

Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas

Marcela Mollis (*)

(* Profesora regular de Historia de la Educación y Educación Comparada, FFyL, UBA)

Presentación

Cuando nos referimos a las máscaras del saber en las universidades, pensamos en las recientes reformas y su impacto superficial en el entramado institucional universitario y su mejora. Nos olvidamos de sus protagonistas (profesores, investigadores, administrativos, estudiantes, graduados, etc.); sus misiones (enseñar, investigar, formar, capacitar, entrenar para el ejercicio de los diferentes tipos de liderazgos, para la socialización política y ciudadana, etc.); y su materia prima: el conocimiento y los diversos modos de ser transmitido, aplicado, enseñado o descubierto.

Sin embargo, cuando reflexionamos la educación superior desde el presente convulsionado y afectado por las profundas transformaciones del capitalismo global, otros actores, otras misiones y sobre todo una nueva relación entre el concommitamiento y los usuarios, se presentan como nuevo escenario para los especialistas y actores de la educación superior.

1. Las Políticas Públicas de Educación Superior: desde la modernidad ilustrada hasta el presente globalizado

Me referiré brevemente y de manera cronológica, a las políticas públicas que impactaron el sentido y la misión de las universidades, volviéndolas cada vez más instituciones terciarias para el entrenamiento profesional y menos universidades en el sentido del saber para transformar, hacer ciencia y socializar a favor de una identidad ciudadana crítica. La historia reciente del largo siglo veinte (parafraseando al historiador Hobsbawm) **muestra el desplazamiento de las políticas sobre las universidades hacia las políticas para la educación superior -terciaria y universitaria-, que las homogeiniza y por qué no decirlo: las confunde indiscriminadamente** (Mollis, 2003).

Para interpretar este desplazamiento institucional, es necesario historizar la relación entre el estado nacional y la construcción de las políticas que configuraron los sistemas educativos modernos en todos sus niveles, y el modo en que éstas transformaron el concepto **modernizador** de la educación en general desde comienzos del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI:

- El estado-nación del siglo XIX que sustenta el capitalismo moderno en el liberalismo filosófico a partir de una proclama igualadora y una práctica educativa diferenciadora
- La educación como un deber del estado-nación (proveedor y garante) y como uno de los derechos ciudadanos (en el marco de una democracia restringida y una ciudadanía igualmente restringida)
- El estado-benefactor de la primera mitad del siglo XX, que concibe a la educación como un bien público en el marco de una *voluntad general* hacia el bien común; y el estado neoliberal de la última mitad siglo XX que defiende el acceso diferenciado al servicio educativo como cualquier servicio al consumidor en el marco de una sociedad de mercado
- Las corporaciones globales transfronterizas del siglo XXI que desplazan al Estado-nación del escenario político y sustentan la educación como cualquier mercancía en el capitalismo globalizado.

La relación histórica entre las políticas públicas y las universidades, se expresa desde el surgimiento del estado-nación durante el siglo XIX y se extiende durante el período de consolidación y expansión del mismo. Obviamente en la civilización occidental, los estados nacionales fueron los protagonistas de la modernización capitalista a fines del siglo XIX, sobre todo en lo que refiere a la configuración de los modernos sistemas educativos en todos sus niveles. Por eso el **primer eje** teórico para hacer referencia a las políticas públicas de la educación superior, es *el modelo de Estado nacional capitalista* (aquí concebido como “dependiente” en su dimensión político-económica) y *el paradigma civilizatorio que reproduce*.

Los Estados-nación del siglo XIX fueron protagonistas de la “modernización social”, básicamente en función del papel que les cupo en relación con la creación y expansión de los sistemas educativos nacionales y la aplicación de las políticas educativas públicas. Resultaba prioritario el logro de la integración nacional a través de la configuración de una conciencia homogénea e identidad ciudadana para superar la legitimidad del llamado “viejo orden”. La forma en que el sentimiento nacional se expandió a grandes masas de la población, estuvo directamente vinculado a la expansión de los sistemas educativos nacionales y cada nivel del sistema cumplió una particular función respecto de dicho objetivo. En Argentina el espíritu liberal prevaleció en las leyes que regularon la base y la cúpula del sistema educativo, y como en algunos países de América Latina, la universidad pública atendió fundamentalmente, la demanda del funcionamiento del aparato burocrático de los sistemas políticos “modernizados” y del desarrollo económico agro-exportador. Ante la necesidad de proveer cierto tipo de servicios, definió como una de sus funciones particulares la formación de profesionales adecuados en cantidad y calidad a la demanda específica de sus contextos económico y político, sin que esto haya significado ausencia de conflictos por los ajustes o desajustes que se hayan generado. Además la universidad

pública atendió las presiones internas de sus actores institucionales representantes de grupos de poder (fueran estudiantes, profesores u otros miembros institucionales) que demandaron cambios en las estructuras para satisfacer intereses particulares. Por lo tanto, existen dos tipos de condicionantes de la función social universitaria: las demandas extra-muros o externas y las demandas intra-muros o internas (Mollis, 1990).

¿Qué idea encarnaba la universidad pública latinoamericana a partir de la etapa fundacional moderna que coincidió con la ruptura colonial hispánica? El *saber profesional* caracterizaba el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX, el cual es descrito por el historiador alemán Hanns Steger (1974) como la “universidad de los abogados”.

Reconocemos en la *universidad profesionalizante*, una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encargó de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Se adaptó a sistemas sociales relativamente estáticos y mantuvo una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoció fueros y derechos y las financió convirtiéndose hacia fines del siglo XIX en el “Estado-docente”. Los así llamados “estados docentes” en América Latina fueron administradores e inspectores de todo el sistema educativo, soberanos exclusivos de las cuestiones educativas.

Los *abogados* egresados de estas instituciones, estaban profesional e ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa, ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores:

“Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes” (Canton, 1966:46).

La “Universidad científica” llega a la Argentina en la década del '60 con el impulso de la figura del profesor investigador, las dedicaciones exclusivas, el laboratorio y la misión científica junto a la enseñanza y la extensión universitaria. Se superpone al modelo napoleónico latinoamericano, el modelo universitario alemán de Von Humboldt (siglo XIX) que orienta la misión de la universidad hacia el desarrollo y el protagonismo de los institutos de investigación. Las palabras de Risieri Frondizi son elocuentes:

“Todo el mundo, incluyendo a los abogados, sabe que nuestros países precisan cada vez más científicos y técnicos y menos abogados. El proceso de desarrollo industrial y económico se retarda, sin embargo, porque la universidad no forma los profesionales que este proceso requiere” (Risieri Frondizi, 2005:22)

Entre los sucesos que caracterizaron a la Universidad de Buenos Aires en la llamada “década de oro” por el desarrollo científico, testigos de época mencionan que se incorporaron profesores de excelente nivel internacional, se departamentalizaron las facultades, se convocó a los egresados y se fundó un Departamento de Graduados, se crearon la Escuela de Salud Pública, las unidades hospitalarias, las residencias médicas. Alfredo Lanari creó un Instituto que revolucionó la práctica y la enseñanza de la Medicina y allí “se internaron, profesores, generales y obispos por el nivel superior al de cualquier establecimiento médico, incluidos los privados” (Rotunno y Diaz de Guijarro, 2003).

Convengamos hasta aquí que nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna, y consecuentemente, de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años “compradores de diplomas”.

Nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y la participación en la configuración de la ciudadanía democrática quedó atrás en aras de la preparación de trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido. El capitalismo global se reproduce a través de los debilitados estados pos neoliberales y de sus respectivas fórmulas civilizatorias occidentales dominantes. Lo cierto es que el paradigma occidental que hoy está activo en nuestra agenda de educación superior, se ha definido por una doctrina de civilización exportada desde el Norte desarrollado y defendido como tal. En este sentido es interesante reflexionar sobre el modelo de universidades alternativas (Indígena, Bolivariana, Municipal, etc.) que están surgiendo en nuestros vecinos países de Bolivia, Venezuela y Cuba respectivamente, que intentan incorporar una identidad local dentro de una institución que es fuertemente condicionada y es condición del paradigma occidental. ¿Hasta qué punto las universidades son permeables a la alteridad, a la identidad alternativa, hasta qué punto son instituciones heredadas de la cultura letrada occidental impermeables a las transformaciones radicales?

El **segundo eje** relacionado al anterior, se refiere a la **dialéctica entre saber y poder** gobernada por el régimen y el mapa internacional de las universidades. Desde la Edad Media, las universidades comenzaron a configurar el poder que detentaba poseer el saber y, de algún modo, hoy somos testigos del poder que detentan los que monopolizan el conocimiento. Los que tienen el poder de censurar ese conocimiento para una gran mayoría, es decir los que tienen el poder para dosificarlo, los que tienen el poder para organizar la distribución internacional del conocimiento son los que inciden en nuestra región para que se consuma y no se produzca el conocimiento necesario para conquistar la autonomía. Esta dialéctica tan importante en relación al saber y al poder, sin embargo, ha sido omitida como punto de análisis para fundamentar las políticas de educación superior.

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal, producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido destaca el enorme crecimiento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte, aunque se trate de un desarrollo global y por lo tanto, supuestamente “universal”. La ilusión global-universalizante, oculta las profundas diferencias en cuanto a los consumidores y navegadores de las universidades públicas de América Latina que no son productores de la tecnología de la comunicación ni de los contenidos de la información que consumen (Marginson & Mollis, 2001). La geopolítica del saber también refiere a la imposición del paradigma comunicacional (mass media e Internet) a la luz de la realidad de los países centrales del Norte, cuyas inversiones mundiales en el mercado educativo ascienden al doble que las del mercado automovilístico (De Sousa Santos, 2005).

La geopolítica del saber y del poder, divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez, reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”.

Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad, y el derecho que tiene la sociedad sobre éstos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar a la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este caso las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Estas reflexiones nos conducen necesariamente al **tercer eje** del pensamiento aquí expuesto, **el sentido y la misión universitaria**. ¿Qué es una universidad (Mollis, 2001; Rüegg, 1994)? ¿Por qué creo necesario partir de la educación superior y preguntarnos por el ser de la universidad? En realidad, nuestra agenda ha sido orientada hacia la reflexión sobre la educación superior a partir de la década del '90, cuando se decidió que el Ministerio de Educación iba a tener políticas sobre el nivel superior en su conjunto, terciario y universitario. Desde el punto de vista histórico, el marco legal que representa el momento fundacional de las universidades nacionales -la llamada Ley Avellaneda- legisla sobre la universidad como única institución educativa de altos estudios, aliada natural del estado y sus políticas de desarrollo nacional. Las instituciones terciarias crecieron para satisfacer las misiones formativas de los docentes y de las especialidades técnicas. El

estado-nación decimonónico tomó como instrumento de su desarrollo científico, profesional y político a la universidad.

El historiador inglés contemporáneo Sheldon Rothblatt (1997) define a la universidad del siguiente modo:

“Una universidad puede ser definida por su misión particular o sus propósitos específicos de tal modo que se diferencie del resto de las instituciones educativas”.

Siguiendo a Rothblatt, una institución universitaria es reconocida porque no es como -ni se parece a- ninguna otra institución educativa. Esta es una definición amplia que permite pensar la universidad orientada al bien social o público, una universidad militante, comprometida, cultural, educativa, científica, cuya materia prima es el conocimiento en todas sus manifestaciones. Sin embargo, hay algo que nos llama poderosamente la atención. El historiador también afirma que una universidad -aun aceptando la diversidad de misiones que quiera adoptar-, no es parecida a ninguna otra institución del sistema y pone el énfasis en el rasgo particular, propio, distintivo y esto es lo que aquí definimos como **identidad universitaria**.

Mi hipótesis de trabajo respecto del impacto de las políticas neoliberales en la educación superior es que *la identidad universitaria reformista fue y estuvo en el centro del debate, como objeto de la transformación buscada* (Mollis, 2003, 2006, 2008). No muchos han podido reconocer este rasgo, pero a través de una rápida lectura de los principales documentos del Banco Mundial en la década del '90, encontramos un diagnóstico acerca de las universidades latinoamericanas. En ese diagnóstico (World Bank, 1993, en Mollis: 2006) lo que se desacredita es la identidad de las universidades públicas, ¿por qué? El Banco Mundial describe una excesiva politización de los estudiantes quienes a su vez trabajan, lo cual implica que no son verdaderos “estudiantes”; por su parte los profesores son “holgazanes” (por su dedicación simple) lo cual implica que no son profesores. Lo que describe este diagnóstico es que la “identidad latinoamericana” debe ser cambiada, alterada, para que las universidades sean universidades ya que los estudiantes no son estudiantes ni los profesores son profesores. En primer lugar, el neoliberalismo modificó el pacto social entre estado y educación. Modificó muchas otras cosas de la agenda pública, pero cambió definitivamente el pacto que existía entre la educación y el estado benefactor con su ideología liberal como promotor, garante y proveedor de la educación pública. El neoliberalismo hizo que el estado se orientara por el libre juego de la oferta y la demanda y, por lo tanto, liberó a la educación superior pública a las fuerzas todopoderosas del mercado para que cada institución universitaria venda servicios y pueda financiar lo que el estado-nacional ya no iba a financiar más. Por eso **el cuarto eje** lo llamo: **institucionalización de la influencia internacional**. Se ha institucionalizado la influencia a través de todos los acuerdos gobierno-agencias multilaterales y de crédito, entre el Banco Mundial u otros agentes internacionales, cuya agenda educativa respondía al diagnóstico recién

mencionado (Rodríguez Gómez, 2006). La institucionalización se produjo porque el Banco Mundial como toda institución bancaria, buscaba obtener rédito a partir de una cartera de créditos aplicados a los gobiernos locales. Junto con la institucionalización de la presencia internacional, apareció la omnipresencia de la cultura de la medición. Esta cultura desarrolló su perfil particular-local (especialmente en América Latina y en el mundo post socialista), ya que la cultura de la medición se convirtió en un fin en sí mismo. Es indispensable aclarar que la cultura de la medición o la evaluación de resultados no son cuestionables, pero sí lo es su omnipresencia.

El **quinto eje teórico** consecuente con el contenido anterior, es el que se refiere a la **privatización del interés público educativo** (Mollis, 2009), representado por las políticas privatistas promovidas por el estado neoliberal.

2. Un diagnóstico crítico para la transformación institucional

Urge elaborar (crear) el diagnóstico para la transformación, no para que nada cambie. Digo esto advirtiendo sobre los proyectos que se están debatiendo y sus reales posibilidades de transformación. El investigador comprometido con su realidad presenta los argumentos para que la comunidad pueda tomar posición como ciudadanía activa, y de este modo, hacer que las cosas cambien.

Es necesario **reconocer que se ha desnaturalizado la misión universitaria**. Si tomamos las misiones de enseñanza, extensión y producción del conocimiento, necesitamos analizar a la luz de esas misiones hasta qué punto hoy se enseña y se aprende en las instituciones educativas superiores. Sin ánimo de responsabilizar a los protagonistas (estudiantes, docentes y no docentes), se ha profundizado el proceso de desnaturalización de las misiones universitarias del modelo reformista. Lamentablemente la teatralización de los rituales educativos es moneda corriente: el docente hace como enseña y el estudiante hace como que aprende, es decir, todos hacemos como si la universidad tuviera sentido. Necesitamos más actores transitando por el camino de la transformación, de los cambios y proyectos, más preocupados por las instituciones en sí mismas y menos por las prebendas político-clientelares o el facilismo de ocasión.

Bibliografía

- Canton, D. (1966) *El Parlamento Argentino en Épocas de Cambio: 1816-1916-1946*, Editorial Instituto, Buenos Aires
- De Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el Siglo XXI*, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) y Miño y Dávila, Buenos Aires
- Fronzizi, R. (2005) *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, EUDEBA, Buenos Aires (primera edición 1971)
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001) “The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium”, en: *Comparative Education Review*, University of Chicago Press, Vol. 45, No 4, Nov. pp. 581-615
- Mollis, M (2009) (comp) *Memorias de la Universidad*, Centro Cultural de la Cooperación y CLACSO, Buenos Aires
- Mollis, M. (2008) “Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina” en Sader, Aboites & Gentili, *La Reforma Universitaria, Desafíos y perspectivas*, CLACSO Libros, Buenos Aires
- Mollis, M. (2006) “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas” en: Teichler, Ulrich (2006), *Reformas de los modelos de la educación superior*, Facultad de Filosofía y Letras -Universidad de Buenos Aires & Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Mollis, M. (2003) “Un Breve Diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas” en: *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*, Editorial CLACSO, Buenos Aires
- Mollis, M (2001) *The Comparative History of Universities*, Visiting Scholars Report, Center for Studies Higher Education (CSHE), State University of California at Berkeley Press, Berkeley (USA)
- Rodríguez Gómez, Roberto (2006) “Cooperación académica versus comercio transfronterizo. ¿Hacia la configuración de una doble agenda en el proceso de internacionalización de la universidad contemporánea?”, ponencia presentada en la Reunión Conjunta de los Grupos de Trabajo de CLACSO: *Tratados de Libre Comercio, Espacio Público y Derecho a la Educación en América Latina*, Antigua, Guatemala, 28 al 2 de Marzo
- Perkin, H (1984) “The Historical Perspective” en: Clark B. *Perspectives in Higher Education*, University of California Press, Berkeley, USA
- Rothblatt, Sh. (1997) *The Modern University and Its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*, Cambridge, New York: Cambridge University Press,
- Rotunno, C. & Díaz de Guíjarro, E. (2003) *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Libros del Zorzal, Buenos Aires
- Rüegg, W. 1994 (editor) *Historia de la Universidad en Europa*, Vol I , Editor Hilde de idder-Symoens, Bilbao, 1994
- Wallerstein, I. (2001) *Conocer el mundo, saber el Mundo. El Fin de lo aprendido*, Siglo XXI Editores, México DF.