

Otra educación para otra sociedad

Rumbos de la universidad pública en un escenario de crisis

Una visión desde los actores

José Guadalupe Gandarilla Salgado

Investigador CEIICH-UNAM.
Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras

La teoría educativa dominante no sólo no logra entender la enseñanza como un proceso cultural que está inextricablemente ligado a fuerzas sociales más amplias; también parece incapaz de reconocer que en las escuelas puede surgir una resistencia docente y estudiantil como parte de la negativa a enseñar o aceptar los dictados de la cultura escolar dominante

Henry A. Giroux

No es poca la labor de destrucción que los ya varios quinquenios de neoliberalismo han ejercido sobre los sistemas de educación que llevan decenios construyéndose en nuestros países. Para aquellos que conformamos la universidad pública, tampoco son sencillos los retos que tenemos al frente, a la hora de visualizarlos como parte del objetivo, ya ineludible, de construcción de una sociedad que privilegie no sólo la garantía de sobrevivencia (amenazada desde diversos flancos por el orden social dominante), sino el engrandecimiento de la condición humana.

El curso de la educación en la región latinoamericana a todo lo largo del siglo XX ofrece algunos avances, nada despreciables¹, pero todavía es muy amplia la agenda de lo que está por hacerse.² Este panorama es

1 Como la reducción del analfabetismo, creación de infraestructura, crecimiento de la matrícula, ampliación de la cobertura e incremento de los grados de educación alcanzados.

2 Como el incremento en los presupuestos y financiamiento, consolidación de los sistemas

expresión del vínculo existente entre modelo de Estado, criterios de mercado y políticas educativas, y sintetiza el estilo pedagógico que inspira las políticas implementadas en el terreno educativo.³

Son varios los términos que se han formulado para caracterizar el conjunto de políticas públicas educativas en que predominan los criterios del mercado, las cuales han dictaminado las modificaciones en curso del subsistema de educación superior en las últimas tres décadas. Remito a dos que, en mi opinión, sintetizan bien las tendencias observadas y que en los párrafos que siguen trataremos de detectar. Por un lado, Renán Vega Cantor identifica este proceso como *neoliberalismo pedagógico*⁴ en la introducción al libro por el cual obtuvo el premio Libertador al Pensamiento Crítico; por otro lado, Sheila Slaughter y Larry L. Leslie, desde fines de los años noventa del siglo pasado, mencionan el *capitalismo académico*⁵ como un proceso que incide en la reestructuración de la educación superior y sobre todo en las universidades que llevan a cabo investigación. Esta formulación se debe a que se orienta al único activo real de las instituciones (sus académicos) hacia la obtención de recursos externos, lo que propicia comportamientos altamente competitivos y bajo criterios económicos de eficiencia y utilidad, que han incidido en una tendencia identificable de *empresarialización* de la educación superior.⁶

Existe una presión severa, ejercida por diversos mecanismos, para que la lógica de la vida universitaria corresponda con una lógica más funcional a la actual estructuración de la sociedad bajo la égida del mercado. Tanto en la vida institucional como en los agentes involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de creación/difusión de la cultura y los conocimientos (sea en la ciencia pura como en la aplicada), se registra en la actualidad una tendencia más acusada a orientar la vida universitaria hacia su cosificación.

desde el básico hasta el posgrado, incremento en la matrícula, la cobertura, permanencia y eficiencia terminal, desarrollo de la formación docente y aumento en los salarios del magisterio, edificación de sólidos sistemas de investigación y desarrollo tecnológico, etcétera.

3 TORRES, C., 2004.

4 VEGA R., 2007.

5 SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. L., 1997.

6 IBARRA, E., 2005, pp. 81 – 125.

Mientras a los académicos se les orienta hacia una disposición de oferentes de productos (sea en la forma de *papers* u otros instrumentos evaluables o en la forma de patentes, regalías, etcétera), y no como partícipes en la disponibilidad social de un servicio educativo; a los estudiantes se les promueve a educarse para el valor de cambio⁷ y se elimina o lesiona aquella consideración del proceso de enseñanza/aprendizaje en tanto valor de uso,⁸ pues resulta más funcional al orden vigente anular (en los actores educativos) su capacidad de reclamo de subjetividad y la posibilidad de acción colectiva o ciudadana.

En las páginas que siguen ejemplificamos con una de las políticas (la del pago por méritos, estímulos académicos y evaluación *inter pares*) que, en su forma actual, incide poderosamente en la manera en que funcionan nuestras universidades, porque influye en determinados comportamientos de sus académicos y en la tendencia no sólo a modificar derechos, sino a resquebrajar la propia posibilidad de remuneración digna de su capacidad de trabajo y con ello propicia una mayor propensión hacia procesos de individualización y tendencias hacia el ensimismamiento, lo que incide también en los procesos pedagógicos. Justamente por esto y considerando al otro actor privilegiado de la enseñanza (el estudiantado), en los últimos tres apartados tratamos de extender la consideración de la democratización de la enseñanza como democracia cognitiva y de la lucha por la autonomía como política autonómica y pluricultural.

La presión de los programas de merit pay y evaluación académica. Otra forma de disciplinamiento

Existen diversas cuestiones en las cuales el problema del financiamiento a las universidades públicas mexicanas adquiere una dimensión mucho más amplia que su restricción a un debate acerca de a quién debe corresponder el costo de la educación (gratuidad, cobro de cuotas y colegiaturas, becas-crédito, comercialización de los servicios que ofrecen dichas instituciones, etc.). Entre ellas podemos mencionar: la ausencia de una verdadera política de Estado en la materia; las dificultades para ampliar la

7 Por ejemplo, en sus formaciones disciplinarias, a través de la obtención del pergamino universitario y los títulos profesionales en estrecha vinculación con las empresas e industrias y con carreras profesionalizantes de “salida laboral” más efectiva.

8 Esto es, en tanto dispositivo formador de sujetos y, en tal sentido, como despliegue de la criticidad del sujeto.

matrícula universitaria y elevar la tasa de cobertura; el creciente problema de garantizar los fondos necesarios para pensiones y jubilaciones de su personal académico y administrativo; la necesaria puesta al día de la infraestructura, mejora en las instalaciones e inversión en nuevas tecnologías como parte de las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza; las presiones de las organizaciones supranacionales para propiciar la apertura y comercialización de servicios educativos; los financiamientos complementarios que algunas instituciones han obtenido para proyectos de infraestructura, profesionalización de la planta académica, apoyo a las labores de investigación; y de modo destacado las políticas de deshomologación salarial en que se inscriben varios mecanismos de pago por estímulos.

Según ha argumentado un gran número de especialistas, las políticas públicas efectuadas para reformular con criterios neoliberales, y con base en el predominio de los principios del mercado, los sistemas de educación superior en América Latina tienen como modelo a seguir, imitar o implementar, al sistema estadounidense de educación universitaria de 3 – 2 – 3 (esto es, licenciatura en tres años, estudios de posgrado en los dos niveles siguientes, dos años para maestría y tres para el doctorado).

El modelo estadounidense muestra, de la manera más transparente, una recomposición de las políticas de financiamiento a la universidad pública. Mientras en los años ochentas los gobiernos estatales todavía eran la fuente más importante de ingresos para las universidades estatales, desde los años noventas la situación es completamente inversa: menos de la mitad del presupuesto de las universidades estatales más importantes provenía de recursos públicos de los estados. Un ejemplo claro de ello lo ofrecía la Universidad de California en Los Ángeles donde las aportaciones del gobierno llegaban apenas a 34% de su presupuesto, el cual pasaba a depender de una compleja estructura de créditos del gobierno, donaciones, matrículas, colegiaturas, ingresos generados por actividades comerciales, patentes, cobro de regalías, etcétera.⁹

El avance del neoliberalismo en la educación superior y sus efectos sobre los montos del financiamiento se orientan hacia dos ejes: uno, el de la restricción de los subsidios gubernamentales; el otro, el del acceso a los

⁹ TORRES, C. y SCHUGURENSKY, Daniel, 2001, pp. 6-31.

fondos extraordinarios. Resultado de esta doble gestión disciplinaria de la política pública es la penetración del modelo de universidad empresarial dentro de la propia universidad pública: el acceso a fondos extraordinarios (bajo la forma de programas de apoyo, proyectos especiales, becas y estímulos), por parte de las comunidades universitarias, ha propiciado una competencia cada vez mayor entre las instituciones, entre sus docentes e investigadores, y entre los propios estudiantes.

Por tal motivo, el análisis de los programas de pago por estímulo o al mérito (sistema *merit pay*, según la expresión en inglés) y las políticas de evaluación de la calidad educativa tienen que efectuarse teniendo como punto de partida la poderosa fuerza que significa la reducción de los subsidios gubernamentales a la educación superior. El conjunto de programas de estímulo que comenzaron a florecer por toda la región latinoamericana, y en los que México fue pionero, no son sino la otra cara de las dificultades asociadas al recorte presupuestal. Así, el Sistema Nacional de Investigadores comienza a funcionar en 1984; el programa de becas al desempeño académico de la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica entra en funciones en 1990, y dos años más tarde se crea el programa de Carrera Docente del Personal Académico; en la UNAM, en septiembre de 1993 y hasta la fecha, entra en vigor el programa de primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo, PRIDE; el mismo proceso se desarrolla desde 1992 y bajo la modalidad de *evaluación horizontal* para el nivel básico y medio a través del programa de Carrera Magisterial de la SEP.¹⁰

La fuerte presión que ha significado la reducción presupuestal para las universidades públicas ha tenido como consecuencia una considerable caída en los salarios directos de su personal docente y de investigación (política que afectó no sólo al “cognitariado”,¹¹ sino al proletariado en su conjunto), el cual se ha visto expuesto a toda una política de competencia para acceder a los programas de compensación salarial y de estímulo al desempeño académico (verdaderas percepciones salariales encubiertas) o, en su caso, a tratar de diversificar sus fuentes de ingreso (lo cual incide en sus agendas y proyectos de investigación, en los que uno de los crite-

¹⁰ DÍAZ BARRIGA, A., 2007.

¹¹ Categoría muy al uso en las interpretaciones obreristas y postobreristas para identificar los recientes cambios en la fuerza de trabajo, en BOLOGNA, S., 2006.

rios fundamentales de calificación ha pasado a ser la obtención de ingresos extraordinarios).

Consecuencia de esto es el énfasis montado, casi de modo exclusivo, sobre la noción de eficiencia, cuya expresión es la proliferación de criterios de evaluación productivistas o cuantitativos.¹² La situación es tal que en las comunidades académicas se ha afianzado la percepción de que lo que se ha conseguido con ese tipo de evaluación no es “informar que se sabe, sino saber informar”. El problema de la evaluación educativa no se restringe a la valoración académica entre pares que se efectúa al interior de las instituciones (procesos de autoevaluación), cuyos riesgos han sido en todo momento, de un lado, el fomento de las jerarquías entre los docentes e investigadores y las dificultades de promoción académica, así como el encumbramiento de un estamento altamente burocratizado, separado de las comunidades, *los evaluadores*; y del otro, el aprovechamiento de ciertos artificios y estrategias para encubrir trayectorias de nula o baja producción académica, pero que permitan mantener el goce de los beneficios de tales programas.

El conjunto de actividades académicas son organizadas para cumplir con un *espectro de evaluación*, en el que lo importante es acumular puntos “que permitan calificar en todas las actividades, eludiendo aquellas cargas académicas que guarden una relación más estrecha con el oficio docente”.¹³

En ese ámbito, las comunidades que integran dichas instituciones, obligadas a moverse en el corto plazo, han generalizado una actitud de envilecimiento y competencia entre sus integrantes: académicos, estudiantes e investigadores. Esto ha dado lugar a una fuerte propensión a la simulación entre docentes y alumnos, a sobrellevar las tensiones y aplazar las contradicciones entre quienes administran, y a elegir aquellos temas, por parte de los investigadores, que aseguren la obtención de *productos* dignos de ser evaluados eficientemente por los organismos encargados de ello.

En este panorama se vuelve inimaginable cualquier iniciativa de cooperación que no se plasme en resultados, así sean éstos tan efímeros que en

¹² Lo que entre corrillos se conoce como el síndrome de “publicar o perecer” o “más vale doctorado en mano que ver los estímulos volar”.

¹³ DÍAZ BARRIGA, A., op. cit. p. 313.

ocasiones no valgan siquiera el papel en el que están impresos. Es impensable que un investigador promueva al otro, le destine parte de su tiempo, le prologue su obra, la discuta o la edite; así, desaparece la colaboración entre pares porque hay un disimulo de evaluación entre ellos. Existe, eso sí, una frenética competencia entre disparejos que en muchos casos propicia esfuerzos de *invisibilización* y de silenciamiento del otro. Esto conduce, también, a una exigencia por la creación de novedad, que en ocasiones se traduce en el exceso de hacer afirmaciones como propias cuando son de otros. Más allá del fraude académico, este tipo de prácticas se sostienen por la escasez de actitudes éticas, que hacen aparecer los plagios como novedades de última y propia creación.

El compromiso de los docentes con este tipo de instrumentos de deshomologación y evaluación los ha conducido a un padecimiento generalizado del síndrome del *publish or perish* que toma la forma también de “publicar y perecer” (pues lo que se publica, en ocasiones, es de trascendencia y calidad muy efímera), y de “perecer por publicar”. Los casos extremos apuntan a una situación paradójica pero ilustrativa: académicos que aspiran a publicar más artículos de los que han leído.

Dos efectos secundarios se adicionan a lo anterior: el primero consiste en afianzar una tendencia altamente regresiva, pues se sabe que el conocimiento especializado (del tipo que las instituciones financieras internacionales practican y promueven) no es una alternativa para los problemas educativos de nuestros países;¹⁴ sin embargo, con este tipo de instrumentos se consolida dentro de los académicos un estamento que “sabe cada vez más sobre cada vez menos”. El segundo opera como consecuencia adicional de este proceso, por desgracia, poco atendido hasta el momento: se trata del abismo creciente entre lo que se investiga desde perspectivas altamente especializadas y lo que se enseña en los niveles de grado o profesionalización. Este es un distanciamiento que se agranda cuando corresponde la responsabilidad de tales tareas a contingentes claramente jerarquizados y diferenciados (en términos de salarios, formación y exclusividad en la dedicación).

De esta forma aparecen investigadores con dedicación exclusiva, guarecidos por las murallas disciplinarias y las paredes de sus respectivos cu-

¹⁴ TORRES, C., 2006, 187 pp.

bículos, que rehúyen de la instrucción y la docencia (en los niveles medio o superior) “como a la peste”, y mentores de grupo, contratados en la modalidad de hora-clase, que están altamente precarizados en su contratación como personal académico de asignatura, cuya remuneración se establece bajo modalidades “a destajo”.

El valor de cambio del trabajador intelectual, tasado según escalas que dependen tanto de sus realizaciones de investigación como de sus cualidades publicitarias, incrementa también el valor de cambio de su institución de pertenencia¹⁵ y de los *media*¹⁶ desde los que se difunde su producción.¹⁷

Del derecho a la educación superior hacia la democracia cognitiva

John Berger, el gran crítico de arte y literato británico, concluye su libro *Puerca Tierra* con la siguiente afirmación, que nos sirve de pretexto para lo que vamos a sostener en este apartado. Afirma Berger:

El papel histórico del capitalismo es destruir la historia, cortar todo vínculo con el pasado y orientar todos los esfuerzos y toda la imaginación hacia lo que está a punto de ocurrir. El capital sólo puede existir como tal si está continuamente reproduciéndose: su realidad presente depende de su satisfacción futura. Ésta es la metafísica del capital.¹⁸

Si el capitalismo en términos de su entendimiento, en un nivel ciertamente abstracto, busca tal finalidad de destrucción, lo específico del capitalismo mexicano en los últimos años reside justamente en dicho objetivo: en la tentativa de destrucción de la nación como comunidad histórica.

Para la revolución mexicana, el quehacer educativo era básico y sus anhelos y utopías la ubicaban como instrumento del progreso y del desarrollo económico; este proyecto encarna además en la conformación de un

15 RIPALDA, J.M., 1996. En especial Capítulo 10. Apostilla. La decadencia de los intelectuales, pp. 177– 91. Esto se refiere a la fama de la Universidad, su prestigio y reconocimiento, medido a través de *rankings* elaborados por instancias especializadas en ello.

16 Publicaciones, colecciones, sellos editoriales.

17 También calibrado por su difusión en publicaciones arbitradas y calculado según un conjunto de “indicadores de impacto” que emplean y desarrollan las técnicas y los sistemas que la bibliometría ha utilizado desde hace décadas en los países desarrollados.

18 BERGER, J., 2006, p. 362.

sujeto social histórico, constituido en el cuarto de siglo que va desde los momentos previos al estallido revolucionario (1910) hasta los años del gobierno cardenista (1935).

Las reformas neoliberales de la dupla derecho-centrista que gobierna este país, (luego del primer fraude electoral de la etapa contemporánea en el año de 1988) han pretendido afectar en sus puntos neurálgicos el esquema constitucional que articulaba el propósito de hilvanar un nuevo tejido social, un nuevo pacto nacional, con el que se abría históricamente el siglo xx mexicano. Luego del estallido revolucionario de 1910-17, cuatro eran los ejes sobre los que descansaba ese pacto nacional al que el neoliberalismo pretende dar fin: derecho a la educación (expresado en el artículo tercero constitucional), derecho de la nación al usufructo de los bienes y recursos naturales (artículo 27), derecho laboral (artículo 123) y separación de la Iglesia y el Estado (artículo 130).

En cada uno de esos ejes los resultados de las reformas de tipo constitucional han sido evidentes y lamentables. Éstos son: desastre educativo, pérdida de la autosuficiencia alimentaria, regresión de la situación laboral, desconocimiento de los derechos de los trabajadores, reforma a jubilaciones y pensiones, afianzamiento de los poderes eclesiásticos y presencia cada vez mayor de las instituciones de culto en diversas dimensiones de la vida pública y en las acciones de gobierno.

Señalemos brevemente que en el caso de las modificaciones al artículo tercero constitucional y las leyes secundarias que legislan el sector educativo, la estructura jurídica ha cobrado un cariz anacrónico y ambiguo en su regulación. Hoy es necesario reivindicar dicho artículo y señalar que el derecho a la educación superior, como derecho al saber relevante, como derecho a participar de la universalidad de la cultura, no debe limitar sus alcances democratizadores a la cuestión del acceso¹⁹ y de la laicidad en la enseñanza; muy por el contrario, se debe procurar un alcance más amplio y diversificado, en el cual democratizar la educación signifique también educar para la democracia.²⁰

19 En términos de oferta de lugares disponibles, algo en que deberá impulsarse el papel proactivo de la universidad pública en la creación de mayores entidades y con mayor cupo, y no sólo de posibilidad para efectuar el examen de ingreso, a lo que se ha tratado de reducir el principio jurídico, en LATAPÍ, P., marzo de 2009, pp. 32 – 38.

20 DEWEY, J., 2004, 319 pp.

La última declaración de la *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008* así lo estipula en los puntos 1 y 2 de su inciso B:

La educación superior es un derecho humano y un bien público social. Los estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad [...] El carácter de bien público social de la educación superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas [...]²¹

Democratizar la educación es educar en democracia y, además, la educación para la democracia debe ser reformulada u orientada como *democracia cognitiva*. No habrá democracia social global si no hay democracia entre las formas del saber. Esto es, hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo a la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es y que, en tal sentido, es desperdiciado como experiencia y práctica social. El criterio hasta ahora dominante establece un punto de partida (la ignorancia), y un punto de llegada (lo que se conoce), trayectoria que se efectúa con preeminencia a través de la ciencia, del método científico (recuérdese que la noción de método refiere etimológicamente a camino); hoy se comienza a reconocer que el conocimiento genera también ignorancia (así sea en la forma de olvido, de arrumbamiento, de invisibilización) de prácticas y formas de saber no propias de la cultura occidental hegemónica pero que permiten formas de intervención en las lógicas sociales igual de legítimas, y en ocasiones, más propicias para la situación de crisis en que nuestras sociedades se encuentran envueltas.

La problemática del conocimiento, de la educación y de la Universidad, en el marco de las profundas transformaciones del mundo actual, exige eso y algo más. Es por ello que la posibilidad de alcanzar y asegurar educación para todos (democratizar la educación), forma parte del proceso

21 “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008” en *Educación Superior: Cifras y hechos*, Año 7, núms. 39–40, mayo–agosto de 2008, p. 61.

de construcción del *paradigma alternativo*.²² Así pues, la estrecha relación entre educación y trabajo no se restringirá a dar educación para el trabajo o para aquellos que logren mantenerse en dicho mercado, deberá extenderse a aquellos que no participen de él, que hayan sido excluidos o expulsados. Democracia para la educación deberá significar educar para la democracia, en el sentido de que un sujeto más preparado, con las herramientas tradicionales y las más avanzadas, con los conocimientos clásicos y los más innovadores, con la cultura general y el conocimiento especializado, será un sujeto más capaz de participar y construir la democracia universal y no excluyente,²³ un sujeto capaz de cultivar su humanidad.²⁴

Pero, además, debemos afirmar que la democracia educativa debe ser entendida como democracia cognitiva, justamente para no caer, ni “en la celebración acrítica del conocimiento popular como única fuente de trabajo pedagógico”, ni en la “tentación de sobrevalorar la ciencia y desvalorizar el sentido común”.²⁵ Los rasgos del paradigma dominante de la ciencia moderna (cuya base se sitúa en la preponderancia de polaridades binarias o dicotómicas, sujeto-objeto, mente-materia, naturaleza-sociedad, ciencias-humanidades, etc.) tienen por base la ruptura con el sentido común. Tal filosofía de la escisión consumó sus alcances en la separación cada vez más acentuada entre el discurso racional-científico y los otros discursos (“saberes sometidos”, en la terminología de Foucault).

Por tal motivo, Boaventura de Sousa Santos propone una segunda ruptura epistemológica con la primera ruptura (la de la ciencia con respecto al sentido común). No una que restituya el sentido común, sino una que, a través de una doble dialéctica, supere a ambos en una nueva síntesis. Si

22 Cuando se habla de esto último debe entenderse, no al modo como ha sido lo usual, en términos de un llamado a “pensar alternativas al desarrollo” sino más bien en una interrelación que tenga por fin desarrollar un “conocimiento alternativo de las alternativas” que parta del reconocimiento de que a la modalidad de reproducción del orden social del capital se le opone un espectro amplio de modalidades de resistencia y oposición, por el propio hecho de que es multiforme y variado el agravio social al que nos enfrentamos y ya no es posible pensar en una sola modalidad de discurso emancipador, no se dispone de una teoría general de la emancipación humana como era el caso con el discurso crítico que la propia modernidad occidental erigió, pero sí puede disponerse de una teoría general que ilumine acerca de esa imposibilidad. BOAVENTURA de Sousa, S., 2009, 367 pp.

23 GONZÁLEZ Casanova, P., 2001, 167 pp.

24 NUSSBAUM, M., 2001, 357 pp.

25 TORRES, C., 187 pp.

en la primera ruptura lo que pauta al paradigma de la ciencia dominante es una razón técnica que se afinca en la disquisición sobre causas y efectos, en la segunda, la ciencia que en su momento Santos llama posmoderna, estará preocupada por el lugar que ésta ocupa en la sociedad (esto es, orientada por un vector de orden ético-político y no de orden funcional, como en el período anterior) y estará pautada por sus consecuencias.²⁶

Una segunda línea argumentativa de este autor parte de criticar en el discurso científico la *hybris*, esa desmesura que lo sitúa por encima de todo otro tipo de saber. En el problema de la razón se juega una disputa de percepciones del mundo, y toda percepción del mundo se vincula a una construcción de sentido. El privilegio epistemológico de la ciencia moderna en la cultura occidental se debe a razones no meramente cognitivas, la recuperación de la diversidad epistemológica del mundo se hace no para cuestionar la validez de la ciencia, sino para cuestionar que su validez sea exclusiva, pues en dicha arrogancia y pretensión *uniformizante* ha desplazado todas las otras formas de aprehensión de la realidad y sus formas de saber. Ya en su obra más reciente, Santos alcanza una mayor precisión cuando formula esto, en una tercera línea argumentativa, en los términos de “un conocimiento prudente para una vida decente”.²⁷

En el paradigma que ha entrado en crisis, la separación (abstracción) del científico respecto del contexto social del que es parte, la escisión de la práctica científica respecto de la práctica social, es una consecuencia del predominio de las polaridades ya mencionadas. Y lo es, también, del predominio de una normatividad abstracta e *hipostaciada* como la modalidad decisoria de lo que se considera racionalidad científica y que en relación con toda racionalidad discordante, esta última es vista como desvío o sesgo pseudocientífico. Una segunda consecuencia de ello, y no la menor, es la inconsciencia de las consecuencias, pues éstas son vistas en calidad de presupuestos justificables, en la medida en que siempre habrá solución técnica, científica, tecnocientífica, que ya por ello justifica un avance progresivo *ad infinitum*, autoreferente, de dicha lógica de actuación.

²⁶ BOAVENTURA de Sousa, S., 1996.

²⁷ BOAVENTURA de Sousa, S., 2003.

De la lucha por la autonomía hacia una política autonómica y pluricultural

En relación con la problemática universitaria, o si se desea ser aún más preciso, con la estudiantil universitaria, el año 2008 registró un par de conmemoraciones que no es posible dejar de mencionar. Es el caso, en primer lugar, de los sucesos de Córdoba, Argentina, que en el mes de junio de hace 90 años registraron emblemáticamente la lucha de los estudiantes universitarios por edificar formas más avanzadas de gobierno, en el marco de una institución universitaria que seguía siendo normada por modalidades aristocráticas y colonializantes en el ejercicio del poder. Por otro lado, situados a cuarenta años de la movilización *cuasi* planetaria de contingentes estudiantiles, muchas de las demandas que la juventud del 68 formuló mantienen su estatus de “proyectos por hacer”.

El *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*, redactado el día 21 de junio de 1918 por la Federación Universitaria de Córdoba, cumple las veces de proclama, de documento de avanzada y de auténtica aportación del estudiantado latinoamericano para toda consideración del curso de la institución universitaria en el siglo xx. De dicho documento se pueden extraer repercusiones tal vez continentales, al colocarlo en la vía de edificación de un auténtico *demos* para el ejercicio del poder en los asuntos universitarios, y también pueden enmarcarse en una lucha más amplia y que por ello rebasa las fronteras de la institución universitaria al situar la proclama en el plano de la lucha social por mejores condiciones de existencia.

El estudiantado de nuestras instituciones públicas de educación superior merece no sólo conocer la existencia de dichos sucesos, sino calibrarlos en su justa dimensión, en términos de los problemas actuales que lo interpelan no exclusivamente como el sujeto fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como aquel que ocupa un lugar de privilegio dentro de toda la sociedad, al tener la posibilidad de empaparse de la universalidad de la cultura.

La política educativa del gobierno tiende a vincular la cuestión de la autonomía con la del autofinanciamiento y a evadir cualquier tentativa que avance en una senda de auténtica democratización en la toma de decisio-

nes, también procura restringir sus alcances a las cuestiones administrativas y a vehicular pretensiones disciplinarias y de control de la autonomía académica a través de medidas extracurriculares y de deshomologación salarial que impiden alcanzar una plena o más amplia democratización en el ejercicio de las decisiones que incumben a los universitarios.

La lucha de la Universidad por su autonomía significa la adición de la Universidad en la lucha por la autonomía que toda la sociedad reclama. Son dos, cuando menos, las dimensiones en que puede ser encarada la vinculación entre el problema de la autonomía y el de la institución universitaria, en ambos esta última tiende a ser entendida no en su versión limitada como *campus*, sino ampliada en su condición de proyecto. Estas dimensiones son las de auto institucionalidad democrática y la de construcción del libre albedrío de los sujetos que la integran.

En el marco de la formulación de la democracia como auto institución, Cornelius Castoriadis recupera el problema del *nomos* para apuntar a su doble dimensión: en cuanto a lo particular y lo universal, la democracia es proyecto de autonomía social y de autonomía individual. Para este autor “es autónomo aquel que se otorga sus propias leyes. (No aquel que hace lo que se le ocurre [...])”.²⁸ Si al nivel del individuo otorgarse leyes aparece como enormemente difícil al representar un enfrentamiento con la totalidad, para la sociedad en su conjunto otorgarse su ley significará “aceptar a fondo la idea de que ella misma crea su institución”.²⁹

En la dimensión de lo colectivo, esto equivale a decir “que ella misma... [la sociedad]... debe decidir a propósito de lo que es justo e injusto”.³⁰ Si el ser humano sobrevive únicamente creando sociedad, será, pues, la institución la que otorgue sentido a los individuos socializados. Las sociedades despliegan su funcionamiento a través de articular la institución primera de la sociedad (el hecho de que ella se crea a sí misma) con instituciones segundas (pero no secundarias) que la instrumentan y que son, al tiempo que transhistóricas, específicas. La autonomía se manifiesta enteramente como *un proyecto por hacer*.

²⁸ CASTORIADIS, C., 2001, p. 118.

²⁹ Op. cit., pág. 119.

³⁰ Op. cit.

En el proyecto kantiano de la ilustración³¹ (“verdadera reforma de la manera de pensar”), el cometido de erigir sujetos que tengan la capacidad de servirse de su propia razón, de “pensar por propia cuenta”, está en la base de la auténtica emancipación humana. El carácter constitutivo del programa ilustrado reside en la autonomía de la persona, en ese conducirse, en ese “servirse de la inteligencia sin la guía de otro”. Consiste, pues, en liberarse “de la ajena tutela” que ha logrado establecerse como “verdadera segunda naturaleza” de aquellos que no se conducen con autonomía. No fue otro el propósito de los estudiantes de Córdoba que en el movimiento de 1918 rompen amarras con el régimen anterior y tratan de desprenderse, como diría Kant, de la “merecida tutela” de mentores que se mantenían en la égida aristocrática.

La Universidad es una de las instituciones en que encarna el ideal ilustrado, pues es en su interior, en el *campus*, en el que las comunidades que la integran pueden obrar en libertad; esto es, “hacer uso público de su razón íntegramente”.³² Es justo por dicha condición que, en la relación entre universidad y autonomía, estamos ante un par dialéctico, y en su oposición, ante un contrasentido.

La idea de universidad del programa ilustrado es correspondiente al proyecto de unificación de los Estados en la medida en que la universidad ya no medieval sino moderna entiende que la autonomía personal contribuye a la construcción del Estado en tanto reconocimiento del imperativo categórico de la ley como instrumento de legitimación estatal. Los momentos actuales exigen ampliar la noción de autonomía a la vez que empujan el principio universal (el imperativo moral kantiano), en la dirección que Marx lo hacía ya desde 1843, “el imperativo categórico de invertir todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable”.³³ Esto adquiere el significado de erigir una ética del sujeto, en términos de una relación crítica con la ley cuando promueve la exclusión y la humillación o la negación de la condición humana y no, como lo era en el proyecto kantiano, una ética de cumplimiento de normas universales, pero abstractas y heterónomas, que confinan la autonomía del sujeto al cumplimiento de la obligación jurídica.

31 KANT, E., 1993 (5a. Reimpresión). En especial el capítulo “¿Qué es la ilustración?”, pp. 25-38.

32 Op. cit., p. 28.

33 MARX, Karl., 1973, p. 110.

Kant pone a la ley como última instancia de la autonomía ética, su ley no tiene sujeto humano, es sujeto de sí misma. Por tal motivo, la discusión de la autonomía y de la institución tiende a problematizarse desde una ética del sujeto, en la cual el ser humano se relaciona con la ley (desde su soberanía), no la abole, pero la transforma en función de la vida, en función de la re-producción del sujeto humano.³⁴ Sujeto que tiene que ser considerado en su cualidad pluricultural y no bajo el predominio de una experiencia *civilizacional* (la occidental) que niega y excluye a los otros entendimientos del mundo de la vida.

En el momento actual, no sólo hay que conquistar la autonomía para la Universidad en los limitados marcos que la gubernamentalidad institucional le otorga, hay que impulsar desde la Universidad la lucha por la autonomía del sujeto, de las instituciones y de toda la sociedad.

En la pretendida diseminación del propósito autonómico, haciéndolo saltar desde el recinto universitario, ubicando a éste como un andamiaje institucional de avanzada que pueda inmiscuirse en un proyecto más amplio de alcances sociales, reside uno de los posibles papeles a cumplir por la comunidad universitaria, por la Universidad entendida como *proyecto de lo común*.

Justamente esta reivindicación *de lo común* es uno de los elementos aglutinantes de las movilizaciones estudiantiles de hace cuarenta años y que todavía impregnan a las reivindicaciones actuales. La movilización estudiantil de entonces es parte, en el muy corto plazo, de la curva de inconformidad que surge, ya en la californiana Berkeley en el otoño de 1964, como una extensión de la lucha por los derechos civiles y en repudio a la ocupación colonial de Vietnam y el descrédito que esta guerra estaba asumiendo para la población norteamericana.

Los estudiantes de la Universidad de Berkeley fueron a la huelga por la prohibición a Malcolm X de concurrir y hablar en el *campus* universitario.³⁵ Por su parte, los eventos de la Universidad Libre de Berlín entre 1966 y 1967,³⁶ cuyos protagonistas se aglutinan en torno a la Federación

³⁴ HINKELAMMERT, F., 2008, 258 pp.

³⁵ DRAPER, H., 1970.

³⁶ Véase "La juventud europea también se rebela" en *Punto Final*, Año II, Núm. 52, martes 9 de abril de 1968, Suplemento, o la versión novelada de esos años en Pérez Gay, José María. *Tu nombre en el silencio*, 2000, 598 pp.

de Estudiantes Socialistas Alemanes, no sólo rememoran la estrategia del *Free Speech Movement* al estallar paros y huelgas (en 1966, luego de prohibir la realización de una mesa redonda en la que participaría el periodista Erich Kuby),³⁷ también imitan una de las consignas más socorridas en Berkeley: “desconfía de los que tienen más de treinta años”. Es, pues, también una revuelta generacional.

Parte de este conjunto de procesos reivindicativos fueron los sucesos del mayo francés de 1968 con epicentro en la Universidad de Nanterre (aquellos que alcanzaron el mayor espíritu lúdico y proyectaron una gran aceptación social combinada con una movilización importante y masiva de otros sectores) y después los eventos que en México se prolongaron entre julio y octubre de ese año, que serán recordados por sus alcances autoritarios y represivos, no sólo por las grandes movilizaciones que desplegaron.

La movilización mundial de 1968 es una revuelta que pone en entredicho la propia separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, a la que reclama justamente el despliegue en combinación y articulación de ambos en los procesos de subsunción de la totalidad social por el capital, precisamente en el marco del ciclo económico que parece tender a cerrar el auge de posguerra.

La conformación del sistema u orden metabólico social dominante que generaliza su dominio, a partir de proyectarse sobre el cerebro social, sobre el trabajador colectivo, sobre el intelecto general, encuentra su oposición natural en el actor efectivo de las comunidades universitarias: el estudiantado en vías de integración al orden social, a través de todo un conjunto de estrategias disciplinantes tanto en lo macro (el papel determinante de la institución estatal y la sociedad de consumo) como en lo micro (el papel predominante de la separación tecnocientífica entre los que saben y los que aprenden, y el encumbramiento de los fetiches del grado académico, del éxito social).

Para los estudiantes movilizados de aquel entonces la liberación es deshacerse de dichas ataduras y de la propia distinción entre los trabajadores

37 Al que las autoridades califican como enemigo de la Universidad, a raíz de lo cual, el rector de aquel entonces es destituido.

manuales e intelectuales. No es otro el derrotero que periódicamente estalla en nuestros centros formativos superiores.

Ahora bien, la Universidad es una organización centenaria, cimiento fundamental para sostener, o bien para impulsar, los cambios en las estructuras del saber que integran al propio curso de la modernidad capitalista. Sin embargo, como institución (quizá sólo comparable con la Iglesia), supera los límites mismos del comienzo del orden social hegemónico y ubica su génesis, en un curso de más largo alcance, en momentos en los que aún predominaban un conjunto de relaciones de carácter feudal, medieval o, más en general, precapitalista.

Referimos esto para entender que la magnitud del tipo de problemas que en este inicio de milenio abarcan a toda la sociedad y, por ello, a la Universidad también, no son, exclusivamente, de corta envergadura. Involucran situaciones de amplio alcance y mayor profundidad. Interpelan a la Universidad en la argamasa misma que la constituye como entidad de larga duración histórica. Por ello mismo, le exigen un papel proactivo y ya no, meramente, reactivo. Su telón de fondo tiene que ver con el tipo de salidas a la crisis que está ensayando el imperio del capital y la agenda hegemónica que impulsa el imperialismo norteamericano³⁸ (más allá del entusiasmo que inspira el relevo demócrata en el gobierno de los Estados Unidos), cada vez más estructurada en un proyecto que niega justamente la universalidad y que, antes bien, esconde particularismos de dominación bajo el cobijo de implementar “guerras humanitarias” para salvar los valores de la “civilización occidental”.

Ante el curso histórico de tales acontecimientos, ya anunciados poco después de la caída del muro de Berlín, en el marco de la primera guerra del golfo, el propio discurso ideológico se articula más allá del efímero estandarte del fin de la historia. Los grupos de poder que se estructuran alrededor del gobierno de los Estados Unidos recurren, de nueva cuenta, a la promoción del discurso de “la guerra de culturas” característico del tipo de política que impulsara Reagan desde los años ochentas.

³⁸ TORTOSA, J. M. en *Educación superior: Cifras y hechos*, Año 5, núms. 27- 28, marzo-junio de 2006, pp. 11-25.

En el marco de la agenda hegemónica global, tales son algunas de las problemáticas que impactan poderosamente la institución universitaria. Lo que ello involucra para el caso de los países de América Latina no es de menor espesor; este escenario, sin embargo, pareciera ofrecer también un espacio de oportunidad, pues tal vez envuelva la posibilidad de dar cauce a aquello que fue negado en la región desde la propia constitución de los estados nacionales, en el primer cuarto del siglo XIX. Fue entonces cuando la independencia política del criollaje latinoamericano encubrió o ejercitó su etnofagia a través de políticas racistas o enarbolando el mestizaje, pero sin incorporar en ningún sentido los valores de las otras culturas (prehispanicas), o bien, haciéndolo desde un sentido paternalista mediante un discurso indigenista plagado de los valores del “proyecto modernizador”.

Será necesario que, ahora sí, la Universidad misma coloque, en el primer plano, no sólo al colonialismo como proyecto histórico político de alcances también globales (lo des-encubra, y revele su eurocentrismo también como un etnocentrismo), sino a la *colonialidad* del poder (tanto externa como interna) y del saber, re-significando, en su justa dimensión, la dignidad de todas las culturas.

Nota final

La Universidad como institución moderna se ha desempeñado, en periodos específicos de su historia, como territorio privilegiado de la autonomía, la emancipación, la resistencia y la creatividad, en momentos en que el contexto social al que pertenece se orienta por sendas de alta conflictividad y potencialmente destructivas. Tal fue el caso, en el siglo pasado, de la lucha de los estudiantes de Córdoba, de la propagación prácticamente planetaria del movimiento del 68 y de la modificación en la relación entre las ciencias y las humanidades que irrumpe desde entonces y se sostiene hasta el momento actual.

En otras ocasiones, la institución se ve forzada a responder de manera más eficaz a su disposición funcional dentro del sistema. Hay una presión fuerte para que en la época actual se acentúe tal cometido. En este ámbito (como en otros característicos del desarrollo del capitalismo, cuyo significado es la abierta pugna por el producto social o las relaciones sociales), estamos en presencia de un dispositivo que, como bien lo explicó en su momento René Zavaleta, puede ser sucesiva o simultáneamente un

aparato del Estado, un órgano de mediación o una estructura contra-hegemónica.

Edgar Morin ha sostenido en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* que para la preparación y construcción del porvenir será indispensable llevar a cabo cambios profundos en el conocimiento, para lo cual sugiere, entre otras cosas, lo siguiente: “conocimiento del conocimiento”, “conocimiento pertinente”, “aprendizaje de la condición humana como realidad compleja”, “enseñanza de la era planetaria”, “conocimiento de las incertidumbres”, “educación para la comprensión” y “concebir a la humanidad como comunidad planetaria”. Los cambios no se circunscriben, por supuesto, al conocimiento sino que abarcan a los sujetos productores del mismo.

En una de las tesis que debieran pautar el conocimiento que requiere la nueva Universidad, Boaventura de Sousa Santos nos da un indicio del primordial papel que la institución ocupa en toda la sociedad: “La universidad al aumentar su capacidad de respuesta no puede perder su capacidad de cuestionamiento”.³⁹ Y al hablar de la institución hablamos de aquellas comunidades que la conforman, y no podemos hacerlo sin considerar los efectos dañinos que el neoliberalismo ha propiciado en los sistemas de educación y en las universidades públicas.

Estos señalamientos se encaminan hacia una pedagogía emancipatoria que entiende al campo educativo como un escenario de disputa y donde se dirimen conflictos, por lo que incluye las nociones de lucha, de voz estudiantil y de diálogo crítico.⁴⁰ Enunciar un problema, desde luego, no es resolverlo, pero cuando menos es re-conocerlo para tratar de actuar sobre él. Las páginas precedentes persiguen tal objetivo, pero también señalan el lugar que los conocimientos universitarios y sus actores y protagonistas ocupan en la inmensa tarea de construcción de “un mundo otro”.▲

Bibliografía

BERGER, John. *Puerca tierra*. Suma de Letras Argentina. Buenos Aires. 2006.
BOAVENTURA de Sousa Santos (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*:

³⁹ BOAVENTURA de Sousa, S., 1998, p. 274.

⁴⁰ GIROUX, H., 2003, en especial capítulo 5., pp. 173- 209.

- Um discurso sobre as ciências revisitado. Afrontamento. Porto. 2003.
- BOAVENTURA de Sousa, Samtos. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Ediciones UNIANDES – Siglo del hombre editores. Bogotá. 1998.
- BOAVENTURA de Sousa, Santos. *Introducción a una ciencia posmoderna*. CIPOST – FACES – UCV. Caracas. 1996.
- BOLOGNA, Sergio. *Crisis de la clase media y posfordismo*. Akal. Madrid. 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. FCE. Buenos Aires. 2001.
- “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008” en *Educación Superior: Cifras y hechos*, Año 7, núms. 39–40, mayo–agosto de 2008.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Morata. Madrid, 2004.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. “Políticas de deshomologación salarial y carrera académica en México” en CAZÉS, Daniel, et. al. (coords.). *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para confrontar su futuro*. CEIICH – UNAM. México, 2007.
- DRAPER, Hal. *La revuelta de Berkeley*. Anagrama. Barcelona, 1970.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. UACM. México, 2004.
- GIROUX, Henry. *Pedagogía y práctica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 2003.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México, 2001.
- HINKELAMMERT, Franz. *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. Dríada. México, 2008.
- IBARRA Colado, Eduardo “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en ROMO Beltrán, Rosa Martha. *Políticas globales y educación*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 2005.
- KANT, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. FCE. México, 1993 (5a. Reimpresión).
- “La juventud europea también se rebela” en *Punto Final*, Año II, Núm. 52, martes 9 de abril de 1968, Suplemento.
- LATAPÍ Sarre, Pablo. “El derecho a la educación superior en México: ¿real o metafórico?” en *Este País. Tendencias y opiniones*, Núm. 216, marzo de 2009.
- MARX, Karl. “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” en Marx, Karl y Arnold Ruge. *Los anales franco-alemanes*. Martínez Roca. Barcelona, 1973.
- NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Andrés Bello. Santiago, 2001.
- PÉREZ Gay, José María. *Tu nombre en el silencio*. Cal y Arena. México, 2000.
- RIPALDA, José María. *De Angelis. Filosofía, mercado y postmodernidad*. Trotta. Madrid, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO – Siglo XXI. México, 2009.
- SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. John Hopkins. Baltimore, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Popular. Madrid, 2006.
- TORRES, Carlos Alberto y SCHUGURENSKY, Daniel. “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, núm. 92, 2001.
- TORTOSA, José María. “La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural” en *Educación superior: Cifras y hechos*, Año 5, Nos. 27-28, marzo-junio de 2006.
- VEGA Cantor, Renán. *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I: Imperialismo, geopolítica y retórica democrática. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2007.