

Aquellas luces, estos mercados

Apuntes sobre la reforma universitaria
Alma Bolón—Walter Ferrer

Las luces lejanas

En los numerosos documentos difundidos por el actual rectorado, la voluntad de “Reforma” que los anima procura entroncarse en el Movimiento de Córdoba de 1918, caracterizado por Rodrigo Arocena como “el intento más vigoroso, en los ocho siglos de historia de la universidad, de cambiar desde adentro a la institución y democratizarla, para que el conocimiento, en vez de acentuar la desigualdad como frecuentemente lo hace, esté al servicio del progreso colectivo y de la justicia social”¹. La decisión de constituirse como heredero de esa tradición hace que alguno de estos textos venga fechado, en explícito acto propiciatorio, un 21 de junio, día de publicación del Manifiesto.

Se recordará que, en su Manifiesto, los estudiantes cordobeses acuden para nombrar el movimiento que están protagonizando a los términos “reforma” y “revolución”, reivindicando airadamente incluso su violencia.

El tenor de las fuerzas reaccionarias contra las que luchan los estudiantes en Córdoba justifica sobradamente el nombre “revolución”, para denominar ese momento que se está haciendo advenir. Entre las fuerzas enemigas señaladas por los estudiantes figuran: “la dominación monárquica y monástica”, “los tiranos”, “los contrarrevolucionarios de Mayo”, “la inmovilidad senil”, los que dan “refugio [...] a los mediocres”, “el derecho divino del profesorado universitario”, “el arcaico y bárbaro concepto de autoridad”, “la absurda tiranía”, “la falsa dignidad”, “la falsa competencia”, “casta de profesores”, “la opresión clerical”, “la cobardía y la perfidia de los reaccionarios”, “la Compañía de Jesús”, “los jesuitas”, “una profunda inmoralidad”, “la represión”, “la iniquidad”, “la canalla”, “un régimen administrativo”, “un método docente”, “un concepto de autoridad”, “la autoridad universitaria tiránica y obcecada”, “la tiranía de una secta religiosa”, “los intereses egoístas”, etc.

Contra estas figuraciones del poder instituido en la universidad se yerguen los estudiantes de Córdoba, alistándose entre las fuerzas defensoras de “la libertad”, “la ciencia”, “los altos espíritus”, “las fuerzas espirituales”, la “autoridad [que] se ejercita [...] enseñando [cursiva, sic]”, “un instituto de ciencia”, “las disciplinas modernas”, etc.

De esta configuración surge una contienda que opone el saber a la ignorancia, el espíritu a la corruptela, la ciencia a la religión, la meditación crítica a la repetición irreflexiva, la libertad a la tiranía, la autoridad del argumento a la fuerza del opresor: las pervivencias del pasado monárquico y monacal al futuro moderno y liberal. Y, como muy bien lo explican los estudiantes, esa lucha que está acaeciendo en su universidad se encuentra atravesada por las fuerzas que contienden en la sociedad, por dentro y por fuera de su universidad. El sentido de la lucha, por ser propiamente universitario, está destinado a ir más allá de la universidad y más allá de Córdoba, de ahí el llamado final, que busca resonar en todo el continente americano, despertando el espíritu “insurrecto” en los conciudadanos.

Con este espíritu aspiran a confluír los planteos del actual rectorado. Sin embargo, esta

¹

Propuestas para el Despegue de la Reforma Universitaria 21 de junio de 2010 Rodrigo Arocena.

confluencia dista de ir de suyo y, por el contrario, parece poco justificada, si uno se atiene a las políticas simultáneamente propuestas.

En lo que el rectorado llama “Segunda Reforma Universitaria”, “*se apunta a transformar a la institución para contribuir: (i) a la generalización de la enseñanza avanzada conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa, y (ii) a multiplicar tanto la generación de conocimientos como su aporte al desarrollo integral del país*”.

Vistos en perspectiva, tanto (i) como (ii) -pilares de la Segunda Reforma- no cumplen con el espíritu cordobés invocado. En efecto, tanto (i) como (ii) suponen la existencia de una sociedad aconflictiva, en la que, a lo sumo, se presentan “dificultades”, pero que se construye sobre una senda ya conocida, ya probada y ya aprobada. Para el actual rectorado, y esto es una constante en todos sus documentos, la política -en tanto que juego de disensiones irreconciliables cuya resolución implica una ruptura- no existe; solo existen los obstáculos, las dificultades, los inconvenientes, en resumen: los problemas, pero nada que no pueda ser resuelto con inteligencia y buena voluntad. Esta visión de la sociedad como un organismo que busca desarrollarse integralmente transitando por el ya trazado camino del progreso parece querer ignorar las abundantes críticas que esta concepción viene despertando desde sus primeras formulaciones, así como ignora las sucesivas crisis que se desatan entre las fuerzas en pugna dentro de las universidades.

Véase la tormenta desatada en estos días, a raíz de los estudios realizados por científicos de la Universidad de Caen (Francia), a propósito de los efectos cancerígenos y de acortamiento de la vida que produce el maíz transgénico NK603 en ratones². La prensa dio cuenta de los numerosos debates suscitados, que superan el ámbito de la universidad, puesto que ponen en juego a la comunidad científica -escindida en torno al problema-, a la transnacional Monsanto, a las grandes empresas de distribución (Leclerc, Carrefour) que hacen marketing rechazando los OGM, a los políticos, a la población que consume y desconfía, etc. Naturalmente, la prensa francesa no dejó de nombrar a Uruguay que, junto a Argentina, Brasil, Estados Unidos, Honduras, Paraguay y El Salvador son los grandes plantadores de transgénicos; naturalmente, la prensa uruguaya y los informativos universitarios nada divulgaron sobre esto, como nada divulgaron de las investigaciones realizadas por Andrés Carrasco (UBA-CONICET) sobre el glifosato, herbicida estrella de Monsanto. Tampoco tuvieron palabras para denunciar las amenazas anónimas y la campaña de desprestigio que sufrió el científico argentino, por parte de los agronegociantes descontentos y de los medios de comunicación.

Ahora bien, cuando el documento del rectorado plantea “(ii) *multiplicar la generación de conocimientos como su aporte al desarrollo integral del país*”, ¿dónde y cuándo se discutió qué se entiende por “desarrollo integral del país”? Además de “desarrollo productivo” ¿qué otra cosa se entiende por “desarrollo integral”? ¿Dónde y cuándo se demostró que el conocimiento debe ser generado para el “aporte al desarrollo integral”?

Por cierto, esto nunca se discutió en el seno de la universidad, la fuerza del planteo rectoral no radica en la autoridad de las discusiones ganadas, sino en la fuerza impositiva de algunas obviedades que hoy nos gobiernan, ciegas y sordas a los signos alarmantes que las contradicen y nos alertan sobre desenlaces menos gloriosos. Porque estas obviedades consisten, fundamentalmente, en la doxa desarrollista y progresista que viene del siglo XIX europeo, y que ligó la común felicidad al desarrollo productivo y tecnológico, beatificando la economía, al presentarla como la llave de la pública felicidad. Por muy escéptica que sea una comunidad universitaria en cuanto a la concreción de los futuros apocalípticos que se anuncian y por muy confiada que esté esta comunidad en la insularidad uruguaya, uno podría esperar, de quienes tienen el conocimiento como eje y cimiento, alguna señal de crítica, si

² Ediciones de *Le Monde*, correspondientes a la penúltima semana de setiembre de 2012, dieron cuenta de algunos de los numerosos debates sucedidos.

no es de cautela, de precaución, de advertencia. En su lugar, se abraza el dogma tecno-productivista, como estilo de trabajo universitario y como vía de salvación personal y social.

Si el Manifiesto de Córdoba reivindica ardorosamente el conflicto social y el disenso, asumiéndose como la fuerza que viene a desgarrar el velo consensual que la reacción siempre busca extender, los planteos del actual rectorado asumen el engrosamiento de ese velo. Porque si para los de Córdoba, la sociedad es un campo en lucha, para los documentos del actual rectorado, la sociedad es la acreedora de la universidad, deudora siempre omisa. En la práctica esto significa -más allá de algunas medidas simbólicas- una legitimación de la directa transferencia del compromiso social de la universidad a una deuda con los sectores hegemónicos.

Así, el punto (i), primer puntal de la Reforma, también se apoya en una situación que merecería, más que su validación silenciosa, su interrogación inquieta. La “generalización” del acceso a la enseñanza es un proyecto político que nos remite a la Ilustración, a la célebre máxima kantiana que asocia educación y emancipación, es decir, a la entrada del hombre en su edad adulta y a la rescisión de los vínculos de dependencia que teje la ignorancia. Sobre este principio, luminoso por excelencia, se fundaron escuelas y universidades. Ahora bien, en los planteos del actual rectorado, la promoción de esa política luce, explícitamente, vinculada al desarrollo de un cada día más lábil mercado laboral. Si los hombres de varias Revoluciones pensaron la enseñanza como una vía de emancipación, hoy el actual rectorado, amparándose en los fulgores indelebles de aquellas luces, propone la generalización del acceso a la enseñanza como vía del desarrollo del país productivo. De esta forma, termina siendo uno de los instrumentos del arraigo en Uruguay de la salvaje economía contemporánea³.

La distancia política e ideológica que separa estas dos perspectivas se acrecienta con el proceso de mercantilización que sufrieron los títulos universitarios o terciarios, en los últimos años.

Por mercantilización no solo hay que entender la entrada de los títulos en el comercio que desarrollan los centros de enseñanza privados. Por supuesto que eso existe, con sus consecuencias nefastas, en particular, la rebaja en la calidad de los estudios, por las limitaciones de costo/beneficio a las que están sometidas las instituciones privadas. En América Latina en particular, las universidades privadas no solo son proveedoras de individuos con titulación muchas veces espuria porque habida mediante desembolso de sumas importantes de dinero, sino que su accionar tiende a repercutir sobre las instituciones públicas, presionadas a actuar como las privadas, so pena de ser tachadas de “burocráticas”, “elitistas”, “indiferentes”, “dinosaurias”, “contrarias al desarrollo integral del país”, etc.

Por esto, la mercantilización que sufren los diplomas supera su comercialización por las instituciones privadas: atañe inclusive a las naciones en que las universidades privadas están ausentes o son escasas, como Francia o Suecia.

El fenómeno tiene que ver con la transformación del diploma terciario en un requerimiento para el acceso al mercado de trabajo, sea cual sea el título poseído y sea cual sea el puesto de trabajo pretendido.

La proliferación de los títulos de enseñanza implica su diversificación y parcelamiento ad nauseam, según las fantasías de la interdisciplinariedad y según la identificación de eventuales nichos laborales. Así, en estos mismos días, la ministra francesa de la Enseñanza Superior y de la Investigación, declaraba su voluntad de poner coto a la diversificación de los títulos universitarios: un millón y medio de estudiantes universitarios encuentran una “oferta” compuesta por tres mil trescientos licenciaturas y seis mil seiscientas maestrías⁴. Para reducir ese número, que justamente delata una

³ En este sentido se observa que varias de las nuevas propuestas de enseñanza que se están desarrollando en el interior del país (Tecnólogo en madera y Tecnólogo en minería) aparecen ligadas a algunas de las empresas económicas recientes más cuestionables: la forestación y la minería.

⁴ *Le Monde*, 18/IX/2012.

“exitosa” política de generalización y diversificación, la ministra invoca la maraña laberíntica en la que se encuentran tanto los estudiantes que deben elegir, al salir del liceo, entre esta plétora de licenciaturas y el acorde despiste que tienen los eventuales patrones que contratarán a los egresados de las innumerables maestrías. Ni qué decir sobre el dislate epistemológico que eso supone, sobre el imprescindible empobrecimiento de contenidos. De igual modo, la prensa sueca⁵ daba cuenta de un libro de un profesor de Economía de Empresa de la Universidad de Lund, Mats Alvesson, que denuncia la proliferación de carreras universitarias tales como “ciencia del cabello” (peluquería), “ciencia del nuevo circo”, “ciencia del turismo”, “ciencia del tiempo libre”, “ciencia de la comida y del restaurante”, etc. Dice Alvesson que quienes asisten a esos cursos salen sin haber aprendido prácticamente nada, incapaces de entender un texto escrito, pero provistos del título que el mercado de trabajo les pedirá.

Porque, como es sabido, la “generalización” de los títulos universitarios vino junto con el empobrecimiento de los conocimientos impartidos. Dicho de otro modo: hace cincuenta o sesenta años, la mayoría aplastante de los uruguayos no iba a la universidad y muy pocos terminaban el liceo, sin embargo, esa inmensa mayoría de los que solo había asistido a la escuela primaria era capaz de leer y comprender un texto, por lo que la lectura formaba parte de sus hábitos. Hoy la generalización del acceso a la enseñanza hace que se vayan desplazando las esperanzas hacia etapas más tardías: no aprendió a leer en la escuela, pero aprenderá en el liceo, adonde irá, porque ahora somos más democráticos; no aprendió a leer en el liceo, pero aprenderá en la universidad, adonde irá, porque ahora somos más democráticos.

Ante la inquietante complejidad del momento, ante la disolución de las esperanzas emancipatorias depositadas en la enseñanza y su sustitución por propósitos mercantiles, correspondería, de un rectorado que dice anclar su visión en la experiencia cordobesa, una mirada más crítica sobre estos procesos contemporáneos.

De Córdoba a Bolonia pasando por Ginebra y llegando a Montevideo

Tal distancia entre el discurso de reforma actual de la UdelaR y los ideales de la Reforma de Córdoba deja ver otros orígenes conceptuales para la reforma arocenista.

En “Latin American Universities: from an original revolution to an uncertain transition”⁶, Arocena y Sutz intentan compatibilizar los conceptos fundamentales que guían la reforma de Córdoba de 1918 con “*los principales factores que moldean los posibles futuros de la enseñanza superior latinoamericana [siendo uno de los fundamentales] el nuevo papel económico del conocimiento, que afecta fuertemente a las universidades en los países desarrollados y subdesarrollados*”. Por ser constante esta referencia al “nuevo papel económico del conocimiento” en la documentación reformista, consideraremos sus peligrosos significados.

A propósito de reformas universitarias en países desarrollados, es ineludible atender el proceso europeo y la Declaración de Bolonia, su mayor hito.

⁵ Dagens Nyheter 20/IX/2012, el libro comentado es *The Triumph of Emptiness*, Oxford University.

⁶ Rodrigo Arocena y Judith Sutz. *Higher education*, (2005) 50: 573-592, Springer.

Con un simbolismo seguramente intencionado, la Declaración fue firmada en Bolonia, el 19 de junio de 1999, fecha esta con un simbolismo posiblemente inintencionado, cercana al ochenta y un aniversario del Manifiesto de Córdoba⁷.

El texto del acuerdo no excede las dos carillas; firmado por una treintena de países europeos, establece los principios de unificación curricular que se han venido implantando desde entonces. Dice por ejemplo: *“Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos que el sistema de educación superior europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”*. Esta ampulosa reivindicación de la gran tradición intelectual europea revela, en particular, el afán por disputarles a EEUU y Australia parte del creciente y lucrativo mercado de estudiantes asiáticos⁸, y rápidamente queda a la vista que estos propósitos se piensan cumplir adoptando las políticas del competidor económico. Así, en la Declaración de Bolonia, las *“extraordinarias tradiciones culturales y científicas”* muy pronto pasan a ser: *“[la promoción] de la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo”* y la necesidad de que *“los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes [y] a las demandas de la sociedad”*.

A este respecto, Chris Lorenz sostiene que el proceso de reforma desarrollado en su país a partir de la Declaración de Bolonia llevó al *“desmantelamiento de la antigua institución de la universidad de investigación”*.

En lo que sigue, la revisión de algunos antecedentes del proceso europeo no solo nos permitirá su comprensión más cabal, sino que revelará algunas notables -y preocupantes- semejanzas con la reforma universitaria propuesta por el actual rectorado.

Por ejemplo, Chris Lorenz se refiere a la saturación de los discursos con la creencia en que hoy vivimos “tiempos de globalización” y en que estamos inmersos en la “sociedad del conocimiento” y regidos por “la economía del conocimiento”. Estos estribillos corrientes en Europa, coreados por políticos y medios, aturden también nuestra cotidianeidad como si fueran verdades naturales o de indivisible consenso; así, han terminado impregnando con un poderoso contenido ideológico, nunca discutido pero no por ello menos sólido, el discurso nacional sobre la educación, desde hace por lo menos un par de décadas.

En Uruguay, estas creencias están al servicio acríptico de algunas sonadas medidas de política educativa, como el plan Ceibal, cuya conectividad generalizada supuestamente nos integra mejor a “la sociedad globalizada”; o como la expansión de la enseñanza a distancia por medios electrónicos con el consiguiente apogeo de las TIC (siendo que hubo una duplicación presupuestal que habría permitido -si

7

En Bolonia se fundó la primera universidad europea, en el año 1088. Esta ciudad y su universidad exhiben una larga lista de blasones, a ellas le están asociadas figuras de la relevancia de P.P. Passolini en el siglo XX y Scipione del Ferro en el siglo XV, matemático a quien se le atribuye haber resuelto la ecuación general de grado tres.

8

Así lo analiza Chris Lorenz, historiador y antropólogo holandés, en “Will the Universities Survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration”, *Sociologia Internationalis*, 44, no 1 (2006), 123—153, trabajo que nutre esta reflexión nuestra.

se hubieran implementado las adecuadas políticas de desarrollo docente y administrativo- atender directamente toda la enseñanza, en un país de escaso y suave territorio).

Por otro lado, la creencia en que las sociedades y las economías contemporáneas se pueden caracterizar -en contraposición a otras- como “sociedades y economías del conocimiento”⁹, además de cuestionable, no tiene de novedoso ni siquiera su énfasis actual. Conviene preguntarse entonces el porqué de su súbita popularidad mediática; también vale la pena citar con cierta extensión a Chris Lorenz:

“Desde una perspectiva histórica, la súbita carrera pública de la idea de la “sociedad del conocimiento” y de la “economía del conocimiento” es bastante sorprendente. Los pensadores europeos de la Ilustración en adelante, desde Voltaire pasando por Comte y Heidegger y llegando hasta Foucault y Habermas, han enfatizado que la producción sistemática y la aplicación del conocimiento es la característica específica de la sociedad moderna de tipo europeo. Dado que estas ideas han estado en la base de la cultura europea durante los últimos 250 años, es difícil presentarlas como nuevas verdades. Esto nos lleva a pensar que el nuevo significado de estas expresiones es diferente del significado arraigado en el pensamiento de la Ilustración” (op.cit.).

Y prosigue Chris Lorenz: *“Esto se confirma cuando se observa que los nuevos proponentes de estos conceptos se imaginan las universidades como empresas y a los académicos como empresarios. La ideología de la “economía del conocimiento” significa simplemente que el área de la producción de conocimiento se economiza y el “homo academicus” se modela en el “homo economicus”. La economía capitalista no encuentra ahora su legitimización ideológica en términos científicos, como fue en el caso del “capitalismo tardío” -Habermas- porque la ciencia misma necesita hoy una justificación económica.”*

En otros antecedentes (en 1988, cuando los novecientos años de su universidad, se firmó en Bolonia la *Magna Charta Universitarum*; en 1998, Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona; poco después, en 2000, se estableció la “Estrategia de Lisboa” en un encuentro de la UE), Chris Lorenz identifica un recurrente tema básico, tratado de forma apenas explícita en la Declaración de Bolonia de 1999. Según estos documentos, vivir en “la sociedad del conocimiento” y “la economía del conocimiento” y “desarrollar la economía del conocimiento más competitiva del mundo” obliga, para mantener la competitividad de la economía europea, a tener una educación continental igualmente de alta competitividad. Esto conduce a mimetizar la educación con el proceso económico y a crear un sistema universitario único europeo que, por razones de escala, podría competir a menor costo con otros sistemas.

La supeditación de las universidades a la competitividad empresarial hace considerar la enseñanza superior como otra mercancía más. En efecto, todos los países miembros de la OMC (Organización Mundial del Comercio, radicada en Ginebra) son también signatarios del GATS (o AGCS, por su sigla en español), tratado que por ser internacional tiene consecuencias sobre las políticas internas de los países firmantes. El GATS, firmado por Uruguay, define la enseñanza superior como “un servicio” -pasible pues de un contrato de compraventa- y no como un derecho de los ciudadanos. Por este tratado, los estados nacionales podrían verse impedidos de financiar su enseñanza

⁹ Una de las organizaciones impulsora de estos estribillos sobre “la economía del conocimiento” ha sido la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) que fue creada en Europa para administrar el Plan Marshall, financiado por EEUU para la “reconstrucción europea” luego de la guerra. Ver por ejemplo el informe de la OCDE de 1996 titulado: *The knowledge-based economy*.

pública, al considerarse esto como “competencia desleal” hacia otras “empresas”, nacionales o extranjeras, proveedoras de servicios de enseñanza superior...

Dice Lorenz al respecto: *“Al definir la educación superior como un servicio sujeto a la compraventa, la OMC y el GATS están erosionando todas las formas efectivas de control democrático sobre la educación superior”*.

De hecho, numerosas propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, encargado de implementar los acuerdos de Bolonia, fueron tomadas de un curioso documento: “Educación para europeos: Hacia la Sociedad del Conocimiento”. Llamativamente, este documento fue preparado en 1995 por la Mesa Redonda Europea, lobby empresarial que reúne a ejecutivos de muchas de las grandes empresas europeas (Nestlé, British Telecom, Total, Renault, Siemens), por lo que el encuentro fue presidido, y el informe prologado, por quien entonces era Director Ejecutivo de Petrofina y hasta 2011 fue vicepresidente de la petrolera Total.

Bajo el auspicio de una sentencia voltaireana (*“Todo hombre esclarecido es un hombre libre”*) y de un dibujo de Leonardo, jefes de grandes empresas europeas se ponen a hacer obra de pedagogos. ¿Y qué señalan? Pues que la sociedad tiene muchos “problemas”, muchos de ellos causados por la educación, que ahonda la brecha que la separa, al seguir enseñando cosas que no interesan a nadie, porque “el mundo de la educación” es demasiado lento para reaccionar y responde a la necesidad de cambio mucho menos rápido que “el universo de los negocios”. También hablan de adoptar para la evaluación del desempeño de las instituciones educativas el mecanismo del “benchmarking”, proceso que se usa para evaluar la gestión de empresas y negocios diversos.

Las soluciones que proponían en 1995 los “working industrialists” europeos suenan muy familiares, pero no por su raigambre cordobesa. Los industriales proponen: entrenar a aprender a aprender¹⁰ y motivar para que siempre se aprenda más, introducir técnicas de gestión, remotivar a los profesores, innovar en multimedia y gestión e introducir la tecnología en el lugar de enseñanza.

A diferencia de la conformidad uruguaya¹¹, el establecimiento en Europa de los acuerdos de Bolonia ha encontrado una profunda resistencia en el seno del movimiento estudiantil y docente.

La European Students’ Union (ESU) es una organización que agrupa a 45 uniones nacionales de estudiantes de 38 países y representa a más de 11 millones de estudiantes.

En una declaración elaborada en el encuentro de Budapest de febrero de 2011 dice:

Los ministros europeos de educación afirmaron en el Comunicado de Berlín (2003) que “los estudiantes son socios de pleno derecho en la gobernanza de la educación superior” y a continuación reclaman: “ESU considera que la participación de los estudiantes no puede ser una forma simbólica de legitimación de las políticas y decisiones.

En España, el movimiento asambleario se ha opuesto a la implantación de los acuerdos y ha pedido una moratoria de su aplicación. Por ejemplo en 2009 los estudiantes de Sevilla declararon: “Los planes de estudio de Grado han sido realizados con prisas y presiones para tenerlos aprobados en poco tiempo, antes de poder hacer una valoración pausada de ellos, como consecuencia entendemos que el

¹⁰ Llama la atención la coincidencia del estilo discursivo de las autoridades universitarias con los industriales europeos. Por ejemplo, expresiones como “aprender a aprender a aprender” han pasado a ser de uso corriente en el seno de la UdelaR .

¹¹ En América no hay tal conformidad. Ver por ejemplo: “Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral”, de Oliver Mora Toscano, docente de Economía colombiano, en donde se analizan las políticas educativas que se desarrollan en América Latina a partir de las recomendaciones del Banco Mundial. En Uruguay, agrupaciones estudiantiles, en particular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, no han cesado de criticar estas políticas.

resultado no ha sido positivo". Las resistencias se han dado en todas las universidades, teniendo su epicentro en Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia.

También los profesores, individual o colectivamente, se han manifestado muy críticamente en relación al tema. Dice José Luis Pardo, profesor de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid:

"[...] lo que las autoridades políticas no dicen [...] es que bajo ese nombre pomposo se desarrolla en España una operación a la vez más simple y más compleja de reconversión cultural destinada a reducir drásticamente el tamaño de las universidades -y ello no por razones científicas, lo que acaso estuviera plenamente justificado, sino únicamente por motivos contables- y a someter enteramente su régimen de funcionamiento a las necesidades de mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados."

En Francia, los diez años últimos vieron sucederse manifestaciones, huelgas y ocupaciones universitarias y liceales. En particular, en 2003, la "Ley de orientación y de programación para la investigación y la innovación" dio lugar a protestas multitudinarias de los investigadores y una petición reunió a 74000 de ellos que denunciaban la supeditación de su trabajo a designios y criterios productivistas. En 2007, 2008 y 2009, la "Ley relativa a las libertades y responsabilidades de las universidades" dio lugar a huelgas prolongadas, que intentaron resistir una ley que otorgaba "autonomía" financiera a las universidades, incitándolas a buscar fondos por su propia cuenta y a competir entre ellas, condicionando la participación estatal a los "logros" alcanzados.

Más a la bolognesa que cordobesa

Por cierto, la reforma universitaria de Arocena, aunque sea un eco tardío de los estribillos entonados desde la Mesa Redonda Europea de grandes empresarios (1995), igualmente rinde tributo a cierto mesianismo latinoamericanista, al considerar que si bien a todas las universidades se les asignó un "nuevo rol" asociado al "desarrollo como misión académica", en el mundo "las concepciones de desarrollo son ampliamente diferentes" (Arocena y Sutz, op.cit.).

Así, en algunos lugares -sobre todo "en el norte"-, el desarrollo pasa por el "impulso del crecimiento económico sin alterar las relaciones sociales existentes"; en otros, se lo considera como "una transformación global de cada sociedad nacional y de las relaciones entre el 'centro' y la 'periferia' del sistema mundial". Dada esta distinción, cabe esperar entonces una política reformista en consecuencia, que apunte a "una transformación global de cada sociedad nacional".

Considérense a estos efectos, por ejemplo, algunos puntos de las llamadas "Nueve líneas de trabajo para la Reforma Universitaria", aprobadas por el CDC en diciembre de 2007.

La primera línea apunta a multiplicar el acceso a la educación terciaria mediante la "enseñanza activa", multiplicando las modalidades de enseñar una misma asignatura para así contemplar las diversas situaciones de los estudiantes, en particular, combinando lo presencial con el uso de nuevas tecnologías y el sistema de tutorías. Esto solo es el eco demorado de lo planteado en 1995 por los empresarios europeos, convencidos de los beneficios que traen multiplicar la oferta de productos para atraer al consumidor y sustituir la fuerza laboral por máquinas o personal menos calificado ("tutores").

Como seguramente no pueda ser de otra manera, dados estos criterios, los resultados son malos: según números divulgados por el mismo rectorado, entre 2006 y 2011, hubo un aumento de algo más de 40% del presupuesto por estudiante¹². No obstante, en muy poco o en nada ha disminuido la terrible

¹² Ver el documento "Hechos de ayer hoy y mañana. Rendición social de cuentas de la Universidad de la República, Julio 2012. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/740#heading_3496

masificación de los primeros años en la universidad y poco parece haberse avanzado “hacia el desarrollo global de nuestra sociedad nacional”.

La segunda línea es explícita en cuanto a sus objetivos, al fomentar una “investigación que priorice la contribución al desarrollo integral”. Los nuevos programas de la Comisión de Investigación Científica -cuyas políticas gobiernan la agenda científica de la UdelaR- son básicamente los siguientes: programas de investigación estudiantil, Ancap/UdelaR, Anp/UdelaR, inclusión social. Cuesta imaginar que estos nuevos programas -fuera de su relevancia y/o adecuación- puedan contribuir con algún componente sustancial para “la transformación global de la sociedad”. Más bien, parecen funcionar en armonía con el precepto de los industriales europeos que buscaba adecuar el demasiado lento “mundo de la educación” con “el universo de los negocios”, negocios que en Uruguay en gran parte son realizados por empresas estatales.

Considérese la cuarta línea, relacionada con la transformación de la estructura académica a través del espacio interdisciplinario¹³, una de las pocas líneas en que las iniciativas declaradas se plasmaron en actos precisos y explícitos. Es claro que, tradicionalmente, las actividades curriculares de la universidad son profundamente interdisciplinarias. Un estudiante de ingeniería, por ejemplo, a lo largo de sus años de estudio cursa una cantidad importante de materias de matemática, física, química, informática, economía, etc., además de diversas materias de carácter más técnico de acuerdo a su especialización. Esta situación, con variantes, se repite en todas las carreras de la UdelaR. ¿Qué significa, entonces, el énfasis en este punto que, por algún motivo, pasó a encarnar la transformación de la estructura académica?¹⁴

Nuestro ya citado Chris Lorenz avanza una respuesta, válida también para nuestro contexto latinoamericano: *“En la política sobre la educación superior, el contenido no cuenta... Por esto, el proceso de 'des-diferenciación a nivel de la enseñanza' es síntoma del desmantelamiento de los saberes, síntoma camuflado cuidadosamente como proceso de 'renovación interdisciplinaria' y de 'eliminación de los muros entre diferentes feudos profesoriales y entre diferentes especializaciones aisladas'. Esta des-diferenciación simplemente ilustra que el gobierno universitario está en contradicción con los principios estructurales de la ciencia moderna.”*

La mirada a vuelo de pájaro sobre algunas implementaciones de la reforma revela, a nuestro juicio, una repetición acrítica de los principios del proceso de Bolonia, y un consiguiente incumplimiento con las aspiraciones sobre la “misión” de la universidad latinoamericana como agente de “una transformación global” de nuestra sociedad y “de las relaciones entre el centro y la periferia del sistema mundial”. Lejos de haber sido cocida en la Reforma de Córdoba, la propuesta del rectorado apenas agrega una terminología “cordobesa” a un plato amasado con ingredientes importados del reformador empresariado europeo.

¹³ En documentos posteriores el rectorado modificó la formulación original agregando, entre otros puntos, el desarrollo universitario en el Interior. La UdelaR está actualmente evaluando dichos desarrollos.

¹⁴ Resulta llamativo que la transformación académica, cuestión crucial de la UdelaR, haya sido tan mutilada por ese lecho de Procusto que es la reforma universitaria actual, que la dejó limitada al tema de la interdisciplinariedad. En esa mutilación se pierden otros antecedentes de gran tradición, como los Institutos Centrales que, en algún momento, fueron entendidos como los pilares de la reforma universitaria.