

¿EXISTE LA LIBERTAD ACADEMICA?

Jorge Ares Pons

Asesor Académico del Rectorado
de la Universidad de la República
Oriental del Uruguay

Trabajo presentado en la reunión conjunta de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), realizada en México en noviembre de 2001.

"Estamos asistiendo a una vuelta de tuerca de las exigencias de los mercados sobre el conocimiento, un sometimiento de éste en forma directa a la productividad, y no a una expansión del derecho al conocimiento o de la libertad de pensamiento"

Informe de la Comisión Permanente sobre "Importancia, concepción, funciones y estructura de educación secundaria en el siglo XXI"

(XIVa. Asamblea Nal. de Docentes de Educ. Secundaria, Uruguay, 2001)

RESUMEN

Se plantea una interrogante respecto a cuál es el margen real de libertad académica y de autonomía con que se manejan actualmente las universidades latinoamericanas, en particular las públicas.

Antes de entrar de lleno a considerar los distintos factores que pueden estar afectándolas, se encara una breve discusión sobre los contenidos conceptuales, en base a un interesante trabajo de Francisco Naishtat (**Naishtat**,1998), que comienza abordando el tema desde la perspectiva de la filosofía política, para luego llevarlo al terreno de la práctica, donde factores exógenos y endógenos condicionan el ejercicio de la libertad académica y la autonomía universitaria.

Se transcriben luego pasajes de un trabajo anterior del autor (**Ares Pons/c**,2000), analizando el nefasto papel de los organismos transnacionales de crédito sobre las políticas de Estado en materia de educación, la naturaleza de la llamada **Reforma Educativa** (programa **PREAL**), extendida por toda la América Latina, y las previsibles consecuencias de los procesos de integración regional sobre la educación superior, en particular sobre las universidades.

Se discuten las actuales formas de relacionamiento de la Universidad con diferentes actores sociales, llamando la atención sobre los peligros que pueden implicar para el pleno ejercicio de la autonomía y la libertad académica, ya bastante afectadas por las restricciones impuestas por las nuevas leyes de educación superior, vigentes en muchos países de América Latina.

En particular se muestra preocupación por las posibles consecuencias de una aceptación pasiva, por parte del sector académico, de los recortes presupuestales, la limitación de opciones en la docencia o la investigación, la introducción de mecanismos espurios como el de los llamados **"incentivos salariales"**, etc. Un cúmulo de factores desmoralizantes que pueden llegar a

doblegar toda voluntad de resistencia a la infiltración de la Universidad por los valores neoliberales.

Por último, se reitera la preocupación inicial: **"¿Aún existe la libertad académica?"**, en función del conocimiento de la actual situación de muchas universidades latinoamericanas, obtenido a través de documentos o contactos personales con diversos actores universitarios.

El título podrá sorprender. Pero es la consecuencia lógica de observar el panorama universitario de América Latina en este comienzo del siglo XXI.

Mientras reflexionábamos acerca del carácter de la expresión **"libertad académica"**, sus alcances teóricos y sus consecuencias prácticas, nos detuvimos un instante para echar una mirada crítica a nuestro alrededor y a la realidad de nuestros sufridos países hermanos, desde el Río Bravo hasta la Patagonia, en materia de educación superior. Lo que pudimos ver no resultó muy gratificante.

Releímos los trabajos y las discusiones del **"Taller de Managua"**, de febrero del año 2000, sobre **"Universidad Pública y Neoliberalismo"** (Antognazzi/a, 2000); los primeros artículos de Ignacio Ramonet sobre el **"pensamiento único"** y sus repercusiones universitarias; anteriores trabajos nuestros donde apelábamos a las opiniones de un Coraggio, de un McGinn, un Farrell, un Alva, un Soler, una Olsson, etc., analizando las políticas educacionales del Banco Mundial (BM), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la UNESCO, etc. Repasamos la introducción gradual y sistemática de nuevos marcos legislativos en la educación superior de nuestros países, diseñados bajo directivas de los grandes organismos transnacionales de crédito. Verificamos cómo, en la práctica, se estaban cumpliendo las predicciones sobre las consecuencias que los procesos de integración regional iban a tener sobre nuestros sistemas educacionales.

Un panorama poco optimista del presente y del futuro de la educación superior en América Latina, particularmente el de las universidades públicas, fue el resultado de esa revisión. A él se nos agregó algo tal vez más preocupante: la sospecha de que, progresivamente, **los propios actores universitarios**, o por lo menos un sector significativo de ellos, estaban internalizando gradualmente -o aceptando pasivamente- la introducción de la lógica del mercado en todo lo atinente a la educación superior, cediendo a la presión de organismos y gobiernos que procuran desacreditar la vigencia de las instituciones educacionales públicas y, en particular, desvirtuar los conceptos de autonomía, cogobierno democrático y libertad académica, tan caros a las instituciones universitarias de América Latina.

Un ejemplo actual y clarísimo del futuro que se quiere implantar (Organización Mundial del Comercio mediante), lo constituye el intento de incluir a la educación, en los protocolos para la ampliación del ALCA (Acuerdo de Libre Comercio para las Américas), como uno de tantos servicios sometidos a las leyes del mercado, en lugar de reconocer su carácter de derecho humano inalienable, cuyo pleno disfrute debe estar garantizado por el propio Estado.

Es importante entonces, que intentemos revisar y revalorizar

algunos de estos conceptos, antes de analizar un poco más en profundidad los distintos factores que están contribuyendo a su deterioro.

Algunos presupuestos teóricos sobre libertad académica, autonomía y autogobierno universitario.

Entre el fárrago de opiniones, discursos y declaraciones sobre estos temas, nos ha resultado especialmente interesante un trabajo de Francisco Naishtat (**Naishtat**, 1998) donde se discute, desde la perspectiva de la filosofía política, los conceptos de libertad académica y autonomía de la Universidad, estrechamente ligados a los de autogobierno y cogobierno democrático; la pertinencia social de la institución y la inevitable tensión que se genera ante la presencia del Estado.

Para nosotros es obvio que el concepto de **libertad académica**, se aplica en todos los planos de la gestión universitaria: creación, transmisión, difusión, crítica (epistemológica y ética) y, si se quiere, aplicación del conocimiento; y que la **autonomía** es presupuesto teórico imprescindible para asegurar su cumplimiento.

Por lo tanto, el problema de la autonomía, de su fundamento, de sus grados o sus límites, constituye el centro de gravedad de cualquier discusión política relativa al ejercicio de la libertad en el seno de la institución universitaria, y aún respecto al propio concepto de Universidad.

Tomándonos el atrevimiento de intentar glosar y resumir algunas de las ideas de Naishtat comenzaremos diciendo que, históricamente, **"el saber universal, no subordinado a fines extrínsecos (...) fundamenta la autonomía en el ámbito de la Universidad"**, y que esta afirmación constituye el **"principio subjetivo"** que inspira la concepción humboldtiana de la autonomía universitaria, vigente desde comienzos del siglo XIX. Sin embargo, el propio Naishtat se pregunta si aún hoy este principio puede considerarse válido **"(...) para la universidad postmetafísica, que ve derrumbarse ante sí los grandes relatos de la Ilustración referidos a una ciencia de fundamentos absolutos"**. Y responde que sí, porque, nos dice, **"(...) hay una forma atenuada del principio de universalidad que sigue vigente, y que se conecta no con la autofundamentación (la ciencia se fundamenta hoy de manera relativa y no ya de manera absoluta), sino con la ausencia de finalidad *prima facie* del saber superior y con el carácter de las pretensiones de validez que son asociadas a este saber, y que no pueden proceder de una autoridad extra-científica."** Y agrega: **"(...) Sin una comprensión del sentido del saber universitario como universal (en sus pretensiones de validez) y no finalizado (en sus condiciones de producción), no podríamos tener conciencia de la posibilidad que**

la Universidad tiene de escapar a la heteronomía."

Naturalmente que esta conclusión presupone que el conocimiento, en toda su extensión imaginable, y su cultivo, siguen siendo, aún hoy, el pivote central de la actividad universitaria, del cual derivan todas aquellas funciones que mencionamos más arriba y que, en el contexto contemporáneo, aún justifican la vigencia de la descripción clásica de la Universidad como: **Universitas magistrorum et scholarium y Universitas literarum**, anverso y reverso mutuamente condicionados, de una entidad que a lo largo del tiempo ha modificado formas e instrumentos de acción, pero ha sabido conservar -y merece seguir conservando- sus atributos esenciales, porque satisface requerimientos de la sociedad que ninguna otra institución, en diez siglos, ha sido capaz de atender con mayor eficacia.

Si la búsqueda del conocimiento y la reflexión a propósito del mismo constituyen el centro de la actividad universitaria, **"Queda claro (...) que el principio de la libertad de enseñanza e investigación es constitutivo de la idea misma de universidad moderna (...)"**, siendo inseparable del concepto de autonomía como condición primaria y necesaria. Y que el concepto de **libertad académica** abarca el disfrute sin cortapisas de múltiples libertades: de pensamiento, de opinión, de expresión, de opción y de auto-realización, por parte de todos los órdenes universitarios, en el ejercicio de las funciones propias de cada uno de ellos; y debe proyectarse también sobre las consecuencias que de ese ejercicio se deriven en el plano de la construcción y la acción institucionales; con la única restricción de atenerse a un marco consensuado de reglas de juego claras y explícitas, que garanticen el respeto mutuo de todos los actores involucrados. En esa dirección, la autonomía y el autogobierno, en particular bajo la forma de cogobierno democrático, aspiración central del movimiento reformista de Córdoba, resultan ser el modo más adecuado para la plena vigencia de una libertad académica entendida en su más amplia acepción. La llamada **libertad de cátedra** no es sino un caso particular de esa libertad académica, aplicada al ejercicio de la función docente.

La práctica

Este planteo idealizado que acabamos de ver tiene, como propósito principal, la definición de un fundamento teórico y un objetivo, si se quiere utópico, que sirva de guía para la acción y nos ayude a no desvirtuar en la práctica cotidiana, principios enraizados en la propia noción de Universidad.

No obstante, no podemos dejar de mencionar que más allá de cualquier fundamentación filosófica, también otros factores han contribuido a mantener la vigencia de los ideales de autonomía,

autogobierno, coparticipación democrática y libertad académica. En particular respecto al cogobierno y a la importancia de la participación estudiantil, alguna vez manifestamos:

"La tradición corporativa; el peso de ciertas corrientes educacionales que cobraron auge a partir de fines del siglo pasado (XIX); la influencia de los principios democráticos que rigen la organización del Estado moderno; las circunstancias muy particulares que pautan el crecimiento de las universidades en los países subdesarrollados, todos son, a nuestro juicio, elementos importantes que coadyuvaron al fortalecimiento de la idea del cogobierno universitario". (p. 14) (Ares Pons / a, 1982).

Cuando pasamos del terreno académico al terreno histórico y político, acota Naishtat, las cosas se complican "(...) **con la aparición de un tercero que enturbia las relaciones conceptuales establecidas. Este tercero es el Estado.**" A su vez **"La relación de la universidad con lo otro de la universidad -mercado de trabajo, principalmente- comporta *a priori* un conflicto entre dos principios: el principio de autonomía y el principio de responsabilidad pública. La universidad es autónoma pero la universidad es pública, lo cual quiere decir que debe a la vez hacerse cargo de lo que ella es como especificidad institucional y rendir cuenta a la sociedad de lo que ella hace y produce como bien público."**

La Universidad concreta, inserta en la realidad de nuestro tiempo, reconoce el conflicto entre **autonomía y responsabilidad**, que, como nos señala Naishtat, se instala con la aparición del estado-nación. En los hechos, la autonomía se convierte en **"(...) un ideal de gobierno que regula la vida institucional de la universidad y que toma cuerpo parcialmente en el espacio real y simbólico que la Universidad puede negociar con el Estado para amparar la libertad de enseñanza e investigación y defender el carácter libre del saber universitario."** **"(...) un ideal regulativo, al cual una universidad debe tender asintóticamente, mucho más que como un estadio definitivo."**

"En la perspectiva aquí trazada, el cogobierno y la elegibilidad de los órganos de decisión en la universidad por el método de la votación democrática por claustros, es una condición que favorece la autonomía, en la medida en que es precisamente allí donde ésta empieza: en el reconocimiento de los actores universitarios como agentes de decisión política en la vida institucional universitaria."

A nuestro juicio el aspecto de la autonomía universitaria y de la libertad académica más específico e insobornable, ya sea en el plano de la actividad interna o en el del relacionamiento con la sociedad y el Estado, es el que tiene que ver con el ejercicio permanente de la función crítica tanto en lo epistemológico como en lo ético.

En un trabajo nuestro (**Ares Pons/b**, 1989) decíamos: **"La Universidad toda debe ser consciente de su carácter de órgano de reflexión a propósito del conocimiento, privilegiado por la sociedad para el ejercicio de esa función, sin pretensiones elitistas, sin arrogancias ni aprestos monopolistas en cuanto al ejercicio de la inteligencia, pero enteramente consciente y responsable de su cometido y de la contrapartida que ese privilegio impone: una respuesta social que se traduzca en la creación de nuevos conocimientos, en la formación de científicos y profesionales, en la transmisión del conocimiento en múltiples formas, pero también, y fundamentalmente, en el ejercicio de la función crítica, tanto en el plano de lo epistemológico como en el ético (...)"**

Este ejercicio es el que hace que la Universidad asuma, frente al Estado y la sociedad, un rol protagónico que no le permite convertirse en furgón de cola de demandas circunstanciales de aquellos.

Respetando esta premisa, la Universidad aceptará someterse a **"(...) juicios de pertinencia y evaluación externa cuyos criterios son negociados (...) en un consenso comunicativamente alcanzado entre la comunidad universitaria, la sociedad y el estado."**

Mostrando así, en el pleno ejercicio de su autonomía, y por propia decisión, estar dispuesta a rendir cuentas de su gestión, ante la sociedad y el Estado, de los cuales se considera partícipe necesario, pero intelectual y académicamente independiente.

En estas condiciones una Universidad real lograría aproximarse a aquel modelo propiciado en tantos foros interamericanos por **Pierre Cazalis¹**, cuando proponía una conjunción armoniosa entre:

- * Los intereses y las demandas de la sociedad en su conjunto;
- * Las necesidades del desarrollo científico;
- * La formación integral del individuo.

La práctica nos enfrenta a una realidad que supera largamente los

¹ **Pierre Cazalis**, Université de Quebec, Organización Universitaria Interamericana (OUI)

Todas estas consideraciones se aplican especialmente a las universidades públicas, en el entendido que las privadas - salvo la posible excepción de alguna institución de muy larga data y con muy fuerte arraigo social- están más ligadas a los intereses de determinados grupos sociales, que al interés de la sociedad en su conjunto, que se supone es el objetivo central de la universidad pública; siendo además muy cuestionable el grado de autonomía, de coparticipación y de real libertad académica con que cumplen sus funciones, ya sea por limitaciones de orden económico o de otra naturaleza. En un trabajo nuestro al respecto, analizamos estas cuestiones con mayor profundidad (**Ares Pons/c**, 2000).

planteos especulativos; y que ha sido objeto de múltiples estudios que hoy son verdaderos clásicos, como el **Proyecto Baldrige** de la Universidad de Stanford (**Baldrige, 1970-74**) o los trabajos de Burton Clark (**Clark, 1983**) que muestran las características eminentemente políticas del modelo universitario, donde a las tensiones provenientes desde el exterior (Estado y sociedad) se suman las propias de la corporación de saberes que confluyen en la institución (**Ares Pons/d, 1988**). Como nos dice Naishtat: **"La universidad no es ya un lenguaje sino una competencia de lenguajes, de la misma manera que es competencia de prácticas y de tradiciones epistemológicas diferentes."**

La comprensión de que esa natural competencia puede ser rescatada como factor de enriquecimiento mutuo, es vital para el destino de la institución, en la medida que sea asumida como **"multiplicidad"** y no como **"fragmentación"**: **"Es central para toda filosofía política de la universidad la diferencia entre el concepto de multiplicidad y el concepto de fragmentación. Mientras la multiplicidad no excluye, en su misma diferenciación, el diálogo ni la comprensión a partir de la traducción recíproca de lenguajes y metáforas, la fragmentación es la feudalización de la vida académica a través de su compartimentalización y encerramiento en pequeñas unidades de competencia y producción."**

Para las actuales circunstancias de la vida académica, resolver esta opción es cuestión de vida o muerte. El camino de la fragmentación **"(...) podría ser funcional al mercado en un momento en que la cadena de producción ingresa en la generación del conocimiento, abstraído como mercancía en el circuito capitalista (...)"**, pero sólo el camino de la multiplicidad es capaz de rescatar la vigencia de la idea de universidad: **"(...) la idea de comunidad de diálogo es el camino alternativo, más allá del cual queda la destrucción de la idea de universidad."**

Cuando Naishtat introduce la idea de **"fragmentación"** y la vincula a la incorporación de la Universidad al circuito capitalista, no hace sino traer a colación la vieja cuestión de las distintas formas de compartimentación que desde siempre han contribuido a desfigurar la imagen de **"Universidad"**, introduciendo en ella elementos de atomización. Sólo que la actual noción del conocimiento-mercancía y la educación como valor agregado de apropiación individual, parece conducir más que a una desviación -relativamente invalidante- del concepto de Universidad, a su completa destrucción².

² El combate contra todas las formas de compartimentación -usualmente corporativas- ha sido una constante en la historia de las universidades. Es que se requiere mucha creatividad para imaginar formas de organización capaces de atenuar, por ejemplo, las tendencias corporativas que aparecen en cualquier colectivo cuando se cierra sobre sí mismo y genera mecanismos de cooptación que potencian su aislamiento y lo van anquilosando progresivamente. El corporativismo profesionalista de las universidades

Al hacer estas reflexiones nos vienen a la mente las imágenes de ciertas "universidades de investigación", convertidas en fábricas de "papers" o puestas incondicionalmente al servicio de la industria armamentística; o las que, en su afán de ponerse a tono con poderosas empresas multinacionales o con los grandes organismos crediticios, tienden a transformarse en verdaderos politécnicos que van reemplazando la formación de los profesionales y científicos del más alto nivel, imprescindibles para el desarrollo autónomo de nuestros países, por una suma de carreras técnicas organizadas al vaivén de las demandas del mercado laboral.

De un trabajo anterior (**Ares Pons/c**, 2000), transcribiremos casi íntegramente las consideraciones que siguen, relativas al papel de los organismos transnacionales de crédito, la llamada Reforma Educativa y las previsibles consecuencias de los procesos de integración regional sobre las políticas educativas.

Los organismos transnacionales de crédito y su injerencia en las políticas educativas

La presión de las políticas neoliberales en materia de educación es un hecho de larga data, que se fue instrumentando a partir de algunos hitos fundamentales como la creación de la **"Comisión Trilateral"**, convocada en 1973 por David Rockefeller. Puede, sin duda, rastrearse su origen hasta décadas muy anteriores, cuando, por ejemplo, se funda en

latinoamericanas, aún bastante vigente, es un buen ejemplo de ésto. En ellas el cogobierno estudiantil ha funcionado -relativamente- como un buen antídoto, en la medida que el propio gremio haya sido capaz de no caer, a su vez, en la tentación corporativa.

Las típicas **"universidades de investigación"** norteamericanas, que durante tanto tiempo fueron para nosotros el paradigma a imitar, hoy también son denostadas, en los propios EEUU, por su cerrado corporativismo:

"El conocimiento en la "universidad de investigación" se ha convertido en una profesión personal, un empleo personal."(p.60), **"(...) la lealtad de los miembros jóvenes del cuerpo académico se dirige más bien hacia la corporación profesional que hacia la institución."** (p.62), **"(...) ha habido una disminución del compromiso con el servicio público, tanto colectiva como individualmente."** (p.61) (**Rhodes**, 1995)

La **Universidad de Brasilia**, pensada y construida desde cero, presuntamente a prueba de este tipo de problemas, tampoco pudo evitarlos y debió intentar superarlos creando, durante el rectorado de Cristovam Buarque, **"(...)una matriz de Departamentos y Núcleos Temáticos"**, e introduciendo, además, los llamados **"Núcleos Culturales"** y los **"Núcleos de Reflexión Filosófica y Metodológica"**. (**Buarque**,1991)

En 1989 Joao Claudio Todorov, ex-Vicerrector, expresaba:

"(...) aún reina en el espíritu universitario una concepción individualista del trabajo de cada persona y una concepción "corporativista" del trabajo de su área (Instituto, Departamento, Centro, etc." (p.29) (**Todorov**,1989)

1947 la llamada **"Sociedad de Mont Pélerin"**, que reúne a un grupo de destacados antikeynesianos, entre ellos Milton Friedman, Karl Popper y Walter Lippman, embarcados en la tarea de sentar las bases para una cruzada frontal contra el Estado Benefactor y el poder de los sindicatos.

En aquella comisión personeros de los tres grandes bloques de poder (EEUU, Europa y Japón) y de las principales corporaciones económicas, se reunieron para discutir el futuro del capitalismo democrático.

Las directivas emanadas de la Trilateral rápidamente permearon los diversos círculos del poder económico (Club de Roma, Club de París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), etc.), y aún agencias vinculadas a UNESCO, como el Institut International de Planification de l'éducation (IIPE). También los grandes organismos transnacionales de crédito como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), comenzaron a preocuparse por incidir directamente en las políticas educacionales de los diversos países, particularmente en el mundo subdesarrollado.

Para lograr el éxito de la estrategia diseñada, resultaba crucial una importante modificación de los valores tradicionales predominantes en la sociedad occidental; era preciso, entonces, asegurarse (curiosamente inspirándose nada menos que en Gramsci) el control de la denominada **"industria que modela las conciencias"**³: los medios masivos de comunicación, la cultura y la educación. Y para ello, estas grandes agencias de crédito y desarrollo económico montan importantes aparatos para el estudio de la educación y la cultura, incluyendo alguna de las más importantes editoriales en la materia, a la vez que comienzan a elaborar las políticas que luego procurarán imponer a los gobiernos locales.

Ignacio Ramonet, el conocido director de **"Le Monde Diplomatique"**, caracteriza al neoliberalismo como: **"(...) viscosa doctrina que insensiblemente envuelve a todo razonamiento rebelde (...)"** y la bautiza como **"el pensamiento único"**, **"(...) traducción en términos ideológicos, pretendidamente universales, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional"**. Y agrega: **"(...) reclutan al servicio de sus ideas a lo largo de todo el planeta, a numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones, que a su vez afinan y difunden el discurso preciso"** (Ramonet, 1995).

En setiembre de 1993 se conoce un documento del BM,: **"HIGHER EDUCATION: The lesson of experience"** (BM/a, 1993).

³ Traducción usual de la expresión: **"consciousness raising industry"** empleada en el documento **"Santa Fe II: A Strategy for Latin America in the Nineties"**, elaborado por el "Comitee of Santa Fe", asesor político de los presidentes Reagan y Bush para los asuntos latinoamericanos.

En él queda crudamente expuesto el enfoque neoliberal de la educación terciaria y la pretensión del BM de controlar y condicionar minuciosamente las políticas de Estado en esa materia.

Joseph Farrell, prestigioso experto canadiense, refiriéndose a esta forma de actuar de los organismos de crédito, manifestaba, en 1995: **"Desafortunadamente, una tendencia en boga en muchas agencias de cooperación internacional en las Américas es, precisamente, tratar de influir directamente en la agenda política de las naciones, haciendo, por ejemplo, que los balances de pagos o los ajustes estructurales sean contingentes respecto al cumplimiento de directivas políticas particulares (en nuestro caso, políticas educacionales)."** (p. 79). **"El chantaje (blackmail) fiscal no es una base sana sobre la cual fundar la reforma educacional."** (p. 81) (Farrell, 1995).

El BM indica las medidas que deberán adoptarse, entre ellas el **control del acceso a la educación terciaria, la conformación de un ámbito propicio para el desarrollo de instituciones privadas, la diversificación del financiamiento de la educación terciaria**, buscando, no sólo nuevas fuentes de recursos extrapresupuestales (fundaciones, contratos de investigación con la industria, consultorías, cursos pagos de corta duración, etc.) sino **suprimiendo todo tipo de subsidio interno a la actividad estudiantil** (v. g. facilidades para alojamiento y manutención) **y cobrando por concepto de matrícula**. Al reducir el financiamiento público se buscará que las instituciones del Estado se vuelvan **más sensibles a las señales del mercado**.

También se procurará una mayor injerencia de los gobiernos centrales en el manejo de la educación superior y la diversificación de la educación terciaria, estimulando la creación de instituciones no universitarias, de menor costo y más fácilmente financiables con aportes privados: politécnicos, institutos profesionales de ciclo corto, institutos técnicos, "community colleges", institutos de educación a distancia y programas de educación abierta, cuyos costos son sensiblemente inferiores a los de las opciones clásicas.

En una publicación posterior del BM se expresa la determinación del Banco de apoyar a aquellos países que se sometan a sus dictados: **"Los países dispuestos a adoptar un entramado político para la educación superior que privilegie una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, poniendo el mayor énfasis en los agentes y en la financiación privados, continuarán recibiendo atención prioritaria."** (p.16) (BM/ b, 1995).

El documento de 1993 generó una vigorosa reacción a nivel

mundial. La propia UNESCO, que a través de algunas agencias como el IIEP en algún momento se había mostrado bastante afín al enfoque neoliberal sale a la palestra para defender posiciones radicalmente discrepantes. Primero, a través del **"Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior"**, dado a conocer en 1995 y luego organizando una serie de Conferencias Regionales que culminaron en 1998 con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

En respuesta al documento de 1993 el **"Center for Study of Education in Developing Countries"** (CESO) con sede en Holanda, publica en 1995 una recopilación de trabajos críticos (CESO PAPERBACK Nº 24) bajo el título de: **"Learning from experience: policy and practice in aid to higher education"**. Allí se denuncia claramente que desde el punto de vista neoliberal manejado por el BM y otras agencias, la educación superior debe ser considerada fundamentalmente como un bien de apropiación individual y, por lo tanto, sus costos deben recaer primariamente sobre el sector privado, en particular sobre los propios beneficiarios.

En uno de los trabajos allí incluidos la experta sueca Berit Olsson, compara las posturas del BM y de la UNESCO. Para el BM el individuo es un **consumidor de educación**, que venderá el **valor agregado** que aquella pueda ofrecerle, a otro consumidor: el **empleador**. Las necesidades inmediatas del mercado laboral y la ambición personal, son los motores que operan el sistema. Para UNESCO la educación es un valor per se, no sólo por su relación con el empleo, el desarrollo y la producción, sino también por su aporte a la cultura, a la cohesión social y a la realización personal. Para el BM, en su afán por restringir el gasto público, las universidades constituyen ante todo **un problema para las sociedades**. Para UNESCO, en cambio, las universidades **son un factor esencial para la resolución de los problemas de las sociedades** y, en consecuencia, el apoyo público debe ser entendido como una prioridad impostergable y una inversión social de primera magnitud.

Así como el trabajo de Olsson analiza el documento del BM de 1993, comparándolo con el de UNESCO de 1995, el maestro Miguel Soler, ex consultor y funcionario de alta jerarquía de UNESCO durante muchos años, hace una labor semejante comparando el documento del BM de 1995 (**"Priorities and Strategies for Education"**) con el informe elevado en 1996 a la UNESCO por la "Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI", presidida por Jacques Delors: **"La educación encierra un tesoro"**. Opone Soler a la visión privatizadora del BM, que aspira a someter la educación pública al libre juego del mercado, la postura humanista del documento de la Comisión. (Soler, 1997).

Para el BM, nos dice Soler: **"La preocupación sobresaliente en su obra es la de demostrar que la educación es un factor de crecimiento económico y que conviene, pues, capacitar a los**

educandos para que contribuyan a dicho crecimiento. El acento está puesto fuera de la educación y fuera de los educandos. No son más que medios.” (p. 15)

Para la Comisión: **“(...) la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer (...), aprender a hacer (...), aprender a vivir juntos (...)* y *aprender a ser.*” (p. 15)**

Para el BM: **“(...) la educación ha de ser rentable.” (p. 13), “(...) no es mencionada por el Banco como un derecho, ni como fuente de desarrollo y de realización de la persona, sino como inversión, como vía de constitución del *capital humano* necesario al crecimiento económico.” (p. 13).**

Para la Comisión: **“La educación constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado.” (p. 14), “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social”. (p. 14).**

Recalca Soler que **“(...) el hecho de que la educación sea considerada una mercancía más, invalida cualquier propuesta del BM en materia educacional” (p. 16), “(...) el Banco lo dice con todas las letras al tratar de argumentar a favor del carácter privado de los centros docentes, los cuales, para él, son verdaderas empresas.” (p. 16).**

“La filosofía educativa del BM parece reducirse al mandato: aprende, produce, consume y calla.” (p. 18).

“Mientras la Comisión postula valores éticos y de solidaridad, el BM cree en la fuerza rectora de la economía, del mercado y de la competitividad. El BM hace cuanto puede por convencer a los gobiernos de que han de menguar su intervención y hacer confianza en las entidades privadas, mientras la Comisión llama a responsabilidad a los dirigentes del sector público.” (p. 30).

Otras agencias, como el BID, acompañan y refuerzan en el área regional las posiciones del BM. En algunos aspectos algo atemperadas, pero en su esencia incambiadas. También en el año 1993 el BID las explicita fuertemente a través de otros documentos. Por ejemplo, en su informe sobre **“Progreso Económico y Social de América Latina” (BID/a, 1993)** recomienda la limitación del “subsidio público” a determinadas actividades universitarias y destaca la mayor rentabilidad social (respecto al mercado laboral) de la educación básica, lo cual justificaría derivar recursos de la educación superior hacia la enseñanza primaria y el primer nivel de secundaria.

En un boletín del BID (sobre **"Políticas de Desarrollo Económico"**) (**BID/b**, 1993) del mes de setiembre, se insistía en la necesidad de rebajar la subvención pública de las universidades y promover la iniciativa privada, **"trasladando el costo a los usuarios"**.

Así se van consolidando las estrategias de las agencias transnacionales que procuran equiparar lo público a lo privado, con detrimento de la tradicional autonomía de las universidades públicas, subordinándolas cada vez más a las directivas de los gobiernos centrales, a través de nuevos marcos regulatorios.

En 1994 apareció un documento del BM: **"La Enseñanza Superior en América Latina"** (R.R. Winkler), donde se embiste fuertemente contra la autonomía universitaria apoyándose en la experiencia de los EEUU y de Gran Bretaña; se recomienda reforzar el apoyo a las instituciones privadas incluyendo su subsidio por el Estado; se insiste en la recuperación del gasto público limitando el ingreso, elevando los precios de la matrícula y suprimiendo todo servicio de bienestar subsidiado. A su vez se recomienda la reasignación de recursos de la educación superior, transfiriéndolos a la educación primaria.

Posteriormente, a comienzos de 1997 se da a conocer un documento interno del BID elaborado por Claudio de Moura Castro y Daniel C. Levy, titulado **"Higher Education in Latin America: Myths, Realities and How the IDB can Help"**. Ese documento, como otros anteriores del BID, coincide con la postura tradicional de los organismos transnacionales enfatizando el retorno económico, la disminución del gasto público, la privatización, la diversificación -buscando opciones más baratas-, el manejo gerencial de la educación superior, etc. Con planteos menos "salvajes" y una mayor amplitud de miras respecto a la línea del BM, pero siempre en la misma dirección.

A diferencia de los enfoque clásicos, basados en una tipología de las instituciones terciarias, el documento se estructura sobre la base de una tipología de "funciones" que constituye en sí misma un aporte interesante y positivo. Sin embargo, en el caso de las universidades ese planteo contribuye a eludir el análisis institucional y a desconocer el papel integrador que ellas deben jugar en el terreno del conocimiento. Evita así plantear frontalmente algo que, en el fondo, subyace en todas las recetas de estos organismos y que es la tendencia a fomentar la sustitución de la universidad autónoma, polifuncional, plural y cogobernada, por organismos especializados, más maleables, más "pragmáticos", y gobernados con criterios empresariales de productividad y eficiencia.

Como todos los documentos de este tipo, busca colocar en un mismo plano lo público y lo privado; o, más bien, a priorizar lo privado sobre lo público, exigiendo para este último la subordinación al mercado y

su reducción a una mínima expresión.

El documento mereció un duro rechazo por parte de un conjunto de rectores de universidades afiliadas a UDUAL, que lo discutieron en Washington (junio de 1997) con altos jerarcas del BID. Esto motivó que los autores introdujeran algunas modificaciones en el texto original que, a nuestro juicio, no cambiaron mayormente su tenor ni su actitud prejuiciosa contra la universidad pública (recientemente el documento, suponemos que con algún pulimento, ha sido editado por el BID con la denominación de: **"Myth, Reality and Reform"**).

Como respuesta al documento en su versión inicial, los rectores mencionados presentaron, en nombre de UDUAL una **"Propuesta de contenidos básicos para las políticas del BID hacia las instituciones de enseñanza superior de América Latina, en particular las universidades"**, donde se responde puntualmente a las críticas contenidas en el documento y se afirma que **"(...) es responsabilidad sustantiva del Estado realizar el máximo esfuerzo por elevar el nivel de la inversión pública en el conjunto del sistema educativo."**

Se hace también una especial referencia crítica a la experiencia chilena, ensalzada por Moura y Levy como paradigma a tener en cuenta en América Latina, poniendo de manifiesto la voluntad del propio gobierno chileno de modificar la legislación vigente y establecer una **"Ley Marco para las Universidades Estatales"**, independiente de la normativa aplicable al resto del sistema.

El documento de los rectores culmina con el desarrollo de una contrapropuesta concreta, relativa a cual debería ser el enfoque más adecuado de las políticas del BID hacia la educación superior en la América Latina. Ignoramos si esta meditada respuesta tuvo algún eco a nivel del Banco.

La Reforma Educativa. El PREAL.

Durante todo este período se va gestando un ambicioso proyecto de aplicación global para toda América Latina, buscando promover una gran **"Reforma Educativa"** aplicable a todo el sistema educacional. No es casual que hoy en todos los países latinoamericanos existan en curso "Reformas Educativas" funcionando todas con la misma denominación y con la misma cartilla básica.

El proyecto de "Reforma Educativa" se consolida con la aparición en 1996 de un **"Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina"** (PREAL) con sede en Santiago de Chile, patrocinado por el BID y otros organismos, entre ellos la Fundación General Electric y la

vieja USAID, agencia norteamericana de triste memoria para los latinoamericanos. Ese proyecto aspira a remodelar todo el sistema educacional en sus tres niveles; no solamente la enseñanza básica (preescolar, escolar y ciclo básico secundario) como algunos creen.

No es casual que la sede esté ubicada en Chile, donde la dictadura militar instauró un sistema de educación superior que se ha conservado en democracia, y que las agencias permanentemente han ensalzado como paradigma para el resto de Latinoamérica.⁴

El PREAL edita regularmente un boletín en cuyo número de mayo de 1996 (año I, nº 4) aparece un decálogo de medidas para mejorar el sistema educacional, del cual vale la pena transcribir aquellas que afectan más directamente al nivel terciario, en particular a las universidades:

“ Nuevos mecanismos de financiamiento. A nivel universitario, financiamiento a través del sector empresarial; cobro de matrículas y/o cuotas -independientemente de lo modestas que sean- para, por ejemplo, el uso de laboratorios y recintos deportivos; programas de préstamos y becas (para los pocos estudiantes pobres que logran finalizar la primaria y la secundaria y tienen las condiciones para asistir a la universidad). Si fuera necesario, además, poner un tope al financiamiento público a las universidades con el fin que de cualquier aumento en el financiamiento público a la educación se oriente a las escuelas primarias y secundarias.

Diversificación de la educación post secundaria; por ejemplo, a través de institutos superiores y técnicos que puedan enfrentar necesidades cambiantes a costos más bajos que las universidades.

En el entrenamiento vocacional, hay que poner el énfasis en el aporte competitivo del sector privado y en los programas orientados por los empresarios; esto es, orientado por la demanda.”

En 1995, J. L Coraggio hacía unos comentarios sobre el BM, que muy bien pueden aplicarse al BID: **“(...) el Banco ha hecho una**

4

Paradigma que por fortuna ha fracasado estrepitosamente según lo ha debido reconocer el propio BM en 1997, en un documento interno titulado: **“CHILE: Higher Education, Diagnosis and Identification Mission”**. donde se critica la proliferación de instituciones, que ha conspirado contra la calidad y la eficiencia de la educación, el aumento de la inequidad, la baja calidad del personal docente, el deterioro de la investigación, etc. Entre otras muchas críticas al modelo chileno (cfr. **“Universidades: la institución amenazada”**, ed. Rodrigo Alvaay, 1998, Chile), vale la pena mencionar que ya en 1988, el Presidente de la Asociación de Académicos de la Universidad de Chile, Patricio Basso, decía: **“(...) las privadas realmente no son universidades, no desarrollan investigación, lo que es parte fundamental de su quehacer; y no lo harán nunca porque investigar es muy caro y su rentabilidad no se puede medir en términos financieros”** (extraído de un artículo de Barbara Hayes, **“Universidades privadas. Un negocio que prolifera”**, en *“Apsi 242”*, 7 - 13 de marzo, 1988, Chile).

identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicio, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa". (p. 59) (Coraggio, 1995).

En trabajos anteriores (**Ares Pons/e, f**, 1996) nos referimos extensamente a las lúcidas reflexiones de Coraggio.

Las políticas de integración y sus consecuencias sobre la educación

En nuestros trabajos anteriores nos referimos ampliamente a este tema, particularmente glosando las publicaciones de Noel Mc Ginn, distinguido investigador de Harvard que ve a los proyectos de integración como el NAFTA (Tratado de Libre Comercio para Norte América) o el MERCOSUR, como eslabones de un proyecto global más ambicioso, ligado a los grandes intereses transnacionales; el menciona la **"Enterprise for the Americas"** del presidente Bush, como un intento por enhebrar las diferentes piezas en un conjunto armónico destinado, en buena medida, a recuperar la maltrecha economía norteamericana de ese momento. (**Mc Ginn, Noel**, 1990).

Analiza Mc Ginn las consecuencias que, para la educación superior, podían esperarse en el marco de los procesos de integración. Menciona, entre otras, la retracción de la inversión pública, el sometimiento a las leyes del mercado, el desarrollo de las universidades privadas en detrimento de las públicas, la práctica desaparición de la autonomía universitaria aún en los aspectos académicos, la desvalorización de las actividades no vinculadas directamente con el sector productivo, la renuncia al papel crítico y creativo de las universidades.

En un trabajo posterior (1995), incluido en la publicación del CESO mencionada más arriba, Mc Ginn vuelve sobre el tema, contrastando sus predicciones de 1990 con la realidad mexicana en el contexto del NAFTA. Es así como verifica el cumplimiento de sus aciagos pronósticos, en el marco de una política gubernamental que abrió las puertas de la educación a las corporaciones privadas y a la inversión extranjera. La premisa básica de esa política determinaba que **"la educación superior debe organizarse para dar respuesta al mecanismo de mercado"** (CESO PAPERBACK Nº 24, p. 81).

La percepción de que los grandes intereses económicos son los artífices de las políticas de integración, no significa que no valga la pena dar la lucha interna por buscar acuerdos que signifiquen reales beneficios para nuestros pueblos. El llamado **MERCOSUR EDUCATIVO**, por ejemplo, a despecho de los desencuentros políticos que perturban el

sistema, ha logrado la aprobación de consensos altamente positivos para la región.

El relacionamiento con la sociedad

Hoy más que nunca, dada la función central que el conocimiento representa para el desarrollo de la sociedad, resulta pertinente el establecimiento de vínculos específicos con diferentes actores sociales. Así la incidencia de la institución universitaria, tradicionalmente mediada a través de la actuación de sus egresados, se vuelca directamente en la sociedad mediante convenios y vínculos de distinta índole: servicios, asesoramientos, desarrollo conjunto o por encargo de proyectos de investigación, incubadoras de empresas, emprendimientos empresariales compartidos, etc. Actividades que no deben ser confundidas con aquellas que tradicionalmente han constituido también formas directas de relacionamiento: hospitales universitarios, consultorios jurídicos, etc., cuyo denominador común estriba en su carácter de actividades necesarias para la docencia.

Hacer llegar los frutos del conocimiento a los distintos sectores sociales, debe encararse también como una forma de atenuar la inequidad social que significa la imposibilidad de acceder a los estudios superiores, que afecta a buena parte de los jóvenes que, por su edad, deberían estar en condiciones de hacerlo (inequidad mayoritariamente transferida desde los niveles anteriores de la educación). Es una mínima forma de justicia distributiva que la Universidad asume como imperativo ético.

Pero debe entenderse, a la luz de lo que hemos visto sobre las políticas de Estado en materia de educación superior, y las presiones de los organismos transnacionales para convertirlas en meros apéndices del mercado empresarial (formando sus cuadros profesionales o produciendo conocimiento subordinado a sus necesidades), que es vital para la supervivencia de las universidades -como tales- establecer una estricta vigilancia de la forma como se atienden las demandas planteadas por la sociedad y el Estado, asegurando el respeto de la autonomía y no entorpeciendo el pleno ejercicio de la libertad académica.

Muchos de los vínculos sociales que se establezcan podrán generar importantes ingresos extra-presupuestales, que se volcarán tanto a gastos e inversiones como a retribuciones personales, con el riesgo potencial de constituirse en una especie de industria lucrativa, que permita atemperar las penurias presupuestales y los magros salarios. La perspectiva de que se atienda más a la posibilidad de un beneficio sectorial o personal, que al interés general, es un riesgo que no puede desconocerse. Lo que debería ser un elemento positivo, de mutuo beneficio, podría convertirse en un factor de conflicto y distorsión, que

terminara desvirtuando el propósito original.

Es imprescindible, pues, que la realización de estas actividades esté cuidadosamente regulada, debiendo definirse muy claramente los requisitos a cumplir para que pueda autorizarse su concreción.

Será condición básica, ineludible, que la actividad proyectada resulte de interés nacional o social y pueda realizarse respetando las prioridades de la propia institución. Deberá procurarse, además, que no interfiera con la actividad de sus egresados, ya sea porque por su entidad requiera el uso de elementos que sólo la institución puede aportar, o porque el beneficiario no cuente con los recursos necesarios para remunerar una actuación profesional.

Cuando la actividad culmine con la obtención de un beneficio económico, deberá asegurarse una distribución razonablemente equitativa de los recursos percibidos, en particular teniendo en cuenta la existencia de sectores universitarios -humanísticos, por ejemplo-, que difícilmente tendrán la oportunidad de acceder a convenios que puedan reportarle algún beneficio económico.

Por último, deberá establecerse que la realización de actividades de este tipo, no estará dirigida exclusivamente hacia sectores de la sociedad particularmente solventes. La propia Universidad debería reservar recursos propios para atender aquellos sectores de escaso poder económico. Por ejemplo, una Unidad de Relacionamento con los Sectores Productivos (agro, industria, comercio, servicios), debería contar con recursos que le permitieran atender los requerimientos de sindicatos, ONGs de diversa naturaleza, cooperativas, etc., teniendo en cuenta la escasa posibilidad de que esas organizaciones dispongan de medios propios para solventar la realización de convenios que contribuyan al mejoramiento de su gestión.

Los riesgos endógenos

Es indudable que las políticas de Estado delineadas por los organismos transnacionales de crédito, contribuirán a generar situaciones internas proclives a doblegar la resistencia de los actores universitarios a la mercantilización de la educación y del propio conocimiento, con el riesgo de convertir a la institución gradualmente en un mero ejecutor de directivas ministeriales, empresariales o implícitas en las demandas más o menos difusas del mercado.

Las nuevas leyes de educación superior aprobadas en la mayoría de nuestros países (Chile, Argentina, Brasil, etc.) unificando el tratamiento de las instituciones públicas y las privadas -tradicionalmente sometidas a marcos legales diferenciados- han afectado seriamente la autonomía de las universidades públicas, marcando una tendencia a subordinarlas a

organismos jerárquicamente superiores, de naturaleza más política que académica, funcionales a las políticas de Estado mencionadas más arriba. Como era presumible, el meollo de estas presiones radica en la extorsión presupuestal. El recorte liso y llano de los presupuestos universitarios, la transferencia de recursos hacia los otros niveles de la educación -recomendada por la logia transnacional-, la sustitución de partidas propias por partidas concursables manejadas por organismos extrauniversitarios que determinan, por ejemplo, las líneas de investigación a financiar prioritariamente, crean condiciones de asfixia económica y progresiva atomización interna, obligando a sectores o individuos a competir entre sí para la obtención de recursos que les permitan continuar su labor.

Así se va creando un perverso mecanismo que contribuye a instalar una nueva forma de la "fragmentación" de que nos hablaba Naishtat, y a erosionar progresivamente la propia noción de Universidad.

Mientras por un lado se restringe cada vez más la independencia de las instituciones públicas, por otro se pretende estimular su "autonomía"; la paradoja consiste en que ese concepto de autonomía se refiere exclusivamente al hecho de que, para poder seguir funcionando, las instituciones públicas deberán procurar su autofinanciación, sometién dose a las reglas del mercado para conseguir alumnos, apoyo financiero, etc. y limitando el cultivo de las áreas consideradas poco rentables. Este proceso, que ya se vivió en el continente europeo en la época del thatcherismo, resulta mucho más dañino y gravoso para las sociedades subdesarrolladas como las nuestras, con bajas tasas de escolarización, endebles identidades culturales y nacionales, escaso desarrollo de las ciencias básicas, etc.

La limitación de los recursos propios, la competencia por fondos externos -de aplicación sesgada de antemano-; las restricciones en las áreas poco rentables: humanísticas, sectores de las ciencias sociales no funcionales al mercado, ciencias básicas, etc., se ven agravadas por la introducción de mecanismos perversos -que tal vez en un marco aséptico y teórico podrían tener ciertos visos de razonabilidad- como el de los "incentivos" a la labor docente. Este mecanismo aplicado en un medio donde las retribuciones salariales son insuficientes y con montos a distribuir de por sí limitados, redundará inevitablemente en la conformación de facciones que competirán duramente entre sí, y en la incentivación de un nefasto estajanovismo particularmente pernicioso para la labor académica.

Dentro del cúmulo de servidumbres impuestas, constituye un caso por demás penoso y patético el del docente-investigador que desarrolla un proyecto por contrato, y debe someterse a una condición de confidencialidad que no le permite hacer uso de los resultados obtenidos ni siquiera para el ejercicio de su tarea docente. A la limitación intelectual

que significa no poder elegir libremente el objeto de la investigación -por razones financieras o por algún otro tipo de subordinación- se suma la autocensura asumida como condición para lograr el apoyo financiero.

Los procesos de integración regional, propiciados -como ya vimos- por la gran potencia hegemónica del Norte, apuntan todos hacia una integración funcional a los intereses de los grandes grupos económicos y sin duda van a agravar todos los problemas que hoy afectan a nuestras universidades. Aún cuando se diera un crecimiento macroeconómico generalizado, no caben dudas de que -tal como ha sucedido hasta el presente- éste contribuirá a hacer más ricos a los ricos y más pobres a los pobres y perjudicando a todos aquellos actores sociales cuyo objetivo central no sea el lucro.

La consolidación de un ALCA como extensión del NAFTA, no haría sino agudizar el proceso de polarización de las diferencias sociales que ya ha tenido lugar con el propio NAFTA.⁵

Y en el campo de la educación superior unificaría las tendencias y las presiones para hacerla totalmente funcional a las demandas del mercado, tal como lo pronosticara McGinn, en 1990.

¿Aún existe la libertad académica?

A través de documentos como el del "**Foro de Managua 2000**", mencionado al comienzo, o de la participación en reuniones como la realizada en la Universidad de Rosario (R.A.) por el "**Grupo de Trabajo Hacer la Historia**", dirigido por la Prof. Irma Antognazzi (**Antognazzi/b**, 2000), hemos podido apreciar como la mayoría de los problemas que hemos descrito, constituyen hoy realidades tangibles.

La pregunta del acápite lleva implícita la presunción de una respuesta negativa o, por lo menos, la idea de que los márgenes de vigencia de esa libertad se han estrechado tanto, que es más un objeto retórico que una realidad; y que la claudicación de los actores universitarios que deberían rebelarse ante esa situación, va a continuar en ascenso, a pesar de discursos e invocaciones y de los buenos propósitos de tantos sujetos bien inspirados, sinceramente dispuestos a seguir luchando por reconquistar los espacios perdidos.

⁵ En 1996 Héctor de la Cueva, Coordinador del Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical de México, afirmaba que en dos años se había perdido más de un millón de plazas de trabajo y que "hasta ahora tenemos en México menos y peores trabajos", habiéndose favorecido a un sólo sector, competitivo a nivel del primer mundo pero poco generador de mano de obra (citado por Gerardo Tena de AFP, en el periódico "La República", de Montevideo, el 26.2.96. Según la misma publicación María Anastasia O'Grady, analista de "The Wall Street Journal" calificaba al ALCA como un "suicidio" para los países de la América Latina ("La República", 31.10.2000) y Tim Beaty, representante de AFL-CIO en México, manifestaba en 1999 ("La República", 6.6.99) que los salarios en los Estados Unidos se habían deteriorado en un 12%, en tanto en México lo habían hecho en un 20%.

Es especialmente grave la situación de las universidades públicas latinoamericanas, sometidas a la presión de los grandes organismos transnacionales que imponen a los gobiernos sus directrices políticas en materia de educación. Existe un claro objetivo de reducirlas a su mínima expresión, transfiriendo a la órbita privada todas aquellas actividades que se entiendan rentables, conservando para ellas solamente las que por su naturaleza se sigan considerando necesarias -algunos tipos de docencia y de investigación- pero que no resultan apetecibles para los agentes privados. También es claro el designio de introducir mecanismos gerenciales de conducción, reduciendo al mínimo la coparticipación de los órdenes y renunciando a la función crítica, sin la cual la denominación de Universidad no pasa de ser un simple rótulo, desprovisto de contenido.

Pero tal vez más que todo ésto, alarma constatar como va haciendo carne en muchos actores universitarios, la convicción de que es absolutamente quimérica la posibilidad de oponerse a la marea neoliberal que conspira contra los valores tradicionales de la educación, en particular aquellos que ha reivindicado desde siempre la universidad latinoamericana.

Ya sea por la vía de la complicidad de las propias autoridades universitarias con el poder político, o por obra de la pasividad y el desaliento que gradualmente van mellando los ánimos, una resignada aceptación se va instalando en los claustros.

Más allá del pesimismo a que nos conduce la reflexión, queremos rescatar el optimismo de la acción: creemos que aún **se puede**; que hay mil maneras de recuperar protagonismo y no dejarse invalidar por la convicción de que la historia la construyen los demás y nuestro papel es el de simples espectadores. Seguimos pensado que los conceptos de **libertad académica** y de **autonomía** son inherentes a la idea de una Universidad comprometida con nuestro tiempo y nuestro entorno, y que luchar por ellas es un mandato al que no se puede renunciar.

REFERENCIAS

ANTOGNAZZI, Irma (ed.)/a (2000), **"Universidad Pública y Neoliberalismo"**, Univ. Nal.de Rosario (UNR), Rep. Argentina.

ANTOGNAZZI, Irma (dir.)/b (2000), **"Cuartas Jornadas Nacionales y Primeras Latinoamericanas: " Universidad y Sociedad"**, *"Grupo de Trabajo Hacer la Historia"*, Escuela de Historia, Fac. de Humanidades y Artes, Univ. Nal. de Rosario (UNR), Rep. Argentina.

ARES PONS, Jorge/a (1982), **"Raíces y sentido del cogobierno universitario"**, en **"Universidad: ¿anarquía organizada?"** (1995), Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Univ. de la República, Uruguay.

_____/b (1989), **" Etica y Universidad"**, ibídem.

_____/c (2000), **" Universidades públicas y privadas: ¿convergencia, convivencia o conflicto?"**, en *"Cuadernos de Historia Viva"*, año 1, serie 1: "Universidad y Sociedad" (verano 2000-2001), UNR, Rep.Argentina.

_____/d (1988), **" La Universidad Política"**, ibídem/a.

_____/e (1996), **"Presente y Futuro de la Universidad Latinoamericana"**, en *"Educación Superior y Sociedad"*, vol.7, nº1, CRESALC, UNESCO, Caracas.

_____/f (1996), **"Políticas de Estado en Materia de Educación"**, IV Encuentro *"Educación para la Integración"*, Asoc. de Univ. Grupo Montevideo (AUGM) Concordia, Rep.Argentina.

BALDRIDGE, J.V.et al. (1982), **"Estructuración de Políticas y Liderazgo Efectivo en la Educación Superior"**, NOEMA, México.

BANCO MUNDIAL/a (1993), **"HIGHER EDUCATION: The lesson of experience"**, Education and Social Policy Department.

_____/b (1995), **"Priorities and Strategies for Education"**. A World Bank Review.

BID (Bco. Interamericano de Desarrollo)/a (1993), **"Progreso Económico y Social de América Latina"**.

_____/b (1993), **"Políticas de Desarrollo Económico"**, Boletín de setiembre.

BUARQUE, Cristovam (1991), **"A universidade tridimensional: Multidisciplinaridade e Integração"**, revista "IGLU" (OUI), nº 1.

CESO (Center for Study of Education in Developing Countries) (1995), **"Learning from experience: policy and practice in aid to higher education"**,CESO PAPERBACK nº24, Holanda.

CLARK, Burton (1983), **"El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica"**, Univ. Autónoma de México (UAM), 1991.

CORAGGIO, José Luis (1995), **"Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?"**, en *"Quehacer educativo"*, 2ªepoca, nº18, Uruguay.

DELORS, Jacques (1996), **"La educación encierra un tesoro"**, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO.

FARRELL, Joseph P. (1995), **"Educational Cooperation in the Americas: a Review"**, en *"Equity and Competitiveness in the Americas: an Inter-American Dialogue Projet"*, vol.I: Key Issues, OEA.

McGINN, Noel (1990), **"Economic Integration within the Americas:**

Implications for Education", en *"La Educación"*, nº106, OEA.

MOURA CASTRO, C.de, y LEVY, Daniel (1997), **"Higher Education in Latin America: Myths, Realities and How the IDB can Help"**, doc.interno del BID.

NAISHTAT, Francisco (1998), **"Autonomía Académica y Pertinencia Social de la Universidad Pública: Una mirada desde la Filosofía Política"**, Univ.de Buenos Aires (UBA), XX Congreso Mundial de Filosofía, Boston, USA.

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina) (1996), **Boletín de mayo 1996**, año I, nº4, Chile.

RAMONET, Ignacio (1995), **"El pensamiento único"**, en *"Le Monde Diplomatique"*, enero 1995, Francia.

RHODES, Frank H.T. (1995), **"The New American University"**, en "Looking to the twenty-first Century: Higher Education in Transition", University of Illinois.

SOLER, Miguel (1997), **"Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional"**, en *"Voces"*, año I, nº2, Uruguay.

TODOROV, Joao Claudio (1989), **"A universidade brasileira: crise e perspectivas"**, Univ. de Brasilia.

UNESCO (1995), **"Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"**.

WINKLER, R. R. (1994), **"La Enseñanza Superior en América Latina"**, Banco Mundial.