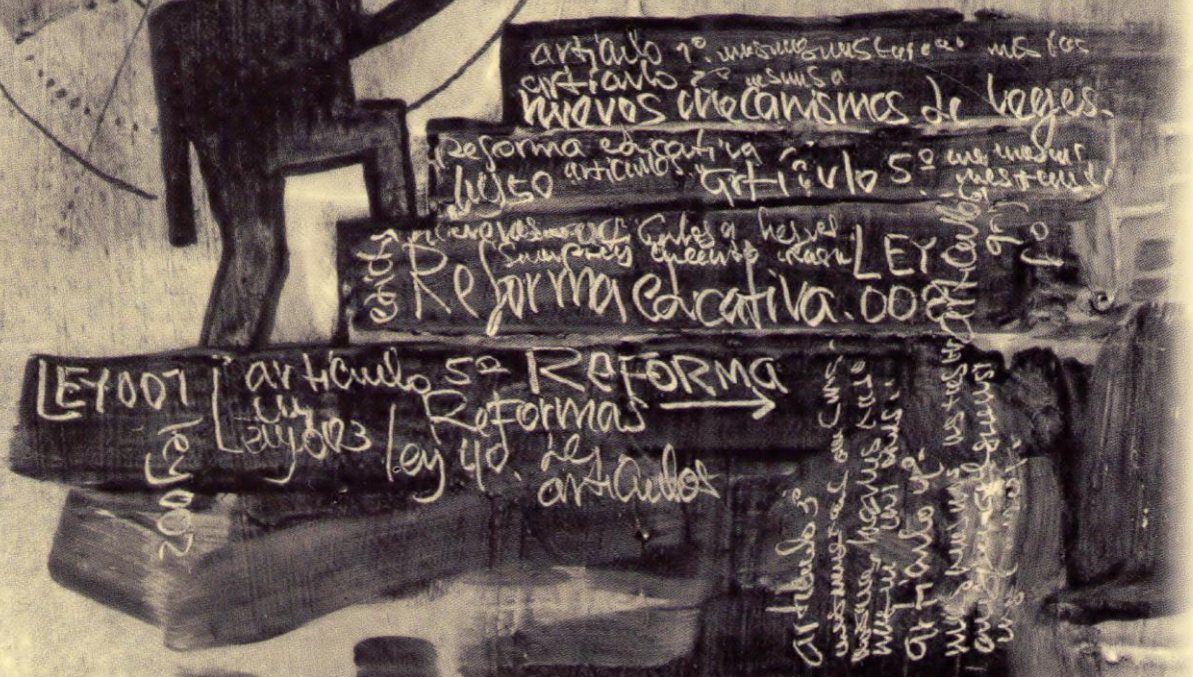


Debate sobre la educación superior



Mesa de trabajo en educación superior



DCE

Comuna
UNIVERSITARIA



PLANETA PAZ

Sectores Sociales Populares
para la Paz en Colombia

SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO
DEBATE SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 1

DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mesa de Trabajo en Educación Superior



PLANETA PAZ

Sectores Sociales Populares
para la Paz en Colombia

OCE



**comuna
UNIVERSITARIA**

ÍNDICE

Presentación.	7
La universidad en el siglo XXI. (Tres Fragmentos) Leopoldo Múnera.	9
Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana. Víctor Manuel Moncayo.	23
La educación técnica y tecnológica. Elizabeth Rodríguez. FUN-COMISIONES. Relatoría	57
Reflexiones acerca de una propuesta académica para la Universidad Nacional de Colombia. ACEU. Relatoría	63
Algunas consideraciones sobre competencias en educación. Martha Orozco y Emira Garcés	75
La mercantilización de la educación en el contexto global. Comuna Universitaria. Relatoría	91
¿Hacia donde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la educación superior. Leopoldo Múnera	103
Mercantilización del derecho ciudadano a la educación. Alfonso Conde	115
El gobierno universitario. Leopoldo Múnera.	133

©



Mesa de Trabajo en Educación Superior

ISBN: 978-958-44-2262-0

Bogotá, D.C. Colombia

www.planetapaz.org
correo- e: planetap@planetapaz.org

Diseño: Ricardo Alonso / Torre Gráfica
Impresión: Ediciones Antropos

Noviembre de 2007

EN el trabajo con el sector de jóvenes del proyecto *PLANETA PAZ*, la educación, específicamente la educación superior, ha ocupado un lugar primordial en la elaboración de las agendas específicas del sector, la identificación de los conflictos territoriales, y el análisis y formulación de políticas públicas alternativas, estatales y no estatales. Asimismo, ha sido un área de intersección con la *Movilización Social por la Educación*, en la cual varias organizaciones populares que confluyen en *Planeta Paz*, y el proyecto mismo, han participado como uno de sus integrantes, desde el comienzo de sus actividades.

En el año 2007 se constituyó con varias organizaciones estudiantiles invitadas (la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios –ACEU-, la Federación Universitaria Nacional -FUN-Comisiones-, Comuna Universitaria y la Organización Colombiana de Estudiantes –OCE-) y con miembros de la *Movilización Social por la Educación*, una mesa de trabajo sobre el tema, que ha permitido un diálogo amplio y pluralista con un grupo heterogéneo de académicos colombianos. Los objetivos de esta mesa han sido los de cualificar el debate sobre la educación superior en el seno de las organizaciones estudiantiles y aportar elementos para realizar un trabajo más amplio de reflexión colectiva en universidades y centros de educación superior, públicos y privados, en todo el país.

Por la misma naturaleza del proyecto *PLANETA PAZ*, que no pretende sustituir a las organizaciones y los movimientos populares, ni ocupar su espacio de acción, sino ofrecerles un ámbito de articulación e intercambio, y por la autonomía de cada una de las organizaciones estudiantiles, la mesa de trabajo no busca construir consensos o coordinar acciones, sino generar un espacio amplio de discusión académica y política que le permita a las organizaciones y a los estudiantes colombianos analizar críticamente la situación actual de la educación superior, en los planos locales, regionales, nacionales y globales, y elaborar alternativas que favorezcan a los sectores sociales populares en Colombia.

En tal sentido, el presente Documento de Trabajo recoge los textos de algunos de los académicos que han participado en este proceso, las relatorías de algunas de las discusiones realizadas por las organizaciones estudiantiles y el análisis que ellas hacen sobre uno o varios temas relacionados con la educación superior. Los textos publicados en la presente edición no conforman una visión conjunta de quienes participaron en la mesa, sino aportes para una discusión, que tienen en común su perspectiva crítica, en un momento en que la educación universitaria, técnica y tecnológica está siendo profundamente transformada desde una lógica mercantil exterior a ella. El proyecto PLANETA PAZ espera contribuir con este Documento de Trabajo a un debate que ha estado hegemonizado por las voces y los proyectos oficiales.

DIRECCIÓN
PLANETA PAZ

La universidad en el Siglo XXI (Tres fragmentos)

Leopoldo Múnera Ruiz*



INTRODUCCIÓN:

Este documento de trabajo presenta tres fragmentos analíticos para el debate sobre la educación superior en Colombia. En el primero se ilustra la diversificación institucional global mediante la emergencia de las empresas transnacionales de la educación superior, las universidades corporativas y las universidades por franquicia y se analizan las repercusiones que su desarrollo acelerado puede tener en países como Colombia. En el segundo se estudia el significado de las transformaciones que pretende hacer el gobierno de Uribe en la estructura de la educación superior y la preeminencia que en ella adquiere una educación técnica y tecnológica muy poco innovadora, con baja información, y totalmente funcional al mercado laboral. Finalmente, en el tercero se reflexiona sobre el horizonte de estas transformaciones desde los cambios en el mundo del trabajo y el conocimiento, y las respuestas que están dando las comunidades académicas a estos cambios.

* Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea de la U.N. Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Miembro del equipo de animación de Planeta Paz.

Primer fragmento:

LA DIVERSIFICACIÓN INSTITUCIONAL GLOBAL

La estructura general de la educación superior está siendo transformada desde finales del Siglo XX. La imagen de una pirámide que tiene en el ápice a la universidad moderna o clásica y que luego va descendiendo hacia otro tipo de instituciones, como las técnicas o las tecnológicas, y de instituciones sin ánimo de lucro dedicadas a la generación, transmisión y difusión del conocimiento académico se está resquebrajando por diferentes partes.

Desde la empresa privada y el mercado del servicio de la educación superior se han ido formando otro tipo de instituciones que están en pleno desarrollo y amenazan la hegemonía de las instituciones educativas inspiradas en la autonomía del saber académico. En el lenguaje de la educación superior cada vez tienen más presencia las empresas transnacionales, las universidades corporativas o las instituciones por franquicia, las cuales apenas comienzan a hacer presencia en países como Colombia.

Las empresas transnacionales de educación superior, que como su nombre lo indica funcionan persiguiendo un ánimo de lucro dentro del mercado global educativo, han ido penetrando los países latinoamericanos que primero suscribieron los tratados de libre comercio con los Estados Unidos. En el caso mexicano, Roberto Rodríguez Gómez les ha seguido la pista. De acuerdo con él, una de estas corporaciones dedicadas al negocio de la educación superior, la Laureate Education Incorporation, realizó a 31 de diciembre de 2006, ventas netas por una suma equivalente a U\$ 1.145.761.000 (mil ciento cuarenta y cinco, setecientos sesenta y un millones de dólares), es decir aproximadamente 23 billones de pesos, o 23 veces el presupuesto anual de la Universidad Nacional de Colombia. Asimismo, sus ganancias netas fueron de U\$ 105.620.000 de dólares, aproximadamente 211.240.000.000 (doscientos once mil doscientos cuarenta millones) de pesos. Su rentabilidad entre 2003 y 2006 dobló el promedio del índice NASDAQ (es decir del índice del mercado electrónico de acciones en los Estados Unidos) y fue un cuarenta por ciento superior a las de otras empresas educativas, cuyo ámbito de funcionamiento está restringido a los Estados Unidos y Canadá (Apollo Group, Career Education, Corinthian Colleges, Dvry, Education Management, ITT Educational Services y Strayer Education). En otras palabras la apertura al mercado educativo que realizaron Chile y México y las exenciones fiscales de las que gozan en estos países las han convertido en una de las inversiones más rentables dentro del mercado de servicios¹.

¹ Rodríguez Gómez Roberto, *Presente y Futuro de la Universidad Transnacional en México*, en: *Campus Milenio*, N°s. 235, 236 y 237, México: 9, 16 y 23 de agosto de 2007, respectivamente. En medio electrónico los artículos pueden ser consultados en las siguientes páginas:

http://www.campusmilenio.com.mx/235/ensayos/reportaje_ensayos.php;

<http://www.campusmilenio.com.mx/236/ensayos/universidad.php>;

<http://www.campusmilenio.com.mx/237/ensayos/universidad.php>.

Como lo anota Rodríguez esta empresa funciona como una red transnacional de instituciones de educación superior, inimaginable hace tan sólo treinta años: en agosto de 2007 incluía 24 instituciones en 15 países. Dentro de estas instituciones, una sola de ellas, la Universidad del Valle de México se convirtió en sólo seis años y medio en la segunda universidad privada de México, pasó de tener 13 sedes y 30.000 mil estudiantes, en el 2000, a tener 29 sedes y 80.000 estudiantes en el 2007, acercándose así a la primera institución privada, el tradicional Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que tiene 90.000 estudiantes y 33 sedes. La forma de operación de este tipo de empresas es sencilla y no necesita de grandes reformas institucionales, simplemente de la liberación del mercado de la educación y su apertura hacia empresas con ánimo de lucro. Normalmente compran instituciones ya acreditadas y con programas aprobados, realizan en ellas los ajustes necesarios para garantizar la rentabilidad económica y orientan su formación hacia el mercado laboral, las nuevas tecnologías de la información y la formación bilingüe. Dice Rodríguez:

“En general, las decisiones de compra o asociación de instituciones por parte de Laureate se basan en criterios tales como el nivel de consolidación académico logrado, el potencial de crecimiento local y regional, la existencia de vínculos y relaciones con otros sectores, así como las posibilidades de participación en la red universitaria. Las unidades participantes mantienen sus esquemas curriculares originales, aunque se responsabilizan de desarrollar criterios de la red tales como: formación orientada al empleo, conocimiento de inglés e informática. Aunado a lo anterior, las instituciones se comprometen a apoyar a los estudiantes en la búsqueda de colocación profesional, así como brindar opciones de movilidad internacional en el marco de la red. Asimismo, varias de las escuelas y universidades afiliadas cuentan o están procesando opciones de “doble titulación” mediante alianzas con instituciones del corporativo o con otras universidades”²

Como puede observarse en este ejemplo ilustrativo, las empresas transnacionales constituyen un primer caso de diversificación institucional, en el cual el sentido de la educación superior es definido por las lógicas de los mercados financiero y de servicios y por la integración funcional en los procesos laborales y productivos. No obstante, las empresas transnacionales de educación superior no están solas en este nuevo escenario, tienen la competencia de otro tipo de instituciones de reciente aparición, las denominadas universidades corporativas o universidades de empresas; es decir los centros de educación superior vinculados orgánicamente con empresas de diferente tipo, normalmente transnacionales, aunque también con empresas nacionales, que van transformando totalmente el panorama educativo en el mundo: dentro del ámbito de la educación superior cada vez tienen más presencia en el mundo instituciones como las universidad de Motorola, Disney, Malboro, Coca Cola, General Motors, Lufthansa, Shell, American Express, Microsoft, para

² Ibídem, http://www.campusmilenio.com.mx/235/ensayos/reportaje_ensayos.php.

sólo citar algunas. En Colombia, específicamente en el área de la salud, Colsanitas empieza a marcar la pauta. La relevancia de estas instituciones podría parecer anecdótica si la amplia bibliografía que hay al respecto no hubiera mostrado la importancia del fenómeno, desde los trabajos pioneros de Meister y Fresina³, a finales del siglo pasado, pasando por los de Taylor y Paton, a comienzos de este siglo⁴, hasta el libro provocador de Hayes y Winward, titulado la McDonaldización de la educación superior⁵.

En un trabajo anterior⁶ habíamos anotado que estas instituciones no buscan ni siquiera el reconocimiento estatal y que en general sirven para calificar directamente una mano de obra más barata y más funcional al capital. Su acelerando incremento es evidente, de las 400 que registraba Meister en 1988, hemos pasado más de 2000, según los cálculos datos de Firgoa⁷, y autores como Morrison y Hirtt⁸ calculan que en el 2010 superaran en número a las universidades clásicas en los Estados Unidos y en el mundo, respectivamente. Los objetivos de las llamadas universidades corporativas son claros dentro de una estrategia ampliada de recursos humanos, pretenden incrementar la eficiencia de la fuerza laboral mediante una mejor adaptación práctico-cognitiva al proceso productivo, generar procesos de transformación institucional y laboral que puedan ser controlados, y aprovechar institucionalmente la innovación proveniente del mundo de trabajo mediante la orientación corporativa de la capacidad creativa de los trabajadores que se hace evidente en la formación y en la investigación directamente aplicada⁹.

Finalmente, las universidades por franquicia implican la desterritorialización y dualización de programas que se ofrecen en el denominado primer mundo para adaptarlos a las necesidades del denominado tercer mundo, mediante la autorización de la *universidad madre*, sin que la mayoría de las veces conserven la calidad de los programas académicos ni la integración entre las diferentes funciones asignadas a la universidad clásica. En términos generales representa formas claras de neocolonialismo cultural, en virtud de las cuales, se utiliza el prestigio y el

³ Meister, J.C. (1998): *Corporate universities: lessons in building a worldclass work force*. Nova York: McGraw Hill y Fresina, A.J. (1997): "The three prototypes of corporate universities", *Corporate University Review*, Xaneiro-Febreiro. (http://www.ekw-hrd.com/pdf/3_Prototypes.pdf). Ver también la entrevista con Jean Meister en: Morrison, J.L. (2000): "Corporate Universities: An Interview with Jeanne Meister", *Vision*, University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina, xullo-Agosto. (<http://horizon.unc.edu/TS/vision/2000-07.asp>).

⁴ Taylor, S & Paton, R. (2002): *Corporate Universities: Historical development, conceptual analysis and relations with public sector higher education. Paper prepared for the Observatory on Borderless Higher Education*. (<http://www.obhe.ac.uk>).

⁵ Hayes Dennis & Winward Robin, *The McDonaldization of Higher Education*, London, Greenwood Press, 2002.

⁶ Múnera R, Leopoldo (2005), "Hacia dónde va la Universidad Pública", En: *Le Monde Diplomatique (Edición Colombia)* N° 37, Bogotá, pp. 4-7.

⁷ Marco Xeral de Firgoa, 4.2 *Universidades corporativas*, En: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2466>

⁸ Morrison, Op. Cit y Hirtt, Nico, "En el norte como en sur, la ofensiva de los mercados en la universidad", En upinión N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinión.org/10/nortesur.html>

⁹ En este sentido, aparte del texto de Fresina ya citado, ver: Rademakers, M. & Huizinga, N. (2000): "How Strategic is Your Corporate University", En: *The New Corporate University Review*, vol. 6, núm. 6, nov-dec. (<http://www.traininguniversity.com/>). Una síntesis de estos análisis en el Marco Xeral de Firgoa citado con anterioridad.

nombre de una universidad europea, asiática, estadounidense o australiana para entrar con algunas ventajas comparativas en el mercado de la educación superior.

La emergencia de estos tres tipos de instituciones obedece a la confluencia de tres tipos de procesos en el campo de la educación superior: la mercantilización global de la educación como un simple servicio educativo, las necesidades de adaptarlo a las transformaciones del proceso productivo y de trabajo, y la banalización del sentido del saber académico y científico en las sociedades contemporáneas. La mercantilización global del servicio educativo tiene como supuesto la consideración de que la educación es simplemente un bien cultural que puede ser suministrado indistintamente por proveedores públicos y privados de acuerdo con normas que garanticen la libre competencia y la intervención excepcional del Estado en los ámbitos que no pueda cubrir la empresa privada. Por consiguiente, el sentido de la educación como generadora de valores y capacidades culturales, fuente de pensamiento crítico y momento de auto-observación de una sociedad es explícitamente desconocido y sucumbe ante el sentido, implícito o explícito, impuesto por la adaptación al mercado y a los procesos productivos que siguen el rumbo demarcado por el espíritu empresarial, la acumulación de capital y la libre competencia con los menores niveles de regulación.

Las necesidades de adaptación al proceso productivo, que serán analizadas más adelante, implican una re-significación social del conocimiento académico y científico en las sociedades contemporáneas y una transformación concomitante de la fuerza laboral para responder a relaciones de producción donde el trabajo material y vivo queda cada día más supeditado al desarrollo técnico y tecnológico. Finalmente la banalización del sentido del saber académico y científico se presenta como resultado de la imposición de un pragmatismo cognitivo en virtud del cual la educación queda reducida a ser un medio aparentemente neutro, bajo la forma de las competencias laborales o académicas, abierto a una pluralidad de sentidos que sólo pueden ser definidos por los sujetos individuales. Curiosamente, como con claridad lo ilustra el discurso Claudio Rama, director en el año 2005 del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), esta banalización del sentido en función del mercado y de los procesos productivos dominantes, se hace en nombre de la apertura nacional hacia el mundo, del multiculturalismo y del desprecio y la ridiculización de las identidades nacionales, regionales o locales:

“Sin embargo, desde un episteme planetario de la educación, se está poniendo en discusión la cohesión social y el rol de la educación en ese proceso a escala de las Naciones independientes. Uno de los epistemes de la educación fue su rol central en la construcción de los estados Nacionales, en la repetición de los himnos, las historias patrias, las banderas, las lenguas y las geografías, en el marco de sociedades cerradas. Anteriormente la cohesión social y la unidad nacional se soportaban en la escuela nacional y la homogeneidad cultural, y las narrativas de Sarmiento,

Varela, Vasconcelos, o Prieto Figueroa, que eran la expresión intelectual de las nacionalidades e identidades nacionales. La construcción de la solidaridad social estaba asociada a esta cohesión social y la educación era el eje de su construcción de igualdad de oportunidades.

“La homogeneización educativa ya no es el piso de las sociedades, que comienzan a convivir con una diversidad híbrida de infinitos culturalismos y que ha vuelto utópico o totalitario el intento de construir algo más que una borrosa identidad más o menos artificial de comidas típicas y equipos deportivos. La construcción de una sociedad planetaria, la convivencia con el multiculturalismo, no logra expresarse en las escuelas, ni en las Universidades, y parecería que no se conformará como la suma de homogeneidades nacionales, sino como expresión de sociedades abiertas, sin bases comunes de cohesión nacional, sino como parte de multiculturalidades mundiales en sistemas democráticos”¹⁰.

No obstante, son precisamente las comunidades que han construido sus identidades en los ámbitos locales, regionales y locales, es decir, las reales fuentes del multiculturalismo que utilizan los pregoneros de la globalización, quienes tienen el reto de definirle un nuevo sentido a la educación superior, de acuerdo con los desafíos que implican los múltiples procesos de globalización económica y cultural. La supresión del debate sobre el significado y la orientación que le debemos dar en nuestras sociedades a la educación superior, en función de supuestos imperativos prácticos de adaptación acrítica al mundo global o de discursos que pregonan el carácter valorativamente neutral y técnico de la educación, sólo esconden los intentos por imponer el sentido implícito que conlleva el mercado y la acumulación de capital globales, con sus instituciones transnacionales, corporativas o por franquicia. En nombre de un sentido oculto se banaliza la discusión sobre el sentido social de la educación superior; y en nombre de la apertura se inhibe la regulación de la prestación del servicio educativo y su sometimiento a los patrones culturales definidos por las comunidades académicas y por el conjunto de nuestras sociedades.

¹⁰ Rama Cludio, “Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La Universidad hoy: desafíos y oportunidades”, ORUS, Caracas 27-29 de septiembre de 2005, En: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27701>

Segundo fragmento:

LA TRANSFORMACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESTRUCTURAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

En Colombia el panorama de la educación superior producido por esta diversificación institucional global, o eclosión privatizadora, es complementado por la propuesta gubernamental de cambiar la composición estructural de la educación superior, mediante la inversión de la relación entre la educación universitaria y la técnica o tecnológica y el aumento del peso relativo de esta última.

El diagnóstico del actual gobierno sobre la educación superior es claro y recoge muchas de las críticas que se la han hecho en los últimos años a este sector en el país. El punto de partida es la existencia de una tasa baja de cobertura. Si tomamos como referencia el año 2004, la tasa neta era del 17,43% (mide la relación existente entre el total de estudiantes en edad de asistir a la educación superior y la población total en edad de asistir) y la bruta del 26,48% (mide la relación existente entre el total de la población matriculada en la educación superior el total de la población en edad asistir). El mismo documento gubernamental resalta que en 2003 sólo el 50% de los trabajadores contaban con estudios secundarios, incompletos o completos, y que con respecto al total de la población mayor de 12 años, sólo el 7,8% asistía a la educación superior¹¹.

Aunque la variación de la tasa bruta de cobertura en los últimos años es presentada como un enorme progreso, en realidad, según la Unesco, entre 1999 y 2003 está dentro de las más bajas de América Latina (2,9%) y sólo es superior a la de Perú y El Salvador¹². Además contrasta con la de países con tasa brutas similares como México y Brasil, que con un 3,9% y un 8,1% han realizado esfuerzos mayores que el colombiano para aumentar la cobertura, gracias a una mayor inversión: en ese período el presupuesto público total para educación superior como porcentaje del PIB colombiano nunca superó el 0,76%, mientras en México pasó del 0,74% al 0,87% entre 1999 y 2002 y en Brasil se mantuvo alrededor del 1%¹³. Con respecto a la tasa bruta de cobertura, Colombia está muy por debajo de países como Argentina, Uruguay, Costa Rica, Chile, Panamá, Venezuela, Cuba, Bolivia y Perú que fluctuaron en el 2003 entre el 33 y el 60%¹⁴.

¹¹ Presidencia de la República, *Visión Colombia II Centenario*, Bogotá, Presidencia de la República/PND/Planeta, 2005, pp. 221-222

¹² Unesco & IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.*, Caracas, Unesco/IESACL, 2006, pp. 255-257.

¹³ Rodríguez Oróstegui Francisco, "El financiamiento de la educación superior en América Latina: Una visión Panorámica", en: Unesco & Iesalc, *Informe sobre la educación superior en América Latina 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.*, Caracas, Unesco/IESACL, 2006, p. 74.

¹⁴ Unesco & IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.*, Caracas, Unesco/iesacl, 2006, p. 247.

El gobierno también registra genéricamente problemas de calidad que pueden ser constatados fácilmente con los principales indicadores: número de doctores, de publicaciones, profesores de tiempo completo, investigaciones... Así por ejemplo a comienzos del Siglo XXI, si tomamos como referencia la universidad con mejores indicadores en cada ítem, el número de programas de doctorado en funcionamiento no llegaba a 16 y el de maestría estaba por debajo de los 100, el mejor porcentaje de profesores con doctorado era inferior al 25%, el número total de textos no superaba los 250 en una misma institución o el total de patentes nacionales o internacionales obtenidas en un trienio estaba por debajo de 14¹⁵. Desde luego estos indicadores están directamente relacionados con los bajos niveles de inversión pública, lo cual es omitido en el análisis. Finalmente resalta la falta de pertinencia de la educación superior con respecto a las necesidades del país, pero reduce este aspecto al mercado laboral.

A partir de este diagnóstico el gobierno propone una solución que busca en primer lugar invertir la composición estructural de la educación superior colombiana, de tal manera que entre 2006 y 2019 la matrícula técnica y tecnológica pase del 25% al 60% y la universitaria se reduzca del 75 al 40%, para que la tasa bruta de cobertura llegue al 50%¹⁶. En otras palabras, el esfuerzo gubernamental implicaría dar un salto de la tasa bruta de cobertura universitaria del 19,5% al 20% en trece años, lo cual desde cualquier perspectiva podría ser considerado como un absoluto estancamiento. Adicionalmente, los recursos frescos para la financiación de las instituciones y para los subsidios y los créditos destinados a los estudiantes de menores recursos también estarán orientados hacia la educación técnica y tecnológica, incluso en la universidades, profundizando así la dualidad en la formación y obligando a los estudiantes de menores recursos tengan a escoger, por falta de alternativas reales la educación técnica y tecnológica, mientras los de mayores recursos continúan ingresando a la universitaria. Esta dualidad es alimentada además por la formación por ciclos, que termina reproduciendo la jerarquización entre educación universitaria y la técnica y tecnológica que no ha permitido el desarrollo de esta última. Finalmente la manera como son concebidas las competencias dentro del los proyectos del gobierno termina reduciéndolas a las básicas, las ciudadanas y las laborales y destinando la educación técnica y tecnológica a ser funcional al mercado de trabajo y a renunciar a un horizonte de innovación que en términos fiscales implicaría una inversión igual o mayor a la que se requiere en la educación universitaria.

¹⁵ Universidad Nacional de Colombia, *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2001*. Revista de la Oficina Nacional de Planeación, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. 416-428.

¹⁶ Presidencia de la República, Op. Cit., pp. 23.

Este cambio en la composición estructural de la educación superior colombiana y la reorientación de la educación universitaria hacia una formación aparentemente neutra en competencias, con un sentido también aparentemente abierto y realmente cerrado por el mercado y el proceso productivo, deja a la educación pública compitiendo con todas las formas de educación privada en un terreno donde estas últimas tienen todas las ventajas, especialmente las transnacionales y las corporativas, y necesariamente va a conducir a un deterioro general de la calidad de la educación superior pública y a relegarla a un lugar secundario con respecto a las viejas y nuevas formas de educación superior privada.

Tercer fragmento:

EL HORIZONTE DE LOS CAMBIOS

Los proyectos de reforma de la educación superior en Colombia para adaptar funcionalmente sus instituciones a los procesos hegemónicos de globalización económica o cultural, como en la mayor parte de América Latina, han sido acordados por las élites gubernamentales con la banca transnacional y promovidos dentro de programas de ajuste fiscal¹⁷. En consecuencia, han estado orientados a responder a las transformaciones en los procesos productivos mediante mecanismos de flexibilización institucional, reducción de los tiempos de estudio, subsidios a la demanda, criterios de evaluación inspirados en la productividad económica, definición del sentido de la educación en virtud de competencia cognitivas, dualización de la calidad de la formación entre entidades públicas y privadas, o reestructuración de las comunidades académicas para restringirle su autonomía.

La nueva universidad resultante de estos cambios se va volviendo heterónoma con respecto a los poderes políticos y económicos que los inspiran y va generando en nuestras comunidades académicas reacciones pendulares defensivas. En su movimiento, éstas basculan hacia la defensa conservadora de las instituciones de educación superior estructuradas dentro de los procesos de modernización del Estado Nacional durante el siglo XX, o hacia la simple reafirmación de las alternativas que estos mismos procesos generaron. Como resultado de estos vaivenes pendulares, las reformas que la educación superior requiere, en medio de su profundo estancamiento frente a las transformaciones de la sociedades contemporáneas y de su incapacidad para responder en forma adecuada a las necesidades de conocimiento crítico que exigen nuestras comunidades, quedan atrapadas entre un reformismo de adaptación funcional, el cual intenta subordinar las instituciones a las nuevas formas de la producción capitalista, y un conservadurismo contestatario, que bajo su ropaje de izquierda o de defensa de lo público no tiene los instrumentos para enfrentar los retos y los desafíos impuestos por la reestructuración global¹⁸.

La dicotomía entre estos tipos de reformismo y conservadurismo puede conducir a las instituciones de educación superior, y en particular a las instituciones públicas, a un aislamiento social que garantice el triunfo del reformismo, en nombre de la neomodernización globalizante de la educación superior. Ante la evidencia generalizada de una universidad inmóvil frente a un mundo que sufre rápidas transformaciones, las propuestas de adaptación funcional terminan imponiéndose inercialmente sobre las que llaman a la conservación de lo existente, las cuales

¹⁷ Ver: Múnera R, Leopoldo (2005), “¿Hacia dónde va la Universidad Pública”, En: *Le monde Dipomatique (Edición Colombia) N° 37*, Bogotá, pp. 4-7

¹⁸ La relación entre los procesos de globalización y los educativos es ilustrada por Mejía J, Marco Raúl (2006), *Educación(es) en la(s) globalizaciones(s)*, Bogotá, Desde Abajo.

son vistas y presentadas por los partidarios de la reforma como defensas a ultranza de los privilegios de comunidades académicas que irracionalmente se oponen al cambio social y cultural. En el caso colombiano esta tendencia puede ser acelerada por la existencia de universidades públicas de elite que debido a su naturaleza excluyente, derivada de las limitaciones presupuestales impuestas por el Estado, no han logrado construir una legitimidad generalizada dentro de la sociedad, como si lo han hecho la universidades masivas en Argentina o México, sino un reconocimiento restringido dentro de grupos sociales específicos que desde hace más de una década no cesan de cuestionarla.

Las transformaciones en el mundo del conocimiento, que han sido presentadas como el tránsito hacia ambiguas sociedades del conocimiento o de la información, contienen el predominio en la esfera de la producción y del trabajo de dos dimensiones interrelacionadas: el intelecto general (*general intellect*), que ya había sido resaltado por Marx en los *Grundrisse*¹⁹, y los *lugares comunes*²⁰. Es decir, el intelecto directamente productivo y las formas lógico-lingüísticas ajenas a la especificidad cultural de las sociedades donde se genera el conocimiento. El desarrollo tecnológico, particularmente el centrado alrededor de la cibernética y de la inteligencia artificial, ha ido supeditando el trabajo humano al funcionamiento de las maquinas, de tal manera que en los núcleos productivos se ha dado un tránsito generalizado del obrero hacia el operador y del trabajo intelectual individualizado y autónomo, dentro de los límites organizativos de la industria, al intelecto general colectivo y dependiente de los desarrollos tecnológicos. Simultáneamente, en el conjunto de las sociedades contemporáneas las formas productivas imperantes han ido rompiendo las fronteras nacionales y creando los lugares comunes donde los referentes de identidad son supeditados al proceso de acumulación del capital global.

Estos cambios en los procesos productivos están modificando aceleradamente la relación entre el conocimiento académico y el mundo laboral, pues exigen la formación en

¹⁹ “La naturaleza no construye ninguna maquina, ni ninguna locomotora, ni ferrocarril, ni telégrafos eléctricos, ni hiladoras automáticas, etc. Son productos de la industria humana; materia natural, transformada en órganos de la voluntad humana sobre la naturaleza o de su acción sobre la naturaleza. Son órganos del cerebro humano creados por la mano humana; son fuerza científica objetivada. El desarrollo del capital fijo indica hasta qué grado el saber social general, el conocimiento, se ha convertido en fuerza productiva inmediata y, en consecuencia, las condiciones del proceso de vida social han pasado a estar bajo el control del intelecto general, y son remodeladas de acuerdo con éste. Hasta qué grado las fuerzas productivas sociales son producidas, no sólo en la forma de ciencia, sino como órganos inmediatos de la praxis social, del proceso de vida real” Marx, Karl (1978), *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (Grundrisse), Segunda mitad*, Barcelona, Crítica/Grijalbo, p. 92.

²⁰ “La transformación con la cual nos enfrentamos aquí puede resumirse así: hoy los «lugares especiales» del discurso y de la argumentación desaparecen y se disuelven, mientras que los «lugares comunes», o sea, las genéricas formas lógico-lingüísticas que hilvanan todos los discursos, adquieren una inmediata visibilidad. Esto significa que para orientarnos en el mundo y protegernos de sus peligros, no podemos contar con formas de pensamiento, de razonamiento, de discurso ancladas en uno u otro contexto particular” Virno, Paolo (2003), *La Gramática de la Multitud*, Buenos Aires, Colihue, p. 27 Un análisis sobre las relaciones entre los *lugares comunes* y el *general intellect*, en el mismo trabajo pp. 25-32.

los programas de pregrado de una gran masa de operadores con competencias genéricas, flexibles y adaptables, que garanticen el funcionamiento de las maquinas productivas de acuerdo con diversos niveles de especialización funcional, adquiridos en las especializaciones y maestrías profesionalizantes, para concentrar la innovación en los programas de formación más avanzados, los doctorados, y en la investigación especializada, siempre y cuando éstos respondan a las necesidades tecnológicas generadas dentro de los mismos procesos productivos. En el campo de las ciencias sociales estas tendencias tienden a conducir a la sociedad a organizarse en función de las nuevas formas productivas y de las condiciones para su implementación y desarrollo, de tal manera que la racionalidad instrumental (costo-beneficio/medio-fin) termina imponiéndose sobre una racionalidad valorativa que deja de ser pertinente, pues la misma dinámica del proceso producido define, sin pasar por el intelecto individual de los científicos sociales o de la burocracia estatal, el sentido de toda actividad intelectual. En consecuencia, las políticas públicas en educación superior quedan subordinadas a las políticas fiscales, las cuales a su vez responden a las transformaciones en los procesos de acumulación de capital.

Aunque los cambios en el mundo del trabajo y la producción señalen tendencias transformadoras en el mundo del conocimiento, específicamente en el académico, no los determinan totalmente ni clausuran toda posibilidad de acción; por el contrario abren posibilidades para que desde el mismo mundo del conocimiento y desde sus procesos autónomos se construyan alternativas que tengan como referencias las transformaciones en curso. La predominancia del intelecto general pone en cuestión, por su misma naturaleza transversal, la tajante división disciplinaria y profesionalizante que introdujeron las ciencias positivas dentro de la universidad moderna, al tiempo que los lugares comunes crean ámbitos de comunicación que no están limitados por las fronteras nacionales propias de los Estado modernos o por específicos campos del conocimiento; por consiguiente, al tiempo que tienden a crear formas de pensamiento único derrumban las fronteras en que nos habían encerrado las ciencias positivas y los Estados nacionales y, como un efecto no-intencional del mismo proceso productivo, coloca el conocimiento académico en un terreno baldío donde la comunicación global alternativa y las corrientes críticas del positivismo tienen un nuevo universo de posibilidades dentro de un conflicto latente y manifiesto con las tendencias dominantes. De igual manera, la preponderancia que adquiere el intelecto colectivo sobre el individual también ofrece oportunidades desconocidas con anterioridad para el desarrollo de formas de conocimiento colectivo inter y transdisciplinarias que se alimenten de una larga tradición de pensamiento crítico. En otras palabras, abren un campo, siempre en tensión y conflicto con las tendencias dominantes, donde la construcción de políticas públicas alternativas encuentra un nuevo horizonte. Fenómenos similares se presentan con la nueva emergencia de la relación entre lo público y lo privado en el plano global o con la reformulación del ámbito de lo nacional.

Estamos transitando por un umbral donde la universidad moderna está siendo desarticulada y desajustada en todos sus elementos. En esta zona incierta es necesario defender o ampliar diversas conquistas históricas del movimiento universitario: la autonomía integral frente a las fuentes de poder político y económico; el carácter público de la educación entendida como una capacidad individual y colectiva que debe ser protegida por el Estado; su reconocimiento como un derecho fundamental en permanente desarrollo y materialización; la financiación pública de la educación superior con criterios de calidad académica, universalidad, y equidad; la regulación estatal y colectiva de la prestación del servicio público correspondiente a la educación superior; o la naturaleza crítica del conocimiento académico. Sin embargo, al mismo tiempo es necesario superar la fragmentación disciplinaria que la caracteriza, sin sacrificar la especificidad de las disciplinas; lograr sinergias intra e interinstitucionales que le permitan a las comunidades académicas actuar colectivamente y no encerrarse en formas de organización autárquicas; integrar las tres funciones clásicas de la educación superior (investigación, formación e interacción con la sociedad) de tal manera que el conocimiento académico tenga las herramientas para imprimirle el sentido a los procesos de producción en cada una de sus etapas, en vez de seguir a la saga de ellos; combinar la singularidad del conocimiento académico resultante de un proceso educativo autónomo con el intelecto general necesario para aprovechar el desarrollo tecnológico; abrir la universidad hacia otros saberes y conocimientos sociales diferentes al académico para evitar la cristalización de formas de pensamiento único o autocentrado; afirmar las especificidades culturales de las sociedades donde se produce y aplica el conocimiento, sin renunciar a un diálogo universal sobre el mismo; lograr el predominio del conocimiento innovador sobre el meramente funcional y del sentido ético y político de la educación sobre su carácter instrumental Este umbral no es un terreno totalmente colonizado, sino un campo social en disputa, donde la orientación de las políticas públicas en educación superior puede definir su sentido, en medio de las relaciones de poder que lo caracterizan.

Bogotá, octubre de 2007.

Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana

VÍCTOR MANUEL MONCAYO C.*



CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN Y CAPITALISMO: UNA INDISPENSABLE APROXIMACIÓN PREVIA

El reconocimiento de que vivimos en una época distinta del capitalismo, nos exige lograr trascender todos aquellos lugares comunes en los cuales se quiere situar la discusión sobre la educación superior y que se repiten acríticamente: acceso, pertinencia, calidad, relaciones entre la oferta pública u oficial y la privada, contenidos de los planes curriculares, duración de los mismos, relación con posgrados, desarrollo de la investigación, etc. En otras palabras, es preciso intentar ligar la educación superior con las transformaciones contemporáneas del capitalismo, a las cuales no son extrañas nuestras sociedades latinoamericanas.

En especial, es indispensable evitar tratar la problemática de manera aislada, como si el mundo de la ciencia y de la educación, que es el propio de la Universidad y en general de la educación superior, fuera un mundo autónomo, separado, como lo pretenden quienes quieren vivir sólo en el discurso academicista. Hay que preguntarse cual es el lugar que hoy tiene el conocimiento en el capitalismo, que consecuencias tiene ello en los procesos de formación educativa, cuales son los cambios que se han operado en la organización productiva, y que significa la llamada prevalencia del trabajo inmaterial en la producción de valor.

* Ex-rector de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador

Coincidimos a ese propósito con quienes en los últimos años estiman que no sólo hemos asistido a las transformaciones calificadas como postfordistas, sino que estamos instalados en una verdadera tercera época del capitalismo, por el momento designado como el *capitalismo cognitivo*.¹

Recordemos como la ciencia o el conocimiento y sus resultados siempre han estado presentes en el capitalismo en sus diferentes fases. De un lado, lo encontramos en el propio trabajo humano signado por un cierto tipo de calificación, de saber-hacer y, de otro, se ha materializado en el Capital constante, trátase de los medios físicos (instrumentos y máquinas) o de los activos inmateriales (inventos o innovaciones protegidos por marcas, programas y patentes). Además, los resultados del conocimiento han ingresado en distintas formas y con diferentes características en el mercado, erigiéndose por tanto como mercancías, al lado de otros bienes-conocimiento que se han convertido en bienes públicos y, por ende, de libre acceso. Sin embargo, el papel central del conocimiento ha vivido desplazamientos significativos, desde el punto del proceso mismo de valorización del capital, hasta el punto que esa variación casi podría considerarse como uno de los principales indicadores de las distintas reorganizaciones históricas que ha experimentado el Capital.

El intelecto general y la subsunción real del trabajo al capital

De todos es sabido que en su orígenes el capitalismo sólo opera una *subsunción formal del trabajo al capital*, unidad dentro de la cual es el trabajador, el operario, quien anima con su saber-hacer, con su arte y habilidad, los instrumentos para efectuar el proceso de transformación de las materias primas. Pero, ocurrido el proceso histórico del maquinismo, que deja atrás el instrumento del trabajador individual, la actividad productiva se manifiesta más bien como una expresión única de la máquina, que se convierte en adelante en la unidad virtuosa, que posee en ese momento la habilidad y la fuerza que antes eran del obrero². Se inicia así el proceso de sumisión real del trabajo al capital, que continuará de manera progresiva en las fases sucesivas del capitalismo, y que le otorgará estos rasgos³ subrayados por Marx en los Grundrisse:

El proceso de producción cesa de ser un proceso en el cual la unidad dominante es el trabajo:

¹ Entre muchos otros, los investigadores más destacadas de esta tendencia de entendimiento se encuentran Carlo Vercellone, Enzo Rullani, Yann Moulier Boutan, Bernard Paulre, Christian Marazzi, M. Lazzarato, A Corsani, y P. Dieuaidé y, en general, los que reúne el grupo de investigación GRES et MATISSE-ISYS CNRS-Université de Paris 1.

² A este respecto Marx lo advierte de manera precisa: “Esta ciencia ya no existe más en el cerebro de los trabajadores: a través de las máquinas obra más bien sobre ellos como una fuerza extraña, como la potencia misma de la máquina”. Carlos Marx. *Fondements de la Critique de l'économie politique (Grundrisse)*. Editions Anthropos, Paris, 1968. T II p.212. Traducción del autor de este escrito.

³ Ver sobre el tema Carlos MARX, ibídem, T II pp 212 y ss y Víctor Manuel Moncayo C, *El Trabajo y la explotación capitalista hoy, en Teoría y Acción Política en el Capitalismo Actual, Marx Vive*. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2006. pp. 227 y ss.

- El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte por ello en una aplicación tecnológica de la ciencia.
- El trabajo inmediato y su cantidad dejan de ser el elemento determinante de la producción.
- La producción de valor se desprende del trabajo inmediato.
- El sobre-trabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y de la explotación

Hoy, a un siglo y medio del capitalismo que Marx tenía antes sus ojos, sus proposiciones no son, como lo han estimado algunos, anticipaciones geniales de una realidad capitalista posterior, sino la expresión, quizás con muchas dificultades conceptuales, de que esa realidad de la gran industria (maquinismo) no podía leerse con los lentes de la teoría del valor-trabajo, sino a partir de la explotación capitalista de los titulares del trabajo vivo sin la necesidad de su trabajo inmediato. En otras palabras, que si bien el trabajo es la fuente de toda riqueza, no exige en forma necesaria el trabajo inmediato ni mucho menos el trabajo asalariado.

La ciencia, *el intelecto general*, que Marx ve plasmado en el sistema de máquinas, es obra del trabajo en la medida en que ese sistema es una construcción del trabajo social humano materializado en las máquinas, que es apropiado por el capital; como tal es fuente de riqueza y razón de ser de la explotación. La ciencia y la tecnología no son realidades sin explicación, ni mucho menos ajenas al trabajo social humano. Aparecen como fuerza productiva inmediata, pero tras ellas está la fuerza productiva del colectivo social humano, apropiada por el capital sin nada a cambio.

Claro está que, de manera paradójica, la reflexión crítica siguió atada al entendimiento de que el régimen de sometimiento salarial explicaba la explotación. A ello contribuyó, sin duda, la transformación de los operarios en obreros profesionales que, *a pesar de ser apéndices de las máquinas exigían determinada calificación, debían conocer las particularidades del ciclo laboral, y con su ingreso alimentaban la demanda efectiva correlativa a la producción de masa*. Lo mismo puede decirse con la transformación asociada al taylorismo, al fordismo y al papel del estado keynesiano, que permitió la incorporación al mismo sistema salarial de grandes masas de trabajadores descalificados (el “obrero masa”)

Las transformaciones posfordistas del trabajo

Ahora bien; la dialéctica antagónica impuso nuevas transformaciones de la organización social productiva, conocidas de manera genérica bajo la expresión post-fordismo. Todas ellas han profundizado la subsunción real iniciada por el maquinismo, pero ahora han comprometido

a todo el conjunto de la vida social, evidenciando aún más que *la explotación no remite a la teoría del valor-trabajo y a sus expresiones cuantitativas*.

En efecto, como consecuencia de las luchas y resistencias a la aplicación de los principios del esquema fordista/taylorista/keynesiano, surgieron límites a la valorización capitalista que exigieron una mayor incorporación del intelecto general al capital fijo⁴, gracias a los desarrollos de la informática en los procesos de automatización, lo cual elevó el grado de compromiso de individuos y máquinas, redujo los nuevos tiempos muertos, y compactó aún más la producción integrando todas sus secuencias.

Es así como hemos visto el despliegue de la automatización de simple sustitución y de la automatización de integración (o fabricación asistida por computador), así como la ruptura de la unifuncionalidad de la estructura productiva para dar paso a la polivalencia y multifuncionalidad y a los planes flexibles.

De igual manera, se ha dado un proceso análogo en relación con el uso de la fuerza laboral, que había adquirido un alto grado de rigidez derivado de los puestos de trabajo superespecializados, erigiéndose, además, como baluarte de ventajas salariales y prestacionales y de beneficios estatales en términos de salario indirecto. Ese rasgo lo han roto nuevas prácticas de empleo de la fuerza laboral caracterizadas por la movilidad, la precariedad, la interinidad, la subcontratación, la división de la cadena para crear grupos semi-autónomos polivalentes, etc., todo permitido por la polivalencia de la estructura fija del equipo y por la posibilidad tecnológica de que la fuerza laboral, no permanente ni estable, sea controlada y vigilada sin supervisores ni capataces, y sin que sea necesario que éstos deban permanecer en el lugar tradicional de la fábrica, gracias a la llamada difusión del trabajo en la sociedad que impone la deslocalización y la rehabilitación de formas tradicionales como el trabajo familiar o a domicilio y, en general, todas las modalidades y prácticas que han dado lugar a la bien denominada nueva geografía de la globalización⁵.

La prevalencia del trabajo inmaterial y el capitalismo cognitivo

Pero, lo que ha ocurrido en tiempos más recientes va más allá de esos cambios postfordistas, pues ya no estamos frente a modalidades superiores de subordinación del trabajo vivo al sistema de máquinas. Ahora se trata de que *el intelecto general se hace presente en los sujetos*

⁴ La expresión se encuentra en el texto del llamado “Fragmento sobre las máquinas”. Carlos Marx, *ibídem*, T II pp 212 y ss.

⁵ Es la expresión utilizada por Saskia Sassen, *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Ed. Bellaterra, Barcelona, 2001, p.25. Allí explica como esa nueva geografía es la que ha hecho aparecer una verdadera cadena de montaje global en la fabricación: las zonas de libre comercio y las zonas de exportación de acabados, donde las empresas pueden situar sus instalaciones de producción sin verse sometidas a los impuestos locales y a otras reglamentaciones; los escenarios de las *maquilas*; el traslado al extranjero del sector terciario, por medio de empresas de servicios, o simplemente el trabajo a domicilio y a distancia.

mismos, dando lugar a lo que en los últimos tiempos se ha denominado como la prevalencia o dominación tendencial del trabajo inmaterial.

Es el fenómeno que ha sido descrito con distintas calificaciones (capitalismo inmaterial, weightless economy, sociedad de la información, net-economy, knowledge based economy o NTIC) que, de una u otra manera, remiten a una nueva forma tendencial de intervención del trabajo vivo en la organización productiva, en la época nueva calificada como capitalismo cognitivo, algunos de cuyos rasgos parecen ser los siguientes:

a) **La información es el nuevo objeto principal del trabajo.** El *trabajo esencial ya no versa tanto sobre la materia misma (sea esta los medios de producción o las materias primas), sino sobre la información que ha de recibir esa materia.* Es un trabajo asociado a la información que requiere el sistema de máquinas, a los elementos que transforma y al conjunto de procesos que organizan la producción en su conjunto.

Esa información es indispensable para el funcionamiento del *sistema de máquinas* (características del hardware y del software de todos los aparatos automatizados y robotizados, sometidos a la programación asistida por computador); *para la ordenación de todos los circuitos internos*, incluidos los que siguen teniendo que ver con el trabajo vivo material que subsiste; *para el enlace con la des-localización o des-territorialización y la globalización de la producción*, imposible sin la información ligada a las telecomunicaciones y a las redes; *para la articulación de las múltiples formas de trabajo independiente*; y *para el control de los aspectos de la fabricación convertidos en servicios.*

b) **La producción está aún más subordinada al consumo.** Dado que hoy la oferta es altamente dependiente de la demanda, *se ha acentuado la subordinación de la producción al consumo*, de tal manera que debe haber una comunicación eficiente y oportuna del mercado con las decisiones de la producción mediante informaciones. La esfera del consumo, por lo tanto, antes relegada a ser sólo realizadora/destructora de mercancías, se erige como fuente de la innovación y de la cooperación necesarias para regular los flujos productivos. Es en verdad en ella donde ahora se diseñan y prefiguran las mercancías requeridas, dejando a un lado la actividad separada e independiente propia del diseño que había introducido el taylorismo. Por eso con razón se ha dicho que la cadena productiva de hoy es una verdadera cadena lingüística, comunicativa, que invade todas las esferas de la vida y subvierte la rígida separación de otrora entre lugares de la producción y de la reproducción. Ahora, por eso mismo, todos los lugares son igualmente productivos.

c) **El trabajo inmaterial se erige como dominante.** La nueva forma de la producción capitalista extendida y difundida en el territorio, cada vez más sin lugares ni centros precisos e

identificables, si bien puede conservar en niveles cuantitativos elevados el viejo trabajo vivo material, reposa ahora de manera esencial sobre un trabajo inmaterial, disperso y difuso, que no trabaja sobre elementos concretos; es de manera principal un trabajo de carácter comunicativo, creativo, innovativo y cooperativo, *cuyo único instrumento de trabajo es el cerebro de quienes lo despliegan. Un instrumento que, a diferencia de los que antes suministraba y avanzaba el agente capitalista, ahora lo tienen los mismos sujetos.*

La fuerza de trabajo, el trabajo, como fuente de la riqueza subsiste, permanece, pero con una naturaleza distinta que ha impuesto el capital: el trabajo inmaterial, predominantemente no asalariado. En este sentido el trabajo no ha perdido su centralidad ni la sociedad ha dejado de ser una sociedad del trabajo, es decir una sociedad donde reina la actividad humana, así ya no sea dominante el proceso de intercambio salarial de la fuerza de trabajo con todas sus implicaciones y consecuencias.

Es un trabajo múltiple, polivalente, heterogéneo, ligado a apéndices cibernéticos, que corresponde a las necesidades de automatización de las fábricas, a la informatización infinita de la sociedad, a la incorporación de los servicios en la fabricación, a la diseminación espacial de la actividad productiva, a las exigencias de tratamiento de información, a la interconexión entre las diferentes fases y procesos, a la esencial dependencia de la producción respecto de la esfera del consumo.

Es, de otra parte, el trabajo o la actividad humana de todos, empleados o asalariados o no; que es trabajo productivo sin importar el lugar en que se encuentre ni el momento del transcurrir vital; que no se despliega en la fábrica sino en toda la sociedad. Es un trabajo que no se traduce en productos o modificaciones materiales, sino en efectos intangibles, pero centrales desde el punto de vista productivo.

Ese trabajo inmaterial es hegemónico en forma tendencial. Esto significa que si bien no es mayoritario desde el punto de vista cuantitativo, ya que el trabajo material y asalariado subsiste e incluso puede ser o seguir siendo significativo en términos numéricos, el trabajo inmaterial le imprime el sentido y la forma misma a todas las demás modalidades de trabajo coexistentes subordinándolas. Desempeña hoy el mismo papel principal que en su época tuvo el trabajo industrial ligado al sistema de máquinas que, como se sabe, en sus inicios también fue minoritario pero que influyó en la manera de ser de los restantes, imprimiéndoles otro carácter.⁶

⁶ A este respecto Hardt y Negri advierten: “Recordemos que, como el propio Marx anota en las páginas iniciales de El Capital, cuando estudió el trabajo industrial y la producción capitalista representaban una fracción pequeña de la economía inglesa, una fracción todavía minúscula de las economías alemana y de otros países europeos, y una fracción infinitesimal de la economía mundial. En términos cuantitativos predominaba todavía la agricultura, pero Marx reconoció en el capital y el trabajo industrial la tendencia destinada a actuar como el motor de las transformaciones venideras”. Ver *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Editorial Debate, Buenos Aires, 2004. p 173.

- d) **La transformación-adaptación del capital financiero.** La nueva geografía de la producción conduce a que el capital financiero no tiene que estar ni puede estar cerca de la función productiva-transformadora, sino que debe hacer presencia en todo lugar, y sobre todo estar muy próximo a la fuerza laboral que se ha dispersado y que es ahora heterogénea, volátil, polivalente, múltiple. Es esa adaptación lo que ha dado lugar a la llamada financiarización de la economía, que no se puede considerar como una patología anti-productiva, sino por el contrario como una forma demandada por las transformaciones del trabajo que están más allá del post-fordismo, que han determinado que el trabajo ya no esté sometido únicamente en el seno fabril por el llamado capital productivo.
- e) **La producción es ahora biopolítica.** Las transformaciones posfordistas y del capitalismo cognitivo, han provocado la caducidad de la otrora nítida distinción entre tiempo de trabajo y no trabajo que caracterizó la forma que asumía la explotación capitalista en las fases anteriores, haciendo que la producción se haya vuelto biopolítica. A ella concurren en forma igualmente productiva todos los trabajos, o mejor los ocupados y los desocupados desde el punto de vista del empleo, o los remunerados en grados diversos y los no remunerados. De otra parte, asistimos a una producción que compromete toda la vida social, que así como continúa produciendo alimentos, viviendas, vestidos, electrodomésticos, etc, crea también ideas, imágenes, conocimientos, valores, formas de cooperación, relaciones afectivas...

f) **Ha concluido la vieja separación funcional entre Estado y mercado.**

Comoquiera que ya la producción no pasa por el vector del salario directo e indirecto, puede decirse que *ha concluido la vieja separación funcional entre Estado y mercado*. Lo que es ahora central es que el conjunto de los sujetos portadores de fuerza laboral estén en capacidad potencial de participar de manera productiva, a partir de condiciones básicas mínimas o esenciales. Los que antes se llamaban derechos económico-sociales se convierten ahora en elementos de base o de partida para el trabajo en cualquier lugar y en cualquier momento. En otras palabras, son simples soportes para el ingreso o retribución (no necesariamente salarial) que podrán captar los individuos. La producción difundida en la sociedad ya no reposa sobre la garantía del salario directo e indirecto, sino sobre la posibilidad de que todos puedan tener algún tipo de retribución por su contribución heterogénea, no subordinada, múltiple, móvil y no permanente al proceso productivo global.

Por ello mismo, la perspectiva de entendimiento del nuevo papel del Estado no pasa sólo por su reducción (desmonte del Estado) y por el desplazamiento de sus actividades y tareas de antes al ambiente mercantil privado (privatización), sino por una participación en las condiciones elementales o básicas de la fuerza laboral, sobre las cuales pueda edificarse su participación no salarial ni siempre inmediata. En esta dirección su misión reguladora buscará que sea

con cargo a las nuevas formas de ingreso que los sujetos laborales garanticen o aseguren las prestaciones que antes se derivaban de manera automática de la relación salarial, y que en los casos límite de exclusión definitiva o relativamente permanente de otros sectores, se les atienda con provisiones elementales o básicas, como lo evidencian los programas de atención a la pobreza, o las orientaciones de política pública que buscan rescatar o recuperar la sociedad civil como responsable y proveedora del bienestar para relevar al Estado de esa misión.

Este esclarecimiento evita caer en la falsa alternativa Estado vs mercado, pues las transformaciones en curso redefinen tanto el papel de uno como del otro. Ninguno está ya al servicio del empleo y del régimen salarial. Ambos están en función del trabajo transformado y difundido en todos los espacios sociales y que convive con todos los tiempos de la existencia vital. Ha quedado atrás la finalidad de pleno empleo y, por ende, todo el andamiaje de las prestaciones estatales asociadas al salario. El nuevo papel del Estado, como del mercado, están en función de la profunda reorganización biopolítica de la producción.

A manera de síntesis de lo expuesto, podemos decir que la nueva época del capital permite ahora ahondar el develamiento inicial de Marx: *Ya el intelecto general no sólo es el materializado en el capital fijo, sino el que está presente en los sujetos concretos, convertidos en unidades productivas aunque no estén vinculados salarialmente, que en forma progresiva son portadores, como conjunto cooperativo y comunicativo, de una productividad derivada del conocimiento pasado y presente, que está en sus cerebros y no en medios materiales exteriores e independientes.*

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CAPITALISMO COGNITIVO

Hemos explicado de manera sucinta como todas esas novísimas transformaciones son las que han llevado a plantear que estamos en la fase del Capitalismo Cognitivo. Sin que se trate de un proceso mecánico ni mucho menos uniforme, esta nueva época del capitalismo tiene necesarias consecuencias en el orden de la educación y para nuestro caso de la educación superior, cuyos rasgos centrales están aún en proceso de consolidación, sin que, de otra parte, se eliminen en forma plena aquellos aspectos que caracterizaron en otros momentos históricos el sistema educativo. A manera de tendencias principales se advierten las que a continuación se describen.

Educación y nueva misión del Estado

Como ya ha sido analizado en numerosos estudios recientes, una de las principales consecuencias de la nueva época del capitalismo se refiere a la redefinición de la funcionalidad

del Estado, que compromete sus condiciones de participación en la constitución de la fuerza de trabajo y en la producción y circulación de las mercancías. Se trata, sin duda, de un proceso de reestructuración muy avanzado en el planeta y que, con progresos, retrocesos y múltiples matices, ha echado raíces en las diferentes sociedades nacionales.

En pocas palabras, venimos asistiendo al cambio esencial de la misión y del papel del Estado. Es lo que se conoce como el viraje del Estado interventor al Estado regulador, que se ha traducido en el abandono de su función como proveedor de bienes y servicios, y en la introducción de las reglas mercantiles en sectores antes atendidos o que, al menos, postulaba atender el Estado. Debido a ello, una tendencia en ese sentido, que no es igual en todas las sociedades, ha implicado a la educación en todos sus niveles y, de manera más amplia, ha afectado en términos negativos la responsabilidad estatal en el campo científico-técnico. La Universidad vive en esa encrucijada.

En las épocas precedentes del capitalismo, el Estado asumía o aspiraba a jugar un papel central en la formación educativa, lo cual se articulaba bien con la proclamación de nuevos derechos de contenido económico, social y cultural, que completaban el espectro de los derechos ciudadanos. Al mismo tiempo, hacía también parte de su misión responder a las diferentes modalidades y niveles de formación de la fuerza laboral, a la par que cultivar y reproducir los valores esenciales del orden capitalista y, de alguna manera, atender en grados diversos, la asimilación, difusión, transformación y creación de conocimiento científico técnico, como factor común o colectivo de la organización capitalista. En este contexto, era parte de la lógica capitalista plantear la universalización, así fuera diversificada, de la educación; el desarrollo de determinadas calificaciones disciplinarias, profesionales, técnicas o tecnológicas; e incluso el acceso a la producción de conocimiento, dentro de los límites del desarrollo particular de la organización productiva en cada sociedad. Por lo tanto, eran concebidas como verdaderas anomalías los problemas de acceso a la educación, de discriminación por cualquier causa, de deficiente calidad o de pertinencia socio-productiva, o de incapacidad para desarrollar verdaderas prácticas de conocimiento, es decir los típicos procesos de exclusión que con distintos matices se presentaban y aún se presentan en los sistemas educativos.

El viraje contemporáneo tiene otro referente: la educación ya no se concibe como un servicio público estatal, sino como una dimensión que pertenece a la órbita de la responsabilidad de los individuos en particular, que puede ser satisfecha de diferentes maneras, en un balance entre oferta del Estado y del mercado, que cada sociedad define según sus rasgos propios y sus características históricas. Por ello la tendencia hacia la privatización y la mercantilización no es inexorable ni exclusiva, pues puede combinarse e integrarse con modalidades estatales, aunque claro está regidas estas últimas por una lógica diferente que las asemeje o las someta a los parámetros mercantiles.

La exclusión del conocimiento

Desde otro ángulo, como el proceso de valorización no tiene como factor dominante la formación bruta de capital fijo, en todas sus expresiones, sino que versa de manera fundamental sobre las condiciones que favorecen el trabajo inmaterial con los rasgos atrás anotados, para poder lograr la apropiación de las capacidades de creatividad e innovación, *la educación abandona el terreno de la formación en saberes y capacidades específicas, en el caso universitario en las formaciones profesionales o disciplinarias, para tomar el rumbo de formar aquellos rasgos generales no codificables que han sido calificados como competencias*. La formación se orienta hacia colectivos capaces del manejo de la información disponible y cambiante, en función de la innovación y la creatividad. En esta dirección, aunque subsista la problemática de exclusión propia de otras épocas del capitalismo, a ella *se suma otra exclusión quizás más sustancial: la exclusión del conocimiento*.

Como bien lo ha explicado Castells⁷, aun cuando puedan seguir existiendo formaciones cualificadas específicas (rígidas), ellas están condenadas a la rápida obsolescencia. De allí que el nuevo reto sea una formación de capacidad general educativa, de “cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las calificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. Para entendernos, un nivel intelectual general, lo cual implica toda una redefinición del sistema de educación: la capacidad social de hacer pasarelas entre el trabajo y la educación.”

Es esa nueva capacitación la que debe permitir *la reprogramación de la formación a lo largo de la vida* (“el trabajo auto-programable”). Es algo así como la “capacidad instalada” que le permite a un sujeto cualquiera redefinir sus capacidades en función de los cambios socio-productivos que vayan ocurriendo⁸.

Claro está que junto a esa posibilidad o capacidad de “reprogramación del trabajo”, subsiste lo que Castells denomina “un trabajo genérico”, que es aquel que se puede desarrollar simplemente a partir de las capacidades humanas con un nivel de educación más o menos básico; el que realizan las personas que reciben instrucciones y ejecutan órdenes y que no pueden hacer nada más que eso.

⁷ Manuel Castells. *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. La Factoría No. 7 octubre 1998.

⁸ Estos textos de Castells describen muy bien la novedad: “El trabajo autoprogramable es el que desarrolla aquel trabajador que tiene una capacidad instalada en él o ella de poder tener la posibilidad de redefinir sus capacidades conforme va cambiando la tecnología y conforme cambia a un nuevo puesto de trabajo. En estos momentos lo que la gente aprende, no sólo en bachillerato, sino en la formación profesional, o en sus primeros años de vida profesional, queda obsoleto rápidamente, tanto desde el punto de vista de tecnologías que se aprenden, como desde el punto de vista de qué tipo de empresa, qué tipo de gestión, qué tipo de mercado se toca.”

“Se calcula que, en estos momentos, una persona que empiece su vida profesional ahora, a lo largo de su vida cambiará, no de puesto de trabajo, sino de profesión, más o menos cuatro veces. Lo cual quiere decir que aquellas personas que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas, nunca se quedarán obsoletas. Esto no es una simple cuestión de cualificación.” Op.cit.

Asistimos, pues, al nuevo paradigma educativo, cuyas mejores ilustraciones se encuentran en el proyecto Tuning y en el informe Bricall, que *desdeñan la adquisición de conocimientos en favor de la adquisición de competencias, habilidades y destrezas para gestionarlos*. Es el esquema que, tratándose de las Universidades, las llama a modificar su oferta para dar cabida, no sólo a la formación teórica y su aplicación práctica en las distintas profesiones y disciplinas, sino de manera principal a las competencias genéricas o transversales⁹.

Las competencias que debe privilegiar la formación educativa y universitaria en particular, tienen que ver con “la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender; la habilidad para resolver problemas; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la preocupación por la calidad; las destrezas para manejar la información y la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo”¹⁰.

Esto implica una redefinición del estudiante y del egresado que se quieren. Como el individuo debe tener la capacidad de adaptación permanente a las exigencias mutables de la valorización capitalista, su formación ya no puede residir en el conocimiento de un objeto o campo específico, en una competencia disciplinaria, profesional o técnica determinada, sino que debe orientarse hacia la adquisición de una aptitud permanente “para adquirir nuevas cualificaciones y para acometer nuevas tareas”, en otorgarle la aptitud de aprender de manera ininterrumpida, a lo largo de toda su vida, para conservar condiciones de empleabilidad. “La madurez social se expresará a través de la imaginación creativa y no a través del dominio de un oficio secular”¹¹.

En ese contexto, de manera correlativa los docentes ya no tendrán la misión de antes de transmitir conocimientos, sino de acompañar como consejeros u orientadores a los estudiantes en su proceso de adquisición de esas habilidades y destrezas para “*aprender a aprender*” lo que se requiera a lo largo de su *transcurso vital*. Y por la misma razón, los estudios formativos podrán ser más cortos y flexibles, lo cual contribuirá de paso a que los costos sean menores. Lo que importa es un adiestramiento que habilite para la ductibilidad y adaptabilidad exigidas en el mundo laboral, para lo cual se diseñarán también formaciones posgraduadas que garanticen ese permanente reciclaje, las cuales seguramente sí permitirán recaudar recursos que hagan posible sustituir el financiamiento estatal.

⁹ Ver al respecto *Tuning Educational Structures in Europe*, Julia González y Robert Wagenaar (eds). Bilbao, Deusto, 2003; el estudio se encuentra, además, en numerosas páginas web. Los documentos del informe BRICALL se pueden consultar en www.crue.org

¹⁰ Ver *Tuning Educational Structures in Europe*, p 40

¹¹ Ver L. Boltanski y E. Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*, p. 284, citado en *Tuning Educational Structures in Europe*.

LA SOCIEDAD COLOMBIANA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Algunos rasgos de inequidad social

Colombia, como todos los países hermanos del continente, ingresó al sistema capitalista luego de la disolución de los vínculos coloniales, construyendo su estado nacional, con todo lo que esa categoría política comporta. Con las características propias de su desarrollo, derivadas de su estructura interna y de su particular inserción dentro de la economía mundial, ha vivido a su manera las determinaciones derivadas de los cambios de época del capitalismo como sistema general de organización social de la producción. En ese sentido, su sistema educativo ha correspondido, con no pocas imperfecciones e impropiedades, a las particularidades de su devenir, y de él ha formado parte la educación superior, en especial las Universidades Públicas o estatales, asociadas a la construcción del proyecto histórico nacional, a las exigencias de calificación profesional y de formación disciplinaria, y a la recepción y a la limitada creación de conocimiento científico-técnico. Como tal, ha acusado las conocidas formas de exclusión ligadas a la discriminación en el acceso y a las deficiencias de cobertura y de calidad, que aún se mantienen y que se combinan y entrelazan con las nuevas exclusiones derivadas de la fase actual del capitalismo.

La situación de la sociedad colombiana hoy es resultado de la organización social y productiva vigente, de las determinaciones derivadas del orden global y de la encrucijada violenta por la cual atraviesa desde hace décadas. Basta recordar al respecto que presentamos un alarmante indicador de desigualdad en el ingreso (el coeficiente de Gini es 0.57), que el 10% más rico de la población recibe 77 veces más que el 10% más pobre, que entre el 50% y el 60% de nuestros compatriotas está por debajo de la línea de pobreza (según el modelo de la estimación), que dentro de ese porcentaje el 20% está en situación de indigencia, y que el ingreso per cápita es de \$2288 muy por debajo del promedio mundial (\$4655).

Informaciones y análisis recientes¹² evidencian que respecto de la línea de base (1991), los índices de pobreza e indigencia, medidos por ingresos sin subsidios, mejoraron levemente en el 2005, en 1.2 y 3.4 puntos, respectivamente, sin que ello signifique que hoy haya menos pobres e indigentes que entonces, pues por el contrario, dado el incremento persistente de la población, hay 5.02 millones más de pobres y 547 mil más indigentes que en 1991. Se estima que, en términos reales, el 48.5% de la nueva población nació pobre y el 5.3% indigente.

Desde el punto de vista del empleo, la población en edad de trabajar (PET) ascendía al concluir el tercer trimestre de 2005 a 34.2 millones (76.7% de la población colombiana), de los cuales

¹² Centro de Investigaciones para el desarrollo, CID, Universidad Nacional de Colombia. Informe *Bienestar y macroeconomía 2002-2006: el crecimiento inequitativo no es sostenible*, Bogotá. Junio 2006.

sólo 20.58 millones eran población económicamente activa, distribuida en 18.22 millones ocupadas y 2.36 desocupadas, de tal manera que la tasa de desempleo era en ese momento del 11.5% (relación entre desocupados y personas activas). Pero, esas estimaciones ocultan la realidad del subempleo o empleo disfrazado que viene creciendo de manera alarmante, hasta el punto que entre 2002 y 2004 el nuevo número de empleos estuvo representado por el 66.7% de trabajadores por cuenta propia y ya en el 2005 representa el 73.8% de los nuevos ocupados. Se trata de personas que no son asalariadas sino en apariencia independientes, desvinculados de la seguridad social y con menores ingresos¹³.

Es claro, por lo tanto que, aún cuando son innegables las especificidades de países como Colombia, los cambios operados en la época conocida como post-fordista también han tenido consecuencias en el mundo del trabajo. Esos efectos han determinado la pérdida de importancia del trabajo formal asalariado, pues las unidades fabriles tradicionales han cedido el paso a las redes que ahora integran múltiples espacios y momentos de la vida social, en los cuales prevalecen otras formas de empleo de la fuerza laboral caracterizadas por la movilidad, la precariedad, la interinidad, la subcontratación, la autonomía, la polivalencia, la ausencia de vínculo patronal y, por ende, de relación salarial, y el control a distancia, con la tendencia general contemporánea de que cada vez más se hace innecesario el trabajo vivo sobre elementos materiales y prevalece el trabajo de información, comunicación y servicios.

Es por ello que la realidad cada vez más se aleja de las formas tradicionales de empleo, aunque de manera terca se siga insistiendo en que con medidas de reforma laboral o tributarias se pueda regresar a ellas. En efecto, la estadísticas oficiales a julio de 2005 muestran que por primera vez la cifra de subempleados (establecimientos de menos de 10 trabajadores, trabajo familiar, doméstico, y por cuenta propia) superó los 7 millones, que representa una elevación de más de un millón de subempleados en el último año. Esto ha aumentado la tasa de subempleo al 33,9%. De otra parte, la informalidad (trabajo con remuneración insuficiente por debajo de las capacidades y del tiempo posibles) ha llegado en las 13 principales áreas metropolitanas a una cifra cercana a los 5 millones, que equivale a casi el 60% del empleo en esas ciudades. Por consiguiente, según la misma información oficial el sistema productivo esta creando más subempleo e informalidad que empleo propiamente dicho. Todo ello en lógica correspondencia con el cambio producido en el conjunto de las unidades fabriles, dentro del cual el 70% (casi 700.000) son microempresas con menos de 10 trabajadores, la mayoría de ellas informales en alto grado.

La presencia de la nueva fase del capital

En Colombia los vientos de la nueva fase del Capital empezaron a soplar desde finales de los años setentas y cobraron mayor fuerza y, sobre todo, formalización en los inicios de los

¹³ Informe ibídem,

noventas. Desde la academia y en boca de algunos sectores de la intelectualidad, tempranamente se advirtieron las características del proceso de reorganización global que en otras sociedades ya había empezado con fuerza y que con timidez se insinuaba entre nosotros. Es más, para muchos se trataba de algo irreal, propio de las sociedades desarrolladas, que en nada se relacionaba con nuestra condición. Pero la tozuda realidad demostró lo contrario. Nuestro débil e imperfecto Estado Interventor empezó a dar marcha atrás en muchas áreas en las cuales, aunque fuera en forma precaria, venía actuando.

La Universidad no fue objetivo inicial de esas orientaciones. Se privilegiaron otros sectores: la salud, los servicios públicos, la vivienda, la previsión social, el transporte, la producción y la distribución de energía. La Universidad Pública se vio comprometida en el proceso con posterioridad. Al fin y al cabo, el proceso de privatización y mercantilización de la educación superior ya era una realidad antes de que esa reorganización pregonara el abandono de la responsabilidad estatal. En la Universidad colombiana los términos del debate son bien conocidos y han sido analizados y, en correspondencia con su carácter plural, hay también voces que adhieren explícita o de manera oculta a esas tendencias que buscan transformarla.

La Universidad colombiana, como quizás la de todo el continente latinoamericano, se encuentra ahora en este particular recodo contemporáneo de la historia.... Los tiempos son difíciles. No estamos sólo frente a otro modelo de desarrollo, como aún creen e insisten muchos, sino, como ya lo hemos advertido, en una época en verdad distinta del capitalismo que, en el último cuarto de siglo, ha renovado la organización social de la producción.

A finales de los años sesentas y comienzos de los setentas, la Universidad Privada no había aún avasallado desde el punto de vista cuantitativo a la Universidad Pública, como hoy, ni vivíamos el panorama de las tendencias neoliberales¹⁴. En ese momento, asistíamos a una verdadera efervescencia teórico-política y a un renacer de las organizaciones y movimientos sociales, que tuvieron sin duda un referente necesario en la Universidad. Ella cumplía también su papel crítico, como trata aún de hacerlo en la actualidad, aunque bajo otras condiciones. Por ello la Universidad, en especial la pública, era estigmatizada bajo el signo político; los ataques contra ella no provenían tanto desde el campo de las restricciones presupuestales o de la exigencia de parámetros de eficiencia y eficacia como viene ocurriendo en tiempos recientes, sino desde la perspectiva de cerrar, incluso por medios represivos directos, espacios que permitían la libre circulación del pensamiento político y social.

Lo que sí ocurrió al iniciarse el decenio de los noventas fue una reestructuración del sistema de educación superior¹⁵, que permitió una proliferación inaudita de instituciones sin perfiles

¹⁴ En los años 1960 y 1970 la participación de las universidades oficiales en la matrícula total era mayoritaria (en esos dos años pasó de 59.4 % a 54.6%), ver datos ICFES

¹⁵ Dispuesta por la ley 30 de 1992

claros, que desnaturalizó la misión del sector, pues dejaron de ser, como históricamente se les ha caracterizado, centros de formación y de apropiación y producción del conocimiento, para convertirse en centros confesionales o ligados a propósitos personales, de grupo o de agremiación de cualquier tipo o asociados al ánimo de lucro. Todo lo cual hizo también posible que prevaleciera una oferta incontrolada de programas académicos sin parámetros de calidad y de pertinencia social. Como bien lo ha dicho Rodolfo Llinás¹⁶ esa proliferación incontrolada ha representado “una bestialidad”, pues los jóvenes que concurren a esas instituciones con la ilusión de la formación profesional o disciplinaria, la juventud que acude a esas “instituciones de garaje”, como se les ha calificado, “termina sin tener el conocimiento necesario y es engañada o despojada de un tiempo que es irrecuperable”. Ese tipo de programas permitió, en efecto, una ampliación de cobertura totalmente engañosa, dando lugar a una exclusión de alguna manera disfrazada.

La consolidación del sistema de universidades estatales colombianas

Sin embargo, esa misma reorganización de 1992 creó condiciones que, de manera paradójica, protegieron al conjunto de las universidades públicas u oficiales, incluso considerándolas como integrantes de un sistema. De alguna manera, el Estado no formuló en ese momento la tendencia de abandono de su responsabilidad, sobre todo presupuestal, frente a ellas, sino que, por el contrario les garantizó unos ingresos en términos constantes. El embate empezó a darse años más tarde, cuando incluso se discutió la significación de ese compromiso y se adoptaron medidas tendientes a reducir o recortar los aportes presupuestales, forzando a las universidades a ingresar a la lógica mercantil para que ingresos no estatales sustituyeran de manera progresiva la responsabilidad financiera estatal, so pena de condenarlas al marchitamiento cuando no a su liquidación abrupta¹⁷.

Las nuevas orientaciones apuntan a que el volumen global de los recursos se distribuya por indicadores, lo cual conducirá a que las instituciones de menor desarrollo tendrán que reducir aún más su tamaño, fusionarse e incluso desaparecer, o introducir mecanismos de financiación a través de la elevación del valor de las matrículas o de alianzas con el sector privado. Lo mismo puede decirse en relación con la política de crédito que en la práctica representa la entronización del sistema de financiación a la demanda que, sin duda, favorecerá a las instituciones privadas o determinará que las públicas entren en una lógica diferente. En fin, se ha abierto paso, para lograr cifras determinadas de ampliación de cobertura¹⁸, el esquema de indicadores simples de gestión tales como profesores o empleados por alumno, costo por estudiante, etc., cuya utilización exigirá el sacrificio de la calidad y de los pocos elementos de equidad que hoy ofrece

¹⁶ Declaraciones de este científico colombiano a la periodista Margarita Vidal en la Revista Avianca, sin fecha.

¹⁷ Tendencia que se hizo manifiesta en los dos últimos gobiernos en sus planes de desarrollo.

¹⁸ La meta trazada en el plan de Uribe Vélez para el período 2002-2006 es de 400.000 nuevos cupos.

el sistema público de educación superior, en beneficio de una contención o aún reducción de los recursos estatales destinados a su financiamiento.

La exclusión cualitativa

Una de las particularidades del sistema de educación superior es que excluye del acceso (ya sea impidiéndolo o haciendo imposible la permanencia) a quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos inferiores, por razones derivadas de la deficiente calidad de la formación ofrecida a ellos en los niveles educativos precedentes (educación primaria y secundaria).

En efecto, siendo el sistema educativo un todo indivisible, las deficiencias cualitativas de la educación básica y media hacen imposible el ingreso de amplios sectores de la población a la educación superior, o provocan que, cuando pueden hacerlo –dadas las limitaciones que existen en la oferta –, estén en realidad en situación desventajosa, casi de discriminación, por que esa deficiente formación causa problemas de adaptación, mortalidad académica y deserción. Esto es en especial grave tratándose de la educación pública que, por la ausencia de políticas estatales que la protejan y desarrollen, no ha podido avanzar en su desarrollo cualitativo. No olvidemos, además, que esa nueva discriminación en la formación reproduce y agudiza la causada por razones económicas y sociales, pues quienes acceden a la educación pública son precisamente los estratos más desprotegidos de la población.

Lo que ha ocurrido en la educación básica secundaria y media (denominaciones de las etapas formativas anteriores a la educación superior), es que sin necesidad de introducir la tendencia de privatización¹⁹, el sector público u oficial ha sido abandonado o descuidado desde el punto de vista cualitativo.

Según los datos más recientes (2004) ese sector es atendido en forma mayoritaria por instituciones oficiales (13.431 que representan el 68.03% frente a las privadas (6310) que constituyen el 31.7%, y son ellas mismas (las oficiales o públicas) las que tienen la mayor cobertura de matrícula (3.136.939 equivalentes al 80.7% frente a 749.956 que representan el 19.3% de cobertura por instituciones privadas.²⁰

Sin embargo, si se observa la información de las pruebas de Estado para el acceso a la educación superior, según el ordenamiento de las instituciones a las cuales pertenecen los estudiantes, en las tres categorías superiores a la media, del total de instituciones (1128) las oficiales sólo representan un porcentaje inferior al 30%, con la particularidad de que en la primera categoría no aparece ni una sola institución oficial. Es decir, se evidencia que las condiciones de calidad

¹⁹ La privatización quizás ha sido impedida por la fortaleza de las luchas adelantadas por Fecode, que es uno de los pocos bastiones que aún conserva el sindicalismo colombiano.

²⁰ Fuente: Departamento Administrativo Nacional de estadística, DANE.

están concentradas en instituciones privadas que son, sin lugar a dudas, aquellas a las cuales pueden acudir los estudiantes pertenecientes a los estratos socio-económicos superiores.

Apreciada la tasa de asistencia por quintiles, se confirma la discriminación por ingreso en favor de los sectores altos, pues la tasa de cobertura bruta para el quintil 5 es del 73%, mientras que para los quintiles inferiores desciende de manera brusca²¹. Lo mismo se observa en la tasa neta de asistencia por quintiles, que evidencia como en el quintil 5 es del 44.8%, frente a tasas de 20% o menos en los quintiles inferiores²².

Se trata, por consiguiente, de una exclusión de sectores sociales desfavorecidos como efecto de la monopolización de los grados superiores de calidad por los egresados de las instituciones del sector privado de la educación básica y media que atienden los estratos adinerados de la sociedad. Esa monopolización funciona, entonces, en beneficio de los estratos económicos altos, colocando en situación de desigualdad a los estudiantes de estratos medios y bajos que no pueden acceder a niveles superiores dentro de la escala de formación educativa, situación que se añade a la que ya existe también por razones sociales y económicas. Las instituciones de educación superior, en especial las públicas, advierten este efecto en sus procesos de admisión y de formación, pues en los últimos años se ha venido produciendo en el ingreso a ellas un relativo desplazamiento de la población desfavorecida.

Pero, la situación de exclusión por razones de calidad académica es aún más grave, pues la deserción es altísima. Se ha estimado aproximadamente en un 50% para las cohortes que cursaron estudios entre 1999 y 2004 y es del mismo carácter en las instituciones públicas que en las privadas²³.

Esto está corroborado por la sensible disminución del número de egresados en los estudios de grado (llamados en Colombia de pregrado), que en los últimos 3 años ha tenido este descenso: 143.825 en 2003, 132.284 en 2004 y 101.696 en 2005, o sea un decrecimiento del 29,3%. El mismo fenómeno pero más acentuado se advierte sobre todo en el proceso de graduación o titulación que entre 2000 y 2004 fue en promedio del 49%²⁴, que parece haberse agravado en el lapso 2004-2005, pues la titulación ha pasado de 159.179 a 97.632, o sea un descenso del 38.7% que se traducirá en una tasa de eficiencia de titulación inferior al 50%²⁵.

²¹ La tasa es de 32,1% para el quintil 4, 17,4% para el quintil 3, 7,1% para el quintil 2 y 5,4% para el quintil 1 Fuente: DNO-DDS-SE con base en DANE-ECV (2003).

²² La tasa es de 20,1% para el 4, 10,8% para el 3, 4,7% para el 2 y 3.8% para el 1. Fuente ibídem.

²³ Ver Cuadro No. 38 del Informe Estudio Nacional sobre la evolución, situación actual y perspectivas de la educación superior en Colombia.2005. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, Bogotá, 2006.

²⁴ Ver Tabla No. 37 informe ASCUN citado

²⁵ Ver Tablas Nos. 34 y 37, informe ibídem.

La exclusión por cobertura

El sistema colombiano de educación superior evidencia deficiencias y limitaciones notables en cobertura. Si bien la tasa neta de cobertura ha venido en ligero ascenso de 1993 a hoy²⁶, la tasa alcanzada (18%) está bastante alejada de las de muchos países del continente como Perú (26%), Venezuela (29%), Costa Rica (30%), Chile (32%) y Argentina (36%)²⁷.

Lo mismo puede decirse si se aprecia la tasa bruta de cobertura que se ha mantenido desde 1993 sin variaciones muy sensibles²⁸, pues la tasa más reciente (26%) es muy inferior a la de otros países del continente como Argentina (60%), Chile (42%), y Cuba (34%)²⁹. Esa situación es aún más preocupante, si se tiene en cuenta que nuestra tasa de absorción de la demanda potencial descendió de 91.5% en 1970 a 36.5% al finalizar la década del noventa.

Aún cuando no existe información disponible sobre la composición y la distribución socio-económica de la población matriculada en educación superior, un posible indicador indirecto es la distribución entre la universidad pública y la privada, pues la primera por sus condiciones económicas de acceso (las matrículas son gratuitas o subsidiadas) permite inferir que cubre principalmente a estratos socio-económicos medios y bajos, aunque también buena parte de la privada (de calidad inferior) reúne a sectores del mismo carácter. Para el año 2005 en esa distribución el sector oficial representa el 48.5% de la matrícula total (634.333 estudiantes)³⁰. Claro está que, de otra parte, este porcentaje muestra una recuperación de la participación de ese sector que en el año 2000 apenas tenía el 36% del total de la matrícula, cambio que tiene explicación por factores diversos como las variaciones académicas sufridas en la universidad pública que más adelante se analizarán, y el impulso a la educación técnica y tecnológica, y a las modalidades aparentes de educación superior que se han desarrollado para cumplir las metas de ampliación de cobertura ofrecidas por el gobierno.

Otro indicador de que ese muy relativo grado de cobertura afecta a los estratos socioeconómicos inferiores, es el reconocido proceso de deserción de los estudiantes que acceden a la educación superior, que es atribuible no sólo a factores de orden cualitativo como se explicó atrás, sino a circunstancias socioeconómicas. En efecto, además de la exclusión por razones cualitativas, los estudios y análisis que se han realizado reconocen que las principales causas de la deserción son de orden socio económico: la necesidad de atender en forma simultánea el estudio y el trabajo, lo cual afecta el rendimiento académico, o simplemente el abandono para poder encontrar condiciones mínimas de subsistencia³¹.

²⁶ Pasó de 12% en 1993, a 14% en 1995, a 16% en 2002 y a 18% en 2004. Fuente: DNP-PNDHU con base en ENH-DANE.

²⁷ Fuente: Banco Mundial, Edstats.

²⁸ Ha evolucionado así: 20% en 1993, 23% en 1995, 25% en 2000, 24% en 2002 y 26% en 2004. Fuente ibídem.

²⁹ Siendo, además, estos datos del año 2002. Fuente ibídem.

³⁰ Tabla 19 Informe ASCUN citado.

³¹ Ver Informe ASCUN citado, pag 73.

En la misma dirección de exclusión selectiva por las restricciones de la cobertura, puede mencionarse la información sobre oferta y demanda de cupos. En los últimos años (2004-2005) la oferta de cupos en estudios de grado se ha reducido (en el sector oficial pasó de 247.800 a 221.424 y en el sector privado de 465.986 a 455.309) y algo similar ha ocurrido en los estudios de posgrado en el sector oficial (de 20.531 a 17.603)³².

Pero lo más significativo es que en el sector oficial (donde pueden acceder más los estratos socioeconómicos inferiores), se observa lo siguiente:

- La demanda de cupos ha duplicado y triplicado la oferta: en 2004 frente a 247.800 cupos la demanda fue de 521.270, y en 2005 la oferta fue de 221.424 y la demanda de 643.426.
- En ambos años el ingreso real (matriculados) es sensiblemente inferior a los cupos ofrecidos: en 2004 ingresaron sólo 183.907 frente a 247.426 cupos y en 2005 ingresaron 179.439 frente a 221.424 cupos abiertos.

En contraste, en el sector privado, al cual pueden acceder menos los estratos socioeconómicos inferiores, la demanda no supera la oferta de cupos y el ingreso real es también muy inferior a los cupos:

- En el año 2004: la educación superior privada ofreció 465.986 cupos, tuvo demanda de 259.551 e ingresaron sólo 185.097.
- En 2005: la educación superior privada ofreció 455.309 cupos, tuvo demanda de 253.629 y entraron apenas 186.139

En síntesis, una demostración indirecta del proceso real de exclusión por imposibilidad de acceso es que el ingreso real es bastante inferior a los cupos ofrecidos, que el sector oficial sólo responde a la demanda en proporción de un medio o un tercio, y que en el sector privado aunque haya cupos las condiciones económicas elevadas impiden el ingreso³³.

Otro elemento de exclusión es el regional-geográfico, pues existe un altísimo grado de concentración de la matrícula en educación superior en las zonas más desarrolladas, que reiteran y reproducen el atraso de todo orden en las otras áreas. Así, en los últimos cinco años (2001-2005) en sólo cuatro regiones (Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca y Santander) se concentra más del 60% de la matrícula, destacándose una de ellas (Bogotá, la capital) con porcentajes cercanos al 35%. Traducido esto a tasas de cobertura, significa que sólo la región Bogotá tiene en el mismo período tasas cercanas al 50% y que sólo ocho de las restantes superan una tasa del 24%³⁴.

³² Ver Tabla No. 7 Informe ASCUN citado.

³³ Ver Tabla No. 15 Informe ASCUN citado.

³⁴ Ver Tablas Nos. 23 y 24 Informe Ascún citado.

LAS TENDENCIAS RECIENTES Y LA EXCLUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Al mismo tiempo que las exclusiones de la educación superior de amplias capas de la población, en especial de los sectores menos favorecidos, por razones cualitativas o por los fenómenos discriminatorios de cobertura, se mantienen, reproducen e inclusive se amplían, las transformaciones que en los años más recientes se vienen dando en el sistema educativo colombiano y en la educación superior, configuran tendencias de exclusión ligadas a las nuevas exigencias que en el orden formativo y científico-técnico imponen las transformaciones del capitalismo posfordista y cognitivo que al inicio hemos descrito de manera teórica-general.

La estructura del sistema de educación superior

El sistema colombiano de educación superior venía caracterizándose por una particular combinación del sector oficial o público y del sector privado, y de formas o modalidades de formación superior agrupadas bajo los conceptos de educación propiamente universitaria, técnica y tecnológica.

En la última década su composición institucional ha tenido una profunda transformación, caracterizada por³⁵:

- la mayor participación de las instituciones privadas (221), que ahora representan el 73.7% del conjunto, o que considerando sólo las principales (194), es decir sin incluir las dependencias seccionales, es el 70.5% del total.
- la conservación del mismo número de universidades públicas u oficiales que existía al entrar a regir la ley 30 de 1992 (31), que siguen representando el 11% de las instituciones principales o incluidas las seccionales (49) el 14.9% del conjunto de instituciones de educación superior. Si se adicionan las instituciones universitarias públicas (que no tienen el carácter propio de universidades: 22 principales y 2 seccionales), la participación porcentual ascendería a 19.3% consideradas las principales o a 22.3% incluidas las seccionales.
- La ampliación del número de las instituciones tecnológicas, tecnológicas y técnicas públicas (28 o 34 incluyendo seccionales), que hoy representan el 10.2% de las principales o el 10.4% incluyendo seccionales.
- El ascenso del número de instituciones tecnológicas y técnicas privadas (83) que hoy son el 30.2% del total o el 25.3% si se incluyen las seccionales.
- La gran importancia que han cobrado en conjunto las instituciones tecnológicas y técnicas públicas y privadas que alcanzan ya el 40.4% del total de las principales o el 35.7% incluidas las seccionales. En contraste las universidades públicas y privadas sólo representan el 25.5%

³⁵ Se utilizan los datos del Ministerio de Educación, MEN-SNIES. Hay datos provisionales para el año 2005 que no introducen cambios muy significativos.

o el 34.1% consideradas las seccionales, y unidas a las instituciones universitarias el 59.6% (sólo principales) o el 64.3% (consideradas las seccionales).

La distribución en la cobertura

A pesar de la diferencia relativa de la participación de las instituciones (el 73.7% o el 70.5% del total, según se consideren las principales o también las seccionales, es del sector privado), la cobertura estimada en matrícula total en 2005 está casi distribuida por mitades (48.5% el sector oficial y 51.5% el sector privado), lo cual demuestra no sólo la importancia de la educación superior pública u oficial, sino como el sector privado está limitado a ciertos sectores de la población predominantemente altos, tal y como se evidenció atrás al mostrar que su oferta no es demandada y tampoco asignada³⁶.

En los últimos 6 años (2000-2005) la cobertura de la matrícula en educación superior oficial ha crecido de manera muy significativa (su cobertura ha pasado de 36% al 48.5% en el período) en desmedro de la privada (decrecimiento de 64% al 51.5%). La explicación reside no sólo en el momento de crisis económica del 2002 que provocó una caída brusca de la tasa de crecimiento del sector privado en matrículas (-4.2%), debido a la afectación de la capacidad adquisitiva de sectores altos y medios, sino a los cambios que se han inducido en la educación superior oficial para variar el tipo, los contenidos y los tiempos de los programas académicos (que se refleja en una tasa de crecimiento de la oficial del 19.7% en 2005, en contraste con apenas un 1.8% de la privada), al igual que la inclusión de ciertos programas de simple apariencia superior en las regiones a través de los Centros Regionales de Educación Superior, Ceres³⁷. Esto pone de presencia que los cambios de época no necesariamente pasan por el proceso de privatización, sino que incluso el sector oficial puede fortalecerse si se operan en su interior acomodamientos acordes con la nueva época del capital.

La reorientación hacia los programas técnicos y tecnológicos

En sintonía con los cambios de época, en forma paulatina se viene impulsando un viraje hacia lo técnico y lo tecnológico, en desmedro de la educación superior profesional y

³⁶ Ver Tabla No. 19 Informe ASCUN citado.

³⁷ Se trata del Programa de Centros Regionales de Educación Superior CERES, concebido por el Ministerio de Educación como un modelo para llevar la educación superior a poblaciones del país en regiones marginadas mediante infraestructura tecnológica de información y comunicación, de acuerdo con los requerimientos del mercado laboral. Los programas están apoyados en nuevas metodologías de educación a distancia y tecnologías de educación virtual con conectividad. El número de esos Centros ha crecido vertiginosamente: de 12 en 2003 en 2005 ya se tienen 36 en funcionamiento, a los cuales se sumarán 20 más en el presente año. Ver Informe de gestión de la Ministra de Educación de octubre 31 de 2005 y otros datos en www.mineducación.org.co Su naturaleza y significación es definitivamente distinta de la educación superior propiamente dicha, pero sirve al gobierno nacional para cumplir las metas de cobertura.

universitaria. Se trata de una respuesta a necesidades más inmediatas y operativas de la precaria industria nacional, o de las prolongaciones o desplazamientos de orden territorial del capital transnacional, en especial determinados por los efectos de la globalización, que incluso han de salir aún más fortalecidos cuando culmine el proceso de celebración del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América. Como es bien conocido ese tipo de formación se mueve en el terreno de una cualificación operaria más específica, sin que favorezca el desarrollo científico-técnico, ni mucho menos el conocimiento y el saber que, con algunas dificultades y tropiezos, pueden darse en el mundo de la formación de tipo universitario. Del mismo modo, se toma aún más distancia con respecto a los procesos de crítica social que germinan en los medios universitarios y que son extraños por naturaleza a las escuelas técnicas o tecnológicas. Es una forma de exclusión de las instancias del conocimiento que poco a poco se van volviendo aún más elitistas. Se pregona que el saber y el conocimiento están limitados por naturaleza a núcleos muy selectos de la población que, además, promueven esa discriminación ostentando su jerarquía intelectual y su superioridad académica.

Así, analizado el total de programas de educación superior en 2005 (8.051), es notorio que sólo 4.807 son de carácter universitario (profesional o disciplinario), es decir el 59.7%, y cómo en educación de posgrado sólo el 9.9% son universitarios y, por ende, un 99.1% son técnicos, tecnológicos o especializaciones³⁸. La evolución en los últimos 6 años (2000-2005) muestra como esa es una tendencia irreversible: el crecimiento de los programas universitarios (20.5%) ha sido más lento que el de los técnicos y tecnológicos (72.3%)³⁹.

Este proceso lo confirman los datos de la matrícula por tipo de formación, pues en sólo 4 años (2002-2005) la formación técnica profesional ha pasado de representar el 5.4% para situarse en el 11.7% y, en general, el conjunto de la formación técnico-profesional y tecnológica ha crecido del 18.32% al 25.63% en participación relativa dentro del conjunto. En contraste, la formación propiamente universitaria (ofrecida por las universidades y por instituciones universitarias) ha descendido de 75.5% al 69.6%. Y lo que es más indicativo, los estudios de posgrado han pasado a representar el 4.75% cuando en 2002 significaban el 6.33%⁴⁰.

Parece claro, entonces, que la política de educación superior se orientara a revertir la composición de la matrícula en educación superior que aún es mayoritaria en la formación universitaria, para favorecer la técnica y la tecnológica. Buscaría de esta manera acercarse a la

³⁸ Ver Tabla No. 2 Informe ASCUN citado.

³⁹ Ver Tabla No. 3 informe ibídem

⁴⁰ Ver Tabla No. 20 informe ibídem

característica propia de otros países en los cuales la formación universitaria es cada vez más elitista⁴¹.

LA PREVALENCIA DEL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS O EL ABANDONO DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los comienzos en los niveles primario y secundario

De manera tímida e incoherente, el Estado colombiano ha ido construyendo paulatina y de forma progresiva el discurso de las competencias en educación, que campea desde hace ya varios años en las sociedades desarrolladas, y que es impulsado por organismos internacionales como el Banco Mundial. No se trata de una construcción acabada ni mucho menos explícita. Su punto de partida fueron las temáticas de la calidad y la pertinencia, que pudieron florecer fácilmente por las innegables características de falta de idoneidad de las instituciones educativas en todos los niveles, de deficiencias en la labor docente y pedagógica, y de no incorporación de los egresados a las circuitos de empleo o de generación de ingresos en sus distintas modalidades.

El punto de partida fueron, sin duda, las políticas adelantadas en la capital Bogotá en los primeros años del siglo para evaluar competencias básicas en los educandos, promovidas por quien luego fuera designada Ministra de Educación del Gobierno Uribe en el año 2002, y aún continúa en esa posición. Esas experiencias estuvieron acompañadas de las orientaciones que buscaban cambiar la posición del maestro en las prácticas educativas y por la introducción de una lógica mercantil en la organización y el funcionamiento escolar en los niveles primario y secundario básico y medio, que ya se ha extendido al conjunto de la sociedad⁴².

En efecto, según la información conocida⁴³, en los últimos años del decenio de los noventa si bien en esos niveles se acrecentó la cobertura de la educación privada, el sector público conservó niveles porcentuales del 63.7% en preescolar, 78.7% en primaria y 66.6% en secundaria. Ante esta situación, no se optó por un modelo de sustitución radical progresiva por el sector privado como el que ha sido empleado en el caso de la salud, sino por una reorganización mercantil del sector público de la educación primaria, básica y media⁴⁴, que, en la práctica, a pesar de

⁴¹ En muchos países la formación técnica y tecnológica está por encima del 50% y llega incluso a ser superior al 70% como en el Reino Unido y los Países Bajos. Ver Cuadro presentado por el Departamento Nacional de Planeación en el Seminario sobre la educación superior y la meta del 2019. Bogotá, junio 2006.

⁴² Ver sobre el particular Estrada, Jairo. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.

⁴³ Ver al respecto las principales referencias bibliográficas y documentales sobre la materia que incluye Jairo Estrada Alvarez op.cit. Igualmente Alfredo Sarmiento et al., *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona y Fundación Restrepo Barco, Bogotá, 2002.

⁴⁴ Esta afortunada calificación la introduce Jairo Estrada Alvarez, op. cit.

que se conserve la naturaleza jurídica oficial de los entes educativos, los introduce en la lógica privada e incluso favorece al sector privado que en términos paulatinos ha ido avanzando.⁴⁵

La introducción de la lógica mercantil se busca lograr, en primer lugar, reduciendo el monto de los recursos que se deben transferir a las entidades territoriales, de tal manera que sea preciso recurrir a fuentes adicionales mediante el esfuerzo tributario local, la introducción y elevación de los sistemas tarifarios, la contratación con instituciones privadas a menor costo o la utilización del sistema de concesiones.

A eso mismo contribuye, en segundo término, el modelo introducido para la distribución de las transferencias a las entidades territoriales, que está en esencia estructurado sobre los resultados de reducción de costos, de elevación de la relación profesor/alumno y de aumento de cobertura, que coloca a todas las instituciones educativas en el terreno puro y simple de la competencia mercantil y las obliga a operar cada vez de manera más ortodoxa teniendo en cuenta los parámetros mercantiles, con las obvias consecuencias desfavorables en calidad y equidad.

Esa lógica mercantil también servirá, si las instituciones estatales no responden en forma adecuada a ella, para que poco a poco vayan cediendo el lugar a la privatización abierta, que el Estado estará presto a apoyar como ya lo ha hecho en otros sectores y en el mismo educativo, sin que esté, además, descartado, un esquema de control y manejo más integral de la totalidad de los recursos destinados a la educación por entes privados, como ya ha ocurrido en el área de la salud.

Ese proceso, de otra parte, va combinado con una característica principal del sector privado de la educación básica y media: monopoliza progresivamente los niveles superiores de calidad, gracias a los grados de excelencia de las instituciones privadas que atienden la educación de los estratos adinerados de la población. Esto se advierte con suficiente claridad, como ya lo hemos anotado atrás, en los resultados clasificatorios de las prueba de Estado, en los cuales las categorías superiores corresponden, con muy pocas excepciones, a instituciones privadas, quedando relegadas las públicas a las inferiores, produciéndose así una verdadera monopolización privada de la calidad de la educación en beneficio de los estratos socio-económicos altos.

Pero, en definitiva, más allá de los problemas de eficiencia en el gasto público en educación y de las correcciones organizativas, lo central es la nueva orientación de la formación hacia competencias y destrezas, como sería posible analizarlo a partir de las pruebas que al inicio se

⁴⁵ Los estudios, reflexiones y propósitos de reforma que venían haciéndose a lo largo de los años noventa, fructificaron finalmente en la administración Pastrana y se materializaron en el Acto Legislativo No. 01 de 2001 y en la ley 715 del mismo año.

hicieron en Bogotá y que se han extendido a todo el país, dirigidas y orientadas desde el nivel central del Gobierno. Ese nuevo modelo de competencias es, además, menos oneroso para el Estado, de tal manera que justifica la lógica mercantil que se ha advertido.

El surgimiento y la organización del discurso en la educación superior

Pero el discurso adquiere también presencia en la educación superior, a raíz de las intervenciones de inspección y vigilancia que empiezan a activarse en los años 2002-2004, que versaron sobre el contenido cualitativo de los programas que se venían ofreciendo y sobre la idoneidad de las instituciones responsables de ellos. Esa orientación condujo a que se abandonara la laxitud del Estado en el reconocimiento y la autorización de programas académicos, y a que se iniciara un proceso de promoción de su acreditación, con incentivos de carácter presupuestal y de otro orden. Al mismo tiempo germina la idea de pruebas o exámenes de evaluación de los egresados de los programas de grado, que poco a poco han ido avanzando hasta convertirse de hecho en un sistema cuasi-obligatorio⁴⁶.

Iniciado el gobierno de Uribe Vélez, esa política adquiere carácter universal y para ese fin se reordenan los instrumentos institucionales y normativos en todas las dimensiones. En lo que respecta a la educación superior, se cercenan las funciones sobre instituciones y programas del antiguo Consejo Nacional de la Educación Superior, CESU, para entregarlos a cuerpos especializados directamente dependientes del gobierno central (Ministerio de educación); se reordena el Instituto para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, para convertirlo en un ente especializado sólo en las pruebas de calidad de todos los niveles de la educación⁴⁷; se regulan de manera general los requisitos básicos para que puedan ofrecerse programas académicos; se introduce el registro obligatorio calificado de todos los programas; se induce una mayor obligatoriedad de hecho para la acreditación de programas e instituciones mediante evaluaciones externas; se institucionalizan las pruebas a los egresados (ECAES); se logra vencer la resistencia del sistema de universidades públicas; se condicionan los recursos de éstas a la introducción de cambios académicos que abandonen la perspectiva predominante y se adecúen a las exigencias determinadas desde el gobierno central; se controlan los gobiernos universitarios; se fijan metas que imponen cambios drásticos en materia de contenidos académicos; se busca reorientar la oferta en función de la observación de los requerimientos del sector productivo (observatorio laboral); se restringen los recursos para la oferta de cupos

⁴⁶ Es el sistema de Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, iniciado en el año 2003, que a finales del 2005 evaluó aproximadamente a 100.000 egresados de 53 programas académicos.

⁴⁷ Para estos efectos el Gobierno Nacional cambió el objeto y funciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, de tal manera que abandonara esa misión y se convirtiera exclusivamente en un aparato para la realización de pruebas de competencias en todos los niveles del sistema educativo.

por la educación oficial y se irrigan recursos de crédito educativo para apoyar las instituciones del sector privado; se desnaturaliza el mismo concepto de educación superior alentando formaciones de naturaleza bastante inferior a la técnica o tecnológica; se busca cambiar el sentido mismo de las Universidades ya sea imponiéndoles formaciones extrañas a su carácter, o especializándolas en ciertas áreas o buscando su conversión exclusiva en instancias de posgrado o de investigación, o promoviendo su liquidación o fusión cuando no respondan por su organización o por su orientación a los requerimientos de las políticas estatales. Sin embargo, todo ha funcionado sobre el fundamento general y ambiguo de cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia, pero sin revelar o hacer muy explícitos los propósitos de fondo, que a pesar de ello afloran en la realidad que ya empieza a evidenciarse.

Las exigencias de calidad y pertinencia encubren la realidad del cambio de paradigma

La gran mayoría de los análisis y discusiones sobre la educación superior en Colombia versan, en los últimos años, sobre la problemática de la calidad y la pertinencia, y sobre ella se ha edificado la reorganización institucional y normativa y las políticas que hemos enunciado, pero sin que exista un discurso elaborado y explícito sobre la significación de esas exigencias.

A propósito de la calidad, es bien sabido que ella no puede plantearse en abstracto ni mucho menos como una palabra hueca de contenido, pues si a ella se hace referencia es por que se tiene un criterio sobre qué es en términos cualitativos admisible o ambicionable. Bajo un esquema centrado sobre la formación en conocimientos, la calidad estaría ligada a lo que en determinado momento sea considerado como el horizonte o el estado del arte de las distintas disciplinas y profesiones. Se trata, por lo tanto, en el caso de las profesiones, de poder medir o evaluar en que medida existen condiciones para que la formación responda a las intervenciones específicas que corresponden a ellas en el mundo actual, en armonía con los desarrollos científico-técnicos alcanzados. Y en el caso de la formación disciplinaria se buscaría apreciar en que medida está próxima al desarrollo adquirido socialmente en el área de conocimiento de cada disciplina en particular, de tal manera que se pueda acceder a él con la pretensión de avanzar transformándolo o superándolo. Es el reto que de manera histórica han tenido las universidades como centros privilegiados del saber, así no lo alcancen de manera plena. Históricamente han sido definidas por esa misión en el mundo del conocimiento. Si la formación que ellas ofrecen pretende servir a un objetivo determinado y ser actual, no puede deslindarse del esfuerzo serio y riguroso de apropiación y creación de conocimiento. De ahí que se proclame el vínculo necesario entre la docencia y la investigación.

Pero, lo que encontramos escondido detrás de la pretendida calidad de la educación superior es un viraje absoluto que abandona ese paradigma que definía de manera esencial a la Universidad,

que la remitía siempre al mundo del conocimiento. En Colombia la confesión más clara de ese propósito se ha dado en los últimos tres años en la principal Universidad del Estado, que ha querido recoger, no sin contradicciones ni todavía con éxito⁴⁸, los desarrollos y elaboraciones del Grupo Strata y del Proyecto Tuning para el medio europeo. Su punto de partida es que ante la dinámica contemporánea del conocimiento, que lo ha convertido cada vez más en “provisional, parcial e inestable”, no le es posible a la Universidad (o en general a la educación superior) continuar centrada en la formación en conocimientos. Se afirma con mucha fuerza que “no es tan importante qué sabe el estudiante, sino que sabe hacer con lo que sabe”⁴⁹ y que “no se puede pretender que el pregrado cubra todo el cuerpo de conocimientos más importantes de una disciplina o profesión”, de manera que debe ser más bien “un fundamento para el aprendizaje”, que se consolidará luego en otros espacios y otros momentos a lo largo de la vida⁵⁰.

Como bien lo han expresado las voces críticas de esta concepción⁵¹, ello implica un replanteamiento de las funciones básicas de la Universidad, que se estigmatiza ahora como una Universidad tradicional o liberal: “La docencia es replanteada de acuerdo con los cambios en el conocimiento introducidos por las reformas; por consiguiente, el aprendizaje orientado hacia la construcción de estatutos de verdad dentro de los campos del saber, las ciencias y las artes, es sustituido por una capacitación dirigida hacia las habilidades prácticas necesarias para adquirir instrumentalmente los conocimientos que tienen una aplicación inmediata. Las competencias, herramientas indispensables en el proceso de aprendizaje, son transformadas en el objetivo del mismo, al ser abandonado el conocimiento destinado a ofrecerles a los estudiantes los elementos críticos indispensables para orientarse en uno o varios campos del saber. Ya no se aprende para comprender y explicar, sino que se aprende a aprender, que termina siendo un aprendizaje para aprehender, en el sentido estricto que le reconoce la *Real Academia Española* : “Concebir las especies de las cosas sin hacer un juicio de ellas o sin afirmar o negar”, es decir, sin distancia crítica. Adicionalmente, estas competencias no están fundamentadas en estudios empíricos que demuestren que son la esencia del proceso de aprendizaje, sino en un sentido común que se impone como parte de un pensamiento único, como lo ilustra José Luis Coraggio”⁵².

A partir de allí, se derivan muchísimas consecuencias: los contenidos de los programas académicos deben ser más flexibles y orientados a distinguir entre formación general o

⁴⁸ Nos referimos a los cambios académicos planteados a partir del 2003 por el Rector Marco Palacios en la Universidad de Colombia, que han generado reacciones y críticas que han logrado, hasta la fecha, paralizar en alguna medida su puesta en marcha. Ver *La reforma académica que requiere la Universidad Nacional*. Serie documentos de trabajo No. 1. Bogotá, 2004.

⁴⁹ *Ibidem* p.45

⁵⁰ *Ibidem* p.51. Al retirarse de su cargo en abril de 2005, sin haber concluido ni garantizado la reforma que agenció en la Universidad, el rector Palacios planteó a este respecto lo siguiente: “la velocidad de creación de conocimientos restringe la validez social y profesional de los títulos universitarios que será más y más limitada en el tiempo. Se ha hecho muy claro que la educación es un forjarse a lo largo de la vida”.

⁵¹ Múnera Leopoldo, *¿Hacia dónde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la educación superior*, en www.upinion.org

⁵² Coraggio José Luís, *Educación y modelo de desarrollo*, En: UPINIÓN N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004.

básica y formación específica, aunque ambas deben centrarse sobre la adquisición de habilidades y destrezas para adaptarse a muchos cambios a lo largo de la vida, y a las múltiples redefiniciones de su quehacer profesional o disciplinario. No habrá, por consiguiente, más formación en conocimiento o al menos este aspecto dejará de ser central o prioritario. Quienes lleguen a la educación superior, después de franquear las barreras sociales y económicas al acceso, sin que desaparezcan las exclusiones clásicas que discriminan a sectores de estratos socio-económicos inferiores, sufrirán ahora la exclusión del conocimiento propiamente dicho. Su habilitación tendrá otra significación.

Ese cambio hará factible ahorrar recursos, pues las formaciones no requieren la duración de antes, ni se necesitarán los docentes con la dedicación que el otro modelo demandaba, pues su papel será ya el de simples acompañantes en el proceso de adquisición de tales habilidades y destrezas y no formadores en conocimientos. De paso también, serán más fáciles las homologaciones y circulaciones, lo que en el mundo europeo se ha llamado la movilidad de los estudiantes, pues la estandarización de los currículos se hará más viable y expedita.

Las perspectivas de evolución del nuevo enfoque de formación superior

La dinámica ya iniciada, que busca instaurar esas nuevas formas de exclusión del conocimiento en la educación superior y, en particular, en la Universidad, parece por el momento incontenible. Las políticas gubernamentales en esa materia están aseguradas para un nuevo cuatrenio; cada día más las universidades públicas u oficiales están por fuera de la discusión crítica de esas tendencias y han abandonado la resistencia que las caracterizó hasta la iniciación del período presidencial de Uribe Vélez (2002); por el contrario todas o casi todas han cedido al acomodamiento académico interno, ya sea dando un viraje a favor de las formaciones profesionales técnicas o profesionales, o colaborando en las modalidades engañosas de educación superior (como los Ceres ya comentados), ya sea sacrificando la calidad para responder a las metas cuantitativas exigidas por el gobierno, ya sea abrazando de manera más coherente el nuevo paradigma de las competencias, habilidades y destrezas, para renunciar a la formación en conocimientos (como se quiere hacer desde la principal Universidad del Estado), o en fin aceptando una nueva jerarquización de las instituciones y formaciones de educación superior, que reserve sólo para algunas el manejo elitista del acceso al conocimiento y a su relativo y limitado desarrollo.

Las voces de apoyo a esas tendencias se hacen ya muy manifiestas por parte del sector privado. Las nuevas formaciones que se reclaman y que son acordes con las políticas gubernamentales, van en el sentido de desdeñar las formaciones en conocimiento y de

sustituirlas por otras más adecuadas al tipo de trabajo requerido por la organización productiva en esta fase del capitalismo. Se escuchan, por tanto, voces que reclaman más aprendizaje, en el sentido de que el nuevo profesional esté habilitado para “informarse sobre lo que no conoce”, para involucrarse en “la operación del negocio, con su equipo de trabajo y con la organización”, para “convertir los conocimientos teóricos en conocimientos prácticos”; que la capacitación recibida sirva para “comprender el sentido, el alcance de las tareas que se le asignen, el cumplimiento de horarios y metas, la capacidad para trabajar en equipo y el propósito de cooperar con sus compañeros”; en síntesis, se reclama que la educación ahora esté volcada sobre “capacidad de análisis, compromiso en el trabajo, capacidad de comunicación, creatividad, capacidad de ofrecer soluciones”, expresiones todas que, sin tener ninguna elaboración teórica, corresponden al tipo de trabajo inmaterial que se vuelve cada vez más dominante y al cual aludimos en la primera parte de este ensayo⁵³.

Sin embargo, hay expresiones mucho más elaboradas, como las de un ex ministro de Hacienda y alto asesor del gobierno y de importantes compañías transnacionales, según las cuales “el nuevo colombiano educado, más que alguien con una credencial, una profesión y un empleo va a ser alguien capaz de procesar la información que hay disponible en el mundo, conocedor de las fuentes de información, capaz de educarse solo y de adaptarse a los cambios en el conocimiento, la información y el mercado, con la habilidad de crear riqueza”. El mismo advierte: “Esto hace necesario que las universidades eduquen a los jóvenes para que sean emprendedores, capaces de identificar oportunidades y de llevar proyectos a cabo exitosamente, de crecer, de modificar e imaginar escenarios y hacerlos realidad. Tenemos que educar empresarios, no funcionarios”; en síntesis, dice, hay que “contar con profesionales que tengan más o menos las mismas características que exige el TLC”⁵⁴. Nada o muy poco hay que agregar a la sintonía de este enfoque con las tendencias que hemos esbozado, que en definitiva buscan dejar atrás la idea de Universidad que el propio capitalismo había construido para otras épocas, y que abrazan las necesidades de la fase actual del capitalismo cognitivo.

POSIBLES SENDEROS DE RESISTENCIA

El panorama colombiano de la educación superior que hemos descrito no es ineluctable. Es parte de toda la reorganización de la fase actual del capitalismo, a la cual han de corresponder procesos de resistencia que, sin embargo, no es fácil identificar y valorar, pues de ninguna manera se trata de apegarse a lo que existía ni de mirar con nostalgia otros momentos para restaurarlos o reeditarlos. El campo es nuevo y exige respuestas distintas.

⁵³ Expresiones tomadas de las entrevistas hechas a un grupo de empresarios colombiano, ver Boletín de Educación Superior No. 3 www.men.gov.co

⁵⁴ Opiniones de Rudolf Hommes. www.revistacambio.co

La reivindicación de la universidad crítica

Es muy común en el medio universitario sumergirse en las prácticas académicas, cediendo el lugar al pensamiento ingenuo de que la Universidad es externa a la sociedad y que sólo establece con ésta relaciones de comunicación. Se desconoce así que la Universidad no sólo es parte del conjunto social, sino que cumple respecto de él una misión determinada.

A ese propósito siempre se proclama que la Universidad es el mundo privilegiado de la academia, de las ciencias y tecnologías, del saber, de la cultura y de las artes, y que como tal debe ser la esfera por antonomasia de la libertad de pensamiento y de expresión y el reino máximo de la tolerancia y del reconocimiento del pluralismo. Pero, no se dice también que por la Universidad cruzan los problemas y contradicciones sociales, y que es posible en ella y desde ella intervenir aportando visiones críticas, a partir de lo que representa su esencia.

En esa perspectiva, hay que decir, una y otra vez, que la Universidad y de alguna manera la educación superior en general, está comprometida por los cambios que se vienen escenificando en esta época histórica del capitalismo que estamos viviendo. No se trata, como en otros momentos, de transformaciones de coyuntura, sino de una reorganización profunda de la organización social productiva que ha hecho obsoletos los mismos paradigmas explicativos o críticos que quizás fueron válidos en otros momentos.

El reto, por lo tanto, no es sólo que las tendencias dominantes y las dificultades del proceso en curso sean analizados y criticados más allá de los lugares comunes y de los entendimientos tradicionales, sino lograr que los espacios de la educación superior y de la universidad sigan siendo o vuelvan a ser escenarios para la confrontación de las políticas estatales, planteando orientaciones alternativas.

Mayor cobertura no funcional a las exigencias del orden productivo

A propósito de la necesidad de superar los actuales niveles de cobertura -en verdad muy bajos en el contexto latinoamericano y mundial- se cruzan y entrelazan distintas perspectivas de entendimiento. Para muchos se parte de una visión que podría llamarse puramente culturalista, conforme a la cual se reconoce la importancia de alcanzar cierto nivel superior de formación educativa, sin detenerse en ninguna otra consideración. Lo que interesa, por lo tanto, es descifrar cuál debe ser la estrategia pragmática-instrumental para elevar las posibilidades de acceso, y en esa dirección lo principal es considerar la capacidad de las instituciones, los recursos necesarios, los potenciales beneficiarios, sus capacidades académicas y económicas, la distinción entre los programas a los cuales se accedería, el papel del Estado o del sector privado, etc.

Pero, es indudable que, más allá de saber cómo hacerlo, es necesario en ese debate hacer expresa otras preguntas: porqué y para qué se quiere que haya un acceso más amplio. Sin salir de la formulación sencilla de que la educación es ante todo un bien que debe estar al alcance de todos o al menos de quienes tengan la voluntad y capacidad exigidas, es preciso estimar que lo que importa es lograr un tratamiento equitativo, es decir que exista igualdad de oportunidades, lo cual adiciona a la concepción instrumental otras preocupaciones en materia de organización y de políticas públicas, que apunten a corregir el sistema existente.

La respuesta de otros, expresa o implícita, es que el acceso más amplio y en determinadas condiciones, está ligado a las relaciones económico-sociales de nuestro tiempo y, en especial, a las de la sociedad en la cual nos encontremos. Sin duda es una visión funcionalista, que se inquieta por establecer para qué sirve o para qué puede ser útil la educación superior. Surgen aquí los temas ligados a una cierta pertinencia del tipo de formación, que se interrogan por los perfiles profesionales y disciplinarios que hoy se requieren, y acerca de si el sistema existente está en capacidad de ofrecerlos. O también aparecen las cuestiones relativas a las consecuencias que tendría la ampliación de la formación en el mercado, y de conocer bajo cuáles condiciones van a actuar los nuevos profesionales o expertos en determinadas disciplinas.

Otros, entre quienes seguramente están todos quienes le asignamos una especial misión a la Universidad Pública, pensamos que la mayor cobertura no debe estar en correspondencia mecánica y lineal con el orden existente, sino por el contrario en controversia con sus rasgos impropios de injusticia e inequidad. No se trata, pues, de un acceso indiscriminado acicateado por el afán cuantitativista, ni tampoco selectivo en función de las necesidades de la organización social vigente. La política de cobertura debe ir acompañada de un rasgo cualificador de la oferta, que esté de manera íntima ligado a la necesidad de cambio y transformación de la sociedad. En otras palabras, se buscaría que la formación pueda contribuir a que ese orden, reconocido como impropio por sus signos de injusticia e inequidad, pueda transformarse. No se trata, pues, de una aceptación acrítica de lo que es necesario o exigido por el mercado, sino de atender otras urgencias ligadas a una opción de cambio. El acceso no será, por lo tanto, una política académica indiscriminada, sino orientada por propósitos sociales, definidos con anterioridad, discutidos por la comunidad académica y, en lo posible, con los sectores sociales.

La necesaria superación de las determinaciones nacionales

Aunque es una temática de difícil presentación, pues todos estamos asociados a la idea nacional y no nos es fácil desprendernos de ella para reflexionar, entendemos que el orden global del

Imperio⁵⁵ ha hecho desaparecer la anterior misión de los estados nacionales, que subsisten sólo como estructuras jurídico-formales, pero que ya nada tienen que ver con la reivindicación de tradiciones, historias, culturas o etnias nacionales, y que han quedado desposeídos de la soberanía que antes proclamaban sobre el territorio, sus riquezas, sus pueblos, su moneda, su orden jurídico...y los ha subordinado a las estrategias del capitalismo global definidas en novedosos espacios del poder imperial, de los cuales son ejemplo las organizaciones mundiales de comercio, que buscan integrar la educación como bien mercantil.

Esos rasgos o características del mundo contemporáneo que en otro momento hemos abordado⁵⁶, tienen repercusiones significativas en el campo de la educación superior. Ya no se reconoce, por ejemplo, que el Estado tenga una especial responsabilidad frente a las Universidades que él mismo había organizado y protegido, y que incluso reclamaba para fortalecer la idea nacional, como es el caso de la mayoría de las universidades nacionales o centrales de los países latinoamericanos, sino que ellas deben comportarse como cualquier otra institución de idéntico género en el mismo mercado en el cual actúan, y su reconocimiento y acreditación deben ser resultados de cómo pueden competir en él con éxito.

De alguna manera el imaginario del pueblo nacional se enfrenta ahora, por las transformaciones del mismo orden social y político que lo construyó, en una encrucijada. El mundo global ha vencido la autoridad y la jurisdicción de los estados nacionales y está en trance de otorgar otra significación a los pueblos nacionales que en otro momento requería. Esa nación construida por el capitalismo ya no nos necesita, ni necesita universidades que vehiculen sus valores y que le sirvan a su misión, pero lo que sí es categórico es que en todos los órdenes es preciso responder a la población que fue arrojada por esa forma social durante un largo trecho de la historia y que está inmersa en otros procesos de los cuales somos actores ineludibles, al menos como instancia privilegiada de resistencia y ojalá de organización alternativa. En este sentido, más allá de la Nación, tenemos la responsabilidad de responder al grupo humano subyacente a cada una de nuestras naciones.

Esto es de manera particular relevante frente al debate actual del sistema de educación superior y de las universidades, pues buena parte de las críticas al nuevo paradigma educativo se dirigen a considerar que están en peligro las posibilidades de desarrollo de la ciencia nacional y que lo principal es la subordinación en ese campo y en el de la formación educativa a los países desarrollados y en general a la estructura imperialista, lo cual explicaría, además, la acción de las agencias internacionales como el Banco Mundial. Sin desconocer que en el Imperio existen hoy instancias que contribuyen a promover y a construir el tipo de relaciones sociales de la nueva fase del capital, no se trata de concebir los procesos en términos análogos a los de la dependencia colonial o neo-colonial propios de otras fases. La realidad contemporánea tiene

⁵⁵ Utilizamos esta expresión en el sentido asignado por la obra teórica y política de Toni Negri.

⁵⁶ Nos referimos a nuestra obra *El Leviatán derrotado*. Editorial Norma, Bogotá, 2004.

otra complejidad que está más allá de las divisiones nacionales que, en lo esencial, busca más bien enlazar a los diferentes colectivos humanos en las redes propias del sistema productivo otrora subordinados por los estados y mercados nacionales. En esta dirección lo que ocurre en la educación superior no es extraño a esos procesos y hay que entenderla superando la estrechez de las determinaciones nacionales, así éstas aún tengan significación en muchas dimensiones.

La irrenunciabilidad del acceso al conocimiento

Finalmente, el sistema de educación superior y universitario en particular, no puede renunciar al conocimiento, máximo cuando hoy más que nunca el sistema de explotación reposa sobre la apropiación de las condiciones de su producción y de sus resultados. Como lo ha planteado Virno⁵⁷, hoy la cooperación productiva está basada en el saber social, la inteligencia colectiva, la comunicación y la ciencia. No podemos, por lo tanto, renunciar al conocimiento, al Intelecto General, ni mucho menos permitir que sea apropiado sin nada a cambio como ocurre con las formas actuales de organización productiva. Debe dejar de ser la principal fuerza productiva del capitalismo y convertirse en el punto de partida de una esfera pública, distinta a la del Estado Capitalista, que asuma ese saber/poder.

Como lo tratamos de introducir al inicio de este ensayo, la producción de riqueza no reposa hoy sobre el tiempo de trabajo, sino sobre la ciencia, la información y el saber en general, que ya no sólo están materializados en las máquinas sino en el cerebro de todos los sujetos, pero que no puede tener una expresión colectiva, pues sigue estando sujeto al Capital por múltiples formas, muy distintas a las propias de la subordinación salarial. Las nuevas tendencias que excluyen a vastos sectores de la población del conocimiento que antes ofrecían o pretendían ofrecer las universidades y, en general, el sistema de educación superior, son parte de los nuevos lazos de dominación. El desafío es poder plantear una efectiva resistencia a su definitiva consolidación, que se sume a las que en otras dimensiones y a propósito de otras materias realizan o deben formular los sujetos y movimientos sociales que quieren reencontrar el camino de romper toda forma de dominación.

⁵⁷ Paolo Virno. *Algunas notas a propósito del Intelecto General*. Revista Futur Anterior No. 10. Paris. Hay versión en español en la página web de la actual Revista Multitude.

La educación técnica y tecnológica que necesitamos:

Una reflexión vigente en la construcción de
política pública de educación superior

Elizabeth Rodríguez *

Federación Universitaria Nacional, FUN - Comisiones

MODEP

Relatoría



Este tema reviste gran importancia para la discusión actual de las tendencias en la educación superior en Colombia, unido a la estructura productiva propuesta en los planes de Visión Colombia 2019. Se retoma para la elaboración de este texto los aportes del Vicerrector del Instituto Técnico Central Rodrigo Jaimes y del Sindicato del SENA.

LINEAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA:

- Currículos orientados a desarrollar competencias profesionales.
- Cambio en la relación enseñanza aprendizaje.
- Programas modulare en vez de asignaturas.
- Contenidos con referente ocupacional.
- Tiempos de formación variable.
- Revalorización de la educación técnica y tecnológica.
- Métodos de formación: demostrativos, prácticas, participativas e interactuantes.
- Lugares ricos en tecnología, bibliografía, trabajo en equipo, bien dotados para crear y construir.
- Mayor cooperación e interacción entre *Universidad-Empresa.Sociedad*.
- Normalización, evaluación y certificación en competencias.

* Secretaria General de FUN - Comisinones

... LINEAMIENTO DE VISIÓN COLOMBIA 2019

Dualización de la educación superior: entre la educación universitaria y la educación técnica y tecnológica. En Colombia se aplicó la inversión entre la educación pública y privada, hoy buscan hacerlo entre la educación técnica y tecnológica

Año	Universitaria	Tecnológica
2007	75%	25%
2019	40%	60%

EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA:

1. Insertarse en el mundo laboral
2. Contribuir al aumento de la productividad
3. Contribuir al aumento de la competitividad del país

FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE PARA EL TRABAJO, ENFOQUE PRODUCTIVISTA

Ciclos:

Reconocer la formación – titulación que hagan las empresas y va a tener equivalencia con la educación Universitaria.

SNFT: Educación No Formal, programas de educación técnica y tecnológica, SENA, empresas o entidades internacionales que dan certificados laborales.

- 1er CICLO: Educación No Formal, SENA, empresas y educación T y T
- 2do CICLO: Universidad, pregrado (recorte y debilitamiento)
- 3er CICLO: Especializaciones y maestrías

Invertir la relación entre educación universitaria y educación técnica y tecnológica... puesto que el modelo requiere una **formación profesionalizante para el trabajo, un enfoque productivista**. Para el desarrollo de una sociedad resulta fundamental la educación técnica y tecnológica, pero en los postulados de Visión Colombia 2019 y en la práctica no existe análisis de innovación, ni sustento del tipo de educación que requiere Colombia desde las necesidades de las regiones y el país, en últimas es colocarnos a merced del mercado, de las multinacionales, condenar a los colombianos a un tipo de educación de baja calidad y absolutamente funcional. El gobierno plantea que el modelo a seguir es el del Sena detengámonos un poco en esto:

EL SENA Y SU PAPEL

...De su creación

La creación del SENA se da por la ley 118 de 1957, en un contexto económico marcado por las directrices Cepalinas de la *sustitución de importaciones y desarrollo hacia adentro* y en la condición nacional el fenómeno del desplazamiento que demandaba calificar mano de obra.

Dentro de los antecedentes de la creación del SENA encontramos instituciones tales como el Instituto Técnico Central, Colegio Don Bosco, Escuela de Capacitación Obrera, en Medellín la base de trabajadores de los Ferrocarriles Nacionales.

En su creación tuvo un papel importante las centrales obreras CTC-UTC, para su financiación de la nómina de las empresas privadas del 5% del subsidio familiar los trabajadores cedieron un 1%, posteriormente esto se duplicó, en cuanto a las empresas estatales se destinó un 0.5%.

...Carácter misional y su transformación

Misión: Formación para el trabajo de manera integral a hijos de trabajadores de bajo recursos.

Modos de formación:

El **aprendizaje:** se desarrollaba a partir del **patrocinio**, este consistía en el pago del 50% del salario mínimo de ley o lo pactado por la empresa y contaba con todas las prestaciones laborales. El 50% de las prácticas se desarrollaban en la empresa.

El empresario patrocinaba 2 trabajadores por cada 10 que tuviera en su empresa. Esto se regula por la ley 188 de 1959 Contrato de Aprendizaje Decreto 2838 – 3123.

Habilitación: Trabajo de día, cursos de noche, no contaba con contrato de aprendizaje.

Complementación: Trabajadores que ya se desempeñaban en un oficio y requerían cualificación.

En el proceso formativo antes de 1987 se impartían lo denominado *materias relacionadas* (dibujo, matemáticas, español y ética), posterior a este año con la tendencia a la apertura de mercados se realizó el desmonte de las *materias relacionadas*, dejando solo la formación específica del oficio.

... proceso de privatización

Para el 2001 dentro de los decretos de liquidación de empresas del Estado bajo el Decreto 2149 cada centro del SENA se convertía en una Corporación de Ley Pública. Cambiando su carácter misional.

A partir de las luchas dadas se logra su derogación y se crea la Ley 119 de 2002, ley que aun rige al SENA, se rescata su misión, objetivos, funciones y naturaleza jurídica como pública.

El Gobierno siguió buscando matar el SENA por medio del desangre. En el 2004 acaba el *contrato de aprendizaje*. Se pierde la característica laboral, no se paga salario ni prestaciones, el patrocinador solo da un auxilio del 50% del SMV. Sumado a que si el empresario no quiere cumplir con la obligatoriedad de 2 por cada 10 trabajadores puede pagar una multa al SENA.

Cambios en los modos de formación: quedan clasificados en cursos largos de 2 años y cursos cortos 40 horas. Antes contrato de aprendizaje 3 años.

Debe tenerse en cuenta que no se requiere la formación en un oficio, teniendo en cuenta que ya no es para la industria sino para operaciones rápidas y específicas, que necesita el mercado.

Cambia la relación entre trabajador- alumno a la de aprendiz-cliente.

El SENA siempre ha formado por competencias identificando tres niveles: 1. Aprender a hacer, 2. Aprender a hacer e innovar y 3. Aprender a hacer, innovar y asumir una opinión crítica. En este momento no se cumple ni siquiera con el primer nivel puesto que la formación en el oficio ya no es del conjunto del proceso.

Frente a la financiación: El proceso de privatización y cierre de empresas a golpeado fuertemente la financiación, el aumento de los contratos por servicios que no pagan al SENA, unido a la ley que exonera de pagos de aportes a empresas de Ipiales, Cúcuta, Maicao y Leticia y la generación de zonas francas p.e. Ley Paez, posterior al terremoto del eje cafetero.

Se terceriza la formación: el SENA se convierte en la institución que emite certificados a múltiples escuelas de garaje, una proliferación en oficios que no demandan mayor inversión tecnología e infraestructura.

Las competencias son definidas por las mesas sectoriales en la que participan SENA y el sector productivo, sin participación de los trabajadores. A partir de esto se ha diseccionado la formación a los megaproyectos p.e. meta cultivos de palma, la mesa sectorial define la formación por cursos que disgrega el proceso en: preparación de cultivo, sembradores de palma, cosechadores de palma, procesadores de palma.

El SENA pasa a ser una “institución chequera”, la formación pasa a la empresa privada, convirtiendo esto en un negocio redondo, incluso el SENA debe permitir el uso de su infraestructura a estas instituciones educativas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

...El papel de la educación técnica y tecnológica en el desarrollo de la sociedad

El desarrollo de una sociedad necesita de la educación técnica y tecnológica de calidad, que potencie la innovación, el desarrollo de fuerzas productivas, vinculado a los diferentes niveles de educación y en función de un proyecto de nación autónoma. Para esto se requerirían una política pública que partiera del análisis y necesidades de la sociedad y la nación, unas condiciones en infraestructura, recursos para la investigación y un real apoyo a los procesos de innovación tecnológica.

Desde los postulados del gobierno la plantea únicamente en función de la producción y de las condiciones impuestas por el mercado, condenando al país a una educación técnica y tecnológica de baja calidad y funcional. Se carece de un análisis cultural – social nacional y regional que no este vinculado al factor productivo del plan de la élite política gobernante. Se le quita el papel a la educación en la construcción de una sociedad y nación autónoma, pues se plantea que en medio de la era de la sociedad del conocimiento, el problema de la construcción de la sociedad, de la cultura ya no es un problema de los Estados, sino corresponde a las élites ligados a las transnacionales y al sector financiero.

...La ampliación de cobertura y la financiación a la educación superior

Plantearse la ampliación de la cobertura bajo postulados que contemplan: la no diferenciación entre educación pública y privada, supuestos indicadores de calidad basados principalmente en elevar el porcentaje de matrícula en la educación técnica y tecnológica, entre otros; debe abrir reflexiones importantes a tener en cuenta. El modelo a seguir planteado por el gobierno es el implementado en el SENA, modelo de privatización, modelo de tercerización

de la educación. Las cifras o resultados de aumento vertiginoso de la cobertura son un sofisma, puesto que en la realidad no son estudiantes efectivos del SENA, sino que éste se ha convertido en una institución certificación, prestadora de servicios de infraestructura a Institutos de mala calidad, unido a la perversidad existente en las condiciones hoy de los estudiantes-trabajadores del SENA, donde su reforma ni los reconoce como estudiantes, ni los reconoce como trabajadores, dejándolos desprotegidos y sin garantías.

Se exigen indicadores de cobertura sin contemplar un real aumento del presupuesto de la educación superior, no debe perderse de vista que a la par de estas políticas en terreno administrativo y financiero se vienen implementando reformas académico administrativas que garanticen la reestructuración de las universidades como empresas y de no ser funcionales lleven a la aplicación de la ley 550 de liquidación y reestructuración de las mismas.

Muestra clara que la pretensión del gobierno no es implementar una educación técnica y tecnológica de calidad, lo muestran los indicadores de inversión en Ciencia y Tecnología siendo una de las más bajas a nivel de Sur América y la poca inversión en investigación para la innovación.

Reflexiones acerca de una propuesta académica para la Universidad Nacional de Colombia

Relatoría realizada por la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios*.



OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La ley 30 de 1992 operacionaliza radicalmente la constitución de 1991, dando algunos elementos que permitirían avanzar sobre la base de los objetivos de la educación superior en Colombia, los siguientes son:

1. Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país
2. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas nivel internacional
3. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional. Es decir una formación integral si va ser factor, tiene que ser factor en lo más importante, en particular en lo que atañe a procesos de formación.
4. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines. Es decir, llama la atención sobre la necesidad de articular y fortalecer la educación básica y media desde el escenario académico de la educación superior.
5. Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las

* www.aceucolombia.org

dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. Este objetivo incluye elementos bastante polémicos que siguen siendo debatidos por los conceptos que allí son expuestos, por ejemplo: Dice prestar a la comunidad un servicio calidad, esta definición pueda que a uno no le guste, pueda que existan otras filosóficas, etc. Pero esta es concreta, debido a que hace referencia a resultados, a medios y a procesos, a la infraestructura, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas y a las condiciones en la que se desarrolla el servicio. Evidentemente, reconoce que por su naturaleza propia que en un país tan heterogéneo como Colombia tiene que haber diferentes instituciones, no siendo posible evaluar una universidad como la del Choco con los mismos componentes con las que voy a evaluar la Universidad de Antioquia, o la Universidad Nacional etc.

Este concepto de calidad tiene que ver considerablemente con ciertas mediciones que últimamente se pregonan mucho por ej.: mediciones nominales sobre el número de grupos de Colciencias, resultados ECAES, mediciones de los grupos coreanos que sacan el ranquin mundial de los 500. Siendo estos elementos muy distantes a lo que plantea la ley en el caso colombiano, si bien todo eso sirve para este fin, no es lo único, es decir para el desarrollo del ranquin de los coreanos, ellos definen un grupo de indicadores: # de profesores que tiene premio nobel, # de artículos citados. Hay una serie de indicadores que son tienen en cuenta, entonces la calidad se mide sencillamente contando, es un asunto de resultados y muy pocos insumos. Así se ranquea, en caso de cambiar indicadores simplemente varia el ranqueo.

Dentro de las 500 universidades existen muy pocas latinoamericanas, hay una gran presencia de Universidades de estados unidos y naturalmente de Europa, con los ECAES por ejemplo, cuando se publican los resultados en la prensa nacional se dice que tal universidad fue la mejor pero lo que sucede en realidad, es que sencillamente es la mejor en ese ranquin. Acá, no solo se hace referencia a los indicadores de resultados sino también a los medios con los que se cuenta, a los procesos que se crean, a la infraestructura que existe y a las condiciones en que se presta el servicio de la educación como derecho fundamental de los ciudadanos.

Por Ej: En los ECAES de mitad de año del 2006, participaron las carreras de administración de empresas de todo el país, el resultado fue relativamente el siguiente: Universidad nacional sede Bogotá primer lugar, sede Medellín puesto 22 o 23, Manizales el puesto 45, pregunta ¿Cómo le fue a la universidad nacional?, es imposible afirmar que la universidad nacional fue la mejor en todo el país. Hay una cosa que es necesaria anotar aquí, que si bien la universidad nacional es una no hay garantías de que la calidad de sus programas académicos sea equivalente entre las diferentes sedes.

Fines de la Universidad Nacional de Colombia

El decreto 1210 de 1993 hace operativa la ley 30 para la universidad, de hecho le da 11 fines a la universidad nacional, constituidos por los siguientes:

1. Contribuir a la unidad nacional, en su condición de centro de vida intelectual y cultural abierto a todas las corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales.
2. Estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la nación y contribuir a su conservación.
3. Asimilar críticamente y crear conocimiento en los campos avanzados de las ciencias, la técnica, tecnología, el arte y la filosofía.
4. Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio.
5. Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos.
6. Promover el desarrollo de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional.
7. Estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer, con independencia, formulaciones y soluciones pertinentes.
8. Prestar apoyo y asesoría al Estado en los órdenes científico y tecnológico, cultural y artístico, con autonomía académica e investigativa.
9. Hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la nación colombiana.
10. Contribuir mediante la cooperación con otras universidades e instituciones del Estado a la promoción y al fomento del acceso a educación superior de calidad.
11. Estimular la integración y la participación de los estudiantes, para el logro de los fines de la educación superior.

Con los deberes civiles y los derechos humanos, hoy día todo el mundo habla de ética y muchos de los que hablan de ética, fuera de hablar de ella no hacen nada con la ética, es decir, hay unos distanciamientos hoy en día entre el pensar y el hacer, parece como si la incoherencia se volviera parte normal de los discursos, creo en una cosa y actuó de otra, se vuelve normal no solo en grupos, sino en el discurso formal de la universidad.

Estos puntos desarrollan en forma precisa la universidad, puntos consignados de forma específica en el decreto 1210 y otros, naturalmente son la sombrilla bajo los cuales, cualquier estatuto (Estoy hablando desde el punto de vista legal, formal), en la universidad nacional

debe hacerse explícito, siendo el desarrollo en extenso de apartes de ese que está acá, así debe funcionar el estatuto general y los demás estatutos, de profesores, entre otros. De lo que haya naturalmente; eso no quiere decir que en un proceso de reflexión interna no pueda cambiarse la norma de la institución; pero digamos, si nos da como un referente, entonces cualquier cosa que uno haga debe tener referente: ya sea el mencionado referente país, Referente con el cual la universidad se autodefine (decreto 1210 de 1993).

Hay otros referentes muy concretos que son los referentes donde muchas de estas cosas se van a llevar a cabo. Ej: En regiones se desarrollan bajo elementos complejos de referentes regionales atendiendo a que cada vez estamos en mundo un más articulado. (Referente internacional)

Entonces cualquier cosa que uno haga debe tener esos referentes, y ustedes ven que acá hay muchas cosas de esas que conectan a la universidad con el exterior, teniendo eso como de trasfondo, ese cuento podríamos transportarlo a cualquier año, he decidido tomar un año no muy lejano y es lo siguiente: En 1985 la rectoría de la universidad nacional publicó un cuadernillo de nombre (*diagnostico de la universidad nacional de Colombia*), en ese folleto explicaba lo que decía a nivel profesional, a nivel de investigación, pregrado, postgrado, estaba entrando uno de los empréstitos más importantes no solo para la universidad nacional, sino para la universidad pública en general.

PRINCIPALES PROBLEMAS IDENTIFICADOS DE LA REFORMA ACADÉMICA

(1985 – 1986) – RESUMEN

En 1985 comienza a gestarse una reforma académica que pretendía enfrentar los siguientes problemas:

El estudio desarrollado fue elaborado bajo el propósito de resolver entre otros, las falencias en los programas curriculares: el excesivo número de asignaturas, enciclopedismo, gran intensidad horaria presencial por Ej. Un estudiante de ingeniería en aquella época, veía entre 7 a 8 asignaturas semestrales, cada una con una intensidad horaria de 5 horas, eso quiere decir que tenía entre 35 a 40 horas de enseñanza presencial, más la cantidad de trabajo, que lo dejaban entre las 7 u 8 horas. Además, se intentó resolver la poca flexibilidad de los planes de estudios, quizás lo único que había flexible era unas tres o cuatro electivas que se tomaban azarosamente y de ahí lo que se llamaba el semáforo, mientras el flujo de un estudiante era un laberinto de requisitos y correquisitos, etc. Los problemas persistentes en la enseñanza

libresca, separando teoría, la experimentación y la práctica, como elementos disímiles. La pedagogía era completamente trasmisionista (uno habla y los otros escuchan), la Pocas actividades interdisciplinarias y por ultimo, la Baja articulación de las actividades de docencia, investigación y extencion)

La reforma académica

La reforma académica digamos que tuvo un impacto grande, no solo en la universidad nacional, sino en el país; representada y condensada en el acuerdo 14 de 1990, en posición de los criterios, estos criterios bajo los cuales se hizo esa reforma académica estaban configurados de la siguiente forma:

- La Coherencia conceptual interna (es decir, en diversos programas había en el transcurso del tiempo, traslapos, sobredimensionamiento que atañe a conceptos de libertad de cátedra).
- Era necesario adoptar nuevas pedagogías, no dedicarse solo al trasmisionismo.
 - Búsqueda de conexión con otros campos, esta era una ambición desde el 65 cuando se hace la reforma Patiño que reestructura de la universidad nacional el espíritu de crear grandes facultades que aglutinaran diferentes años, en la búsqueda de una cercanía administrativa que permitiera el contacto transversal, sin embargo no se había logrado.
- Lograr generar en los estudiantes grandes competencias comunicativas,
- La búsqueda de una formación integral, - Conexión pregrado-postgrado, - Descongestionar los planes de estudio, aquí se empezó a hablar de que es lo fundamental, y que es lo accidental, es decir que es lo fundamental para que un ingeniero sea ingeniero, y que es lo adicional o secundario que sepa, esos es lo que se llamaba lo nuclear.
- La relación con el contexto nacional y con la cultura universal. - Formar estudiantes más autónomos familiarizados con la actividad investigativa y más ligados a la tradición escrita a la argumentación racional. Bajo estos intentos es que se hizo la reforma de 1990, todos estos preceptos se manifestaron en los planes de estudio.

Estructura de los planes de estudio (acuerdo 14 de 1990)

Los planes de estudio tenían dos componentes esenciales: el componente nuclear (55% - 75%) y el componente flexible (45% -25%), con los respectivos porcentajes que evidencian la fractura de los mitos establecidos alrededor de la rigidez del **componente nuclear**, que en realidad tenía un grado de flexibilidad grande y **la componente flexible** daba dos elementos las líneas de profundización:

- **las líneas de profundización** que eran deseables que estuvieran articuladas o implementadas con el trabajo de grado, siendo este, una actividad integradora que se podría desarrollar de diferentes modalidades.
- Y **la componente de apertura** que tenía dos cosas: cursos de contexto y electiva, siendo esta de dos tipos, líneas de profundización de otros programas o compartidas por otros y cursos nucleares de otro plan de estudio.

El sitio donde se llevo a cabo con mayor profundización la reforma de los 90 fue en la universidad de los ANDES; obviamente son los profesores los directos responsables de llevar esto a la práctica si los profesores no están embebidos en todos los apartes de un cambio de estos, por mas buenas intenciones, por mas articulados no funciona ni funcionara.

Una de las cosas más graves que sucede en este país es que las políticas públicas finalmente se quedan en la norma, todo el mundo se contenta con que se expida la norma, el acuerdo, etc., Lo importante no es la norma, lo importante es llevar a cabo lo que dice la norma y que eso impregne al sector social en el cual está destinado para ello.

¿Que sucedió con la reforma de 1990?

- **La tramitología** de muchos procesos influyó negativamente en la actividad de los profesores como formadores e investigadores, si se quiere internacionalización tiene usted como institución que facilitar procesos administrativos, para traer profesores, para que salgan profesores etc. Si le pongo trabas estoy desbaratando un punto clave de una reforma.
- **Falta de recursos** necesarios para implementar la reforma, un cambio influye sobre el desarrollo de los otros elementos conectados esto no es separado de la universidad. Es decir, si yo digo, faltan recursos para implementarlo estoy afectando la parte presupuestal, como se hace la planeación de la universidad, como se destinan los recursos, como se toman las decisiones y como se gastan. Entonces, cada cosa que se hace acá, afecta directa o indirectamente lo demás, si no afectara lo demás, sencillamente la podríamos quitar; lo interesante de esto es siempre tener claro, que esto es un sistema y este sistema está integrado por procesos, normas, personas, planes, y por actividades en interacción con el entorno y dentro de ella misma.
- **Falta de un nuevo Estatuto Estudiantil**, coherente con la reforma. Desde esa época queda claro que el estatuto estudiantil que aun existe no era conveniente por muchas razones. lo

malo de esto es que estas fallas persisten, es decir, la universidad no ha aprendido de sus propios errores.

- **Descentralización académica**, Lo que se generó fue una contrarreforma de manera continua, que toma forma institucional mediante el Acuerdo 05/96 del Concejo Académico. Este permitía realizar cambios a los programas en el seno de las Facultades bajo condiciones que no se acataron en la práctica. O sea que las modificaciones a los programas ya no iban al concejo académico, entonces que sucedió, para lo siguiente colocaremos el siguiente ejemplo: En biología había por lo menos una asignatura que hipotéticamente para este caso se llamara huesos 1, 2, 3 y 4. Entonces para el caso de esta reforma se ubica la necesidad de solo huesos 1 y 2, resulta que cuando hay ese debilitamiento en el manejo académico de la universidad por aquellos actos, los profesores que han sido desplazados de esos espacios, tratan de recuperar el poder que perdieron, y empiezan a presionar a la facultad para que haga cambios pequeños, Luego dijeron pues pongamos huesos 3, entonces a los 6 meses, no agreguemos huesos 4, entonces la facultad iba haciendo cambios, como eran tan pequeños entonces no comunicaban y los hacían, finalmente la reforma se diluyó y los poderes en manos de personas se restablecieron, una universidad tiene poderes, pero los micropoderes no pueden ser los que manden a la totalidad de la comunidad, el secreto de una universidad es como se entrecruza los intereses válidos que cada uno tiene como persona con los intereses institucionales y es ahí, donde los proyectos colectivos cobran importancia, porque crean compromisos, es por eso que las situaciones de arriba hacia abajo.
 - Además de la Falta de formación en pedagogías intensivas de forma continua y de que no se establecieron procesos claros referentes a movilidad e internacionalización

Comentarios adicionales del acuerdo 14

Hay muchas circunstancias que atañen mucho a cosas que se discutieron mucho durante la última época desde el acuerdo 14, Para favorecer la adopción de pedagogías intensivas y prever la distribución de tiempo del estudiante, cada asignatura del plan de estudios debe especificar la intensidad horaria correspondiente a:

- docencia presencial
- trabajo de laboratorio ó práctica con dirección ó supervisión presencial
- trabajo de laboratorio ó práctica sin supervisión (presencial de docentes otros apoyos)
- estudio personal esperado por parte del estudiante

Aquí se expresa conceptualmente lo que es un crédito académico, lo único que no está tácitamente es el número, la única sede de la Universidad Nacional que utilizó eso fue la sede Medellín.

TRABAJO DE GRADO

EL acuerdo 31 de 1992 define los trabajos de grado como esa actividad integradora de que hablaba el 14, daba las modalidades. Lo que es curioso del acuerdo 1 del 2005 que despertó tantas ampollas, es que en la práctica era lo mismo que se había planteado hace ya 13 años, lo que sucedió es que esto fue optativo de cada facultad, entonces algunas facultades utilizaron alguna modalidad y en el transcurso del tiempo se olvidó en el seno de cada facultad que tenían todo el espectro que brindaban las prácticas de extensión, las actividades especiales y los trabajos de investigación.

Con el acuerdo 1 de 2005 no se creó nada, esto ya existía, los trabajos de grados podían ser de tres tipos:

Prácticas de extensión

- Participación en programas (docente-asistenciales)
- Pasantías
- Consultorías
- Práctica final

Actividades especiales

- Exámenes preparatorios
- Cursos en postgrado

Trabajos investigativos

- Trabajo monográfico
- Seminario de investigación
- Participación en proyectos de investigación
- Proyecto final

Lo que es interesante es que cuando en el 2005 se saca este acuerdo es idéntico a lo que se sacó en el 92, aun más en 1992 los trabajos de grado por primera vez se les pone un tope antes del 92, antes de la reforma de Antanas, el trabajo era un requisito de grado, que quería decir

esto, usted se inscribía e eso y cuando se le decía ya, a usted se le evaluaba así eso durara 1, 2, 3, 4 o 5 años. Antanas lo que hizo fue lo siguiente: No se puede tomar más de tres meses para el desarrollo del trabajo, como las cosas que tienen código y ¿cuales son las cosas que tienen código?, las asignaturas, es decir la definición del trabajo de grado como asignaturas se desarrolla en la reforma de Antanas.

Una vez hecha la reforma del 92 se comenzó a estudiar la reforma de los postgrados, de hecho muchos de los lineamientos que existen en la época de Antanas, en algún momento se saca un acuerdo que actualiza un acuerdo del 86 que fue el primer acuerdo de postgrado que aparecía en el país, y lo que hacia el acuerdo 20 de 2001 era esto, definir claramente los diferentes tipos de programa en cuatro cajones: especializaciones, especialidades, maestrías y doctorados. Establecía criterios de calidad (decía a que se llamaba calidad de programa), introducía explícitamente el sistema de créditos académicos, flexibilizaba los programas, por ejemplo: la duración y el rango en créditos, establecía nítidamente instancias y funciones, y por consecuencia se complicaban los procedimientos, es decir planteaba procedimientos claros para crear abrir, modificar, suspender suplir para cada nivel de los programas.

Cuando surge el acuerdo 37 de 2005, lo que es curioso es que se devuelve a muchas de las falencias mencionadas hace algún rato, este acuerdo junto con el acuerdo 11 de 2005, elimina los procedimientos, las dimensiones académicas se desvanecen y le quita a los concejos de sede todos los procesos académicos, entonces los programas sencillamente pasan de la facultad que normalmente da el visto bueno, ósea el grupo gestor al nivel nacional para cualquier trámite, y en el nivel nacional para efectos de creación, sencillamente los documentos eran reducidos por un funcionario a una ficha operativa, en un formato, y eso era lo que se llevaba al académico y al superior, en otras palabras al desaparecer los procesos, finalmente se crean programas en gran cantidad sin un estudio académico real, por otra parte las direcciones académicas y en particular la más complicada fue Bogotá, dejaron de ejercer cualquier actividad académica, la dirección académica de Bogotá se volvió una dirección administrativa.

En las otras sedes las direcciones académicas trataron de conservar sus reuniones con vicedecanos etc., esta manifestación concreta signífico la desaparición de un órgano colegiado llamado el comité nacional de programas curriculares de la universidad, hizo que se desconectara la vicerrectora académica de las vicedecanaturas, de ese comité siempre participaban todos los vicedecanos y demás personas.

Sobre los créditos académicos

El Acuerdo 37 de 2005 en el pregrado establece una estructura rígida, condicionada a un número fijo de créditos de manera universal donde la única flexibilidad es a través de algunas asignaturas electivas, elegidas sin ningún norte.

Curiosamente en el 2004 se instalaron los créditos académicos en el pregrado, pero que no fueron aplicados. La definición que tomo el país es que un crédito son 48 horas, pero yo tengo que hacer equivalencias, la equivalencia no puede ser que una hora presencial equivale a 2 horas del estudiante, porque eso convertiría a los créditos en una regla de tres, en un proceso aritmético, no hay un proceso de fondo, entonces tiene que ser variable; ósea, una hora equivale a una dos o tres horas adicionales por parte del estudiantes, como se selecciona según las asignaturas, según la metodología, según plan de estudio. Es el proceso académico que hay que llevar, el problema es que acá se elimina, quitan los elementos de comparabilidad con cualquier sistema de créditos.

Otro punto crítico, es que eliminan las líneas de investigaciones en el pregrado, entonces queriendo hacer fusión entre el pregrado con postgrado, no hay forma real cualitativa de prolongar el postgrado hacia el pregrado para ver como se impactan y se fluyen del uno al otro, entonces es obvio que había que repensar esto. Un programa curricular o académico se puede visualizar como un sistema, conformado por planes de estudio los cuales a su vez tienen asignaturas, metodologías, recursos y ciertas actividades. Hay actores que son directivos, profesores, estudiantes, administrativos, hay reglas del juego que son acuerdos, resoluciones específicas, y este programa está actuando sobre el entorno, esta interactuando con el entorno nacional e internacional, como esto es un sistema cada uno de los actores puede opinar sobre el sistema, cada uno desde su perspectiva y es claro evidentemente que si yo quito algunos profesores, voy a afectar al programa; si sobredimensiono el número de estudiantes que participan, pues eso me va a afectar los recursos. En esos casos se hace evidente la conexión directa entre todas estas cosas, por eso un informe sistémico es adecuado, lo mismo pasa con la universidad se entiende como un gran sistemas conformado por estos subsistemas mas unas actividades globales que ella hace que son todas las externalidades posibles.

El decreto 1210 lo que hace es lo siguiente: le define esos objetivos a la universidad como un deber ser, digamos ese es el motor normal de la universidad, es decir, es un sistema abierto con política y actores, que van de ese ser a ese deber ser desde un qué hacer, y conociendo ese deber ser, lo que somos, la idea es que nos permita formular esos mecanismos esas estrategia para llegar hacia ese deber ser.

Los procesos que se deben hacer desde la participación amplia y colegial , las acciones que se deben hacer, los procesos que deben tener continuidad, La acción tiene que ver con el cambio, de donde vengo como estoy, como quiero estar, estos son elementos centrales para la transformación.

La acción conjunta continua de grupos colegiados, es aquella que debe impulsar y no solo impulsar sino sostener en el tiempo, cualquier reforma, Esto que esta acá frente a la historia, es claro que una reforma debe estar atada permanentemente, a los procesos de autoevaluación de la universidad, que no es solo para hacer balances sino para definir derroteros.

No se puede basar una reforma en metodologías y procedimiento, La universidad debe buscar aquellas cosas que son más sólidas, los fundamentos, los que es más permanente, sin demeritar lo técnico, por eso la formación universitaria no puede estar dedicada únicamente al desarrollo de habilidades y destrezas. Sin demeritar la carrera técnica, se simplifica en el uso limitado del pensamiento y el trabajo sobredimensionado de las manos.

¿QUÉ ESPERA LA SOCIEDAD?

Una Universidad que: Además de servir a la sociedad de quie es su deudora jalone al Sistema de Educación Superior, Media y Básica, que tenga alta calidad y pueda tener una mayor oferta educativa, que ademas construya permanente el paradigma en cuanto a educación, investigación y mayor cobertura para la articulación con todos los sectores de la sociedad.

Desde la asociación colombiana de estudiantes universitarios, ponemos nuevamente ante el estudiantado dar mayores contenidos que aporten en el debate sobre la producción académica, función y pertinencia de la universidad:

El papel central de la universidad gira en torno a la generación y reproducción del conocimiento. Este eje se centra en contestar las preguntas de ¿el conocimiento para quién y para qué? Y ¿qué tipo de conocimiento es el que queremos?

1. La Universidad que queremos se construye y reconstruye como promotora de un proyecto cultural a partir del debate, entendido como elemento dinamizador del conocimiento que busca la construcción e identificación de elementos propios de lo nacional a partir de generación de diálogos permanentes entre el saber popular y el conocimiento científico y artístico universal.
2. La Universidad que queremos hace parte del acumulado cultural y científico de la Nación y debe obedecer a sus intereses y necesidades particulares, involucrando los elementos universales del conocimiento. Por lo tanto, no puede ni debe ser controlada por parte de intereses privados (empresas, comisiones gubernamentales, fundaciones) alejados y

externos a los intereses de la comunidad educativa y la sociedad en general ante la cual la Universidad debe legitimarse.

3. La Universidad que queremos debe tener autonomía para definir sus criterios académicos, curriculares y pedagógicos; las condiciones de definición de contenidos deben obedecer al desarrollo de las ciencias y las diversas áreas disciplinares y a su ubicación dentro de un contexto particular como parte del proceso de construcción de conocimiento propio, por lo tanto, los estándares de guía no pueden ser impuestos desde los intereses del mercado, en su definición debe tener amplia participación la comunidad universitaria.
4. Los procesos de autoevaluación que se realicen deben ser amplios y democráticos y contemplar como resultado la actualización de plantel docente, la proyección y mejoras estructurales y pertinentes de los contenidos curriculares y su proyección social de forma autónoma y decisoria.
5. La Universidad que queremos promueve un nuevo modelo educativo basado en una pedagogía distinta, fruto de la dialéctica del conocimiento y que transforme la relación profesor - estudiante donde unos enseñan y otros memorizan. Las pedagogías implementadas deben ir orientadas a la formación de profesionales con capacidad creadora y transformadora.

La investigación, en tendida como parte del papel fundamental de la Universidad, debe pensarse desde una política nacional, autónoma y con pertinencia social.

Algunas consideraciones sobre competencias en educación*

Martha Orozco de A.**
Emira Garcés de Granada***



En la actualidad en la terminología educativa es frecuente hablar de educación basada en competencias, nuevas competencias para los ciudadanos, currículo por competencias, el modelo de competencias en educación, el desarrollo de competencias, preparación para alcanzar competencias etc. Al consultar el servicio de Internet a través del buscador Google el 10 de agosto de 2005 sobre los temas “educación – competencias” se encontraron 631.000 páginas, valor que pasó a 2.350.000 el 1º de octubre de 2007, lo que evidencia que el término “competencias” está de moda, pues de un momento a otro una expresión poco usual en educación es utilizada ampliamente. Sin embargo, a pesar de la frecuencia de su uso, por un lado los maestros preguntan con frecuencia ¿y qué son las competencias? ¿Cómo preparo a mis estudiantes en competencias? Y por otro, ellos se han dedicado a preparar a los estudiantes para presentar las pruebas de evaluación “de competencias” propuestas desde diferentes entidades gubernamentales.

Para iniciar una reflexión sobre el tema, es necesario tener en cuenta que tal como lo señala Giroux¹, una palabra o concepto no se puede considerar aisladamente sino en el contexto ideológico en el cual se usa”. Por ello, se requiere profundizar en la definición de competencias

* Una primera versión de este documento fue publicada en el periódico virtual de profesores de la Universidad Nacional Upinión, también en 2005 se incluyó en una cartilla que circuló en la Universidad Nacional de Colombia.

¹ Giroux, Henry. 1992. Teoría y resistencia en educación. Editores siglo XXI - Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 329 p.

en diversos contextos, para así, evitar los problemas de ambigüedad que su uso puede generar y establecer el camino por el cual este vocablo ingresa al campo educativo. Solo esclareciendo esta cuestión es posible establecer acciones adecuadas para su implementación (Bustamante, 2003)². y reconocer las diferencias y semejanzas que existen entre éstas y los métodos usuales de trabajo escolar.

El término competencias ingresa al campo educativo desde dos vertientes. Por un lado, es retomado de las teorías de la comunicación a partir de los estudios de lingüística y uso de la lengua realizados en 1965 por Noam Chomsky; quién según Joaquín Barbero³ propone “una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y producir mensajes nuevos, inéditos; y la “performance”, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua”. Por tanto, desde la lingüística el término competencia ingresa al campo de la comunicación a partir del concepto de competencia comunicativa.

Por otro lado, el concepto de competencia es utilizado en el mundo empresarial a partir de las propuestas de reingeniería ligado a “las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad” (Barbero, 2004).

Mientras en la lingüística, el concepto de competencia está asociado a la “idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad, en el mundo de la reingeniería empresarial competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad” (Barbero, 2004).

Guillermo Bustamante (2004) señala que las competencias no difieren mucho del concepto de inteligencia en psicología, pero que fue en las ciencias del lenguaje donde la discusión ganó una funcionalidad específica.

Por todo lo anterior, es necesario revisar de cuál de estas dos vertientes se deriva el término de competencias y qué sentido tiene en las propuestas de reformas curriculares que actualmente se llevan a cabo en Colombia y en otros países. Para ello, vale la pena tener en cuenta cuál es la evolución histórica del término competencias en educación.

² Bustamante Zamudio Guillermo. 2003. El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Libros Alejandría. Bogotá, D. C.

³ Barbero, Jesús Martín. 2004. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. No 32.

<http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>

Desde lo empresarial la historia del uso de competencias en educación se remonta a los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos, cuando se propone la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC)⁴. Sin embargo Hyland (1994) citado por Cariola y Quiroz⁵ señala que en los años sesenta en Norteamérica y posteriormente en Inglaterra se usó el concepto de competencias laborales. Según Hyland estas propuestas tenían como elementos comunes “la ideología conservadora, una base en la psicología conductista y la necesidad de servir a las necesidades específicas de la industria”. Otros autores consideran su origen en la década de los 80 en los países industrializados con problemas para vincular los sectores educativo y productivo.

El término competencias es retomado por las agencias multilaterales en 1994, cuando el Banco Mundial⁶ en: “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”. Este documento relaciona la educación con las políticas económicas y empresariales y establece que: “las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado”. Adicionalmente, define que el sector universitario sufre una crisis de proporciones mundiales, entre otros aspectos, derivada de las crisis fiscales. Por tanto, recomienda mejorar la calidad de la educación, disminuir los gastos por estudiante y promover la privatización.

En 1996 la Unesco en el informe sobre la Educación para el siglo XXI⁷ expresa que la humanidad está expuesta a múltiples desafíos y que la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos y presenta algunas orientaciones válidas a nivel nacional y a escala global. Al tema de competencias dedica un apartado especial y propone replantear a profundidad los sistemas de titulación, teniendo en cuenta “las competencias adquiridas más allá de la educación inicial”, lo que entre otras cosas, permite a empresas y sistema educativo reconocer las competencias adquiridas en la vida laboral. Es decir, propone pasar de la calificación a la competencia, con el fin de ampliar las posibilidades y relaciones entre la educación y el mundo del trabajo.

El Banco Interamericano de Desarrollo en el escrito titulado “La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia⁸” dice que en América Latina “Cuando los planes

⁴ Posada, Álvarez Rodolfo. 2004. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm

⁵ Cariola Leonor y Ana María Quiroz. 1997. Competencias generales, competencias laborales y currículum. En: Novick, Marta y María Antonia Gallart (coordinadoras) (1997) Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: OIT/CINTERFOR-RET. Segunda parte. Banco Mundial. 1994. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. <http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/vwCatPubEsp98D004FEFACA8A3C06256E7E0069272A?OpenDocument&pag=6.2&nivel=>

⁶ Banco Mundial. 1994. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.

⁷ Delors, J. 1996. La Educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.

⁸ Moura, Claudio y Daniel Levy. 1997. La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. <http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>

de estudios son obsoletos o no responden a las necesidades del mercado, la reformulación de esos planes puede ser una tarea digna de apoyo”. Sobre los programas de pregrado el BID considera que “estos programas serían mucho más útiles si estuvieran diseñados para la educación general”. En otras palabras, señala que los esfuerzos de los docentes de pregrado deben orientarse a ofrecer una “buena” educación superior general a los estudiantes.

Adicionalmente, el BID expone que “el mercado debe ayudar a determinar la competencia profesional, porque los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar de acuerdo con la legislación nacional”. Lo que lleva a considerar que los diplomas por sí mismos no tienen valor (¿ni quién los expide?) y que quiénes en últimas determinarán qué necesitan y qué quieren serán los empresarios.

En igual sentido, la Organización Internacional del Trabajo⁹ en el “Tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo” celebrado en Buenos Aires, recomienda asistencia técnica para identificar competencias en educación media y formación profesional.

De esta forma, las agencias multilaterales plantean que las condiciones básicas para acceder a los préstamos que ellas ofrecen y obtener apoyo económico están relacionadas con la respuesta que las instituciones den a las necesidades del mercado, en términos de preparar a sus estudiantes en las competencias laborales que éste requiere.

En un análisis sobre las tendencias y políticas internacionales en educación Trimboli¹⁰ explica que en diferentes reuniones internacionales, se han planteado fuertes críticas a la política de los organismos multilaterales de crédito en América Latina, ya que privilegia una formación individual que solo abarque el conocimiento técnico y funcional del saber. “Un sistema educativo que se aleje de esta política no es rentable y ello también explica la escasa atención que se brinda a la educación para jóvenes y adultos en numerosos países de la región”. El mismo autor dice: “Esto se vincula con la formación de recursos humanos al servicio de las empresas y ello es coherente con que la lógica mercantil sea la que defina finalidades y prioridades. Ya es habitual hablar del “mercado de los productos y de los servicios pedagógicos”.

Ángel Díaz Barriga¹¹ preocupado por esta nueva tendencia puntualiza que: “hay una redefinición de la educación orientada a la producción de trabajadores que llenan las necesidades

⁹ Organización Internacional del Trabajo (OEI-CINTEFOR-OIT). Tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo. Febrero de 2000. “Evaluación y certificación de competencias profesionales”. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional IBERFOP. Buenos Aires, Argentina.

¹⁰ Trimboli, Juan. Educación y equidad un debate necesario.
http://www.consumidoresint.cl/documentos/educacion/articulos_juan_y_cristian.doc

¹¹ Díaz Barriga, Ángel. 2002. La Educación Superior en América Latina. En: Memorias Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior. Análisis y perspectivas. Septiembre 2001. Universidad Nacional de Colombia. División de Programas Curriculares. Sede Bogotá.

determinadas por el mundo empresarial, estableciendo una separación de lo que ha sido tradicionalmente la educación en lo público en donde se trabajan mas algunos problemas de carácter social, cultural y ciudadano”.

Jorge Iván González¹² investigador de la Universidad Nacional de Colombia argumenta que “la relación entre el mercado y la universidad puede enfocarse desde dos perspectivas. Una, que tiene que ver con los contenidos de la enseñanza. Y, otra, con la forma como se asumen las preguntas de investigación. Concluye que la universidad pierde autonomía si el contenido de la enseñanza se amarra a las necesidades del mercado. Pero pierde su pertinencia si los cursos no responden a las necesidades de la sociedad, expresadas en las demandas que hacen las profesiones”.

Con relación a las transformaciones en el discurso sobre la educación es Guiroux (1992) quien mejor expresa la cuestión cuando concluye que: “Frente al recorte financiero, la recesión económica y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo reemplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición. La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido camino a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas” (Giroux, 1992).

Por tanto, es importante tener en cuenta lo mencionado por Carlos Gaviria en una charla sobre la Visión de la Universidad Pública, en la Universidad del Valle¹³ el académico afirmaba en esta reunión que “el fin de la Universidad Pública es ilustrar, no para que determinado individuo sea más próspero sino que para la sociedad entera prospere”.

El término competencias inicialmente se usó en muchos países como Colombia relacionado con los procesos de evaluación de la calidad de la educación. Guillermo Bustamante (2004) señala que “la noción aparece como necesaria, buena y justa en los enunciados de las entidades que impulsan evaluaciones que tienen como objeto la competencia: se habla en términos de que, si no la aceptamos, no solo nos perderíamos de algo muy bueno si no que no habría educación de calidad”.

¹² González, Jorge Iván Focalización institucional y la asignación de recursos a las universidades públicas. En: Memorias Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior. Análisis y perspectivas. Septiembre 2001. Universidad Nacional de Colombia. División de Programas Curriculares. Sede Bogotá.

¹³ Gaviria, Carlos. 2004. Visiones de la Universidad Pública. Universidad del Valle Comité de ética, diferencias y convivencia. <http://etica.univalle.edu.co/paginagaviria.html>

Todo lo anteriormente señalado permite evidenciar que en política educativa, desde finales del siglo pasado, la terminología empleada por las Agencias Multilaterales ha cambiado, hecho que es reconocido y criticado por diversos estudiosos del tema. Además vale recordar que este cambio se justificó en críticas a la orientación y funciones del sistema educativo. Es por ello que en la actualidad, las políticas educativas internacionales se orientan a la adquisición de competencias laborales, las cuales, de manera no claramente establecida, deben ir acompañadas, para el nivel universitario, con el acortamiento de las carreras, pregrados orientados a la formación general, privatización de la educación, búsqueda de nuevas fuentes de financiación, disminución en el gasto, eficiencia y todo esto unido al recurrente discurso sobre la importancia de la educación para mejorar la desigualdad social e impulsar el desarrollo, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad.

En Colombia, al igual que en muchos otros países, las competencias adquieren sentido cuando se trata de determinar la calidad la educación. En 1992 se inicia a escala nacional un proceso de evaluación de la calidad educativa en el área de lenguaje. Se realizan pruebas de logro para establecer la competencia comunicativa de los niños¹⁴. A partir de 1997 se efectúan pruebas para evaluar habilidades en el área de matemáticas, definidas en términos de la capacidad para utilizar, aplicar y comunicar ideas y conceptos matemáticos, y se denominan: competencias matemáticas¹⁵.

En 1998 se dio inicio a un proyecto de evaluación censal de competencias básicas en el Distrito Capital. Inicialmente se evaluaron las áreas de lenguaje, matemáticas y Ciencias Naturales. En el año 2000 el ICFES realizó un nuevo examen de Estado para los bachilleres empleando las bases conceptuales del proyecto de evaluación censal ejecutado en Bogotá D. C. ¹⁶. Adicionalmente, el discurso educativo institucional en los últimos cinco años en Colombia, avanza con la propuesta de evaluación de las “competencias ciudadanas”.

Es decir, Colombia escogió para evaluar la calidad de la educación “el modelo de competencias”. Desde allí se “impuso” todo un esquema de trabajo pedagógico orientado al desarrollo competencias, el cual fue socializado y explicado en algunos talleres que no tuvieron la cobertura deseada. Lo que originó críticas como la expresada por Eduardo Serrano¹⁷ sobre

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional. 1992. Saber: Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria. Colección Documentos del Saber. No 1. Bogotá.

¹⁵ Ministerio de Educación Nacional. 1997 Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º. 1993-1995. Bogotá.

¹⁶ Bogoya, Daniel et al. 2000. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Unibiblos. Bogotá, D. C.

¹⁷ Eduardo serrano. 2003. El concepto de Competencia en la Semiótica discursiva. Colección No 2. Cuadernos del Seminario en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, D.C.

la definición más usual de competencia: “es un saber hacer en contexto”. El autor mencionado dice que esto origina una doble reducción resultado de la eliminación de la competencia potestativa (poder-hacer) y de la competencia semántica categorial y factual (saber sobre el ser y el hacer), por lo cual propone que las bases teóricas y conceptuales del uso de este termino en educación se desarrollen ampliamente.

Además, el uso de la nueva terminología en educación ha originado graves problemas conceptuales: “empobrecimiento del discurso pedagógico; reducción de la compleja acción educativa; a evaluación de efectos; a la inversión de los medios en fines; y a la falta de reflexión filosófica sobre el sentido de la educación” *Sergio De Zubiría Samper*¹⁸.

Tal como lo señala Echeverría¹⁹ el criterio de desempeño laboral real deseado para un trabajo, no se basa en la coherencia interna o la tradición profesional de una disciplina o carrera, sino en las necesidades actuales del sistema productivo. Adicionalmente, no existe un análisis preciso sobre la relación, diferencia o jerarquía entre todas esas condiciones previas necesarias, lo cual es indispensable “si se quiere educar de manera inteligente en competencias”. Indica que otra sería la visión, si se partiera de fomentar la adquisición o el enriquecimiento de tales condiciones previas (habilidades, conocimientos, atributos, destrezas, valores) para así educar de manera integrada en las diversas áreas del ser humano, o sea, las fuentes cognitivas y afectivas del comportamiento.

Es por ello, que preocupa que se haya delegado en las instituciones escolares la responsabilidad de preparar a los individuos para su incorporación futura al mundo del trabajo, pero que no existan respuestas a preguntas como: ¿ésta es una nueva categoría que se sobrepone a los objetivos que tradicionalmente se trabajan en educación?. Si no es así ¿cómo se realiza este proceso?, ¿qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir o reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos?²⁰. ¿Será que el mundo de la economía requiere tanto de la formación de ideas, como del desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política, en una sociedad formalmente democrática donde se señala que todos los individuos, son iguales ante la ley y las instituciones?

¹⁸ Sergio de Zubiría Samper. Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia.

¹⁹ Echeverría de Mauricio G. 2004 ¿valores o competencias? dos enfoques formativos en las prácticas pedagógicas. Informe área de educación No 10 Universidad Santo Tomás Santiago de Chile, julio 2004.

²⁰ Pérez Gómez, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia (2002) En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata, Madrid, España.

Por tanto, parece absolutamente pertinente tener en cuenta, tal como lo dice Pérez Gómez (2002), que la escuela “debe desarrollar conocimientos, ideas, actitudes y pautas que permitan la incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requieren su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.

Lo anterior nos lleva a señalar, que es necesario definir cuáles son las estrategias para preparar para la vida pública en sociedades democráticas gobernadas por las implacables y muchas veces salvajes leyes del mercado, y simultáneamente para desempeñarse en la estructura jerárquica de las relaciones laborales donde son evidentes y generalmente escandalosas las diferencias individuales y grupales.

Además, cuando se desarrollan y evalúan las denominadas competencias ciudadanas es absolutamente necesario tener en cuenta que desde sus inicios la pedagogía moderna cuestiona la obligatoriedad de un ideal “único” de vida y ciudadanía por argumentos tan fuertes como: su efecto sobre la autonomía de la voluntad individual y colectiva; el respeto a la rica diversidad de lo humano; ya que de no ser así estaríamos formando una sociedad orientada al dogmatismo y al fundamentalismo; estableciendo ciudadanía de primera y de segunda (De Zubiría, 2004).

En este mismo sentido, De Zubiría (2004) argumenta : “Desde los textos fundacionales contemporáneos sobre la formación en valores, E. Durkheim en la “La educación moral” y J. Piaget en el “El juicio moral en el niño”, se cuestiona profundamente la idea de una educación que “implante” unas supuestas concepciones correctas sobre lo bueno y lo malo. No existen de antemano valores mejores o superiores que otros, y, la moralidad no se construye “aprendiendo” códigos de urbanidad, leyes, ni ordenanzas. Lo más distante a una vida en la moralidad es la pretensión de “igualar” el comportamiento con una “mejor disciplina” o con “hechos virtuosos”. Es importante destacar que para la tradición occidental la formación moral y ciudadana, además de conformar una tarea problemática, siempre está amenazada por inminentes peligros: la pérdida del sentido futuro de la educación; la imposición de modelos no respetuosos de la autonomía y la diversidad humanas; la reducción de la ciudadanía a una sola visión cultural; la confusión entre moralidad y disciplinamiento; la indistinción entre ajustamiento de “conductas” y acciones humanas con sentido; etc”.

Es por lo anterior que Echeverría (2004) advierte sobre algunas limitaciones que se siguen al reducir la formación en valores sólo a la óptica de las competencias, ya que se puede caer en un excesivo conductismo; es decir, atender sólo al resultado práctico del comportamiento, y

descuidar las motivaciones internas de la persona, perdiendo de vista una visión profunda e integrada del ser humano y de su formación. El autor pregunta ¿qué pasa con otros valores que no se relacionan directamente con la productividad, como la solidaridad social, el amor a la naturaleza, la búsqueda de lo trascendente? Incluso si nos limitamos a los valores laborales: ¿quién debe definir tales exigencias: el mercado, el estado, los gremios, las familias, cada persona en formación?

En otro sentido Barbero (2004) explica que el término competencia debería relacionarse con “la competencia cultural del hábitus, que es la que nos interesa en términos educativos. El cual hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. El hábitus tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas”.

Además señala que el término competencia necesita tomar como clave de su definición, los saberes que posibilitan nuevos saberes. Ya que en el fondo de toda operación hay un esquema mental sin el cual ella no es posible. Según Barbero (2004) los operadores de apropiación, corresponden a saber “haceres” que se rediseñan de acuerdo a las necesidades. Por tanto, concluye que es necesario tener en cuenta que, aunque la educación por competencias es una realidad que se está imponiendo con fuerza, no la debemos aceptar sin más ni más, como un paradigma educacional hegemónico.

En países como España que adelantan su paso al currículo por competencias ya se empiezan a oír preocupaciones sobre el tema. Por ejemplo, los investigadores en educación de este país señalan, que les preocupa el resultado final, ya que se puede acabar implantando planes de estudios internacionales demasiado uniformes o estandarizados, que no tengan en cuenta las peculiaridades y diferencias socio-culturales entre países, con la consiguiente pérdida de autonomía universitaria y pérdida de identidad de las culturas nacionales.

También les inquieta que “se pierda la dimensión social de la educación, que puede dejar de ser considerada un deber y un servicio público esencial y, por tanto, una respuesta a las necesidades sociales, para pasar a ser considerada una carga social, que debe ser mantenida sólo con criterios de competencia y rendimiento”²¹.

Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la creciente instrumentalización de la educación en relación con la formación de los “recursos humanos”, sin considerar o colocando

²¹ B. Gómez, L. Puig, A. Quirós, J. M. Viaño. La convergencia europea en educación y las nuevas leyes educativas españolas (Lou y Loce). Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.

en un segundo plano los derechos políticos, sociales o culturales. En general, aunque algunos autores dicen que la educación por competencias es una realidad que se está imponiendo con fuerza, también es importante tener en cuenta que no la debemos aceptar sin más ni más, como un paradigma educacional hegemónico y absoluto.

Conviene recordar a Giroux cuando dice que “El problema aquí es que el actual retiro de recursos para las escuelas y la redefinición del currículo en términos pragmatistas e instrumentales venidos a menos, no pueden ser vistos como problemas debidos solamente a los cambios demográficos en la población y a las tendencias económicas recesionales a corto plazo. Esta posición no solo abstrae la crisis actual de sus fundamentos históricos y políticos, sino que también usa a la economía existente para legitimar las formas de pedagogía conservadora y para silenciar el potencial de la crítica”.

En resumen se requiere tener en cuenta que un modelo centrado en competencias es restringido e inadecuado cuando se sustenta en dar respuesta únicamente a los desafíos de la productividad empresarial pasando por alto la situación de crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable y solidaria. En otro sentido lo que se está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico.

Un ejemplo preocupante

Para profundizar sobre las políticas, que a nivel mundial se vienen implementando para la Educación Superior, y en especial sobre el tema de competencias, vale la pena dar una mirada al desarrollo de estas propuestas en Europa. Allí se fundamentan en darle concreción a la Unión Europea y hacer frente a las nuevas formas de desarrollo económico a nivel mundial. Es así como proponen la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de la Declaración de la Sorbona en 1998, la cual es ratificada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, estableciendo el compromiso de buscar un marco común de referencia para la educación en Europa. Posterior a esta primera reunión y como resultado de sus conclusiones, se concretan las intenciones señaladas en la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación Europeos realizada en Bolonia en 1999²².

La Declaración de Bolonia establece las orientaciones principales para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior, compromete a los países firmantes a través de sus ministros de educación y hace un llamado a la cooperación de las universidades europeas. La Declaración es firmada por 31 estados europeos. Allí se acuerda la creación, para 2010, de “un

²² Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.

espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes.

Los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia se citaron en Praga en Mayo de 2001²³ y aprobaron el documento titulado: “Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior”, en el que se establece:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocible y comparable,
- la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales,
- el establecimiento de un sistema de créditos,
- la promoción de la movilidad y la cooperación europea en el control de calidad,
- la promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior y
- el aprendizaje permanente.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó el reto formulado en Bolonia y elaboró el proyecto piloto denominado «Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa», con el fin de cumplir los objetivos previamente fijados.

Concretamente, el proyecto propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Adicionalmente define que las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores fueron consultados sobre las competencias que esperaban encontrar en los titulados.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y se señala que su finalidad no es establecer moldes rígidos. Por tanto, proponen flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudio, pero al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la Unión Europea y del Espacio Europeo de Educación, han participado en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). Se espera que los resultados de Tuning sean de interés para los sistemas, las instituciones y los programas de educación superior en toda Europa.

²³ Declaración de Praga (2001. “Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior” Proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto ECTS.

Con el fin de establecer las competencias genéricas y recomendarlas a las instituciones de educación superior el grupo Tunnig elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes, que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Posteriormente, realizaron el análisis del significado de esas competencias con el fin de reducir su número a una cifra manejable y evitar el solapamiento y la repetición de significados. El resultado final fue una lista de treinta competencias, las cuales fueron clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Posteriormente, elaboraron un cuestionario que fue diligenciado por egresados (graduados que hubieran terminado sus estudios entre tres y cinco años antes), empresarios o empleadores y académicos universitarios para conocer su opinión sobre la importancia de cada una de las competencias (documento original publicado por las universidades de Deusto y Groningen González y Wagenaar, 2002).

La Tabla 1. presenta los resultados de la encuesta, en ella se detalla la importancia que dan académicos, egresados y empleadores a las competencias evaluadas en los cuestionarios (1 corresponde a la competencia considerada más importante y 17 para la de menor importancia). Los resultados, indican que el valor que se le da a las competencias genéricas varía entre los grupos encuestados. En especial preocupa la baja importancia que asignaron los encuestados al “aprecio por la diversidad y por la multiculturalidad” y al “compromiso ético”, lo mismo que la poca valoración que los empleadores hacen de las “habilidades de investigación”. Es por ello, que para el trabajo por competencias se requiere analizar detenidamente la importancia de ellas, su prioridad, importancia relativa, quien las define y la ponderación que corresponde a cada una de ellas. Resultados sobre importancia de las competencias y habilidades

Descripción	Académicos	Graduados	Empleadores
Capacidad para el análisis y síntesis	2	1	3
Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica	5	3	2
Conocimiento general básico	1	12	12
Conocimiento básico de la profesión	8	11	14
Comunicación oral y escrita en el lenguaje nativo	9	7	7
Conocimiento de una segunda lengua	15	14	15
Habilidades elementales de cálculo	16	4	10
Habilidades de investigación	11	15	17
Capacidad para aprender	3	2	1
Capacidad crítica y autocrítica	6	10	9
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	7	5	4
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	4	9	6
Toma de decisiones	12	8	8
Habilidades interpersonales	14	6	5
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	10	13	11
Aprecio por la diversidad y por la multiculturalidad	17	17	16
Compromiso ético	13	16	13

Ir más allá de las competencias. Una propuesta alternativa

Con el fin de generar una reflexión sobre la política de competencias, a continuación se presenta como elemento provocador de diálogos y reflexiones un resumen del texto elaborado por Ronald Barnett²⁴. El autor citado recoge la experiencia de los ingleses sobre la educación por competencias, aborda la cuestión desde la filosofía social y luego de una argumentación bien elaborada nos presenta una propuesta que podría ser útil para orientar políticas educativas.

El texto de Barnett explica que el vocabulario utilizado en educación es ahora diferente. Presenta una argumentación consistente sobre los términos comprensión, crítica, interdisciplinariedad y sabiduría “el vocabulario perdido”. Concluye que estos términos eran apreciados o por lo menos reconocidos pero que ellos han perdido relevancia, siendo reemplazados por otros como: competencias, habilidades, resultados, capacitación, empresa.

Continúa Barnett diciendo: “la competencia es un objetivo totalmente aceptable para la comunidad académica”. Es así como médicos, biólogos, abogados y en general todos los profesionales deben ser competentes, pero, aunque esta es una “virtud universal”, debemos desear algo más de ellos. Comenta que la competencia en sí misma no es problemática como objetivo educativo en la Educación Superior. Pero que se torna problemática cuando se convierte en el objetivo principal del proceso educativo y se dejan de lado otros objetivos importantes, es decir, cuando la competencia se piensa de un modo estrecho.

Este autor argumenta que en la actualidad existen dos nociones de competencia que rivalizan en el campo educativo: la competencia operacional y la competencia académica. Sobre la primera anota: “la noción de resultado es peculiarmente apta para esta perspectiva. Lo que se busca es una respuesta a una situación dada”. Así mismo, el desempeño que se espera de ella es de interés para la sociedad en términos de resultados económicos. Para ella no tiene valor la interpretación personal, ni tolera la independencia mental.

La competencia académica está construida en torno a la idea del dominio de las disciplinas por parte del estudiante. Ella está regulada por las comunidades académicas, quienes se entusiasman especialmente con los últimos hallazgos o se embarcan en acaloradas discusiones sobre nuevos conceptos. En últimas Barnett dice que mientras que la competencia operacional “se orienta a la supervivencia económica” la competencia académica se basa en el deseo de alcanzar la verdad”. También argumenta que los valores del mundo comercial están cada día más presentes en el mundo académico, sustenta esta afirmación al reflexionar sobre el valor que se le está

²⁴ R. Barnett. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Editorial Gedisa, Barcelona. 2001.

dando en el mundo académico a la obtención de patentes y al número mas no a la calidad de las publicaciones.

Ante este estado de cosas el autor propone ir mas allá de las competencias, superar el principio de reproducción en el que se basan. Buscar la transformación. Adoptar una concepción alternativa del ser humano que permita cambiar los objetivos educativos, ir más allá de las operaciones y la técnica, de los paradigmas intelectuales y de las disciplinas. Indagar desde otras perspectivas cómo abarcar la experiencia total del mundo de los seres humanos. Para ello toma el término “Mundo de la vida” de Habermas. Explica que el mundo de la vida es más amplio que los mundos de las competencias corporativas y disciplinares y argumenta su postura desde distintas categorías de análisis.

Desde la epistemología explica que para la competencia operacional lo importante es “*saber cómo*” ¿qué me permite hacer?, mientras que para la académica es “*saber qué*” ¿mejora nuestro conocimiento del mundo? Lo que origina una polaridad burda en educación y “una separación ilegítima” del pensar y el hacer. Para el mundo de la vida formula que es necesaria “una epistemología que proponga el conocimiento reflexivo”, donde se acepten todas las formas de conocimiento, reconociendo que ellas son parciales y que deben someterse al escrutinio permanente.

Explica que las competencias operacionales y académicas definen las situaciones de acuerdo con los juegos de poder. Mientras, para las primeras los intereses se definen pragmáticamente ¿cuál es la ganancia económica?, para las segundas las situaciones se definen de acuerdo con los intereses cognitivos de la comunidad académica. Para el mundo de la vida Barnett propone una definición abierta, desde la cual se puedan adoptar perspectivas alternativas, donde se tenga en cuenta, entre otros, el interés general y la sensibilidad estética. Donde se puedan trascender las estructuras de poder.

El foco u objetivo para las competencias operacionales y académicas depende de los resultados que interesan a cada una de ellas. Por un lado, importa la ganancia económica, por otro, interesa alcanzar logros cognitivos. Para el mundo de la vida el foco está centrado en “procesos de diálogo y análisis” generando discursos diferentes basados en nuevos desarrollos democráticos.

Sobre las habilidades transferibles Barnett manifiesta que los defensores de las competencias operacionales solicitan que los estudiantes se preparen en lo que denominan “habilidades generales necesarias para el mundo del trabajo” y que los académicos responden que eso es lo han hecho siempre. Pero el autor señala que “las habilidades transferibles de las que hablan unos y otros no se refieren a la misma cosa”. Esto debido a que por ejemplo, en el mundo académico la comunicación debe ser a partir de hechos verosímiles, mientras que en el mundo

corporativo la comunicación tiene la finalidad de convencer, independientemente de si lo que se dice es cierto o no, tal es el caso de los vendedores. Por tanto, los académicos debían decir: “nuestras habilidades transferibles no son las de ustedes, y vamos a quedarnos con las nuestras.” En el mundo de la vida se propone que nada se de por sentado, que se desarrolle la capacidad crítica. Que se desplieguen estados mentales que permitan “comparar, contrastar, intercambiar, revisar y experimentar a través de los distintos dominios de nuestros propios proyectos humanos”

Sobre el aprendizaje los académicos esperan que sus estudiantes adquieran conocimientos, en especial sobre los últimos hallazgos en cada una de las disciplinas. Muchas veces, no se preocupan por la comprensión de su naturaleza y principios. En el mundo operacional el aprendizaje es experiencial. En el mundo de la vida se espera desarrollar un continuo aprendizaje en acción, en el cual los propios proyectos sean evaluados por uno mismo, aprendiendo de nuestros errores.

La evaluación en las competencias operacional y académica se da de acuerdo con la ganancia y la verdad respectivamente. En el mundo de vida se propone una evaluación por consenso donde no se desechan los criterios de verdad, sino que ellos se desplazan, teniendo en cuenta que aunque vale la pena buscar la verdad, no podemos estar seguros de haberlo logrado.

La competencia operacional se orienta hacia valores de supervivencia económica, mientras que la académica lo hace hacia valores para encontrar la verdad, donde los plagios y engaños no se perdonan. Preocupa que en ellas los valores no estén orientados hacia el bien común como se propone en el mundo de la vida.

Las condiciones límite en las competencias operacionales las fija cada una de las corporaciones. En las Académicas las fija la comunidad académica. En el mundo de la vida se proponen que las condiciones sean de límites movibles “donde todos seamos escuchados” y donde “los diferentes discursos sean permitidos”

La crítica es diferente en las vidas académica y corporativa. En la corporativa se permite la crítica para mayor efectividad, pero dentro de ciertos límites ya que no es posible criticar o calificar los objetivos y políticas de la corporación y mucho menos, juzgar aspectos como la repartición de los dividendos. En la académica tampoco es admitida la crítica de manera irrestricta, quien se atreve a realizarla con frecuencia es objeto de represalias, dependiendo de las estructuras de poder. Para el mundo de la vida se propone que la crítica tenga el objetivo de mejorar nuestra comprensión de ese mundo, ella debe ser constructiva para permitir la búsqueda de soluciones.

En últimas el texto propone repensar y transformar los procesos educativos, construir formas de pensamiento crítico o por lo menos conmina a los más escépticos a una reflexión sobre estos temas.

La mercantilización de la educación en el contexto global

Realizado por: COMUNA UNIVERSITARIA



El movimiento estudiantil en Colombia se mantiene vigente, es innegable que durante las últimas décadas los estudiantes hemos hecho sentir a la nación que las opciones por la crítica, por la investigación y la construcción de alternativas son posibles. Entre la protesta y el seminario, con la alegría digna que no olvida hemos transformado nuestras formas de participar, de organizar y de movilizar nuestro inconformismo; sin embargo, nuestra capacidad de constituirnos en una propuesta visible, reconocida y legitimada socialmente, aún esta en proceso. El reconocimiento social de la importancia de un proyecto de educación que sobrepase las precarias aspiraciones mercantiles del modelo de desarrollo, es cada vez menor, a lo que se suma el discurso de descrédito a los estudiantes y a sus expresiones, por parte de académicos, rectores, políticos y funcionarios del Estado, ampliados y reproducidos por los medios de desinformación nacional.

En este contexto propuestas como la que se presentan en esta cartilla que acompaña los Foros sobre Educación Superior en Colombia, encaminadas a llenar de contenido un esfuerzo de muchos años, que ante la urgencia de la coyuntura y la relación cotidiana con la reflexión y el análisis se ha perdido de su propio análisis, son vitales para la construcción de referentes de actuación política coherentes con el momento de aguda crisis por el que atraviesa el país.

Convencidos de la importancia de la explosión de ideas y de alternativas que hoy integran el amplio espectro del movimiento estudiantil: agrupaciones, colectivos, asociaciones, revistas, redes, entre otros, Comuna Universitaria Colectivo de acción político – académica

de carácter territorial, se suma a otras organizaciones estudiantiles con las que ha compartido contradicciones, movilizado voluntades y definido propuestas, para avanzar en la discusión nacional sobre la Educación Superior en Colombia y sus posibles alternativas, presentamos en este primer material a manera de relatoría, la síntesis de la última charla que integró el primer ciclo de este proceso. El primer relato recoge la conferencia de Jairo Estrada profesor de la Universidad Nacional de Colombia denominado: “**Tendencias para la política de Educación Superior**”, el segundo recoge lo dicho por Alfonso Conde, también profesor de la Universidad Nacional, intitulado: “**La Educación superior y su mercantilización.**”

Esperamos que todos los textos que aparecen en ésta publicación, sean de utilidad para cada una y cada uno de los interesados y desprevenidos integrantes de la Comunidad Nacional Universitaria.

LA EDUCACIÓN Y SU MERCANTILIZACIÓN

Cuando aquellos interesados en acumular riquezas acuden a espacios como el Colombiano se encuentran con que a partir del comercio de las mercancías normales no es fácil la acumulación porque el colombiano o el peruano o el ecuatoriano, o el latinoamericano no tiene gran capacidad de consumo puesto que esta se basa fundamentalmente en los bienes para la supervivencia, sin embargo, esto no constituye un problema para ellos pues en este panorama se plantean la mercantilización de bienes como el agua potable, la energía, las comunicaciones, la salud y por esa misma vía la educación. En las universidades de Colombia hay cerca de un millón de estudiantes, si todo ese millón de estudiantes pagara el coste total por la educación sería una gran cantidad de dinero, en la Universidad Nacional la cifra es de cuatro millones por semestre cada estudiante, es decir, ocho millones al año, así, el potencial sería de diez millones al año, un potencial alto de ventas del mercado de la educación superior, si esta fuera una mercancía. Con un potencial de este tamaño es mejor negocio que exportar carbón que es el segundo producto de exportación de los colombianos.

De manera pues que si la educación se convierte en un negocio tiene una cosa a su favor y es que tiene una demanda que es natural, pues todo el mundo aspira educarse entre otras cosas para ver si puede vivir mejor; si la educación tiene demanda es mercancía y si es mercancía es lícito lucrarse de ella, apropiarse de ese negocio, privatizarla.

La educación se puede entender desde dos concepciones¹: algunas universidades o al menos algunos académicos lo que pretenden es crear capacidad de transformación en la idea de que la universidad es formadora de crítica y de superación de errores de toda clase ya que el hombre en la universidad está buscando imperfecciones y aprendiendo a corregirlas lo cual lo lleva a generar progreso. La otra concepción, asociada a la mercantilización, considera que la educación se debe centrar en fomentar capacidad para operar. Capacidad de mantener las cosas como están. En este sentido, si lo que se quiere es formar técnicos capaces de operar no tiene sentido la autonomía, ¿para qué la autonomía? No es coherente autonomía universitaria con la formación de operarios capaces de mantener funcionando lo que existe, se entiende al individuo en formación universitaria como aquel que opera o supervisa la operación.

¹ El siguiente ejemplo permite observar las dos concepciones desde donde entiende la educación: Cuando se vende ingeniería. Ingeniero, según el diccionario de las Wester es el que opera u dirige la operación de la maquinaria o equipo técnico, en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ingeniero es el que aplica su ingenio para hacer que las cosas se mejoren. Como podemos ver son dos concepciones diferentes para el mismo término, una dice que es el que opera lo que existe y el otro que es el que transforma lo que existe. Esas dos concepciones se trasladan a la concepción de universidad.

Otras de las reflexiones que hacen los de ésta segunda concepción de educación es frente a los costos, en este sentido, se crítica al investigador porque resulta demasiado costoso, se critica también el concepto de autonomía, y en cambio se impulsa la educación a distancia, los paquetes educativos, porque eso baja costos; en estos paquetes educativos escriben lo que se considera que es la verdad, se desarrolla y hasta se cuestiona al estudiante presentándole problemas siempre inmóviles y salidas siempre estáticas. Por ejemplo: si en Barrancabermeja, en la refinería se prendió la bombillita roja de la columna de destilación: el proceso que se debe seguir es: a) abra la válvula, b) salga corriendo c) todas las anteriores, se trabaja muy esquemáticamente como si los problemas fueran siempre los mismos, como si las salidas fueran siempre las mismas. De esta manera, si todo es lo mismo, se acabó el mundo. Es el fin de la historia aplicada a todos los conceptos.

Estos mecanismos son útiles para instruir en operaciones, e impulsan, la educación vía Internet, la eliminación de académicos e investigadores, la eliminación del criterio de autonomía, imponiendo la eficiencia basada en la idea de producir mucho a bajo costo: producir técnicos capaces de operar a bajo costo.

Otro elemento que es utilizado en este mismo sentido se ubica desde lo institucional, desde la norma, desde la ley, desde las políticas públicas. Por ejemplo, desde el plan Nacional de desarrollo pasado con el observatorio laboral, su labor es definir la pertinencia de los programas académicos a través del examen del mercado así: Si un ingeniero se demora seis meses, dos años en conseguir trabajo la conclusión es que la sociedad no lo demanda, si no lo demanda es porque no lo necesita y si no lo necesita la carrera no es pertinente; por tanto, la solución es desestimularla. Estos procesos impulsan una educación superior que anula, anula lo que consideramos es educación superior y la convierte en educación tipo SENA un poco más bonita, educación para el trabajo.

Algunos creemos que es una educación que no le sirve al país, a ningún país. La universidad no puede desarrollar un modelo de educación para el trabajo, tiene que desarrollar un modelo de educación para el progreso, esto implica, una educación que se base en un solo principio: **todo lo que existe es imperfecto**: no existe ni el concepto ni el objeto que pueda ser perfecto, todo es imperfecto, por consiguiente es criticable, es decir, es la búsqueda de esos errores para superarlos ya que en su superación está el progreso.

La universidad tiene que formar para la crítica y esa universidad es aquella que no puede residir desde fuera o desde dentro verdades impuestas, si se forma para mejorar, para criticar, nadie con autoridad puede llegar a decir que es lo que se debe hacer, eso debe surgir del debate propio y colectivo. Los abogados de la corte constitucional definieron alguna vez, *que autonomía es*

la capacidad colectiva de autodeterminación, capacidad de autodeterminación que se acerca al concepto kantiano de mayoría de edad. Esta definición plantea varios retos: por un lado, el pensarse la capacidad no individual sino colectivamente, y en esa medida, un segundo reto, referido a cómo adoptar decisiones colectivas. En este sentido, una forma de adoptar la salida a estos retos es tener como acuerdo de convivencia, la socialización de posturas, de miradas, lo que se cree que debe ser, planteando primero la interpretación de una salida y segundo la conclusión de adónde es que debemos ir.

Una opción puede estar dada en un método de convivencia que podría ser que se adoptara como hipótesis de trabajo aquella de las posiciones que tiene el apoyo de la mayoría, sabiendo que no por esto es la correcta, porque nada es absolutamente correcto, pero si nos permite diseñar un camino para darle desarrollo a la problemática que se quiere resolver, esto requiere, el estar pendientes de ese desarrollo buscando sus imperfecciones también para corregirlas, lo que significa que la línea que se adopte como línea de desarrollo se tiene que someter a la crítica continua, así, si desde la experiencia se llega a la conclusión que la línea adoptada es definitivamente incorrecta, se abre nuevamente la discusión, si no es así, de todas maneras se plantea la necesidad de revisarla, replantearla, discutirla periódicamente, es decir, que se está hablando de una línea adoptada colectivamente y sujeta a revisión periódica, eso es lo que se le llama democracia: poder decidir colectivamente, cómo hacer, cuándo hacer. Ese es el método que se podría utilizar para el ejercicio de la autonomía como capacidad colectiva de autodeterminación.

Algunos creemos, en esta perspectiva, que para poder desarrollar esa universidad crítica, esa idea de formación de transformadores de la realidad es necesario primero esa libertad de decisión, segundo ese método colectivo de opción de decisión con el compromiso de revisión periódica del desarrollo de lo que hagamos y tercero la materialización del sentido de lo público, ya que, si a la universidad se le llama pública u oficial tiene un compromiso adicional de trabajo que tiene que ver con la sociedad, con estudiarla, discutir sobre ella y proponer los cambios que requiera para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. No importa si se está hablando de la universidad Nacional, del Atlántico, de Nariño, lo importante es que la sociedad colombiana reciba la influencia de ese trabajo desplegado de la universidad respetando las especificidades de cada lugar donde se desarrolle.

Por último, la idea de un Sistema de Universidades Estatales que viene de hace años, debe ser realidad, es necesaria, ya que en unas universidades públicas se estimula la investigación, mientras que en otras casi se niega y se desestimula, por qué si es la misma institución con el mismo carácter con la misma denominación, universidad al menos, porqué unas priorizan unas cosas como líneas generales, y otras priorizan cosas

totalmente distintas. Comparándolo con los derechos, si todos son iguales para los guajiros, para los pastusos, para los bogotanos, independiente de la geografía, los tratamientos deben ser semejantes y esto no quiere decir que lo específico del desarrollo en cada sitio deba ser igual, pero si que las orientaciones generales deben ser eso: generales.

En esta medida, entonces, ¿Cómo se definen las orientaciones generales para la educación superior? Hay un punto claro y es que hoy no hay cómo definir las. El Ministerio de Educación intenta definir las, cuando deben ser las mismas universidades las que deben hacerlo, el cómo es todo un reto. Una de las sugerencias es que sea producto de un acuerdo entre universidades, es decir, que se someta a discusión con un marco de referencia y que se ponga en discusión en la Distrital, en la Nacional, en la del Atlántico, en la de la Guajira, en todas las universidades, para que a partir de ese marco de referencia, los universitarios opinen organizadamente, desde las carreras, desde las facultades o departamentos, sedes, y que esas opiniones vayan siendo decantadas para ir construyendo políticas y planes generales que se sometan a discusión de los universitarios de las universidades públicas del país en una suerte de congreso nacional universitario que se podría realizar cada cuatro años por vía del debate democrático, que sean las universidades las que lo adopten.

La propuesta es pues, un Sistema de Universidades Estatales que tenga como fondo todo el sistema, teniendo en cuenta que no todo es perfecto, al contrario todo es imperfecto, y nuestro papel es criticar lo que existe para generar progreso, para generar cambios frente a lo que hay, en últimas, para mejorar la vida de los seres humanos.

TENDENCIAS PARA LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este documento se presentan unas ideas, que tienen el propósito de mostrar la perspectiva de trabajo con la que he abordado por momentos no de manera continua el examen de las tendencias educativas en general, y de manera específica en materia de educación superior.

Lo primero es una verdad que puede sonar como verdad de Perogrullo, pero siempre es importante tenerla presente y es que todo lo que discutamos sobre educación no puede ser visto al margen de lo que está ocurriendo en el campo de la política y la economía en general porque en buena medida uno tendría que decir que las tendencias que se aprecian en el campo de la educación superior son tendencias del desarrollo económico y social en general, de tal suerte que el acercamiento a los problemas de la educación superior tiene que realizarse primero en términos de un entendimiento de la cuestión educativa en general, eso significa buscar las correspondientes relaciones con los otros niveles de la educación: pre- escolar, básica, intermedia, media, tecnológica, por una parte, pues las tendencias de la educación superior están claramente articuladas.

Una segunda consideración es que la lectura que hemos venido haciendo, las tendencias en materia de educación las comprendemos en ese sentido en concordancia de lo que acabamos de señalar, como parte de la tendencia histórica de la acumulación capitalista. En ese sentido en la perspectiva que tenemos en la tendencia de la teoría marxista de la acumulación, con las correspondientes actualizaciones que haya podido haber en el Campo teórico. Particularmente en la lectura que uno podría hacer a partir de un análisis histórico de las tendencias en materia de educación como parte de una nueva especialidad capitalista: estamos asistiendo a la producción de nuevos espacios capitalistas y esto trasciende lo que fue la acumulación vinculada a actividades productivas en términos de la producción de bienes materiales y con esto lo que podemos señalar es que la noción de una nueva especialidad capitalista parte de considerar que ha habido cambios históricos en la conceptualización del proceso de producción y en consecuencia lo que entendemos por acumulación hoy.

De tal suerte que las tendencias en materia educativa las vincularíamos con la profundización del proceso de acumulación, pero también con la extensión a partir de la cual se viene consolidando una nueva geografía del capital, por decirlo de alguna manera. No solamente hay que leerlas en clave de la organización mundial sino en una misma geografía en el mismo territorio de lo que hasta ahora eran los espacios nacionales. Extensión en el sentido de copamiento de otros espacios que no han sido copados por esas lógicas.

Evidentemente estamos frente a un proyecto político, hay una tendencia a la acumulación, es el proyecto político que ha dado en caracterizarse como el proyecto político de mercantilización de la educación. No solamente se trata de un proceso “objetivo” sino se trata de un proyecto de implicaciones políticas, socio-culturales, determinadas estrategias y determinados actores que están presentes allí.

Ese proyecto político tiene sobre todo unas traducciones constitucionales, es decir, el proyecto político se viene acompañando de la construcción de un nuevo orden, en el sentido jurídico. Lo que se está presenciando allí es un proyecto político a partir de la producción de un nuevo constitucionalismo, que sería el constitucionalismo del mercado. Lo que se podría llamar la constitución política del mercado, traducida también a ordenamientos jurídicos. Esta es una clave que está reiterada allí. La estamos mirando ahora, por ejemplo con el tema Universidad nacional, Artículo 38. Siempre el proyecto político tiene unas salidas por las vías del ordenamiento. Con todo lo que eso implica.

Llama la atención, en estos últimos lustros, que toda la política se ha acompañado de procedimientos de reforma, pero de reforma que además es juridizada. Para definir marcos de actuación. Se puede decir que en desarrollo de ese proyecto político de mercantilización, de constitucionalismo del mercado, se encuentran unas tendencias que ocurren desde lo supranacional y otras desde el ámbito nacional estatal y que sin embargo, son tendencias que responden a la misma lógica, sin embargo no se pueden derivar las tendencias de políticas de educación superior exclusivamente como mandatos de los organismos multilaterales.

Si se miran por separado, se aprecia que efectivamente hay definiciones de organismos multilaterales, eso no tiene discusión, particularmente enclaves de diseño y de política, enclaves de financiación para el diseño de políticas y no solamente para el diseño sino para la ejecución de políticas. Básicamente es lo que hace el Banco Mundial y el BID, para nuestros efectos. Esa es la tarea que les corresponde a ellos, muy derivadas del enclave del Fondo Monetario Internacional. También son claras las disposiciones en materia de política educativa de las empresas transnacionales, porque cada vez se tiende más a generalizar ese proyecto político con las llamadas universidades-empresa. Por ahora son universidades que en el caso de la titulación académica no tienen mucha presencia y tienen un tipo de formación como se decía orientada al trabajo, a la gente que probablemente se vayan a vincular a esas empresas. Es sabido por todos: las empresas multinacionales norteamericanas tienen hoy su universidad, un ejemplo de los que estamos viviendo por decirlo exageradamente es el del “Médico de la Universidad de Coca cola.”

En el caso de Colombia, ya es notorio eso de la Universidad empresa. El caso de Colsanitas, es ilustrativo de lo que es universidad empresa. Estamos hablando de una universidad, o de un

concepto de educación universitaria totalmente sujeta, subordinada a intereses del capital, ahí no hay ningún tipo de mediación, eso es clarísimo.

También se ve la tendencia hacia las universidades virtuales, por ejemplo, el caso de la Universidad de Fénix que de 100 mil estudiantes tienen a más de 25 mil en su campus virtual, esto lo debemos tener presente, porque el tipo de disposición del proceso de educación tiene otra característica. Leía de un convenio de la Universidad de California, su Departamento de Biología con una Farmacéutica Suiza, una financiación de 25 millones de dólares a cambio de lo que da la Universidad de California: el (30%) **treinta por ciento** de las patentes frente a resultado de las investigaciones. En la Universidad Nacional estos procesos se están dando como por la puerta del lado. La alianza estratégica con Cafam, la relación con Luís Carlos Sarmiento Angulo, se debe sospechar ya que hay algún tipo de influencia, incluso lo que puede ser a futuro la nueva concepción de ingeniería, etc. Lo cual da cuenta de una peligrosa tendencia, mañana puede ser la cafetería con Mac Donals, y después la biblioteca con Planeta (pero no Planeta paz).

Lo que quiero decir es que la lógica de la acumulación de capital, que antes ocurrían en unos escenarios propios, ahora se ha trasladado a esos nuevos espacios de la producción capitalista, a esos nuevos espacios de la acumulación. Ya no es nada novedoso que se hable de adquisiciones, fusiones, franquicias, porque simplemente se está extendiendo la lógica de la acumulación que antes estaba circunscrita a unos campos de la actividad económica pero que ahora llegó a otros. Justamente por los rasgos que asume la producción por esa nueva especialidad a la que estábamos haciendo referencia. Y también todo esto está tendiendo unas traducciones en enclaves del ordenamiento.

El escenario de las rondas de la OMC y el TLC se está orientado a su vez a garantizar los requerimientos institucionales del comercio mundial de la educación. Los TLC, no son puntos de partida, son puntos de llegada de una serie de políticas que han venido ocurriendo hace ya dos décadas o más, y esas políticas son las políticas que han dado en llamar políticas de reforma estructural. Ahí es donde se articulan las tendencias de fuera con las tendencias de dentro. Si uno mira las tendencias de política educativa se han caracterizado por una creciente disposición de la educación de acuerdo a estas lógicas a las que nos estamos refiriendo. Y, si el proyecto no ha sido un proyecto lineal, obviamente ha respondido a la medida. Después de La Constitución del 91, vino la aprobación de la Ley General de Educación, vino como un proyecto autónomo desde donde se formularon los Proyectos Educativos Institucionales. Los maestros tenían un entendimiento de esos proyectos, como enclaves de construcciones pedagógicas, de autonomía, en fin. Pero esos proyectos educativos fueron institucionalizados

más adelante hacia la gerencia y gestión de recursos. Se puede plantear que en este punto es justa una lucha contra el derecho.

¿Hacia dónde se encamina ésta estrategia? Ésta estrategia va hacia una reducción de la política educativa a la economía de la educación. *La política educativa termina siendo una política de economía de la educación.* Y en tanto que la política de la educación es una política de economía de la educación, los temas que se agendan fundamentalmente tienen que ver con la financiación de la educación. Y cuando hablo de financiación ahí entra todo el asunto de tanto de las fuentes como del destino que se le da a los recursos. La reforma académica en el fondo tiene un soporte económico fuerte que en últimas apunta a utilizar menos recursos para lograr los mismos o mayores resultados. Si uno mira el debate de reforma académica ha estado marcado por todas las políticas de racionalización curricular, reducción en carreras, cualquiera hace ejercicios sencillos, elementales.

Otro aspecto importante es el enclave administrativo, la reforma administrativa, que se ha adelantado en otras universidades también están marcadas por la reforma del Estado, todo el discurso de la eficiencia del gasto público, en este sentido el proyecto de educación superior va en el mismo sentido de lo que ya sucedió en salud y en educación básica y media, donde el énfasis está puesto en la ampliación de la cobertura sin contar con los recursos, mecanismos y políticas que articulen dicha ampliación al fortalecimiento de un modelo de desarrollo que dignifique las condiciones de vida de toda la población.

La medición de la conveniencia de la ampliación de la cobertura está relacionada con las estrategias de estándares definidos en función de los empresarios y en últimas del proceso de acumulación. Ese es otro campo en el que se va a avanzar o se está avanzando desde el Plan de Desarrollo. Sin embargo, representan a su vez un quiebre al interior del concepto neoliberal de la educación, ellos pensaron que el mercado les iba a resolver el asunto, que el mercado por si solo se iba a encargar de depurar, pero resulta que no. Lo que les produjo fue una situación financiera de una cantidad de universidades privadas de medio pelo. Este es un problema que han tratado de enderezar con el tema de la calidad, sin embargo para la Universidad Nacional los resultados han sido negativos, ya que por encima del proceso interno y autónomo de evaluación se han impuesto las dinámicas de evaluación determinadas por el Ministerio de Educación.

ALGUNAS ALTERNATIVAS

Yo creo que cuando se piensa en alternativas ya no hay salidas en la lógica nacional - Estatal, es decir si uno está pensando en la construcción de movimiento, en un concepto de educación, tiene que articularse por lo menos subregionalmente, en claves latinoamericanas. Es complicado construir el movimiento actual desde la nostalgia del Estado, es necesario tener en cuenta la tendencia de América Latina a mirar alternativas que trasciendan la mirada espacial nacional. Eso lo digo para la construcción de movimiento, es preciso ver cómo nos articulamos con otros esfuerzos, otros movimientos. Ahora, eso no significa que no esté presente el discurso de lo nacional, lo que quiero decir es que ya no es suficiente sólo ese discurso alrededor de la entidad nacional.

Cada vez es más necesario avanzar en diseño de alternativas, en lo que uno podría llamar la *construcción cotidiana del poder*, en los espacios de la educación y en este caso de la educación superior. Para finalizar coloco el caso de las reformas curriculares, menciono una, la experiencia muy grande de Ciencia Política: hay un proceso de reforma curricular que viene desde arriba, con unos diseños, unas características determinadas, pero se ha pensado desde adentro la posibilidad de intervenir el currículo como eje fundamental del ejercicio académico en el cual puede incidir la comunidad universitaria. Necesitamos tener un discurso de Ciencias Sociales, qué es el politólogo, qué es el abogado, es un campo importante para efectos de construir movimiento, alrededor de reformas curriculares se pueden hacer debates interesantes.

¿Hacia dónde va la universidad pública?

Tendencias globales en política pública para la educación superior

Leopoldo Múnera Ruiz*



En los últimos diez años, las universidades latinoamericanas, tanto las públicas como las privadas, han sido sometidas a diferentes reformas académicas y administrativas, sin que tales transformaciones hayan estado precedidas por un amplio debate público sobre el sentido que las anima. El rumbo de la educación superior en la región todavía es incierto, pues depende de los proyectos culturales de cada una de las naciones que la conforman y de la respuesta de sus comunidades académicas a los desafíos que enfrentan a comienzos del Siglo XXI. Sin embargo, los perfiles de las políticas públicas para el sector ya tienen tendencias precisas y empiezan a señalar un derrotero claro, definido por un nuevo discurso modernizador, que se presenta a sí mismo como el sentido común y único para garantizar una adecuada inserción en la economía global.

A partir de los años noventa del siglo pasado, tres tendencias generales han ido delineando las políticas públicas en educación superior: la desnacionalización de su diseño institucional; la adaptación funcional al proceso de globalización económica preponderante en el mundo; y la articulación de sus principales ejes a la política fiscal, dentro de programas de ajuste estructural acordados o negociados por los gobiernos de turno con la banca transnacional, o impuestos por esta última.

* Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea de la U.N. Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Miembro del equipo de animación de Planeta Paz.

LA DESNACIONALIZACIÓN

Durante la mayor parte del Siglo XX en América Latina, el diseño de las políticas públicas en materia de educación superior estuvo determinado por modelos de desarrollo que tenían como supuesto político la soberanía de los Estados Nacionales. Desde luego, sufrió el influjo de planes y programas que buscaban orientarlo hacia concepciones muy definidas de modernización económica y social, como el informe Atcon en los años sesenta¹, pero las burocracias estatales y las comunidades académicas de cada país sirvieron como importantes filtros y transformadores institucionales para la adopción de las políticas públicas, y definieron las especificidades nacionales, frente a las pretensiones hegemónicas implícitas en las pautas externas. No obstante, en los años noventa empezamos a asistir a un proceso de desnacionalización de dicho diseño, que en poco tiempo llevó a los organismos financieros transnacionales y a los Estados con mayor ingerencia en ellos a definir los lineamientos para homogeneizar las políticas públicas y a utilizar los mecanismos de presión financiera para intentar imponerlas.

De acuerdo con John Saxe-Fernandez, se asumió que en cada uno de los sectores económicos de la sociedad, el orden nacional e internacional debía fundarse “en los reguladores automáticos, los equilibrios fiscales, la libre empresa, la desregularización a troche y moche y la reducción drástica del gasto público”². La aprobación de nuevos empréstitos fue condicionada al seguimiento de dichos parámetros, considerados como necesarios para frenar el deterioro de las finanzas públicas e impulsar políticas de desarrollo destinadas a superar la crisis de acumulación de capital, imputada a los modelos de intervención estatal en la economía. En este rediseño de las políticas públicas en el campo de la educación superior, el Banco Mundial, debido a su importancia crediticia y financiera, adquirió una función preponderante, y en medio de la heterogénea burocracia que lo conforma, siguió los lineamientos de sus principales países donantes y de las empresas transnacionales que directa o indirectamente inciden en ellos³. Otros organismos transnacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional), la OCDE (Organización para

¹ El Informe Atcon, publicado originalmente en 1961, propugnaba, dentro de múltiples propósitos reformistas, por la conversión de las universidades estatales en fundaciones privadas y autónomas, financiadas parcialmente por el Estado y orientadas hacia una formación fundamentalmente técnica y funcional a los modelos de desarrollo social y económico, determinados por fuera de su esfera de influencia. En la mayor parte de los países de América Latina, las comunidades académicas reaccionaron negativamente frente a la propuesta, acogida con entusiasmo por buena parte de las elites gobernantes, y lograron mitigar sus efectos. Curiosamente, uno de las últimas decisiones editoriales del saliente Rector de la Universidad Nacional de Colombia en 2005, Marco Palacios, que ha pasado desapercibida a pesar de su importancia simbólica, fue la de reeditar el Informe Atcon, sin ningún comentario editorial, como un testamento institucional del sentido que inspiró su ímpetu transformador. Ver: Atcon Rudolph P., *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, Bogotá, Rectoría de la Universidad Nacional de Colombia, Documento de Trabajo N° 4, marzo de 2005.

² Saxe-fernández John, *Globalización, poder y educación pública*, En: UPINIÓN N° 10, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, octubre de 2004, <http://www.upinion.org/10/poder.html>.

³ Ver: Coraggio José Luís, *Educación y modelo de desarrollo*, En: UPINIÓN N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/8/tema2.html>.

la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la OMC (Organización Mundial del Comercio) asumieron funciones similares, aunque de un perfil más bajo⁴.

De esta forma, la educación superior, y en general la educación, dejó de ser un tema del ámbito nacional, para pasar a convertirse en un problema del ámbito transnacional, que debía ser incluido en todos los programas de ajuste económico. Aunque los Estados Nacionales siguen con la competencia formal para definir las políticas públicas y con desiguales niveles de autonomía, los lineamientos generales de las mismas comenzaron a hacer parte de las condiciones básicas para no ser excluidos del mercado financiero global⁵.

LA ADAPTACIÓN FUNCIONAL

Como fundamento de estos lineamientos generales y pragmáticos, definidos por los organismos transnacionales y compartidos en general por gobiernos que impulsan políticas de desregulación o de corte neoliberal, emergió un discurso legitimador que basa la urgencia del cambio en la imperiosa necesidad de adaptarse a un proceso de globalización económica, presentado como un indiscutible factor de modernización y desarrollo, aunque la evidencia empírica desvirtúe tal afirmación, con características homogéneas para todas las regiones del mundo y efectos similares en cualquier nación del planeta. Si en el pasado la orientación de la educación superior obedecía a una relativa autonomía cultural de las comunidades académicas y las elites gobernantes de cada país, ejercida dentro de complejas relaciones de poder, en el presente, el principio rector de los cultores de las reformas es la adaptación funcional y subordinada de América Latina a la globalización mercantil y financiera.

En palabras de Marco Raúl Mejía, en consonancia con las investigaciones de Claude Lessard, “La universidad debe estar al servicio de la globalización, entendiéndose ello como un cambio en la economía del conocimiento que debe ser su nuevo horizonte. En este sentido, a la universidad se le abre como perspectiva la capacidad de dar respuesta a la globalización. Este cambio produce una tensión muy fuerte en lo que serán los elementos regionales y locales del

⁴ Ver, por ejemplo, Uribe Roldan Jorge, *Repensar la educación superior desde el comercio*, En: <http://www.udca.edu.co/es/download.php?uid=0&grupo=92&leng=es&det=4714>

⁵ Con respecto al Banco Mundial, José Luis Coraggio afirma: “¿Por qué se atiende a sus recomendaciones? Una razón fundamental es que sus préstamos se dan en el contexto de los Programas de Ajuste Estructural. Junto con el Fondo Monetario Internacional, es uno de los agentes principales de la política de ajuste a las nuevas reglas del juego del mercado global. Su fuerza reside en el bloqueo que puede hacer del acceso a los mercados de capitales si las políticas de los gobiernos - económicas, financieras, sociales- no son consideradas adecuadas. Ello le da una enorme influencia ante países ya sobreexposados por su deuda externa y requeridos de ingresos de divisas para pagar intereses y mantener sus vulnerables balances externos. Esta situación es de hecho aceptada por las agencias de las Naciones Unidas que tienden a aliarse con el Banco Mundial para poder entrar eficazmente con sus propias propuestas y programas para los gobiernos.” Coraggio José Luís, *Educación y modelo de desarrollo*, En: UPINIÓN N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/8/tema2.html>.

proyecto; la demanda de lo regional y lo local queda subsumida en los procesos y la capacidad de insertarse en los cambios mundiales en marcha, así como en los elementos nacionales articulados a los internacionales”⁶.

ARTICULACIÓN ALREDEDOR DE LA POLÍTICA FISCAL

Debido a la relevancia que dentro de los programas de ajuste económico adquirió la reducción del déficit fiscal, la pertinencia de las instituciones educativas pasó a ser juzgada desde una noción simple de los *servicios públicos*, los cuales son entendidos como funciones sociales de beneficio colectivo que pueden ser desempeñadas por el Estado o los particulares. Por consiguiente, la utilidad social de la educación superior es cuantificada en virtud del balance entre los costos que su funcionamiento representa para la hacienda pública y los beneficios que sus actividades arrojan para el crecimiento económico. Como complemento, la diferencia entre la educación superior pública y la privada es llevada al terreno de la gestión eficiente de los recursos estatales en la formación de técnicos, artistas, profesionales o científicos, de acuerdo con el mercado laboral y con el libre juego de la oferta y la demanda educativa.

Gracias a un pragmatismo implícito y poco reflexivo, la discusión sobre los procesos sociales que caracterizan a las esferas de lo público y lo privado es omitida o ignorada, lo mismo que el análisis de los elementos que conforman la labor de las instituciones educativas. Por consiguiente, el cálculo para definir el costo económico de la educación pública y compararlo con el de la privada tiene como factor fundamental o único de referencia la formación curricular de los estudiantes. Los aportes en investigación, interacción con la sociedad y producción cultural que realizan las instituciones estatales son desconocidos o mantenidos en la sombra, y se termina por erigir, sin intención y por descarte, a las denominadas universidades de garaje como el modelo ideal para las finanzas públicas.

Las políticas públicas para la educación superior quedan así subsumidas en políticas fiscales, aunque se disfracen con argumentos académicos. La transformación de cargos docentes de tiempo completo en cargos de cátedra, los indicadores de eficiencia de la universidad en términos de cobertura y reducción del “costo fiscal” del estudiante, la transición del subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda, la urgencia de la autofinanciación, las restricciones al

⁶ Mejía Marco Raúl, *La globalización capitalista busca otra universidad*, En: UPINIÓN N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/8/tema1.htm>. El texto de Lessard al que se hace referencia es: Lessard Claude. “Globalisation et Education”, En: Lessard Claude et Dridi Houssine (Editeurs), *Globalisation et Education*, Montreal, Faculté des Sciences de l’éducation-U. de Montreal, 2001, pp. 1-30.

bienestar universitario o los constantes intentos, a veces realizados, a veces truncados, por reducir el “gasto social” del Estado no son sino manifestaciones de esta articulación de la política pública en educación superior alrededor de la política fiscal, que a su vez responde a la adaptación funcional a la globalización y a la desnacionalización del diseño de las mismas políticas⁷.

TENDENCIAS ESPECÍFICAS

Estas tendencias generales que definen las políticas públicas en educación superior en América Latina encierran cinco tendencias específicas que les dan su forma concreta y buscan materializarlas en los sistemas educativos de la región: la redefinición social de la universidad; el cuestionamiento de la autonomía; el replanteamiento de las funciones básicas universitarias; la eclosión de las formas de privatización; y el dualismo en la formación.

Redefinición social de la universidad. Mediante la contraposición entre lo tradicional y lo moderno, propia de las mesoideologías de la modernización y la neo-modernización, la *universidad liberal* que hemos conocido hasta ahora es relegada a un pasado que debe ser superado, en virtud de la adaptación funcional y acrítica al presente de la globalización. El horizonte de sentido de la *universidad liberal*: la búsqueda de la excelencia académica, la autonomía y la libertad como núcleos de la vida universitaria, la profesionalización de la actividad docente, la preponderancia de la investigación básica, los mecanismos participativos de gobierno o el control de la producción cultural del conocimiento por parte de las comunidades académicas son cuestionados total o parcialmente o enviados al *cuarto de San Alejo*⁸. En contraste surge la idea de una universidad pragmática y flexible, encargada de formar coyuntural y continuamente para la resolución de problemas concretos, de acuerdo con la demanda en el mercado del saber, donde los docentes deben responder a una formación esencialmente técnica del conocimiento, la investigación debe ser el producto de la relación directa con el sistema productivo privado, la participación debe ser convertida en un privilegio de las elites tecnocráticas o las oligarquías académicas, y el control de la producción cultural del conocimiento debe ser asignado a “la sociedad”, entendida ésta como la combinación entre quienes ejercen el poder económico y quienes ejercen el poder político.

⁷ Un análisis más amplio de este punto, en los mismos términos, en: Múnica Ruiz Leopoldo, “Análisis Sociopolítico de la Educación Superior en Colombia”, En: *Memorias del seminario latinoamericano sobre educación superior*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre de 2001, pp. 51-74

⁸ Ver: Mejía Marco Raúl, Op. cit.

Estaríamos entonces asistiendo al nacimiento de la *nueva universidad*. Una suerte de fábrica del conocimiento útil, coyunturalmente flexible de acuerdo con la demanda, funcional y acrítica, evaluada permanente en términos de su eficacia y rentabilidad económicas, y orientada a integrar los ámbitos locales y regionales al mercado global.

El cuestionamiento de la autonomía. En este nuevo tipo de universidad, la autonomía, en sus diversas formas, es considerada como un concepto difuso, cuando no caduco. En lo relacionado con las comunidades académicas, su autonomía es vista, a veces no sin razones, como la concentración del poder en manos de profesores e investigadores que persiguen sus intereses particulares y no los intereses generales de la sociedad⁹; pero estos son entendidos como sinónimos del crecimiento económico resultante de la libre empresa, sin mayores regulaciones, y de la justicia social retributiva o focalizada que le es funcional.

Desde luego, las restricciones a la autonomía no se limitan al gobierno de las instituciones, sino que se extienden a la producción misma del conocimiento. La evaluación mediante indicadores determinados en virtud del mercado de la educación, pasa al orden del día. El Banco Mundial nos advierte que gracias a estos mecanismos de rendimientos de cuentas “los administradores de las instituciones serán obligados a tomar las decisiones que hasta ahora han estado evadiendo, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores”¹⁰.

La pérdida de autonomía en la producción del conocimiento se extiende a la investigación y a la extensión. Siguiendo el modelo que se ha ido imponiendo en los Estados Unidos durante los últimos cincuenta años, ambas funciones empiezan a orientarse hacia donde están los recursos privados o los recursos públicos asignados en función de criterios privados¹¹. Al tiempo que la propiedad privada sobre los resultados de las investigaciones académicas, derivada de las fuentes de financiación, va minando poco a poco el carácter colectivo que la mayoría de ellos han tenido hasta el momento en América Latina, especialmente los conseguidos en las universidades públicas.

⁹ John Saxe Fernández resalta como, de acuerdo con el Banco Mundial, el control de las universidades “Debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios o industrias) y en el público. El BM cree que el financiamiento gubernamental a la educación superior, combinado con la responsabilidad institucional para gobernarla es, en gran medida, responsable de la sobrevivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la (desregulada) economía global.” Saxe-fernández John, *Globalización, poder y educación pública*, Op. cit.

¹⁰ Banco Mundial, *El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas del mundo*, París, Unesco, 1998

¹¹ “Las universidades inevitablemente jugarán un papel en el desarrollo. Pero debemos permitir que las fuerzas comerciales determinen la misión y los ideales académicos? En la educación superior hoy día las corporaciones no sólo financian una creciente porción de la investigación sino que frecuentemente dictan los términos en los que la investigación debe ser dirigida (...) Muchas universidades con presupuestos limitados invierten sus recursos en campos de investigación con orientación comercial mientras disminuyen los recursos a los departamentos de humanidades y a la docencia” Press Eyal y Washburn Jennifer, “The Kept University”, the *Atlantic Monthly*, vol. .2885, núm. 3, de marzo de 2000, pp. 40-41; citado por: Saxe-fernández John, Op. cit.

Finalmente, la autonomía de los docentes también termina sucumbiendo. El intelectual y el científico críticos le ceden el terreno al intelectual empresario, entendido como el trabajador académico con la habilidad para conseguir los recursos necesarios para el desarrollo de su labor y para imponerse, gracias al poder financiero que ejerce, sobre el “viejo intelectual”. En el campo de las ciencias sociales, el intelectual empresario ha ido ganando terreno en América Latina, debido a la extensión de las consultorías: paulatinamente el docente o el investigador universitario, a veces a causa de la escasez de recursos públicos, va supeditando su producción académica al mercado del conocimiento, dentro de un proceso de reconversión intelectual que termina volviéndolo heterónimo¹².

El replanteamiento de las funciones básicas de la universidad. Las anteriores tendencias conducen a un replanteamiento de la docencia, la investigación y la extensión, que son las funciones básicas de la estigmatizada *universidad tradicional* o *universidad liberal*. La docencia es replanteada de acuerdo con los cambios en el conocimiento introducidos por las reformas; por consiguiente, el aprendizaje orientado hacia la construcción de estatutos de verdad dentro de los campos del saber, las ciencias y las artes, es sustituido por una capacitación dirigida hacia las habilidades prácticas necesarias para adquirir instrumentalmente los conocimientos que tienen una aplicación inmediata. Las competencias, herramientas indispensables en el proceso de aprendizaje, son transformadas en el objetivo del mismo, al ser abandonado el conocimiento destinado a ofrecerles a los estudiantes los elementos críticos indispensables para orientarse en uno o varios campos del saber. Ya no se aprende para comprender y explicar, sino que simplemente se aprende a aprender, que en medio de las distorsiones propias de la *nueva universidad* termina siendo un aprendizaje para aprehender, en el sentido estricto que le reconoce la *Real Academia Española*: “Concebir las especies de las cosas sin hacer un juicio de ellas o sin afirmar o negar”, es decir, sin distancia crítica. Adicionalmente, estas competencias no están fundamentadas en estudios empíricos que demuestren que son la esencia del proceso de aprendizaje, sino en un sentido común que se impone como parte de un pensamiento único, como lo ilustra José Luis Coraggio¹³.

Desde luego, en la *nueva universidad*, la extensión sólo adquiere sentido si se relaciona con el mercado de servicios, y la investigación, como vimos anteriormente, queda gobernada por ese tipo de conocimiento que es denominado “multipragmático” y que correspondería al “multiusos” colombiano, tan apreciado en el mercado de las consultorías.

¹² “Aparece entonces claramente el replanteamiento de la forma como se relaciona el intelectual con la ciencia. Aparece el intelectual corporativizado, el intelectual que produce según le pagan y que, a partir de ello, construye un discurso “científico” al servicio de las organizaciones corporativas que tienen capacidad de pago para agenciar sus intereses. En educación en América Latina es visible cómo muchos de los autores críticos del 70 se han desplazado en estos tiempos a realizar la tarea de la banca multilateral.” Mejía Marco Raúl, Op. cit.

¹³ Ver: Coraggio José Luis, Op. Cit.

Eclósión de lo procesos de privatización y dualismo en la formación. Como nos lo recuerda Nico Hirtt, en 1995 el Banco Mundial definió la más elemental de las privatizaciones, la de las universidades públicas y estatales, de la siguiente manera: “A partir de ahora, las acciones del Banco (Mundial) hacia la enseñanza superior tenderán a apoyar los esfuerzos de los países para empezar reformas que permitan a este subsector funcionar de manera más eficaz y con un costo mínimo para el Estado.” El Banco reservará la prioridad de sus ayudas a los países “que están dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un cuadro legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, donde el sector privado intervendrá más”¹⁴. Ante la claridad de la cita, cualquier comentario es poco pertinente.

Sin embargo, este es sólo uno de los procesos de privatización en curso, aparte de los que ya mencionamos en términos del conocimiento. Otras formas igualmente agresivas se abren camino y normalmente ingresan sigilosamente, camufladas en los tratados de libre comercio: las universidades por franquicia y las empresariales o corporativas. En el último decenio se han ido extendiendo por todo el mundo; así, por ejemplo, las universidades empresariales entraron a Colombia por la puerta de las facultades de la salud, otro servicio público totalmente mercantilizado.

Las universidades por franquicia, que ya invadieron a Centro América, funcionan gracias a la autorización de la *universidad madre* y en términos generales ofrecen programas de mediana o baja calidad, respaldados por títulos de prestigio que con frecuencia llevan una anotación especial para diferenciarlos de los títulos de origen. Son una nueva expresión de colonialismo académico. Las universidades empresariales o corporativas están normalmente vinculadas a empresas transnacionales, en la mayoría de los casos no buscan el reconocimiento estatal, y sirven para cualificar una mano de obra más barata y funcional al capital privado. De acuerdo con Hirtt, en 2003 existían 1.600 en el mundo, contra 400 en 1993 y, según los cálculos del Banco Mundial, en el 2010 serán más numerosas que las *universidades tradicionales*. “Una de las más célebres es la *Motorola University*. Maneja un presupuesto anual de 120 millones de dólares, que representa el 4% de la masa salarial de la empresa. Cuenta con 99 sedes en 21 países diferentes”¹⁵.

Estos nuevos tipos de privatización tienden a llevar a un dualismo en la formación universitaria y en el perfil de los profesionales, científicos y artistas que egresan de las universidades. Por un lado se tiende a la masificación de la educación superior, mediante la ampliación de la cobertura, sin preocuparse mucho por la calidad, para alimentar el mercado de trabajadores

¹⁴ Hirtt Nico, En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad, En: UPINIÓN N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/10/nortesur.html>.

¹⁵ *Ibidem*

con calificaciones medias (este sería el papel asignado en teoría a la universidad pública y estatal en el pregrado en América Latina) y por otro lado, se pone el énfasis en una educación de excelencia y rentable en los postgrados y en las instituciones privadas que tengan tal objetivo. Así, por ejemplo, los buenos resultados de la Universidad Nacional de Colombia en los ECAES sólo pueden ser motivo de preocupación, porque tal vez se esté “enseñando demasiado” en la universidad pública, de acuerdo con la futura división del trabajo académico.

LOS DESAFÍOS

De nuevo es necesario regresar a Coraggio, cuando advierte que la realización total o parcial de estas tendencias depende de la manera como sean enfrentadas nacionalmente: “Pero al momento de asignar responsabilidades es fundamental no recaer en la visión que ve en el determinismo externo la única o la principal fuente de los problemas. Para que tenga sentido buscar alternativas mejores (...) es necesario atribuir una parte significativa de la responsabilidad a los actores nacionales. Pues aunque se observa esa tendencia a asumir las líneas que el Banco Mundial propone, la política educativa resultante del encuentro con las Agencias Internacionales depende también de la contraparte nacional, de la existencia o no de un proyecto educativo autóctono, de la vulnerabilidad económica del gobierno, de la existencia de una esfera pública en que se discuta la estrategia educativa, y del papel que en ella jueguen los intelectuales, los agentes de la educación, las organizaciones sociales y políticas, las ONG”¹⁶.

Las tendencias dominantes en las políticas públicas para la educación superior llevarían al desmonte de la universidad pública, como la conocemos hoy en Colombia y América Latina. El debilitamiento de la financiación estatal, o la redistribución de la misma entre instituciones públicas y privadas, conduciría a un inmediato aumento de las matrículas y a un deterioro de la calidad académica; la entronización de la lógica del mercado y el capitalismo académico¹⁷ convertirían a las universidades en meros apéndices de las elites económicas y políticas, y anularían su capacidad crítica; las transformaciones en la producción del conocimiento aumentarían la subordinación cultural de nuestros países e imposibilitarían el desarrollo de un proyecto académico y científico

¹⁶ Ver: Coraggio José Luís, Op. Cit.

¹⁷ Ver: Slaughter Sheila y Rhoades Gary, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2004. Al comentar este libro, Eduardo Ibarra precisa la diferencia entre capitalismo académico y comercialización de la educación superior: “El texto señala que el problema fundamental no es el de la comercialización de la educación superior sino el de su incorporación a una lógica de funcionamiento económico basada en el mercado. Esta nueva lógica de operación trastoca la función y las formas de organización de la universidad, y con ellas, los modos de articulación que mantiene con la economía, el Estado y la sociedad. Lo que se destaca como realmente importante es la disputa por el control del conocimiento, a fin de ponerlo al servicio de la nueva economía en los mercados globales.” Ibarra Colorado Eduardo, *Capitalismo académico en los márgenes*, UPINIÓN N° 14, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/14/tema4.htm>

acorde con las necesidades de nuestras sociedades; el dualismo en la formación agravaría las diferencias en términos de capital cultural entre la población de mayores y menores ingresos económicos, y condenaría a esta última a recibir una educación de mediana y baja calidad; las transformaciones en la extensión y la investigación acabarían con la interacción solidaria de la universidad pública con la sociedad y con el poco, pero importante, desarrollo científico que han tenido nuestros países; el ingreso masivo de universidades empresariales y por franquicia serían el certificado de defunción para nuestras comunidades académicas; la *nueva universidad* produciría eficientemente mercancías académicas efímeras o simplemente útiles, pero frenaría el desarrollo de las capacidades de innovación que no estuvieran ligadas inmediatamente a la rentabilidad económica. Las conquistas culturales conseguidas con la *universidad tradicional* saltarían en el aire ante el paso arrollador del capitalismo académico.

Depende de nuestras sociedades que esas tendencias se materialicen o sean revertidas; por consiguiente, es urgente que nuestras comunidades académicas emprendan un proceso de transformación de los elementos que han llevado a las universidades públicas a encerrarse en forma autista sobre ellas mismas.

En el caso particular de Colombia, la autonomía de las instituciones, que en teoría debería ser la autorregulación en relación permanente con la sociedad, las llevó a volverse autárquicas y misantrópicas, a ejercer un autogobierno solitario y aislado, y a verse a sí mismas y a sus pares como competidoras por los exiguos recursos públicos. Algo similar ha sucedido con las unidades académicas que, encerradas en la división positivista de las ciencias, tienden a convertir sus ámbitos de acción en compartimentos estancos. Es necesario y urgente caminar hacia un real sistema de universidades estatales, hacia una autonomía sistémica, que permita enfrentar conjuntamente los desafíos actuales y abrirnos efectivamente, desde los mismos programas curriculares, hacia un conocimiento inter y transdisciplinario, sin abandonar la especificidad de las disciplinas, para recobrar una visión compleja de la sociedad colombiana en tiempos de globalización económica.

La integración efectiva de la docencia, la investigación y la extensión, mediante una interrelación permanente con los otros sectores de la sociedad, en función de las necesidades de la mayoría de los colombianos, es más apremiante que nunca y constituye el único antídoto válido frente a los discursos que ponen en cuestión la pertinencia misma de las universidades estatales en el país. También es indispensable responderle a la propuesta vacía de las competencias como eje de la formación universitaria, con innovaciones pedagógicas que impidan la reproducción memorística del conocimiento, y entender que el bienestar universitario es parte esencial

de la academia, y la mejor solución para frenar la deserción estudiantil y ampliar la cobertura real, sin sacrificar la calidad. La evaluación permanente de las universidades, de acuerdo con criterios académicos y no mercantiles, es una obligación frente a la sociedad, que debe reflejar un proceso amplio de autorreflexión, destinado a contribuir a la construcción de los proyectos culturales que necesitan las regiones y la nación colombiana, para enfrentar con éxito los retos que provienen de los procesos de globalización en los que estamos inmersos. Todo ello no es posible si la academia no se construye colectivamente, con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria; sin embargo, cada uno de estos puntos va en contravía de los intereses de los pequeños grupos académicos y gubernamentales que están definiendo el futuro de la educación superior en Colombia y que ciegamente nos llevan hacia la *nueva universidad*, sin importar las consecuencias.

Mercantilización del derecho ciudadano a la educación

ALFONSO CONDE COTES
Ing. Qco., M.S., Ph.D.



La educación, al igual que otros bienes y derechos ciudadanos, se encuentra en el centro de debates promovidos por quienes aspiran al lucro individual a partir de las necesidades de la población.

¿Se trata de una mercancía sólo adquirible por aquel que pueda comprarla, o es un derecho que se adquiere por ser integrante de la sociedad?

La llamada educación superior ¿capacita para el desempeño de oficios o forma para la crítica, generadora de progreso?

La universidad ¿se orienta de manera autónoma o está sujeta a criterios empresariales de eficiencia y rentabilidad?

Esos y otros interrogantes enmarcan hoy cualquier discusión que se adelante sobre la universidad, en Colombia y en América Latina.

Para desarrollar un punto de vista alrededor de estos temas es conveniente presentar una visión general sobre las condiciones concretas de la llamada “aldea global” por cuanto, en las condiciones actuales, es claro que cuanto ocurra en el “centro” afecta de manera importante la llamada “periferia”. Esa visión general girará en torno al desarrollo de la economía ya que el afán de lucro particular constituye un eje preponderante del problema.

ENTORNO GLOBAL

El sector financiero mundial, desde comienzos de la década del 70, define las políticas en la mayoría de la geografía del globo.

Por la “torta” (finita) de la riqueza compiten los distintos actores de la sociedad. No se trata sólo de la confrontación capital – trabajo a la cual se asignan tantas responsabilidades; se trata de la oposición entre el transportador y el productor, entre el comerciante y el sector bancario y, en general, entre todos. Es que agrandar la “tajada de torta” de uno significa reducir la de otro u otros y por tanto el interés del uno entra en contradicción con el interés de los otros. Cada sector persigue su mayor beneficio (utilitarismo) y por tanto impulsa las políticas que lo favorezcan.

Es también natural que aquel con mayor capacidad económica cuente con mayores posibilidades de ejercer el control sobre la política.

La oportunidad del sector financiero

A partir de 1973 se produjo la elevación más importante del precio internacional del petróleo que se ha visto en la historia. En dólares constantes de 2000 alcanzó a superar los US\$65 por barril, cifra a la cual nuevamente nos aproximamos (en dólares corrientes el precio actual ronda los US\$ 85/bbl); la situación se mantuvo hasta mediados de los años 80 (ver Fig. 1) y significó una gran concentración de recurso monetario que se depositó en la banca, principalmente la norteamericana.

Figura 1 Precios internacionales del petróleo (USD de 2000 / barril)



Esa liquidez extraordinaria de la banca estimuló el endeudamiento de firmas y naciones que, con tasas de interés inicialmente bajas pero flotantes, fueron inducidas a contratar empréstitos por encima de su capacidad real de pago. La inflación norteamericana resultante del incremento

del precio de los combustibles (ver Fig. 2) indujo a la banca federal (FED) a elevar las tasas de interés para restringir el circulante, lo cual se transfirió a los intereses comerciales que pasaron del 7 al 20% anual (ver Fig. 3) y más, según el nivel de riesgo de la colocación.

Figura 2 Deflactor implícito del PIB [USA 2000 = 100]

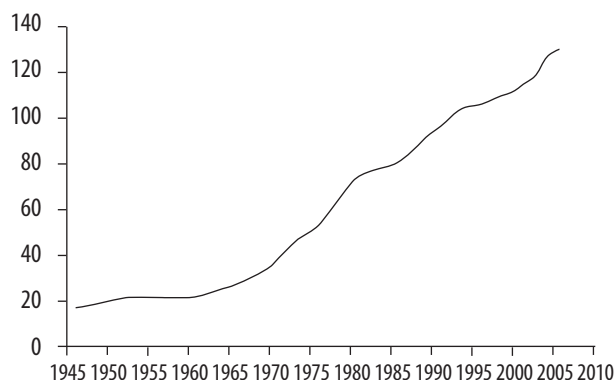
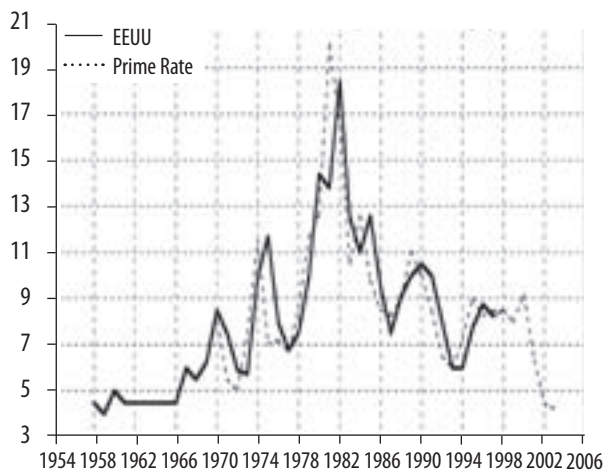


Figura 3 Tasa de interés a largo plazo en EEUU y Prime Rate [%]

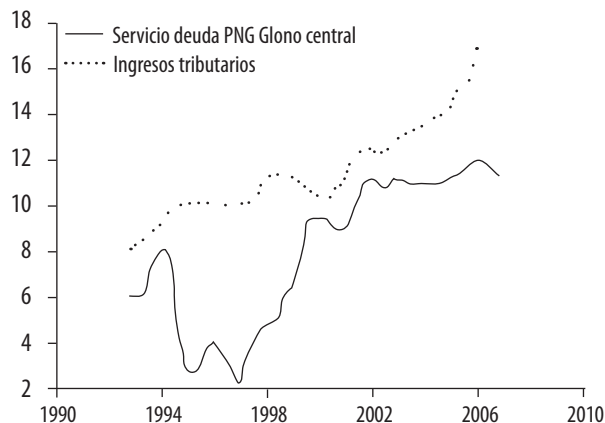


Fuente: OECD Factbook2006: Economic, Environmental and Statistics
- ISBN 92-64-03561-3 - ©

Fue la época de la llamada “crisis de la deuda” que generó problemas en toda América Latina. Las deudas se convirtieron en impagables y tuvieron que ser reestructuradas.

A partir de entonces el Fondo Monetario Internacional, guardián de los intereses del sector financiero, impone condiciones de ajuste a las economías gubernamentales de los países deudores como condición para otorgar el aval para nuevos empréstitos; ellos son requeridos por cuanto buena parte de los ingresos corrientes de naciones como Colombia (ver Fig. 4) se consumen en el pago de servicios de deuda y los recursos residuales resultan insuficientes para los gastos necesarios de los Estados.

Figura 4 Gasto en deuda e ingresos tributarios del gobierno central-
Colombiano
[% PIB] (www.dnp.gov.co)



Así las cosas el sector financiero, en cabeza del FMI, define las políticas que han de ejecutarse en las naciones: reducción del gasto en salud y educación (en Colombia, actos legislativos que restringen las transferencias), elevación de impuestos, libre flujo de capitales, mercancías y servicios, privatizaciones de activos estatales, mercantilización de derechos ciudadanos. La decisión del FMI favorece a la banca norteamericana: como decía Zbigniew Brzezinsky¹²⁰, chairman del Consejo de Seguridad Nacional norteamericano en la época de J. Carter: “*el Banco Mundial, el FMI, la OMC, son simples extensiones del Departamento del Tesoro de Estados Unidos. No son internacionales de ninguna manera, son nuestras agencias para operar en el plano internacional*”. No se requiere mayor claridad.

El declive de la creación de riqueza

Se dijo antes que el mayor beneficio de un sector afecta negativamente a los otros. La ventaja del sector financiero afecta al sector productivo.

A partir de 1973, momento ya comentado, los países de la OCDE, organización que reúne a las 30 naciones más ricas del orbe, reducen su esfuerzo por la creación de riqueza real (ver Fig. 5) y en efecto ésta frena su dinámica (ver Fig. 6).

Esa dinámica decadente en los países ricos, a partir del predominio del sector financiero, los induce a la mayor tras-nacionalización de sus economías, para lo cual requieren el desmonte de las barreras protectoras de la producción de las otras naciones. Así se impulsa la eliminación de aranceles y otras protecciones sin el desmonte de los subsidios a su propia producción. La OMC, el fracasado ALCA y los TLC bilaterales son esfuerzos en ese sentido.

¹ Brzezinsky, Zbigniew “Gran tablero mundial: La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégicos”, Ed. Paidós, 2001

Figura 5 Inversión en capital fijo países OCDE [% del PIB]

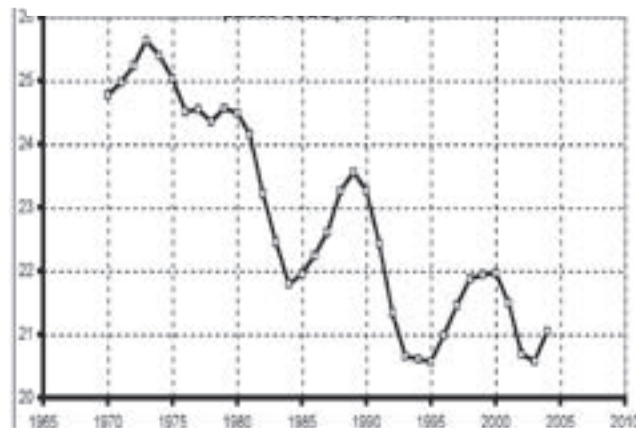
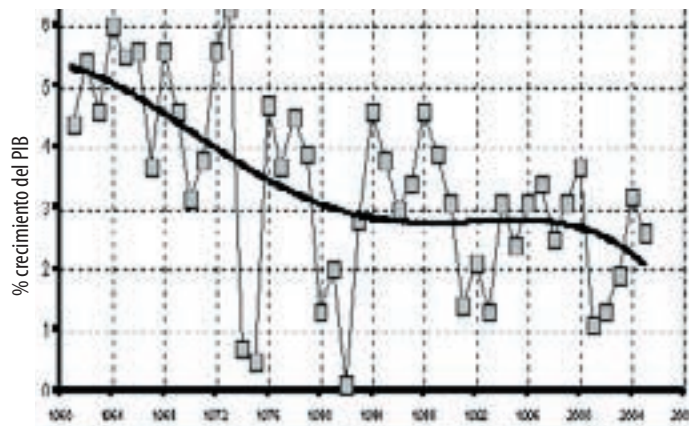


Figura 6 Crecimiento del PIB en países OCDE [% anual medio]



Fuente: www.Banrep.gov.co

Ante la evidente pobreza de nuestras naciones, ellos acuden también a exigencias de mercantilización de los bienes y servicios necesarios para la vida de la sociedad, aquellos que por serlo, solían estar a cargo de los gobiernos nacionales: agua potable, energía eléctrica, comunicaciones y hasta la salud y la educación se convierten en negocios a partir de los cuales se impulsa el lucro privado con participación del sector financiero. Se privatizan estos y otros bienes como los recursos naturales no renovables y para ello se acude, como en Colombia, a cambios constitucionales que hagan viable el tránsito a la nueva condición.

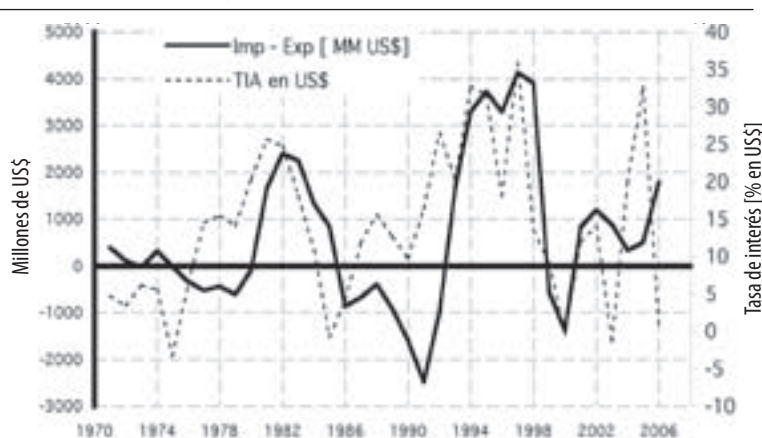
Estas políticas, como es natural, inciden en el comportamiento general y sectorial de los países bajo la égida del FMI.

EL IMPACTO EN COLOMBIA Y EN AMÉRICA LATINA

Los cambios que se evidenciaron entre los países ricos a partir de 1973, se aplican en Colombia desde finales de la década del 80 y, de manera más visible, a partir de 1990 cuando la consigna gubernamental nos decía: “bienvenidos al futuro”.

La llamada “apertura económica” de los 90 impuso la reducción arancelaria que facilitó el crecimiento desmesurado del desbalance comercial de bienes y servicios, asunto que presionó el endeudamiento y la elevación de las tasas de interés (ver Fig. 7), y nos convirtió en dependientes de los mandatos de la banca mundial y el FMI. En la búsqueda del aval del Fondo para nuevos empréstitos que permitieran el funcionamiento del Estado, los países latinoamericanos enajenaron su independencia política y supeditaron sus acciones a los acuerdos con los guardianes de la banca mundial.

Figura 7 Déficit comercial y tasa de interés



La repercusión sobre la educación pública

El asunto tuvo repercusiones sobre la educación: en Colombia, dos gobiernos sucesivos (Pastrana y Uribe) han logrado la aprobación de reformas constitucionales para reducir las transferencias a las regiones y municipios con las cuales se financia la educación (50% de las transferencias) y la salud (25%) públicas. Y ello con el fin de lograr “ahorros” en el gasto gubernamental para cumplir los compromisos con la banca mundial.

A nivel latinoamericano parecen existir dos componentes de una sola política del FMI: a los países con alto grado de pobreza, incapaces de mayor endeudamiento, se les permite o estimula el gasto en educación, tal vez como fórmula de crecimiento que les permita, a futuro, mayores compromisos financieros; a los países con menor índice de pobreza, ya comprometidos con servicios de deuda por encima del 8% del PIB, se les induce a reducir su gasto educativo para

destinar esos “ahorros” al pago de servicios de deuda (ver Figs. 8 y 9). Se trata de que estos últimos restrinjan su inversión social y destinen sus recursos a engrosar las utilidades del sector bancario.

Figura 8 Relación entre servicios de deuda y gasto gubernamental en educación pública total

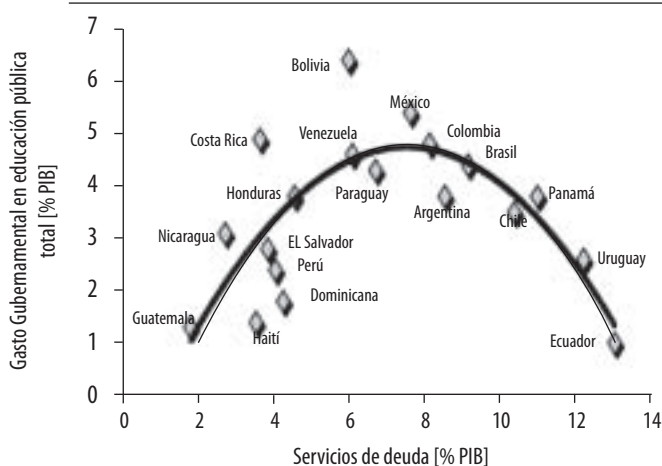
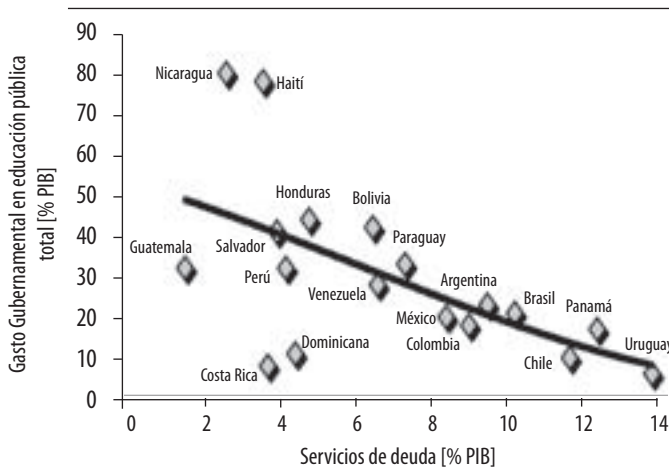


Figura 9 % de la población con ingresos inferiores a US \$2 / Día



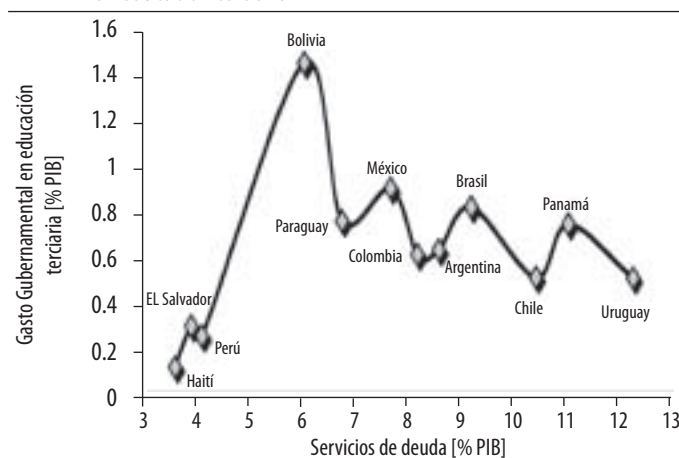
Fuente: <http://stats.uis.unesco.org/>

El asunto se reproduce para la educación superior (ver Fig. 10): el límite, para este sector, es ahora el 6% del PIB destinado al pago de servicios de deuda; por encima de dicho valor el guardián de la banca “sugiere” la reducción de la inversión en la universidad pública. Así las cosas la educación en todos sus niveles está limitada por el interés del sector parásito de la economía mundial.

Pero allí no termina la influencia de quienes definen la política: además de la restricción del

gasto público se requiere estimular la conversión en negocios de aquellos bienes y servicios necesarios para la vida de la población. Al fin y al cabo las sociedades con ingresos escasos restringen su gasto a lo que consideran fundamental y es a partir de ese gasto de la población que se puede captar la riqueza.

Figura 10 Relación entre servicios de deuda y gasto gubernamental en educación terciaria



Fuente: <http://stats.uis.unesco.org/>

La mercantilización

Establecen entonces unos “supuestos” que justifican la mercantilización de la educación:

- El conocimiento es factor de producción;
- La inversión en capacitación aumenta la productividad marginal y conduce a mayor nivel salarial;
- Las personas asumen el costo en busca de beneficio futuro mayor;
- Se genera, por tanto, un mercado de la capacitación.

Se hace a continuación abierto el discurso gubernamental que indica la necesidad de “*reducir los efectos negativos de las leyes y reglamentos que puedan afectar la capacidad de competir de los servicios (el educativo)*”² mientras la Ministra de Educación³ explica que hay que “*ofrecer a los servicios y proveedores de servicios de otros miembros, condiciones de competencia no menos favorables que las que ofrecen a sus propios servicios y proveedores de servicios similares*”. Lo último implica la eliminación de los elementos distorsionadores del “mercado” educativo, como los llamados subsidios a la oferta, es decir la financiación directa a las instituciones públicas, para ser reemplazados por subsidios a la demanda, créditos blandos pero con intereses positivos, para que los estudiantes paguen la mercancía educación a través de matrículas cuyo monto se

² Botero, J., Vice Ministro para la Educación Superior, Presentación en Foro: “TLC y Educación Superior”, Universidad del Cauca, Popayán, marzo 3, 2005

³ Vélez, C., Ministra de Educación, Presentación ante el CESU, “ALCA y Educación Superior”, Bogotá, 2003.

aproxime al valor real mientras el sector financiero encuentra nuevas fuentes de lucro.

Como decía la Ministra en la presentación ya referida, hay que reconocer la existencia de “nuevos tipos de proveedores (*instituciones con ánimo de lucro, acuerdos de franquicias, campos con distintas sedes*)” y por tanto se crea la “necesidad de los proveedores públicos de buscar fuentes alternas de financiación (*participación en actividades lucrativas*)”, al buen estilo de México y Chile, al negocio de las universidades virtuales o las corporativas o a las franquicias hay que ofrecerle garantías.

En Colombia el asunto de la “equidad” del “mercado” educativo avanza a trompicones: el referendo que pretendía congelar, en su valor nominal, el gasto público, es decir reducirlo en su valor real en el equivalente a la inflación anual, encontró la resistencia eficaz de los colombianos; el intento gubernamental de reducir los aportes a las universidades públicas según el cumplimiento de los indicadores de eficiencia fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional; ahora se reproduce para todas las instituciones, por la vía del Plan Nacional de Desarrollo recientemente aprobado pero demandado ante la misma Corte, el chantaje de que fuera objeto la Universidad del Atlántico, conducida a la quiebra por asignación de deudas pensionales que le corresponden al gobierno central. Son intentos sucesivos de afectar el funcionamiento de las universidades estatales por el camino de la asfixia financiera.

Surge, además, otro tema derivado de lo anterior: el mercado educativo requiere la definición clara de la mercancía en venta que, por aquello de la autonomía universitaria, ha resultado ser difusa; no es lo mismo la ingeniería según el criterio anglo norteamericano que en el concepto europeo continental o en el de otros ámbitos geográficos. Los primeros se acercan más a la idea de la capacitación para el trabajo, que se adecuaba a los supuestos que se usan para justificar el mercado de la educación. Los otros se orientan más hacia la formación de capacidad crítica como objetivo del proceso educativo. Se ha tratado entonces de homogeneizar la mercancía de manera que, para todas las instituciones, represente el mismo contenido. El decreto 2566/03⁴ en su artículo 4 intentó tal objetivo pero, por violar el precepto de la autonomía universitaria fue declarado inconstitucional.

El gobierno, sin embargo, insiste en su objetivo de convertir a las universidades en institutos de capacitación para el trabajo.

El debate de la reforma se orienta hacia la supresión de contenidos en la idea de que la universidad colombiana “enseña demasiado”; se intenta reducir el tiempo de estudios y la intensidad de cada período para adecuar los programas a la capacitación para el trabajo; se reemplazan los académicos de planta por instructores ocasionales de hora cátedra; se estimula

⁴ Decreto 2566/03. Art. 4 Aspectos Curriculares: “Las características específicas de los aspectos curriculares de los programas serán definidos por el Ministerio de Educación Nacional...”

la instrucción por vías de comunicación distintas a la presencial, incluida la educación a distancia, vía internet, aquella muy útil para transmitir información pero casi inútil para la formación de capacidad crítica y creativa; se desestimula hasta casi anular la investigación, innecesaria en la capacitación para el trabajo, en programas de pregrado; se introducen criterios de productividad; se crea el Observatorio Laboral que define la pertinencia de los programas en relación con el mercado (los filósofos no encuentran empleo como tales luego la sociedad no los demanda – no los necesita – luego los programas de filosofía no son pertinentes); se imponen los exámenes de calidad para confrontar el producto con los “estándares” de calidad que quiere definir el Ministerio; se impone la acreditación de programas para verificar las normas del proceso de la nueva educación-mercancía.

La calidad

Al respecto, el documento de discusión presentado por Unesco a la reunión de Ministros de Educación en Buenos Aires⁵ definía algunos sesgos de la política en boga:

- *“El **reduccionismo instrumental** que supone limitar la calidad a aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas, olvidando aprendizajes de vital importancia que difícilmente pueden evaluarse con estos instrumentos como, por ejemplo, la creatividad, la resolución de conflictos, o el cuidado del medio ambiente, entre otras.”*
- *“La **normatividad engañosa**, consiste en atribuir a las mediciones tal importancia, que el tipo de preguntas y los temas que éstas plantean terminan por desplazar en el imaginario y en la práctica de los educadores los objetivos más generales que la educación se ha propuesto en el país.”*

La calidad de un proceso se define en función de los objetivos de ese mismo proceso; para quienes impulsan el negocio de la educación los indicadores resultantes de pruebas como las impuestas en Colombia (recientemente suspendidas por la Corte Constitucional) no sólo miden niveles de adiestramiento, ya que no de formación, sino inducen a las instituciones a adoptar contenidos curriculares que permitan a los evaluados responder satisfactoriamente de acuerdo con los intereses del evaluador.

Según el documento (Unesco) citado, se distinguen visiones distintas de la calidad educativa, que corresponden a fines diferentes que se plantean para el proceso:

⁵ Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina

- “se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado...”
- “lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden...”
- “se estimula el análisis crítico de la realidad... promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados”

Para algunos es claro que la universidad es ante todo una entidad educativa, es decir que su actividad se relaciona con la formación de seres humanos que aspiran a su desarrollo integral, no con el perfeccionamiento de máquinas para la producción de riqueza, ni con productos destinados a la compra - venta.

Es una entidad educativa superior, es decir, su función no es adiestrar o instruir sino formar capacidad para avanzar sobre lo establecido, para buscar y corregir las imperfecciones en concepciones y estructuras, es decir, para el ejercicio de la crítica. Por eso es superior.

Bajo estos criterios es evidente que la primera posición referida anteriormente es poco menos que una inaceptable barbaridad; como lo es, por otras causas, la expresada por el entonces Viceministro para la educación superior en el Foro de la Universidad del Cauca (marzo 3, 2005) antes citado quien afirmó que la calidad tiene que ver “*con el cumplimiento de los estándares definidos por agencias de acreditación*”.

LA EDUCACIÓN: DERECHO CIUDADANO

A pesar de las múltiples manifestaciones que reafirman el principio contenidas en tratados, constituciones, leyes y expresiones de organismos internacionales, el carácter de derecho humano de la educación ha ido cediendo ante la arremetida de los mercantilizadores que tratan de imponer la compra-venta del derecho.

Ya en 1948, cuando se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la comunidad de naciones reconoció a la educación como uno de ellos. El artículo 26 de tal declaración hace referencia al asunto:

1. “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de*

los méritos respectivos.

- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz...*”

No es compatible el derecho a la educación superior, que garantiza el acceso de todos en función de los méritos respectivos, con la imposición del requisito de solvencia económica para poder ejercerlo. Los derechos se ejercen, no se compran.

El objeto de la educación no es la capacitación para el ejercicio de funciones productivas, aún cuando también sirva para ello, sino el pleno desarrollo de la personalidad humana.

“La educación es un derecho humano fundamental, y -como tal- es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y de la estabilidad de cada país y entre naciones, y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI!”

Fuente: UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.*

Igualmente la Constitución de la República de Colombia garantiza el derecho a la educación:

Artículo 67: *La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Y la Corte Constitucional aclara en relación con la universidad⁶:*

“La universidad... cumple un papel decisivo en el fortalecimiento del fundamento esencial de la sociedad que no es otro que la vida, por eso, cuando ella se dedica y dirige sus esfuerzos a objetivos distintos al perfeccionamiento de la vida, como por ejemplo a la imposición de la técnica como objetivo último en el mundo de la modernidad, « universidad acrítica » ella se desdibuja, pierde su razón de ser”

Pero parece poder más el afán de lucro de los acumuladores de capital. Los textos anteriores tienden a ser letra muerta en sociedades como la nuestra. Se olvida el aprender a ser, a conocer, a vivir juntos para enfatizar el saber hacer, y sólo para quienes puedan pagarlo.

⁶ Sentencia C-220 1997 de la Corte Constitucional. VI Consideraciones de la Corte.

Se requiere recuperar la ciudadanía, esa que Hannah Arendt asociaba con el derecho a tener derechos⁷.

LA UNIVERSIDAD: FORMACIÓN PARA LA CRÍTICA⁸

Universidad tiene que ver con comunidad, con grupo de estudiantes y profesores en busca de la adquisición y perfeccionamiento del saber. Son seres humanos quienes la integran, aquellos que desarrollan la labor de indagación, más allá de la organización misma de la institución y de quienes asumen su dirección.

La universidad transformadora

Pensar la educación es pensar la sociedad, el mundo en que vivimos y el que queremos vivir. Es pensar en el hombre y en los hombres; pensar en futuro; querer transformar la vida para hacerla más humana.

Pensar la universidad es, además, negar la existencia de la perfección, siempre en construcción; negar lo preestablecido porque se quiere diseñar e impulsar el progreso.

El progreso, como idea, es la superación de las imperfecciones; es avanzar en el conocimiento del mundo para tratar de romper las dependencias que atan al individuo a un vivir vegetativo y precario, restringiéndole el placer de crear. Progreso es liberación (¿liberación es progreso?).

Transformar la vida, diseñar e impulsar el progreso, son actividades del hombre relativamente liberado. La universidad existe porque la sociedad quiere liberar al hombre para que contribuya a su negación. La universidad existe porque el hombre quiere liberar a la sociedad para que se niegue a sí misma. La universidad tiene como misión principal contribuir a transformar la sociedad y al mismo hombre.

La universidad formadora de hombres libres

El hombre nace dependiente y la medida de su crecimiento es su liberación.

Al avanzar en el conocimiento del mundo, y la sociedad es parte de él, el hombre irrespeta los mitos, las dependencias, las jerarquías impuestas por herencia de los mismos mitos, y se hace libre.

⁷ Arendt, Hannah, *The Origins of Totalitarianism*, Harcourt Brace & Company, San Diego, 1976.

⁸ A. Conde, "Reflexiones sobre la universidad", Doc. UN, 2000.

Muchos hombres liberados formarán una sociedad adulta; hombres libres para una sociedad nueva.

La universidad, al comunicar el conocimiento presente y cuestionarlo para construir el proceso de su generación, forma a los individuos que la componen; les enseña a ser libres. Ello va en el mismo camino de transformar la sociedad.

La universidad constructora de democracia.

Cada hombre relativamente liberado valora la racionalidad y justicia de su propio pensamiento; valora y aprecia su posibilidad de decisión sobre su vida y su entorno.

En su entorno se encuentran otros hombres igualmente liberados y, como él mismo, conscientes de la inexistencia de la perfección y de la existencia del proceso de su construcción.

En ese proceso constructivo las diferencias son no sólo toleradas sino bienvenidas por cuanto constituyen crítica al conocimiento presente (aunque sea individual) y punto de partida de una nueva etapa del proceso.

En su camino liberador la universidad estimula la tolerancia y debe estimular la diferencia, a la par que provee el instrumento de síntesis el cual pasa necesariamente por la confrontación racional de esas diferencias, el debate de las ideas, que permita una conclusión transitoria la cual será nuevamente negada para reiniciar el proceso. Solo así avanza el conocimiento.

Pero el conocimiento es siempre imperfecto y la confrontación de ideas puede no aportar los elementos del consenso. En ocasiones se requiere una "verdad social" para desarrollar alguna acción en consecuencia. La opinión argumentada de la mayoría de los individuos constituye esa "verdad social" hasta tanto la minoría construya los argumentos que la transformen en nueva mayoría.

¿Acaso la idea de democracia es algo diferente?. Lo curioso es, sin embargo, que la universidad siendo por su naturaleza constructora de un proyecto cultural democrático, mantenga para su proceso de desarrollo interno un sistema orgánico que lo niega. Tal vez será una tara transmitida por su creador, la sociedad, que no solo opera sin democracia sino que, incapaz de la confrontación ideológica con quien debe superarla, se impone como cualquier dictador a través de sus voceros oficiales del gobierno, con evidente apoyo interno porque los universitarios son parte de la misma sociedad (de la misma tara) para entorpecer la construcción democrática.

Se impone como fuerza de retraso para controlar, voluntaria o involuntariamente, la acción transformadora de la universidad.

La universidad constructora de cultura

Una sociedad se caracteriza, antes que por su riqueza o pobreza relativa o por la distribución de la misma, por el saber colectivo, sus manifestaciones artísticas, por las estructuras de su organización; esto es, por su cultura.

Conocer el mundo para transformarlo, para humanizar la vida, tarea de hombres libres, significa también conocer la sociedad para subvertirla; es decir, conocer y divulgar su identidad cultural para desarrollarla: popularizar, profundizar y criticar el saber, apoyar, multiplicar y cualificar las manifestaciones culturales y artísticas, entender las estructuras sociales y su razón de existencia para transformarlas en favor de la vida.

En el marco de su función central la universidad encuentra entonces su tarea de construir cultura, vale decir, contribuir a la formación de una nueva sociedad.

La universidad comunicadora de conocimiento

La liberación del hombre pasa por su mayor aproximación al conocimiento del mundo, pero la verdad no se deja alcanzar. De lo anterior se desprende que la institución que contribuye a la maduración del ser humano para buscar su aporte a la negación de la sociedad, al comunicar el conocimiento no puede restringirse a la "verdad social", aquella que cuando se "oficializa" se convierte en inmutable (nada es inmutable). Es decir, es absolutamente contradictorio el confesionalismo, de cualquier tipo, con la misión fundamental que la sociedad, consciente o intuitivamente, le asigna a la universidad.

De esta manera debe darse una comunicación del conocimiento universal, es decir, de todos los campos del saber y todas las vías de aproximación a la explicación del mundo; debe recoger la historia del debate, demostrativa de la evolución del método, hasta el presente; es decir, debe ser actualizada.

La universidad generadora de conocimientos

En el proceso de formación de hombres libres, aquellos que por su conocimiento y capacidad de generarlos están en capacidad intelectual de negar los mitos, la universidad practica la generación de conocimientos.

Como su ámbito de trabajo hace referencia al conocimiento universal, la práctica de

la generación debe darse en todos los campos del saber. Es pues una actividad central de la universidad, pero no persigue el conocimiento como fin - tarea más centrada en los llamados institutos de investigación - aún cuando su producto es claramente importante, sino como medio de formación del individuo.

No es sólo el discurso de lo que debe ser sino el laboratorio de lo que realmente puede ser, lo que complementa la formación en cualquier disciplina. Con mayor razón debe ser aplicable al objetivo central de la formación universitaria.

¿Y hacia dónde dirigir la práctica de ese gran laboratorio?. Podría alegarse la universalidad del conocimiento que debe trabajar la universidad para sustentar la posibilidad de dirigir la práctica investigativa hacia cualquier terreno. Sin embargo, al no perderse de vista la primera función anotada, marco de referencia de todas las otras, se concluye que la práctica investigativa se orientaría mejor hacia la solución de aquellos problemas de la sociedad que más representen su transformación progresiva. Como lo dicen algunos, debe orientarse preferencialmente a la solución de los problemas "sentidos" de la sociedad, sin que se excluya la posibilidad de abordar cualquier tema.

Lo anterior implica la definición de áreas prioritarias, parte de la definición de la llamada política de investigación. La construcción colectiva y la revisión permanente de esa política es una de las tareas primeras a abordar por los universitarios.

La negación de la universidad

No se trata de discutir la negación dialéctica de la universidad, sino de esclarecer términos de referencia dado que existen instituciones, públicas o privadas, que usurpan el nombre de universidad cuando no pasan de ser transmisores de "conocimiento" particular. No se niega la importancia de su funcionamiento pues la divulgación del conocimiento, así sea sesgado, puede contribuir en alguna medida al mejoramiento social e individual.

No es universidad, ya se planteó, la institución confesional que considera terminado el proceso de construcción de la verdad. Antes que liberar, esta institución contribuye a la consolidación de mitos que esclavizan al hombre y mantienen en el atraso a la sociedad.

No es universidad aquella institución que dirige su esfuerzo hacia el logro de intereses particulares de los individuos que la fundan, de aquellos que la dirigen, o de quienes sostienen

o detentan el poder formal, mientras estos no guarden correspondencia con los intereses generales de la sociedad.

No es universidad la escuela que, con eficiencia o sin ella, trabaja solo un campo restringido del conocimiento, llámese profesión o disciplina. No contribuye eficazmente a la formación por cuanto transmite una visión recortada y estrecha del mundo.

No es universidad aquella que antepone, como criterio de eficiencia, la producción o la divulgación del conocimiento a la formación de hombres libres.

No es universidad la que "tecnifica" al hombre en el sentido de convertirlo en máquina de producción eficiente sin intención de humanizar.

No es universidad la institución que encierra al individuo en su propio placer de generar, sin comprender que el entorno es tan importante o más que él mismo.

No es universidad, esa sí "verdad absoluta", el negocio de la transmisión de información.

Sobre autonomía y estructura

El camino hacia la liberación del hombre individual y colectivo no puede pasar por la imposición autoritaria de una idea, aún cuando ésta fuera la inexistente verdad; sería un contrasentido.

Consecuente con su objetivo de formación de hombres libres para transformar la sociedad, la universidad, por medio del intercambio y discusión de las ideas y adoptando la vía de la democracia para la toma de decisiones, debe dirigirse colectivamente en cuanto a la definición de sus políticas globales. Deberá también escoger colectiva y democráticamente a los funcionarios encargados de vigilar el desarrollo de esas políticas según su nivel de identificación y compromiso con las mismas. Se permitiría así a unos consolidar y a otros la oportunidad de negar la hipótesis de trabajo.

La forma de organización se concreta en la estructura orgánica y los estatutos. Una y otros deben corresponder a los fines y a los medios, así como también a las políticas de división e integración del trabajo.

La estructura debe facilitar el crecimiento, generalización y conclusión democrática del debate universitario, medio de construcción de políticas institucionales. Debe contemplar la existencia de organismos colegiados de dirección de diversos niveles de integración, encargados de coordinar el desarrollo y concreción de las políticas generales. Debe

contemplar la existencia de responsables de ejecución de esos desarrollos, quienes impulsarán el trabajo y mantendrán el control de la realización de labores. Estos últimos deberán ser escogidos por la propia comunidad universitaria de acuerdo con su apropiación de las políticas generales y su voluntad y capacidad para su implementación.

La misma estructura deberá esclarecer y concretar el concepto de autonomía universitaria, entendida como la independencia institucional para definir su funcionamiento y desarrollo, pero siempre en función de la sociedad que la origina y de acuerdo con los fines expuestos.

Los estatutos deben ser generados por la misma comunidad, en función del fortalecimiento de la participación democrática de los universitarios. Ellos comprenden la definición de las vías democráticas de participación universitaria en la toma de las decisiones de política institucional, la forma de división e integración del trabajo de apropiación y crítica del conocimiento, así como también la estructura organizativa y las funciones inherentes a las instancias de esa estructura. Incluye las posibilidades de desarrollo individual y colectivo de los universitarios y los caminos para su consecución, y también el catálogo de sus deberes y derechos.

En suma, la forma de organización enfatiza los fines, la independencia institucional y la participación democrática de los universitarios en el funcionamiento y en la planeación del desarrollo de la universidad.

El gobierno universitario

Leopoldo Múnera Ruiz*



El gobierno en las instituciones públicas de educación superior implica la intersección de tres dimensiones de la vida universitaria: la específicamente académica, la política y la pública.

Empecemos esta sucinta reflexión con las dos primeras dimensiones. Los principios que rigen la composición de las comunidades académicas y de los gobiernos político-administrativos en las sociedades contemporáneas, gobernadas por regímenes de democracia política, responden a criterios y especificidades diferentes.

La composición de los gobiernos político-administrativos está regida fundamentalmente por un principio electoral, derivado de la necesidad de seleccionar un cuerpo de gobierno relativamente homogéneo que simultáneamente exprese la heterogeneidad social y permita resolver los conflictos derivados de ella por los canales institucionales. La existencia dual de parlamentos en los que se manifiesta la heterogeneidad y se legisla en virtud de la regla de las mayorías y de gobiernos propiamente dichos, y claramente jerarquizados, en los que se logra una relativa homogeneidad en el momento de las decisiones ejecutivas, constituye el mecanismo más generalizado para evitar que las relaciones de poder derivadas de la heterogeneidad conflictiva de lo social degeneren en contradicciones políticas de tipo bélico,

* Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea de la U.N. Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Miembro del equipo de animación de Planeta Paz.

donde impera la lógica amigo-enemigo.

Por el contrario, las comunidades académicas están regidas fundamentalmente por un principio meritocrático, en virtud del cual, mediante concursos de méritos, como son los exámenes de admisión, en nuestro medio, o los concursos para ingresar a la carrera docente, se realiza una selección cualitativa, no cuantitativa como en el principio electoral, para escoger como miembros de la comunidad a los mejores candidatos.

Esta diferencia tajante en los principios rectores de la composición de las comunidades académicas y los gobiernos político-administrativos se desvanece en el funcionamiento interno de cada uno de estos ámbitos, donde los dos principios llegan a combinarse. En otras palabras, la pureza de los principios de composición se pierde en los principios de funcionamiento de estas dos dimensiones de la vida social.

En el caso de los gobiernos político-administrativos, el funcionamiento de la burocracia, de acuerdo con un principio de raigambre weberiana, está regido por el principio meritocrático que caracteriza a la carrera administrativa: dentro del estricto orden jerárquico derivado del principio de composición, donde los más altos cargos en el gobierno son de libre nombramiento y remoción, el ingreso al cuadro administrativo y el ascenso dentro de él debe responder a reglas meritocráticas estrictas, a menos que se recurra a tipos de burocracia patrimoniales, extra-patrimoniales o carismáticos, contrarios a la democracia política. Por consiguiente, el principio electoral que rige el gobierno político-administrativo se combina con el principio meritocrático que rige el funcionamiento de su cuadro administrativo.

En el caso de las comunidades académicas, la necesidad de formar un gobierno universitario para garantizar su funcionamiento institucional, plantea problemas políticos ineludibles. La aplicación estricta y pura del principio meritocrático es irrealizable. Aún si se logra establecer con mínimos criterios de objetividad, cuál es el miembro con más méritos académicos dentro de una comunidad dada, de ello no se puede inferir que sea el de mayores méritos para orientar los destinos de la institución, pues las reglas de funcionamiento del gobierno universitario no corresponden con las reglas de funcionamiento de la producción académica. Incluso en legislaciones como la colombiana, ciertos requisitos exigidos para ser Decano de una Facultad, por ejemplo la calidad de profesor asociado, no son exigidos para ser Rector, como puede observarse en el Decreto 1210 de 1993 que establece el régimen especial de la Universidad Nacional de Colombia. Lo cual no implica que el funcionamiento del gobierno universitario no esté determinado por condicionamientos mínimos derivadas del principio meritocrático que, al menos en teoría, deben constituirse en criterios académicos para el nombramiento y la selección del Rector, como cabeza del gobierno universitario.

Las múltiples heterogeneidades de la comunidad académica y universitaria le exigen a las universidades resolver los dilemas políticos que implican los conflictos y las contradicciones generados por ellas. La diversidad de campos de saber y de paradigmas del conocimiento en las ciencias, las artes y las profesiones convierten el campo académico en un escenario atravesado por relaciones de poder, en el cual no sólo están en juego los capitales culturales, como en forma acertada lo comprendieron Bourdieu y Foucault desde diversas perspectivas, sino capitales sociales y simbólicos que implican estrategias de legitimación dentro de la misma comunidad. En esos términos, no existe una sola academia, sino múltiples academias, en un juego permanente por el control del campo o los campos del conocimiento. La división estamentaria de las universidades, como acostumbra a decirse en la Universidad Nacional, también genera una gama muy amplia de perspectivas sobre la academia, de diferentes miradas, de acuerdo con la posición que se tiene dentro de las relaciones de producción académica y de diferentes posiciones dentro de cada uno de los estamentos, en virtud de intereses también diferenciados con respecto al conocimiento y al sentido que éste adquiere en la vida de los grupos o los sectores que los conforman. Adicionalmente, como en todos los campos sociales, en la universidad se forman grupos de interés, algunos compatibles con el desarrollo de la vida académica y otros no tan compatibles, derivados de afinidades prácticas, confluencias conceptuales, sentimientos y aspiraciones compartidos, identidades de diverso tipo e incluso de posiciones en otros campos sociales, como el específicamente político. Finalmente, en una enumeración que no pretende ser exhaustiva, la misma idea del gobierno universitario y del sentido, la orientación y el significado, que debe tener la respectiva institución universitaria, origina una amplia gama de concepciones que refuerzan la heterogeneidad interna, como podemos verlo en este debate. A pesar de las pretensiones de quienes desearían una comunidad académica homogénea, articulada alrededor de una concepción uniforme de la ciencia, las artes, las disciplinas y la profesiones, donde primara una razón universal y única, “su razón”, las universidades constituyen ámbitos de la diversidad y por ende, espacios inevitablemente políticos, en el sentido amplio del término, constituidos por relaciones de poder.

La naturaleza política del funcionamiento de las comunidades académicas y del gobierno universitario se hace evidente cuando se debe escoger el cuadro directivo de las instituciones. La confrontación abierta o soterrada entre los diferentes sectores que conforman la universidad exige de sus miembros el diseño de mecanismos políticos que faciliten el funcionamiento institucional y no lo entraben. Por el contrario, la negación de este carácter político sólo constituye, como la antipolítica en Carl Schmitt, una de las formas más evidentes y más rudimentarias de hacer política desde la academia. Al igual que en el gobierno político-administrativo de la asociación general, de sociedades regidas por regímenes de democracia

política, en las universidades se presenta el problema de lograr la homogeneidad necesaria para la adopción de las decisiones institucionales y otorgarle simultáneamente representación a la heterogeneidad académica. No obstante, el desafío es aún mayor, pues los mecanismos políticos no deberían alterar el principio meritocrático de composición de las comunidades académicas, ni su clara jerarquización estamentaria. Por consiguiente, la democracia académica no puede ser una democracia simple, como la estrictamente política, sino una democracia cualificada, en la que las reglas del conocimiento y la producción del saber se conviertan en criterios determinantes. Otras formas de gobierno como las aristocráticas o las dictatoriales conllevan necesariamente a la negación de la diversidad constitutiva de la universidad moderna y contemporánea.

Las representaciones profesoras, estudiantiles o de trabajadores en los órganos colegiados, mediante el voto universal, sólo son un mecanismo para darle expresión institucional a la diversidad estamentaria. La composición de los organismos colegiados por los Decanos de las Facultades y los Directores de los Institutos y Centros buscan, asimismo, darle representación en la dirección de las Universidades a los diferentes campos del conocimiento, por tal razón, resulta absurdo que un Decano se convierta prioritariamente en el representante del Rector ante la respectiva comunidad académica y no al contrario. Sin embargo, la verdadera diversidad sólo puede encontrar expresión en los nichos de las comunidades académicas, bajo las formas de espacios deliberativos que realmente tengan incidencia en el devenir de las unidades académicas y de la universidad en su conjunto, y que impidan que la labor de dirección se transforme en el ámbito de reproducción de élites de interés o de formas despóticas de gobierno. Los claustros y la colegiaturas de la Universidad Nacional constituyen un primer, incipiente y defectuoso mecanismo de participación y gobierno, que en su desarrollo puede llegar a garantizar la construcción colectiva de la universidad desde la heterogeneidad, si realmente se le garantiza su incidencia en la orientación de la institución, teniendo en cuenta que la alternativa de los congresos universitarios, donde rige la simple regla de las mayorías, es apropiada para la democracia simple, pero no para la democracia cualificada de la academia.

La dimensión pública de instituciones como la Universidad Nacional obliga a que la formación de consensos en condiciones de equidad y libertad, y de acuerdo con reglas predefinidas, para intentar construir una voluntad común sea un requisito obligatorio para preservar su carácter público y no una prerrogativa discrecional de los cuerpos directivos de turno. Además, encierra una relación conflictiva, de carácter eminentemente político, con el Estado y con su Gobierno. De ella depende la autonomía o heteronomía institucional. Por tal razón, afirmar la pureza académica del gobierno universitario e implícitamente respaldar la presencia mayoritaria de los representantes estatales en su Consejo Superior, escogidos de acuerdo con criterios

esencialmente políticos, es un contrasentido evidente. Más aún, cuando ese mismo Consejo Superior nombra al cuadro directivo de la universidad. En forma paradójica quienes dicen defender los principios meritocráticos terminan introduciendo, por la puerta de adelante y a plena luz del día, principios de funcionamiento político, de acuerdo con jerarquías de poder totalmente extrañas a la academia. Por consiguiente, terminan defendiendo que quienes han sido elegidos en virtud de un principio electoral y sus representantes, prevalezcan sobre los académicos escogidos en virtud del principio meritocrático. En nombre de la pureza académica, grupos de interés que no quieren ser sometidos al juicio de sus pares académicos, se erigen en el cuadro de gobierno universitario, por su capacidad para obtener el reconocimiento de las esferas políticas y estatales. Por el camino más perverso, la academia se subordina a la política y no propiamente a la política académica. Al contrario, la dimensión pública exigiría que con autonomía, la comunidad académica, desde sus principios rectores de composición y funcionamiento, le respondiera a la sociedad a la que se debe y que en sus decisiones internas la incidencia del gobierno estatal fuera poco significativa.

En tal sentido, una alternativa de gobierno universitario debería partir de los lineamientos generales definidos por los órganos de participación directa de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, pasar por decisiones adoptadas en los órganos colegiados representativos de la comunidad académica y terminar en las decisiones ejecutivas de un gobierno universitario, nombrado autónomamente de acuerdo con mecanismos de participación cualificada, que implicaran un proceso de selección en los claustros y las colegiaturas, o en organismos colegiados del mismo tipo, desde las unidades académicas hasta las instancias nacionales, pasando por las facultades e institutos. Tal propuesta implicaría la afirmación de una autonomía universitaria que ha sido recurrentemente negada en Colombia, tanto por el gobierno nacional, como por élites ilustradas que respondiendo a un principio político oligárquico se consideran a sí mismas como las encargadas de regir los destinos de nuestras instituciones académicas.

Bogotá, febrero de 2006
Upinión, n° 19, febrero 2006



Documentos de trabajo

