

EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UN TERRITORIO EN DISPUTA

Por Cintia Rogovsky

Para www.adrianapuiggros.com.ar, 2 de junio 2009.

1. ESPACIOS ABIERTOS Y CERRADOS

Entre las numerosas consecuencias de las reformas educativas de los 90, y, a decir verdad, de los procesos socio-económicos que se impusieron en los países de América Latina tras el Consenso de Washington, el sistema educativo nacional se fue fragmentando hasta lo impensable y comenzaron a convivir en Argentina más de 50 formatos diferentes de organización curricular y pedagógica en la educación primaria y secundaria, que desde ya impactaron en la educación superior. Esta fragmentación creó una situación caótica y dificultó el desarrollo de vínculos fértiles, generando al mismo tiempo pequeños espacios aislados unos de otros, sin articulaciones orgánicas.

A este panorama hay que agregarle que en los últimos años el mundo ha cambiado, no sólo en cuanto a los paradigmas de desarrollo, sino en las formas en que se expresan estas transformaciones, que impactan en los modos y los espacios de construcción política de lo colectivo, pero también en las relaciones interpersonales, muchas veces mediadas por instrumentos tecnológicos que nadie hubiera podido imaginar, a excepción quizá de algunos artistas, hace unas décadas atrás.

Además, la concepción del espacio, que siempre “se constituye a través de interrelaciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad”, [1] se ha modificado y *cerca o lejos, accesible o inalcanzable, dentro o fuera*, son variables que están sujetas, más que nunca, a las posibilidades de acceso al patrimonio material y

simbólico y a las condiciones de la vida cotidiana de los sujetos y los grupos sociales. Razón de más para que el Estado regule e intervenga, ya no para limitar, como en la visión liberal, sino para garantizar derechos y disminuir los niveles de injusticia. Así lo entiende y lo viene haciendo este Gobierno y en ese camino se inscriben las leyes sancionadas en 2005 y 2006 en materia educativa (Ley de Educación Técnico Profesional, de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Nacional).

2. ALGUNOS EJEMPLOS

Las consecuencias de esta fragmentación del sistema educativo y la falta de organicidad en el sistema de lo público, en el contexto socio-económico mencionado, han modificado no sólo la formación de las identidades de los sujetos, sino, también, la conformación del espacio de lo público y la conciencia política.

Para ilustrar hasta qué punto influye basta con pensar en un joven que hoy viva en un barrio cerrado y pertenezca a una familia de alto poder adquisitivo. Esta persona podrá acceder sin mayores dificultades a una trayectoria educativa completa, que incluirá, probablemente, una formación superior de grado y posgrados: un buen jardín (cerca del hogar, en el mismo barrio, *accesible*), una buena primaria y secundaria, en las que aprenderá probablemente al menos dos idiomas, el uso de las tecnologías disponibles y una educación física completa, como mínimo. Es posible que le resulte más sencillo apropiarse del “mundo”, por medios virtuales y por dominio de otras lenguas, incluyendo el espacio de otros países y sociedades, que conectarse con la multiplicidad que ofrece la realidad circundante de sus coetáneos, la inmensa mayoría de niños, niñas y adolescentes que viven, crecen, padecen, juegan y aprenden “afuera” del espacio “protegido” y “aislado” de los barrios cerrados. Es decir, que su posibilidad de actuar colectivamente, de identificarse con los otros, de asociarse solidariamente, de desarrollar una actividad política, quedará reducida, acotada a sus “iguales” y tendrá limitaciones para comprender y experimentar *empatía* con los otros.[2]

Al mismo tiempo, un joven que ha crecido en otro territorio menos “protegido”, que ha padecido la injusticia del hambre, el temor, el rechazo social y quizá el rechazo en la propia escuela, que pudo haber desertado a una edad temprana y que no ha aprendido el dominio de la propia lengua, al mismo tiempo ha adquirido para sobrevivir “saberes socialmente productivos”,^[3] al interactuar con otros muy diferentes, al desenvolverse en territorios ajenos, hostiles, desconocidos y de los cuales se ha ido apropiando (“a los ponchazos”), en especial del espacio de lo público, la calle. Sin embargo estos saberes casi nunca son reconocidos, encauzados o potenciados.

En el medio, imaginemos todos los matices de las condiciones socio-culturales y las características individuales de las instituciones, las familias y los sujetos, incluyendo a quienes padecen limitaciones en diversos grados en razón de su discapacidad, su origen étnico, su condición sexual, entre otras.

“Si bien el hogar, el barrio y la Nación son espacios potenciales de pertenencia, esto no implica que se trate de procesos paralelos sin vinculación entre sí.” ^[4] Entonces cabe preguntarse en qué idea, en qué proyecto de Nación desearán, imaginarán o podrán inscribirse, para *pertenecer*, los sujetos aquí descritos, que están creciendo en una sociedad tan compleja y desigual.

Mientras unos se mueven por un mundo que *aparenta* ser global, casi ilimitado, “navegando” y comunicándose, intercambiando conocimientos y saberes, pero incapaces o temerosos, al mismo tiempo, de aprehender lo que habita en el espacio circundante, otros deambulan conviviendo con todo lo que hay en las calles, incluso con todo aquello que nadie con una ética democrática desearía que un niño conozca jamás.

En tal sentido, el espacio, siempre abierto y en devenir, es la condición del reconocimiento de la multiplicidad de identidades. El diálogo, el intercambio entre quienes participan de distintos espacios, identidades, sentidos de pertenencia e interpretaciones del mundo, las posibilidades de encuentro o desencuentro, conllevan inevitablemente la posibilidad de que los conflictos se manifiesten, pero al mismo tiempo, que puedan encauzarse en el legítimo terreno de lo político.

3. TIEMPOS

A la dimensión del espacio debe agregársele la dimensión del tiempo, del devenir histórico y los procesos que tuvieron lugar en nuestro país (y en el mundo) y que, afortunadamente, desde 2003, en Argentina se está tratando de revertir.

Tal como sostiene Giroux, el neoliberalismo, para imponer la racionalidad económica y de mercado a lo político, utilizó “una práctica pedagógica que enseña a la sociedad a entender al mundo vía mentalidades de mercado y paradigmas corporativos”. En consecuencia “este continuo asalto a la educación pública superior tanto como a las esferas críticas públicas que están en el corazón de la educación y la información cultura en general, puede ser visto en el triunfo de la construcción de una noción de sentido común que proporcionó las condiciones para que arraigue el neoliberalismo y para la ciudadanía deseosa de abrazar los enormes riesgos tanto como los consuelos, para unos pocos afortunados, de una sociedad consumista, más que abrazar las responsabilidades y compromisos a largo plazo de un Estado democrático viable.”[5]

Mientras tanto, las respuestas que ha implementado muchas veces la sociedad, a través del sistema educativo entre otros, han sido en algunos casos del orden de lo reclusivo (encierro), lo focalizado (adentro/afuera), precisamente aquello que en lugar de ampliar los territorios y espacios de pertenencia materiales y simbólicos,

refuerzan la ajenidad y las barreras que aíslan a los individuos en sus realidades, más o menos opresivas o injustas. Por el contrario, para poder habilitar identidades que, mediante el conocimiento y la empatía, se apropien de un sentido de pertenencia que trascienda lo individual, es necesario implementar políticas universales, que en lugar de estigmatizar lo distinto, lo potencien, al reducir la injusticia social como condición de diferencia.

4. ORDENAR EL SISTEMA, ELIMINAR FRONTERAS

En primer lugar, si reconocemos que el conflicto es constitutivo de las democracias, e incluso necesario, siempre que se resuelva en el terreno de la confrontación en instituciones legitimadas políticamente,^[6] tenemos que reconocer que existen diferencias de concepción profundas en los proyectos para legislar y ordenar el sistema de la educación superior.

Algunos dirigentes liberales, defensores a ultranza de una idea de libertad asociada a lo individual y a la libertad de empresa, suscriben, curiosamente, posiciones en las que se pretende que el Estado regule estrictamente el ingreso a determinadas carreras de la educación superior (poniendo límites de acceso a ese ámbito), al mismo tiempo que amplían las intervenciones del mercado, con la menor regulación posible, incluso en este ámbito. Sin embargo, no se trata aquí de una idea de intervención estatal para la resolución de los problemas nacionales, sino al servicio del individuo que, favorecido por la *suerte*, tiene la posibilidad de acceder a estos ámbitos. Y en cuanto a la intervención del mercado, suele argumentarse con explicaciones por lo menos “ingenuas”, que enumeran los beneficios del financiamiento privado a determinados desarrollos científicos, sin considerar que la razón del mercado es siempre del orden del beneficio económico corporativo.

Es probable que lo sustancial de este pensamiento radique en una concepción del espacio de la educación superior (tanto pública como privada) como un ámbito del que determinados individuos y grupos *deben* y *pueden* apropiarse por derecho propio, tal como si se tratara de un territorio ajeno al espacio que podríamos llamar de lo nacional y lo colectivo. Como no se trata de un espacio ilimitado, para que allí *estén* unos, habrá otros a los que necesariamente habrá que excluir, en nombre, por ejemplo, de las exigencias laborales que el mercado impone.

Es así como muchas veces, en un discurso de significaciones por lo menos ambiguas, se escuchan palabras como “excelencia” o “calidad”, que se usan para decir cosas muy diferentes. Tal vez sería mejor volver acordar los sentidos que podamos compartir, para entendernos, ya que para muchos, la búsqueda de “excelencia” o “calidad” académica se opone a la universalización del acceso a la educación y la masividad se entiende como en oposición a una formación con estas cualidades. [7]

No menos llamativa resulta la concepción de otros sectores que entienden que una nueva norma que regule a la educación superior debe limitarse a las universidades, tal como si la diversa y heterogénea propuesta educativa que brindan en nuestro país los cerca de 1900 institutos superiores de formación docente, artística y técnica profesional, formara parte de un universo ajeno, de menor jerarquía y distante, más allá de la *frontera* de las universidades. Tal como si las universidades (en virtud de su autonomía), y por lo tanto, el capital que allí se produce en investigación, formación y conocimiento, constituyeran un territorio separado del resto del sistema educativo, la sociedad, la Nación y el Estado. Y, sobre todo, como si fuera posible construir conocimientos que beneficien al conjunto de la población sin intercambios entre los diferentes ámbitos académicos y otras instituciones de la sociedad.

Si ilustramos con números esta idea, hablamos de crear nuevas fronteras que separen a los 1.862.441 estudiantes de institutos de educación superior (la mayoría de los docentes que luego dan clases en las

escuelas primarias y secundarias a casi 11 millones de argentinos y los artistas, técnicos y profesionales), por un lado, y los 1.304.003 alumnos que cursan estudios en las 42 universidades públicas y las 43 privadas.[8] Es decir, como si ese espacio y su producto fuera la *propiedad privada* de aquellos sujetos políticos y sociales que acceden a éste y allí despliegan su actividad, olvidando que esa actividad es siempre política e impacta (de modo negativo o positivo y en distinto grado) sobre los otros espacios que conforman el sistema educativo, que, a su vez, se inscribe en el territorio de la Nación.

Por el contrario, en proyectos presentados por diversos bloques para una nueva ley de educación superior, y en particular, en el proyecto del bloque del Frente para la Victoria, se sostiene que “la autonomía universitaria [...] no conduce a la idea de extraterritorialidad, no estimula el desprendimiento de la institución productora de saberes respecto del Estado, sino que se propone como un reaseguro de la posibilidad de producción de conocimientos para la sociedad por parte del Estado, más allá de las vicisitudes que lo atraviesen. La intención es generar las condiciones para aportar a la autonomía del Estado nacional y el desarrollo de la sociedad.”[9] Este modelo considera la necesidad de legislar para el conjunto de la educación superior *de manera planificada, integrada y articulada con todas las instituciones que conforman no sólo el sistema educativo sino también el sistema científico, tecnológico y el tejido productivo*. Es decir, organizar un sistema de educación superior como un espacio que pueda ser “habitado” por todos los ciudadanos, que intercambie de manera comprometida, creativa y productiva con otros ámbitos, que se inscriba con sentido de pertenencia en el espacio de un proyecto colectivo y nacional. Es decir, un sistema estatal abierto e inclusivo que, enriquecido por el diálogo dinámico de diversos saberes y conocimientos que portan sujetos y grupos con identidades múltiples, enriquezca a su vez al conjunto del pueblo que lo sostiene (no sólo en el aspecto económico).

Quienes entienden que este ámbito de la educación debe estar acotado a las universidades de manera *independiente* del resto del sistema educativo, tal como si éstas fueran instituciones *neutras, soberanas y*

ajenas al Estado, que debe limitarse a financiarlas, promueven la idea de mantener un *statu quo* que posibilite la continuidad de ciertos equilibrios del poder que allí disputan diversos actores que se sienten de algún modo sus dueños y, por lo tanto, dueños también de su patrimonio cultural y científico cuyos beneficios no se distribuyen ni vuelven, de manera organizada y planificada, al conjunto de la sociedad.

[1] Massie, Doreen, "La filosofía y la política de la especialidad" en en Arfuch, Leonor (Comp), *Pensar este tiempo*, Paidós, Buenos Aires, 2005, p.105.

[2] Utilizo aquí el concepto de "empatía" presente, por ejemplo, en la obra de Philip Dick, como la cualidad que distingue a los humanos de las máquinas al poder identificarse y sentir como propios los sentimientos de los otros.

[3] Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael, *La fábrica del conocimiento*, Homo Sapiens, Rosario, 2004, p. 13.

[4] Morley, David, "Pertenencias. Lugar, espacio e identidad" en Arfuch, Leonor, Op. cit., p.145.

[5] Giroux, Henry A. , "Más allá del sentido común neoliberal: Políticas culturales y pedagogía pública en tiempos oscuros", en http://www.adrianapuiggros.com.ar/ver_recomendados.php?id=67., sitio consultado en mayo 2009.

[6] Mouffe, Chantal, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.

[7] Ejemplo de ello es que solemos escuchar, en el discurso del sentido común, una cierta añoranza por la "vieja secundaria", sin que esa nostalgia reivindicatoria de lo pasado recuerde que esa "excelente" formación dejaba afuera a la inmensa mayoría de la población.

[8] De los cuales 1.283.185 estudian en universidades públicas (2006). Cabe mencionar que la Educación Formal incluye la Educación Común y los Regímenes Especiales de Educación Especial, de Adultos y Artística, cuenta con una matrícula total de 10.911.8454 alumnos (2006), atendida por una planta funcional docente compuesta por 601.768 cargos y 6.110.2115 horas cátedra. Esta oferta se desarrolla en un total de 43.185 establecimientos.

Fuente: Anuario estadístico 2006, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE) séptima edición del Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina.

[9] Puiggrós y otros: Fundamentación del proyecto de Ley de educación Superior, Expte. 458-D-09. Cfr. En <http://www.adrianapuiggros.com.ar> en link Proyectos de su autoría.