, que debe debatir su propio modelo en el marco de una conciencia clara que los saberes deben madurar y articularse en un tejido social, integrado y solidario. “Es necesario vincular los curriculums con las urgencias sociales y establecer la obligación del servicio social” (Puiggrós, 2003).

¿De qué lado está el Estado?

Más allá de algunas concepciones teóricas, la experiencia muestra que los Estados en general no son neutrales. Y que muchas veces son instrumento de los poderosos, llámense Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, etc.

El accionar del aparato estatal define y condiciona hondamente el sistema educativo de toda nación, tanto desde el alcance de su intervención en el suministro de servicios educativos, especialmente en la calidad de la enseñanza y los conocimientos adquiridos por los alumnos, así como, en el poder de inclusión-exclusión de los habitantes en el sistema educativo formal.

Este Estado en situaciones de crisis y ante lo que se debe hacer, es válido preguntarse *¿es que el Estado no puede o no quiere? ¿no tiene fuerzas suficientes? ¿quiere realmente tenerlas?* De hecho, el auge neoliberal necesitó de decisiones estatales complacientes que cristalizaran alianzas de poder en torno a la política educativa emergente en los ‘90. El Estado quiso y pudo.

Ahora, ante el plan mundial para desregularizar y globalizar la educación superior, prioridad de los países desarrollados, se hace presente la acuciante amenaza de convertirla en un bien internacionalmente comercializable al límite de quedar fuera del poder estatal. Como consecuencia, se pone en serio riesgo a las universidades públicas, a la formación de profesionales e incluso a la propia identidad cultural argentina. Ante esta grave problemática: *el Estado ¿quiere?... ¿puede?... Si este Estado no es neutral, ¿de qué lado está este Estado?*

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL. (1995). La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. EE.UU.
- BENENCIA, R.; FERRAZZINO, A. (1996). La profesión de ingeniero agrónomo. Planteos e interrogantes. En: Profesiones en crisis. (Varios autores). Colección CEA-CBC. UBA.
- BENENCIA, R.; FERRAZZINO, A. (1996). Los nuevos requerimientos de formación profesional de las ingenierías agronómicas. Revista Facultad de Agronomía, XVI (1-2). Universidad de Buenos Aires.
- Decreto Reglamentario 499/95 de la Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina.
- DE IBARROLA, M. (1988). Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Tomo XVIII-2. México.
- GARRETON M. (1999). Democracia y democratización, Centro Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM; México.
- GENTILI, P. (1998). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. Universidad do estado de Rio de Janeiro. Brasil.
- GONZÁLEZ, J. V. (1941). La universidad. Teoría y acción de la reforma. Claridad. Bs. As.
- IRIARTE, A.; RAMACCIOTTI, K. (2001). El rumbo incierto de la reforma en la educación superior en la Argentina. XXXIII Congreso de ALAS. Guatemala.
- IRIARTE, A. (comp.). (2002). El laberinto de la educación superior en la Argentina de los noventa. Universidad, estado; mercado. Proyecto Editorial. Bs. As.
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LICHTENBERGER, I. (1992). La calificación: apuesta social, desafío productivo. Formación Profesional: Calificaciones y clasificaciones profesionales. Humanitas. Bs. As.
- LÓPEZ MEYER, M. C.; ROITBERG, F. (2002). Problemáticas de la educación pública: calidad, evaluación, financiamiento y mercado. En: El laberinto de la educación superior en la Argentina de los '90. Universidad pública, estado y mercado. Proyecto Editorial: Bs. As.
- LUZZANI, T. (2003). El debate internacional que viene. Clarín, 2 de noviembre.
- MARTÍNEZ, D.; VÁSQUEZ, S. (2000). Educar, administrar y conducir...; de la gestión a la política y de los mandatos a las decisiones colectivas". En: Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.
- MOLLIS, M. (2001). La universidad argentina en tránsito. FCE. Bs. As.
- MOLLIS, M. (comp.). (2003). Universidades en América Latina. CLACSO. Bs. As.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Superior. Anuario 1998 de Estadísticas Universitarias Nacionales y Privadas. Noviembre.
- PAIVA, V. (1993). O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trábalo. Educação & Sociedade. N° 45. Brasil.
- PÉREZ; H.; ALONSO BRA; M. (2001). Apuntes para pensar la reforma educativa argentina. En: Realidad Económica. N° 177. Bs. As. Enero / febrero.
- RAGGIO, A.; VILAVICENCIO, S. (2001). ¿Para qué la universidad?. En: Revista de Ciencias Sociales. N° 46. Buenos Aires. Junio.
- RIQUELME, G. (1992). Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones. Documento de trabajo del Seminario Latinoamericano de Educación y Trabajo. CIID-CENEP. Bs. As.
- ROFFO, A. (2002). Pedro Krotsch, sociólogo. Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad. En: diario Clarín. Sección Opinión. Bs. As. 25 de agosto.

- ROFFO, A. (2003). Guillermo Jaim Etcheverry, rector de la UBA. "La universidad está siendo despedazada por el mercado". En: diario Clarín. Sección Opinión, 6 de abril.
- SAN MARTÍN, R. (2003). Entrevista con Guillermo Jaim Etcheverry: balance del primer año al frente de la UBA. En: diario La Nación. Sección Cultura, 5 de mayo.
- SAN MARTIN, R. (2003). Educación: ¿es necesario incrementar la cantidad de casas de altos estudios? En: diario La Nación. Sección Cultura, 21 de julio.
- SCHWARTZMAN, S. (1996). La universidad como empresa económica. En: Revista de la Educación Superior. México. XXX (1) 117. Enero-marzo.
- TEDESCO, J. (1992). Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. María Antonia Gallart (comp.). Educación y Trabajo. N° VI. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo.
- TERRÉN, E. (1999). Educación y modernidad. Entre la utopía y la democracia. Anthropos. Universidade da Coruña. Barcelona.
- VESSURI, H. (1993) Desafíos de la educación superior en relación a la formación y la investigación. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 2. Educación, Trabajo y Empleo. Mayo -agosto.