

La Universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo¹

Renato Dagnino

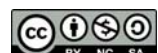
Universidad Estadual de Campinas
Brasil

Introducción

Inicio² esta introducción explicando por qué esta contribución para el debate titulada “Sociedad del Conocimiento y Educación Superior” no tendrá este concepto –Sociedad del Conocimiento–, tal como es usualmente entendido, como su centro de análisis.

Puede rastrearse el origen de este concepto en un trabajo de Solow publicado en 1957 y titulado "Cambio Tecnológico y la Función de Producción Agregada". Allí, él observa que la mitad del crecimiento económico de los EE.UU. no podía ser atribuido al aumento de las dos variables (capital y trabajo) con las que los economistas neoclásicos explicaban el crecimiento del PBI. Esta diferencia, atribuida al conocimiento que estaba siendo incorporado a la producción económica y que no era medida mediante la función de producción neoclásica, pasó a ser llamada el "Residuo de Solow" y gracias a este descubrimiento (o, como indico abajo, redescubrimiento) recibió el premio Nobel de Economía.

En 1962, otro economista –Fritz Machlup– utilizó por primera vez, refiriéndose a la sociedad estadounidense, el término “Economía del Conocimiento”, buscando “demostrar” que el desarrollo era cada vez más un resultado de la acumulación y utilización del conocimiento. Al estimar su contribución para el crecimiento económico, fortaleció la opinión de Solow: el “residuo” fue equivalente, en 1958, al 29% del PBI estadounidense.



Desde ese momento, una infinidad de autores de diversas disciplinas comenzó a prestar atención a lo que pasó a ser conocido como la Economía o Sociedad del Conocimiento y, también, como la Economía o la Sociedad de la Información.

Aun cuando el descubrimiento que originó el concepto haya provenido de la Economía Neoclásica, el pensamiento marxista ya desde hacía más tiempo evidenció su importancia. El hecho de que, al contrario de lo que haría la interpretación neoclásica, Marx no concebía la producción económica separando el “capital” del “trabajo” para luego sumar al modelo el conocimiento tecnocientífico –como hicieron los adeptos a la Economía de la Innovación inspirados en Schumpeter– hacía que no tuviese sentido para un marxista intentar cuantificar su “contribución” para el crecimiento económico.

Era tanta la importancia conferida por Marx al elemento conocimiento (tecnocientífico) que, asociándolo a la “fuerza de trabajo” y a los “medios de producción”, él los denominó “fuerzas productivas”, colocándolas con un papel central en su explicación sobre el funcionamiento de la economía. Sería la introducción de conocimiento con el objetivo de aumentar la productividad de la fuerza de trabajo por parte de los "propietarios de los medios de producción" en el proceso de trabajo por ellos controlado –lo que permitiría la extracción de la "plus-valía relativa"– el elemento dinamizador de las fuerzas productivas. En el capitalismo, por estar al servicio de la "acumulación del capital", las fuerzas productivas (o la tecnociencia, en un lenguaje más actual) serían fundamentales para su manutención y expansión. Y, también, al conferirle un carácter progresivo –de positividad intrínseca asociada al valor del conocimiento–, asegurar, legitimando y naturalizando, su hegemonía.

El argumento presentado hasta aquí es para mí suficiente para explicar por qué el concepto de Sociedad del Conocimiento no es apropiado para que en un país periférico, con las características y diferencias en relación con los países capitalistas avanzados, se busque reflexionar sobre el rumbo de la Educación Superior como sostén para la construcción de un escenario deseable de mayor equidad, justicia y sustentabilidad ambiental.

En particular, porque es cada vez más explícita la inadecuación de ese “conocimiento”, que deriva de una dinámica tecnocientífica monopolizada por esos países y de la “sociedad” a ella acoplada y cada vez más caracterizada por la obsolescencia programada, el consumismo exacerbado, la degradación ambiental y la inequidad creciente, para orientar la discusión que propongo.

Pero existe otra razón para mi argumento. Ella refiere a la percepción bastante común entre estudiosos de estos temas de que ese “conocimiento”, de ser apropiado por otros actores y

colocado al servicio de otro proyecto político, podría apoyar la construcción de ese escenario. Buena parte de estos estudiosos acepta la interpretación marxista que presenté hasta aquí y a ellos me dirijo para argumentar que no es plausible la idea de que ese “conocimiento” pueda desempeñar ese papel.

El argumento de quienes esto sostienen queda bien ilustrado en la frase de Marx –que se volvió tristemente célebre– que sostiene que “el molino manual dará la sociedad con el señor feudal; la máquina de vapor, la sociedad con el capitalista industrial”, y que llevó a Lenin y luego a marxistas tan dispares como Stalin y Trotsky a creer en la idea de que el avance continuo e inexorable de las fuerzas productivas sería la fuerza motriz de la historia. Que ellas, cíclicamente, cuando las “relaciones técnicas y sociales de producción” las presionasen, llevarían a sucesivos y más avanzados “modos de producción”.

Marcada por el sesgo optimista de la neutralidad y el determinismo de la tecnociencia, esa interpretación procuraba explicar movimientos extensos y complejos que originaban la transición entre los “modos de producción”: esclavista, feudal, capitalista, socialista, comunista. Ello no implicaba que los marxistas dejaran de denunciar el hecho de que, en el corto plazo y dentro del estadio capitalista, actuando al servicio del capital, las fuerzas productivas (o el conocimiento tecnocientífico) perjudicaban a la clase trabajadora y al conjunto de la sociedad. Pero sería esa misma tecnociencia que entonces “servía al capital” y “oprimía a la clase operaria” la que, “apropiada por ella” después de la “revolución”, la “liberaría” y permitiría que los trabajadores construyesen el ideal del “socialismo”.

La mayoría de los marxistas, inclusive aquellos que se dedican a temas relacionados con las políticas cognitivas (de Enseñanza y Ciencia y Tecnología), acepta esta interpretación. Y eso a pesar de que en muchos otros pasajes de su obra Marx haya sugerido exactamente lo contrario y de que existan interpretaciones de marxistas contemporáneos que no sólo la cuestionan, sino que la consideran una de las causas de la degeneración burocrática del socialismo real.

El resultado de este cuestionamiento refuerza la no aceptación de la expresión “Sociedad del Conocimiento” como foco para tratar el tema de la educación superior. Ello porque, sin que sea formulada la pregunta acerca de qué conocimiento se trata, se estará siempre implícitamente asumiendo que es aquel conocimiento que fue caracterizado como inadecuado el que se está tomando como referencia.

En este sentido, las ideas que voy a tratar aquí, sin negar muchas de las contribuciones hechas sobre el tema, y que omito (como ya señalé) en favor de la brevedad, parten de un

cuestionamiento de la proposición actualmente hegemónica de que vivimos en una economía o sociedad fundada en el conocimiento, que sería la base para muchas si no para todas las decisiones humanas y un activo esencial para individuos y organizaciones de cualquier naturaleza. Cuestionamiento que deriva de la indagación acerca de cuál conocimiento se habla y de la constatación de que no es el conocimiento pretendidamente neutro y universal que impregna el concepto de Sociedad del Conocimiento aquel que debe sustentar la sociedad inclusiva que queremos. La cual, como argumentaré, tendrá que ser doblemente intensiva en conocimiento. Primero, porque la tecnociencia que esa sociedad demanda, que va desde el “saber popular” hasta la ultra “*high tech*”, involucra procedimientos (de enseñanza, investigación y extensión, solo para quedar en el terreno universitario) originales, transdisciplinarios y de alta intensidad cognitiva. Segundo, porque por la característica innegociable de inclusividad de esa sociedad, ese conocimiento tendrá que ser de todos y desarrollado con procedimientos que precisan ser concebidos, también, por todos.

1. Diagnosticando el estilo de la universidad vigente

Inicialmente, sintetizo el diagnóstico que hago sobre la universidad pública en Brasil³ en torno del cual pretendo desarrollar mi argumento para provocar la discusión y que resumo en una palabra: disfuncionalidad. La universidad no es funcional; quiero decir, no es necesaria, ni a la clase dominante ni a la clase dominada.

Esta disfuncionalidad que caracteriza el estilo que hoy presenta la universidad pública es diagnosticada de modo distinto por la derecha y por la izquierda. Son por eso diferentes las propuestas sobre el tipo de alianza que ella debe buscar para ganar fuerzas, recuperar su legitimidad y superar la disfuncionalidad y, en consecuencia, el proyecto de universidad que se busque alcanzar.

1.1. Estilo, modelo y proyecto

Antes de avanzar con los diagnósticos es conveniente una digresión que explicita la diferencia entre lo que llamo estilo, modelo y proyecto.

La noción de estilo refiere a la manera como, en un momento dado, una organización funciona. Es el resultado de los intereses de las élites de contar con una organización que permita ejercer y consolidar su poder en un contexto dado y de la necesidad de adaptarlo a eventuales cambios. En este sentido, doy un ejemplo próximo a los temas de este documento. En Europa, el nacimiento y la consolidación de la organización universidad tal

como actualmente la conocemos se despliega para atender a las demandas cognitivas del capitalismo en expansión. En Brasil, y también en la mayoría de los países latinoamericanos, nuestras primeras Escuelas –Derecho, Medicina, Ingeniería de Minas, etc. – respondían también a los obvios intereses de la élite.

Un estilo se va estableciendo a medida que son realizados incrementalmente los ajustes para adaptar las organizaciones a las coyunturas establecidas por el contexto. Otro ejemplo: acompañando miméticamente, por un lado, la tendencia a la expansión de la universidad en los países avanzados, la universidad latinoamericana fue creando su estilo. Por otro lado, el carácter periférico de nuestro proceso de desarrollo, inicialmente marcado por un sesgo primario exportador y posteriormente por la industrialización por sustitución de importaciones, contribuyó para que ese estilo no fuese estrictamente funcional, en términos económicos, a los intereses de las élites. En ningún caso fue demandado conocimiento localmente producido, en especial aquel incorporado en personal calificado, que en los países avanzados es reclutado por las empresas para realizar la investigación que asegura su competitividad. El estilo de nuestra universidad pública es el resultado de un proceso incremental de toma de decisión ocurrido en el ámbito de las élites que, en función de la enorme concentración de poder económico y político que nos caracteriza, no tuvo prácticamente ninguna participación de las clases subalternas.

Cuando un estilo se consolida y es considerado exitoso por un actor en algún aspecto dominante, pasa a ser visto como un modelo a ser emulado. De nuevo, y tan solo para aclarar la idea, me refiero a la manera como se originaron los denominados modelos de universidad: alemana (Humboldt: conocimiento para la producción), francesa (napoleónica: intereses del Estado), inglesa (investigación para el “avance del conocimiento”) y, más recientemente, estadounidense.

Un proyecto –al contrario del estilo, que es algo que se va conformando incrementalmente y puede transformarse en un modelo– es una propuesta concebida racionalmente en función de la acción de un actor que posee algún nivel de insatisfacción con el estilo vigente. El proyecto es formulado para contraponerse y cambiar un estilo dado de funcionamiento de la organización.

Como ejemplo para ilustrar la noción de proyecto, se puede referir, en América latina, a los resultados del movimiento estudiantil de Córdoba en la segunda década del siglo pasado, al proyecto de la universidad de Brasilia de inicios de los 1960 y al proyecto de la dictadura militar implementado a finales de la década de 1960 por influencia del acuerdo MEC (Ministério da Educação)-USAID (United States Agency for International Development).

Como se sabe, el primer proyecto fue formulado buscando implementar una reforma de la universidad propuesta por segmentos progresistas de la sociedad. El segundo fue concebido para alterar el estilo libresco de la universidad basada en las cátedras, en el ámbito de un proceso más abarcador conocido como "reformas de base". El tercero, derivado de la concepción de universidad del gobierno militar, surgió como una reacción al modelo anterior, que había adquirido un apoyo institucional que podría haber transformado el estilo de la universidad y que era defendido por el movimiento estudiantil.

Como consecuencia de su carácter proactivo, un proyecto, para ser implementado, requiere una estrategia de formulación que involucre, incluso, una evaluación del poder de los actores favorables y contrarios, tácticas de acumulación de fuerzas y de implementación. O sea, un conjunto de mecanismos institucionales capaces de materializar las directrices responsables de la transformación del estilo al cual el nuevo proyecto pretende contraponerse.

En la sección 4 trataré específicamente lo que me parece que es el proyecto que debemos concebir para la universidad latinoamericana, en tanto que en lo restante de esta sección y en la sección 3 se refiere más directamente a la noción de estilo y a los modelos que se pretendió emular. De cualquier forma, el propósito del documento es presentar elementos que permitan la concepción de un proyecto para la universidad que atienda a las demandas y apoye el proceso de democratización política y económica en curso en el país.

1.2. El diagnóstico de la derecha

La derecha de la universidad pública se dedica a encontrar aliados en la esfera privada. La izquierda sabe que universidad pública no rima con empresa privada y sí con "lo público". Su búsqueda de aliados debe estar cada vez más orientada a la esfera pública. Son los movimientos sociales y el propio Estado los actores que precisan del (y tienen derecho al) conocimiento que la universidad pública puede producir. La empresa privada hasta hoy no demandó en forma significativa conocimiento localmente producido. Y, cuando lo haga, podrá buscarlo en la universidad privada.

La derecha brasilera ve la universidad pública como disfuncional al modelo neoliberal que buscó implementar desde finales de los años 1980. Un modelo de apertura económica indiscriminada, de desindustrialización, que no necesita de una universidad que haga investigación y forme recursos humanos calificados. Este diagnóstico de disfuncionalidad tiene como acción política una visión pragmática de la universidad y el consecuente corte de todo lo que es considerado "innecesario", que se manifiesta no solamente en la presión

sobre los salarios y las condiciones de trabajo, sino también en el cambio de la función y el reconocimiento que hoy ya no tiene la universidad frente a las élites políticas y al poder económico en Brasil.

Durante mucho tiempo la comunidad universitaria consiguió relacionarse con el poder económico y político, permitiendo que la universidad existiese de la forma que lo ha hecho hasta ahora en Brasil. El propio gobierno militar vio en la universidad pública un instrumento para su proyecto de Brasil “gran potencia” y estimuló varias áreas del conocimiento, sobre todo las áreas duras. Esa vinculación hoy se vuelve imposible.

Esta situación de crisis, de disfuncionalidad, puede ser resumida más o menos de esta forma: la universidad ya no es necesaria para que la clase dominante siga con su proyecto de acumulación; la universidad, en un país cada vez más dependiente desde el punto de vista tecnocientífico, es muy cara para ser innecesaria. Su alto costo y baja legitimidad la vuelven cada vez más indefensa frente a las amenazas de privatización.

1.3. El diagnóstico de la izquierda

La universidad pública en Brasil fue responsable, hasta los años 1960, de la mayor parte de la matrícula de educación superior. Antes del golpe militar de 1964, la universidad pública era responsable de entre el 60 y 70% de la matrícula y hoy está entre 20 y 30%. Ese número varía. Es mayor en los estados del noreste, donde las élites –a diferencia de las de los estados más ricos– consiguieron presionar para que se establecieran universidades federales.

Por otro lado, del total de jóvenes brasileños entre 18 y 24 años, sólo el 15% está en el tercer nivel educativo, lo que quiere decir que apenas el 3 a 4% de esos jóvenes reciben de las universidades públicas una educación que puede ser considerada de calidad.

Es frecuente la crítica de que los jóvenes que entran en la universidad pública pasando el examen vestibular tienden a ser los que cursaron sus estudios primarios y secundarios en el sector privado, el que desde la época de la dictadura militar es considerado de mejor nivel que el sector público. De allí que las personas con menos recursos están en las universidades privadas y los ricos van a la universidad pública.

Esta situación hace que también exista un diagnóstico de la izquierda acerca de la disfuncionalidad. Para ella, la universidad pública no representa, como llegó a hacerlo en el pasado, una alternativa o posibilidad de ascenso social para las clases de bajos recursos.

Durante la vigencia del modelo por sustitución de importaciones existía la posibilidad, o la meta, de que Brasil, como otros países latinoamericanos, después de sustituir importaciones, pudiese también sustituir el conocimiento tecnocientífico (la ingenuamente denominada “tecnología nacional”) necesario para producir esos bienes. El abandono de ese modelo, que se manifestó en la apertura comercial impuesta por la globalización y aceptada por la élite neoliberal, inviabilizó esa meta. Las actividades de investigación, tanto la adaptativa –realizada en los institutos públicos del área industrial que pretendían situarse entre la universidad y la empresa nacional–, como la universitaria –concebida en torno a una agenda que imita lo hecho por los pares del exterior–, que apoyarían con dos plazos de maduración distintos el proyecto de autonomía tecnológica sostenido por los militares, se volvieron innecesarias.

En conclusión, podríamos decir que hoy la universidad pública no es funcional, no es necesaria, ni para la clase dominante ni para la clase dominada.

2. Condicionantes del estilo vigente

En lo que sigue, mi intención es caracterizar a los actores presentes en el espacio de la *policy* y de la *politics* de la política cognitiva (hoy constituido, básicamente, por las políticas de C&T y de educación superior, pero que en el futuro se espera que sea un núcleo de algo más abarcativo) y presentar un diagnóstico ya avanzado para el análisis de tres aspectos del contexto socioeconómico que son centrales para la concepción de un nuevo proyecto. Para facilitar el abordaje descriptivo, adopto la tradicional trilogía Enseñanza, Investigación y Extensión, que es aludida a su vez desde una postura prescriptiva o normativa dentro de la sección “Elementos para la concepción de un nuevo proyecto”.

Durante el gobierno militar, la universidad desarrolló una estrategia defensiva para preservarse del adverso contexto político. Para ello, la universidad arrió la incómoda bandera de la relevancia que el proyecto de la Universidad de Brasilia (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, etc.) había levantado y, para mantener el espacio crítico que la universidad pública proporcionaba, izó la de la “calidad”. La bandera de la calidad implicó la adopción de criterios académicos de contratación y promoción que mantuvieron la universidad a salvo del autoritarismo y oportunismo de los regímenes militares.

Pero escondiéndose defensivamente detrás de los biombos de la “ciencia pura”, la izquierda universitaria parece haberse separado de la responsabilidad de generar conocimiento relevante para su sociedad.

2.1. Aspectos relativos a la función Investigación

Comienzo por la función Investigación, alterando el orden en que ellas son usualmente mencionadas, no por considerarla más importante, sino porque fue la dinámica que ella asumió en las universidades públicas en las últimas dos décadas la que orientó las otras dos funciones.

El ambiente de valorización de la investigación (en detrimento, inclusive, de la enseñanza) y la asociada estructura material e inmaterial (por ejemplo, ideológica) existentes no permitieron ni permiten actualmente un cambio de orientación de las actividades de investigación.

Como en otras ocasiones en que la sociedad le exigió un protagonismo inédito, en la coyuntura actual la comunidad de investigación actuó como si su acción, por ser la más “correcta”, pudiese modificar (en la línea de lo que pregona el “modelo institucional ofertista lineal” que la coloca como el gatillo de un círculo virtuoso) el comportamiento de los actores gubernamentales, empresariales, entre otros, presentes en el contexto en que se inserta el complejo público de enseñanza e investigación, y los arreglos institucionales de planeamiento.

Si durante la dictadura militar la universidad se protegió de un contexto adverso por la vía meritocrática y corporativa, en el período de democratización posterior no fue capaz de evitar que este comportamiento táctico, de defensa, se transformase en una conducta permanente. No fuimos capaces de izar la bandera de la relevancia que la democratización del país exigía (y cada vez exige más). Ni de tejer endógena y autónomamente una bandera de calidad que posee, como ocurre en los países desarrollados, entretejidos los hilos de la relevancia.

Por el contrario, no sólo mantuvimos izada la bandera de la calidad mimética sino que izamos otras, adventicias, que muestran a nuestros pares del norte que estamos a la altura de lo que ellos nos convencieron de que es la tecnociencia de “calidad”. Esas banderillas de señalización –del cientificismo, del productivismo y del innovacionismo– están sirviendo para guiar las políticas de educación y de C&T de nuestro gobierno, de modo poco coherente con su orientación popular y democrática, renunciando a la elaboración de una política cognitiva que sirva para construir la plataforma cognitiva de lanzamiento de la sociedad que queremos.

Las “ciencias duras”, que fueron las primeras que se institucionalizaron –y por eso dictan las normas de “calidad”–, comprensiblemente lo hicieron a imagen y semejanza de lo que existía donde se fueron a doctorar sus practicantes. Es más difícil para ellos aceptar que se podría hacer otro tipo de investigación y que podríamos explorar la frontera del conocimiento tecnocientífico de otra forma.

Como se sabe, un tema central en esta discusión es cómo se evalúa lo que se hace en la universidad. Aun cuando se acepte la necesidad de alterar la forma de evaluación universitaria y científica, la discusión que queda en el terreno del conflicto es cómo se define la calidad. En los países desarrollados, la sociedad emite señales de relevancia que indican lo que es relevante. Esas señales son recibidas por la comunidad científica de una forma muy sutil, de una forma que ella misma no se da cuenta de que la recibe. Entretanto, los campos de relevancia delimitados por dichas señales están allí y lo que hacen los científicos es trabajarlos con calidad. Y calidad, en este caso, a falta de algo mejor, es siempre el juicio de los pares.

Nuevamente, cuando hablo de relevancia no estoy haciendo un juicio de valor. Los Estados Unidos, en los años 1980, llegaron a gastar 70% de los recursos públicos para investigación en el área militar. Sumado al gasto que iba para la energía nuclear y aeroespacial, llegaba al 85%. El 15% restante era para agricultura, salud, etc. Pero no había ninguna duda de que la población estadounidense (o el *establishment* que la representaba) en ese momento creía que eso era importante. Había una señal de relevancia y los científicos hacían con calidad lo que era considerado importante. Es decir, en los países desarrollados la relevancia es esencial, necesaria y *ex ante*. La calidad es suplementaria, no es necesaria y es *ex post*. La calidad, por lo tanto, no es universal: es socialmente construida. En nuestro caso, que tenemos una situación y una condición periféricas, donde las empresas no hacen investigación y el Estado y los movimientos sociales no demandan conocimiento nuevo, no son emitidas fuertes señales de relevancia.

En la actualidad, la universidad pública orienta su enseñanza y su investigación de modo exógeno. Las agendas y los criterios de investigación son tentativas de emular lo que se hace en las universidades de mayor prestigio de los países desarrollados. Esto tiene lugar como una imitación de lo que se llama “dinámica de exploración de la frontera mundial”, pero que en realidad es un proceso que produce un conocimiento cada vez más monopolizado, que es visto como universal y neutro. No hay conciencia entre nosotros de que podría haber otro tipo de tecnociencia y de investigación distinta de aquella que es producida por y para las empresas de los países desarrollados.

De hecho, hoy, las 20 empresas que más gastan en investigación en el mundo invierten más que Francia y Gran Bretaña, dos países líderes en muchos campos del conocimiento, que junto con otros seis gastan el 90% de lo que se invierte en el mundo en investigación. Esas 20 empresas ¿hacen ciencia básica o ciencia aplicada? Una de ellas tiene diez premios Nobel entre sus empleados. ¿Qué hace un premio Nobel en una empresa? ¿Ciencia, tecnología o tecnociencia? Lo que quiero decir es que cada vez más la investigación que nosotros todavía llamamos “básica” se hace también en la empresa y la aplicada en la universidad.

Hoy, en el mundo, el 70% del total de la investigación se ejecuta en empresas que en un 70% son multinacionales. Ello significa que la mitad de la investigación mundial se hace en empresas multinacionales que, como sabemos, adoran el medio ambiente y adoran generar empleo.

2.2. Aspectos relativos a la función Enseñanza

En la función de Enseñanza se visualizan tendencias endógenas recientes que alteran el cuadro ya presentado de modo incremental, adaptándose al proceso en curso de profundización de la democracia. No hay, entretanto, señales que apunten para la gestación de un proyecto que lo altere de modo significativo.

Entre muchas otras referencias, destaco que la actual coalición que gobierna Brasil aumentó, entre el 2002 y el 2014, en un 58% el número de los agentes públicos federales vinculados a la educación (básicamente enseñanza superior), que pasó de 165 a 260 mil profesionales. Ese crecimiento se orientó a la creación de 400 nuevas escuelas de educación profesional, científica y tecnológica, triplicando el número de unidades existentes en 2002, y 18 nuevas universidades en 152 nuevos campos, duplicando la matrícula y los municipios con instituciones federales.

Lo que trato de seguir no es el aspecto cuantitativo sino el “cualitativo”. Esto es, el relativo a la orientación que está siendo dada a la expansión de la enseñanza, de una forma general, y de la universidad pública, en particular. La orientación “para el trabajo” y de corto plazo ¿podrá llevar a la obtención de empleo, lo que se proponen como resultado la mayoría de los cursos profesionales?

Otro punto a profundizar es el emprendedorismo y lo que vino a llamarse –vía un deslizamiento semántico que posibilita lo que los politólogos denominan “confluencia perversa”– el “emprendedorismo social”. Asociado al eufemismo “responsabilidad social

empresaria”, este fenómeno surge debido a la dificultad de transformar a los jóvenes de las clases subalternas –marginalizados o “excluidos”– en “incluidos” y los ingresa al sector formal de modo de permitir, es importante que se diga, la extracción de plusvalía y la generación de lucro empresarial. Esa propuesta, que atrae a personas de izquierda porque el emprendedor individual no extrae plusvalía y el pequeño, teóricamente, explota poco, supone la existencia de un mercado que compre el tipo de bienes y servicios que ellos serían capaces de producir. La información disponible muestra la inviabilidad de esta propuesta. La porción del 1% de los más ricos de la población brasileña (cerca de 1,7 millones de personas) se apropia del 13% del total de las rentas: la misma fracción de la cual se apropian el 50% de los más pobres (algo en torno de 87 millones de personas), lo que significa que la mitad de nuestra población sobrevive con cerca de 5 dólares por día.

Siguiendo esa cadena, habría que comentar otra propuesta frecuentemente reproducida, que es la de orientar la capacidad de producción de esos jóvenes –ahora calificados– para el mercado externo. Y hay muchas razones para saber que, por esa vía, ni crecimiento tendremos.

Para competir en el mercado mundial de bienes industriales de baja y media intensidad tecnológica y producidos con mano de obra barata –manteniendo la idea-fuerza “exportar es lo que importa”–, tendríamos que reducir todavía más el salario brasileiro. O, retomando algún tipo de protección del mercado interno, crear un espacio interno a nuestra economía para que la masa de operarios calificados por ese esfuerzo de profesionalización de los jóvenes, que por ello serían más productivos, aumentase la competitividad de las empresas –nacionales o extranjeras– aquí localizadas.

Cerrando el tratamiento de la cuestión “cualitativa” de corto plazo (que no cuestiona el carácter de educación “para el trabajo” que está siguiendo el proceso de expansión de enseñanza, cosa que será abordada en la sección siguiente de modo normativo), sintetizo mi opinión. Y lo hago destacando el hecho de que la “ventana de oportunidad” que estuvo abierta hasta que se inició la década de los ochenta para que el país promoviera la formación tecnocientífica maciza del personal para la producción de bienes y servicios, que el estilo nacional-desarrollista vigente demandaba y la coyuntura internacional permitía se encuentra hoy cerrada. Y agregando que no hay prospectiva plausible que apunte a su reapertura. Ello significa que la formación tecnocientífica que tenemos que impulsar debe tener en cuenta un análisis más radical (etimológicamente: ir a las raíces) de la configuración actual del contexto de enseñanza y de la actividad tecnocientífica, y de lo que ella implica en términos de restricciones y oportunidades para el futuro, cosa que dejo para la próxima sección.

2.3. Aspectos relativos a la función Extensión

Para situar la problemática de la Extensión, comienzo afirmando que la investigación que hacemos en la universidad es disciplinar –orientada por disciplinas– y no por problemas del contexto socioeconómico. Y todos sabemos que los problemas “son” multidisciplinares. Aun así, en la universidad seguimos compartimentados en departamentos. Es nuestro modo de enseñar y de investigar, no está orientado a tratar problemas de manera interdisciplinar y es disfuncionalmente “disciplinado”.

Nuestra investigación es auto-referenciada: no preguntamos a nadie qué es lo que debemos investigar. Como tenemos un cuasi “monopolio” de la capacidad de investigar, creemos que nos cabe exclusivamente a nosotros definir la agenda de investigación. Pero nuestra agenda de investigación es definida, de hecho, por los países centrales; nosotros apenas adoptamos como nuestra la que ellos conciben a partir de sus realidades, de las señales de relevancia emitidas por sus respectivos “tejidos sociales”. Es cientificista, en el sentido que cree que la ciencia es la “verdad que está en la naturaleza” y que es nuestro papel descubrirla y codificarla. Esa práctica, es fácil percibir, tiende a ser poco relevante para nuestras realidades y conservadora.

A partir de ahí, ¿cómo se conforma la Extensión? La definimos en función de una especie de conciencia pesada. Después de ejercer el derecho a la “libertad académica” y el deber auto-impuesto de buscar la “calidad”, después de hacer la investigación que nos interesa hacer, sólo entonces, marginalmente y en el tiempo que sobra, “extendemos” su resultado a la sociedad para “retribuir” lo que ella gasta para mantener la universidad. Esta definición implica que no buscamos saber lo que la sociedad nos reclama, ni hacemos lo que nos solicitaron, sino que actuamos sobre lo que creemos que la sociedad necesita. La Extensión no es planeada anticipadamente, no es un *ex ante*, no se define previamente a la realización de la investigación.

La Extensión aparece en nuestro ambiente universitario no hace mucho tiempo y como algo suplementario a la investigación y la docencia. Hasta recientemente se creía que por el simple hecho de existir una oferta –un conocimiento “de calidad” generado en la universidad–, esa oferta encontraría su demanda. Pero la extensión surge como tercera misión (función) universitaria porque lo que propone el modelo ofertista lineal no ocurre en la realidad. En este sentido, es interesante señalar que la idea de Extensión (similaramente a lo que ocurre con el conflicto calidad versus relevancia, y por las mismas razones) adquiere entre nosotros una importancia mucho mayor que la que tiene en los países avanzados. Algo análogo ocurre en relación con la interacción universidad-empresa: no hay lugar del

planeta donde, desde los años 1950, más se haya hablado, escrito e intentado hacer a través de políticas públicas que América Latina.

3. Elementos para la concepción de un nuevo proyecto

Esta sección está dedicada a abordar aspectos que parecen centrales para la concepción de un nuevo proyecto, tomando como referencia lo que fue tratado en la trilogía Enseñanza, Investigación y Extensión. Voy, entonces, a referirme a las consideraciones hechas en la sección anterior, que procuraron atenerse al plano descriptivo-explicativo, para –teniendo en cuenta los aspectos que presenta el contexto socioeconómico de la universidad atinentes a cada una de esas funciones– presentar lo que estoy sometiendo a la consideración para promover el debate. Debido a eso, y por el anunciado sesgo normativo de esta sección, debemos comenzar por la Extensión.

Por contraste con la situación actual, tomo como referencia un escenario de desarrollo inclusivo, socialmente justo, económicamente igualitario y ambientalmente responsable para pensar la función Extensión. Lo primero que se desprende de lo expuesto es la inviabilidad del modelo tecnoproductivo que es sostenido por las élites económicas y penaliza al conjunto de la población. Lo segundo es el considerable desafío asociado al enorme déficit de capacidad material que presenta nuestra sociedad para lidiar, por un lado, con sus demandas colectivas por infraestructura, y, por otro, con la exclusión social. Lo tercero es la posibilidad de que el potencial productivo y tecnocientífico y la energía gastada hasta ahora para implementar aquel modelo sean destinados a atender ese desafío.

Como muchas veces ocurre cuando queremos alterar las propiedades de un sistema complejo –y el sistema público de enseñanza superior y de investigación que es el núcleo de la sociedad de conocimiento que queremos es innegablemente de este tipo– cuyos componentes interactúan con su contexto, se co-organizan y confieren una configuración inconveniente, hay que prever dinámicas de resiliencia e histéresis. Lo que implica entender, por un lado, que el camino para la “vuelta” para un estado anterior tenido como deseable es distinto de aquel que dio origen a aquél y se quiere alterar. Y, por otro, que para generar alteraciones sistémicas con sinergia positiva al interior del sistema, debemos aprovechar las tendencias de cambio del contexto que son favorables a nuestro propósito. Y, mucho más importante, privilegiar los canales que conectan el sistema con su contexto y que pueden catalizar movimientos que nos interesan.

3.1. La Extensión como canal privilegiado para la concepción de un nuevo modelo y gatillo de transformación

Para formular un nuevo proyecto para nuestra universidad aislada, focalizando los canales que nos pueden conectar con nuestro contexto, es necesario hacerlo por los canales un tanto obstruidos de la extensión. Y no por la investigación o por la docencia, como propone el pensamiento conservador modernizante. Tenemos que cambiar la manera en que hacemos extensión para, a partir de ahí, cambiar, posiblemente en este orden, la investigación y la docencia.

Para montar del modo en que me conviene el rompecabezas de las tres funciones de la universidad que presenté y continuar con mi argumento, pido permiso para hacer un juego de palabras y empezar diciendo que no debemos hacer Extensión como hemos hecho hasta ahora, sino "Intención". "Intención" en el sentido de internalizar la agenda cognitiva de los movimientos sociales, como directriz de nuestra actividad. O sea, tenemos que actuar con la intención clara de conocer los problemas de la sociedad, contribuir para resolverlos y para que otros, participando de este proceso, puedan aprovechar el conocimiento generado. No a través de un enfoque disciplinar y aislado, "en busca de la verdad". La universidad se orientaría, entonces, por una búsqueda, en la realidad que la circunda, de los problemas sociales que tienen que ser resueltos incorporando conocimiento. Intención significa tener intención de hacer algo y también internalizar, traer, para dentro de la universidad, aquella agenda.

Continuando, propongo un neologismo: "exvestigación", que sería construir conocimiento en conjunto con estudiantes y movimientos sociales "para fuera" y no "para dentro" del mundo de la universidad y de la ciencia como lo hemos hecho hasta ahora. Ese proceso sería *problem oriented* y *policy oriented*, y no orientado por disciplinas o simplemente para conocer sin comprometernos con el cambio. Esto es algo que no estamos acostumbrados a hacer; si bien existen propuestas e iniciativas importantes en el campo de la investigación participante o de la investigación acción, la universidad es vista por nosotros (y por eso, por el conjunto de la sociedad) como el reino de la verdad y no como territorio de la política (en el doble sentido que tiene en nuestra lengua, de *policy* y de *politics*); como si fuese posible hacer conocimiento no politizado. Este es un tema pantanoso. Es muy difícil precisar hasta qué punto la universidad puede politizarse sin partidizarse. Pero es ingenuo (o algo peor) creer que ella se debe mantener como un espacio casi templario y religioso donde no entran valores morales e intereses económicos y políticos. La universidad está impregnada por ellos y es irrealista y nociva la idea de que, siendo nosotros animales políticos, la universidad podría no ser un territorio de enfrentamiento político, de disputa de proyectos políticos.

Continuando, propongo otro: cambiar docencia por “decencia”. Eso tal vez sea algo injusto para muchos de nosotros. Pero frecuentemente, lo que encontramos en la universidad es el “*cumpro-y-miento*” y no el cumplimiento verdadero de nuestro papel. Es una docencia que muchas veces no es compatible con la decencia. Y solo desacralizando y politizando la docencia encontraremos motivación suficiente para contribuir a construir una sociedad decente. De hecho, mucho de lo que enseñamos en la universidad es un conocimiento que ya no sirve, si es que alguna vez sirvió, para mejorar la sociedad que nos mantiene. Con muy poco de análisis crítico y también de autocrítica nos daríamos cuenta de que nuestra docencia reproduce un pasado injusto y no apunta para el futuro que la sociedad desea. Y, mientras tanto, aprisionados en la trampa que nosotros mismos fabricamos seguimos “cumpliendo” formalmente lo que arbitramos que debe ser nuestro papel y “mintiendo”. No estamos rompiendo ninguna norma, ninguna ley, pero estamos mintiendo a la sociedad y a nosotros mismos.

3.2. La Economía Solidaria y la Tecnología Social como hechos portadores de futuro

Volviendo a lo que el pensamiento sistémico puede contribuir para nuestro análisis, después de focalizar el canal que nos podría reconectar de modo virtuoso con nuestro contexto, destaco las tendencias de cambio socioeconómico que son favorables a mi argumento. Utilizando la jerga de la Prospectiva o de los Estudios de Construcción de Futuro, resalto que la dupla Economía Solidaria - Tecnología Social debe ser interpretada como un hecho portador de futuro y que configura una tendencia de peso.

El núcleo de mi argumento es la constatación de que el crecimiento de la demanda tecnocientífica real y, principalmente, potencial de los emprendimientos de la Economía Solidaria (ES) que vienen surgiendo en el proceso de precarización del mundo del trabajo, de la desindustrialización y de la informalización que afecta a millones de brasileños representa, a pesar de socialmente dramática para el país, una oportunidad para la universidad.

La propuesta de la ES, que viene ocupando un espacio creciente en la agenda de actores sociales que la encaran a partir de perspectivas que abarcan desde la filantropía, pasando por la “responsabilidad social empresaria” o la eclesiástica, hasta la de la construcción del socialismo, no es nueva. Su (re)surgimiento en Brasil –y en otros países de América Latina –se debe al proceso de creciente exclusión de la Economía Formal que afecta a la clase trabajadora.

Su propósito es el fortalecimiento de un arreglo societario basado en la organización del movimiento social que está emergiendo de la Economía Informal. La ES agrupa emprendimientos solidarios basados, al contrario de las empresas privadas y estatales, en la propiedad colectiva de los medios de producción, en que trabajadores asociados se dedican a la producción de bienes y servicios de modo autogestionario y desconcentrado. Aun cuando todavía sometidos a la dinámica del “mercado”, comprando o vendiendo para la Economía Formal, ellos tenderán a formar cadenas productivas cada vez más densas, completas y entrelazadas y crecientemente autónomas.

Demandan un decidido apoyo gubernamental y, en la medida en que reciban beneficios, cualitativamente semejantes y cuantitativamente proporcionales, a los que hoy reciben las empresas, ellos podrán funcionar como “puerta de salida” para los programas compensatorios actualmente existentes. Interesa destacar el apoyo que deben recibir para su capacitación en aquellas habilidades y competencias que necesitan para volverse sustentables.

A medida que se consoliden, los emprendimientos solidarios irán desarrollando, mediante la Adecuación Sociotécnica⁴ de la tecnociencia convencional producida para y por las empresas, y con el esperado apoyo del complejo público de enseñanza e investigación, la Tecnología Social (TS) que los tornará –económica, social, cultural e ambientalmente– crecientemente sustentables.

3.3. Iniciativas incipientes en la universidad

En función del grado de madurez alcanzado por el movimiento de la ES y la TS, comienza a propagarse entre segmentos de la burocracia y de la comunidad universitaria la percepción de que la sustentabilidad de estos emprendimientos, el fortalecimiento de su posición relativa frente al mercado formal y el combate a la exclusión social dependen de alternativas tecnocientíficas adecuadas. Un conocimiento coherente con un enfoque que rechaza, por ser capaz de entender sus raíces ideológicas, expresiones como “alta tecnología” (¡como si hubiese una tecnología “baja”!) o “tecnología de punta” (¡como si hubiese una “redondeada”!). Un enfoque que explicita el hecho de que, independientemente de la intensidad de conocimiento nuevo o a ser desarrollado, la tecnociencia de las empresas, por ser socialmente construida para atender los valores e intereses de la clase propietaria, es adecuada para atenderlos.

Probablemente porque el objetivo más abarcativo y de más largo plazo de este enfoque es la creación de la plataforma cognitiva (TS) y civilizacional (ES) que llevaría a la construcción

de una sociedad diferente de la actual, basada en valores coherentes con la justicia social, la igualdad económica y la responsabilidad ambiental y, por ello, más adecuada a la realización de las potencialidades humanas, él ha despertado el interés del segmento de izquierda de profesores, investigadores y estudiantes. De hecho, una de las iniciativas más importantes –e innovadoras a nivel mundial– que viene siendo implementada en América Latina en el campo de la Extensión universitaria es la de las incubadoras (tecnológicas) de cooperativas (populares) en universidades (en su mayoría, públicas) brasileñas.

Ese segmento más radical sostiene que, además de libertaria en términos ideológicos y culturales, nuestra educación solo será efectiva si forma a la población para que se organice en emprendimientos solidarios con propiedad colectiva de los medios de producción y con TS autogestionaria, capaces de sustituir a la empresa privada, realimentando la cadena virtuosa de políticas públicas de nuevo tipo.

Por otro lado, es necesario plantear la preocupación acerca de la formación que reciben los estudiantes; más específicamente, sobre el contenido que es ofrecido en carreras como las de Ingeniería, “ciencias duras” y Administración. Hasta ahora orientados a la formación de estudiantes habilitados para actuar en empresas privadas y para desarrollar conocimiento tecnocientífico a ellas funcional, dichos contenidos no se muestran adecuados para capacitar profesionales aptos para trabajar en situaciones como las que tienden a surgir en los contextos de la ES y para un escenario productivo nacional y un contexto económico internacional distintos.

Cuando se pide a un ingeniero de izquierda que proyecte una tecnología, él lo va a hacer con las herramientas que conoce y de acuerdo con el marco analítico-conceptual de que dispone. Si él no sabe cómo introducir en su “planilla de cálculo”, aquella con la cual está acostumbrado a trabajar, los parámetros técnicos y económicos asociados al “costo” de la explotación de los obreros, de la degradación ambiental, de la obsolescencia programada, etc., no conseguirá atender el pedido. Por más sensible que pueda ser a la propuesta de la ES y dispuesto que esté a encuadrarse en ella.

Se trata de deconstruir el marco analítico-conceptual “heredado” y reconstruir uno nuevo, que permita la consideración de los valores e intereses que conforman un nuevo estilo de desarrollo. Esas dos operaciones –de deconstrucción y reconstrucción– no deben ser encaradas como estadios diacrónicos, autocontenidos y sucesivos. Ellas se darán mediante una sucesión de momentos iterativos, interactivos, interpenetrados y realimentados realizados de modo de provocar la transformación del marco analítico-conceptual. Conceptos, criterios, relaciones, modelos, hechos estilizados, algoritmos, variables y

parámetros tendrán que ser especialmente concebidos para ir cambiando la “planilla de cálculo” de los profesionales, tornándola flexible y permeable a otras formas de conocer y a los actores sociales que defienden los valores e intereses con los cuales se identifican. En otras palabras, la concepción de un marco analítico-conceptual capaz de orientar las acciones de los profesionales interesados en la adopción de un estilo alternativo de desarrollo.

Acoplada a esa percepción, está la expectativa de que los programas compensatorios que hoy abarcan un tercio de la población latinoamericana puedan proporcionar a sus beneficiarios condiciones para la generación de oportunidades de trabajo que posibiliten un creciente empoderamiento y autonomía frente al circuito de la economía formal mediante tecnologías que posibiliten la completitud y el fortalecimiento de las cadenas productivas de la ES.

4. El nuevo proyecto y las demandas socioeconómicas y cognitivas emergentes

Una derivación del argumento que vengo exponiendo es la pregunta de por qué continuar emulando un padrón de tecnociencia que no es neutro, que sirve a las grandes potencias y está cada vez más monopolizado por sus grandes empresas.

En Brasil, como en el resto de América Latina, hay una gran necesidad de satisfacer demandas materiales de bienes y servicios relacionados con energía, transporte, vivienda, alimentación, salud, educación, comunicaciones, etc. Entretanto, si se observa la orientación que tuvo la exploración de la frontera tecnocientífica, se puede ver que existe un déficit cognitivo envuelto en la producción de esos bienes y servicios que el proceso de democratización económica exigirá. El “progreso tecnológico” se orientó, como es natural que así ocurra en sociedades capitalistas, para atender la demanda pujante de los ricos de los países ricos. No se desarrolló conocimiento eficaz para lo que necesitan los pobres de los países pobres. Así, la tecnología relacionada con infraestructura y producción de bienes y servicios públicos acostumbra ser ineficiente y ambientalmente desastrosa.

No obstante, la mayor parte de los profesores universitarios e investigadores acostumbra decir que los problemas asociados a la satisfacción de las necesidades básicas son meramente políticos. Que no son tecnológicos y mucho menos científicos. Argentina, por ejemplo, que produce comida para 700 millones de personas tiene 40 millones de habitantes y 20 millones llegaron hace algún tiempo a pasar hambre. ¿Hay tecnología para producir comida para todos los argentinos? Yo tengo certeza de que no. Porque si la tecnología disponible fue proyectada para producir de forma concentrada en términos de escala y de

propiedad de los medios de producción, el producto generado va a estar concentrado; y será necesario gastar mucha energía, inclusive política, que acostumbra ser la más escasa, para repartirlo de acuerdo con criterios socialmente aceptables. En consecuencia, en cuanto no desarrollemos formas de producir (o tecnologías) adecuadas a la propiedad colectiva de los medios de producción, a la autogestión, etc., es altamente improbable que las necesidades de las mayorías puedan ser satisfechas de manera aceptable. Lo que muestra que los problemas asociados a la satisfacción de las necesidades básicas no son meramente políticos sino también tecnocientíficos.

Otro ejemplo: en Brasil vamos a tener que acelerar la reforma agraria. ¿Cómo la haremos? ¿Dividiremos la tierra? ¿Daremos a cada campesino una pala, un azadón y una bolsa de semillas? Es obvio que no. Eso sería condenar la experiencia al fracaso. Obviamente, se necesita un padrón tecnocientífico distinto que permita al pequeño productor ser, si no “competitivo”, sustentable. Y ese paquete tecnológico no es de Monsanto, que es insustentable desde el punto de vista ambiental e inaccesible para el pequeño productor.

Otro ejemplo: casi la mitad de las casas brasileñas no tienen agua potable. ¿Cómo se resuelve esto? ¿Basta conectar todas las casas a una red con tubos de plástico baratos para que cualquier familia pobre pueda comprarlos? Nuevamente debo decir que no. Estamos hablando de millones y millones de casas. Por eso estamos obligados a resolver primero otros temas, como ¿de dónde sacar el agua? ¿Cómo transportarla? ¿Cómo purificarla? ¿Cómo distribuirla? ¿Cómo asegurar que haya agua para todos? ¿Cómo hacer que el agua utilizada sea tratada?

Todos estos son problemas que tienen un componente tecnocientífico. Lo que no exige solamente que hagamos mucha investigación. Es necesario que sea realizada de una forma bien distinta de la actual. Hay que reconocer que la investigación interdisciplinar que trabaje por problema y no por disciplina no es la que aprendemos, sabemos y enseñamos a hacer. Ella no se hace en ninguna parte.

Consideraciones finales

La dificultad de incorporar las demandas cognitivas de la democratización a la agenda universitaria por la vía de la Extensión posee evidentes desdoblamientos para el proyecto que debemos concebir. Como intentan hacer los países avanzados todavía sumergidos en el pantano del neoliberalismo al clamar por una sociedad del conocimiento, nosotros tenemos que concebir nuestra sociedad del conocimiento. La sociedad que tenemos que ayudar a construir tendrá que ser intensiva en conocimiento. Pero, seguramente, no del

mismo conocimiento que los grandes conglomerados producen y que está llevando a una creciente inequidad e insustentabilidad.

Y para eso, cada vez más, tenemos que pensar las áreas de las políticas públicas que se relacionan más directamente con el conocimiento como gérmenes de una futura política cognitiva que orientará nuestro camino en la dirección de una sociedad en la que el conocimiento sea de todos y para todos, compartido y producido por todos.

La disfuncionalidad va a continuar en tanto la comunidad universitaria se mantenga refractaria y no escuche las señales de relevancia que los movimientos sociales están emitiendo cada vez con mayor intensidad y frecuencia. Pero si ella se convence de que la tecnociencia puede ser rediseñada habrá una oportunidad de que la universidad tenga un futuro brillante, que va más allá de proporcionar una “educación de calidad” que permita a un número creciente de jóvenes una posición en el mercado formal de trabajo.

Las dificultades son muchas. Tentativas de reorientar la agenda de investigación tienden a ser vistas por los más conservadores como una intervención perniciosa, aunque esté cada vez más claro que ella es un ente que solo se manifiesta a posteriori, que sus temas son escogidos de forma poco racional, atomizada y sin participación. La política científica y tecnológica sigue siendo controlada predominantemente por el alto clero de la ciencia dura y no ha habido posibilidad de traer nuevos actores para participar de su elaboración. Esa situación lleva a un círculo vicioso, que se agrava por el carácter de archipiélagos que son nuestras universidades y por la incompreensión y la dificultad de diálogo entre “inexactos” y “deshumanos”.

Las discusiones políticas (de *policy* y de *politics*) con carácter estratégico (¿qué investigación haremos?, ¿qué alumnos queremos formar?, ¿cuál es el papel de la universidad?, etc.) no ocurren con frecuencia en los órganos de dirección de la universidad, en los consejos, en las reuniones de departamento. Cuando esos temas aparecen, lo hacen en congresos de educadores donde los gestores no participan. Todavía no conseguimos que esas discusiones penetren en los organismos políticos. Prácticamente no existe una discusión *policy oriented* que pueda reorientar las prácticas de la docencia, investigación y extensión. Pero ¿qué posibilidad tenemos de cambiar la gestión de la universidad si no politizando, en el buen sentido del término, la vida universitaria? Sólo a medida que esa politización gane cuerpo, conseguiremos cambiar la realidad de nuestra universidad y de su relación con la sociedad.

Así, en una sociedad en la que no emergió lo que Amílcar Herrera llamaba “proyecto nacional” intensivo en conocimiento localmente producido, donde es muy escasa la demanda por “personal bien formado” para las empresas y en la que, además, el criterio que se usa para conformar la agenda de investigación y enseñanza es exógeno e incoherente, ya que se basa en la “calidad” (y por ello, en la relevancia de los países avanzados), es claro que hay una enorme necesidad de rehacer los criterios de evaluación que orientan el comportamiento de la comunidad de investigación y producir una nueva agenda de investigación. La cuestión es saber cómo hacerlo cuando “la Capes y el CNPq⁵ no lo permiten”. Lo primero que tenemos que reconocer es que esas instituciones son y siempre fueron nuestras. Es la comunidad de investigación, hegemónica en la elaboración de la política de C&T y de enseñanza superior, que decide lo que ella hace. Y si ella continúa haciendo lo que cada vez más colegas condenan “en los pasillos” es porque los que no estamos de acuerdo con esa orientación no hemos logrado disputar la hegemonía en el ámbito de la universidad, que es donde se forma el *ethos* que orienta ese comportamiento. Lo que significa, por último, que discusiones como la que se está aquí proponiendo sean realizadas en los consejos, reuniones de departamento, laboratorios y aulas de nuestra universidad. No me parece que haya otra salida.

Notas

[1](#) Este trabajo es una adaptación sintetizada y traducida al castellano de un “position paper” solicitado por los organizadores del Foro Latinoamericano de Educación Superior realizado el 17 y 18 de noviembre de 2014 en Foz do Iguazu (a quienes agradezco el honor que me concedieron) y presentado en el “*Painel 2 - Sociedade do Conhecimento e Educação Superior*”. Éste, que era su título original, y por eso el contenido de su introducción, fue cambiado para uno más coherente con su contenido.

[2](#) Escribo en primera persona del singular, en un tono de “*magister dixit*” que puede parecer pretencioso y sin referirme a quienes inspiraron las ideas polémicas que aquí expongo, para reforzar el carácter de insumo para una discusión sustantiva que quiere provocar este documento. Ello no quiere decir que no pueda, muy por el contrario espero lo consiga, inspirar algo colectivo.

[3](#) Con las reservas del caso, algo de lo que presento en este documento puede ser válido para describir, explicar y, quién sabe, prescribir la esfera que trasciende a la universidad pública y abarca el planeamiento de la educación superior en su conjunto. Y, también con los *caveats* conocidos, para orientar procedimientos semejantes en otros países latinoamericanos.

[4](#) La Adecuación Sociotécnica puede ser entendida como un procedimiento que busca adecuar el conocimiento tecnocientífico convencional (producido por y para las empresas privadas), a procesos de producción y circulación de bienes y servicios, de forma coherente con los intereses de grupos sociales relevantes distintos de aquellos que los originaron organizados en emprendimientos solidarios.

[5](#) La *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, una fundación del Ministerio de Educación de Brasil y el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, una agencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación se dedican centralmente al fomento de la formación de posgrado y a la promoción de la investigación científica respectivamente.