La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación

Premio Pedro Krotsch 2023

Martín Unzué
Karina Batthyány
Pablo Vommaro
(coords.)

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES IIGG GINO GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES · UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

COLECCIÓN CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN

CLACSO

La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación

Premio Pedro Krotsch 2023

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación : ensayos críticos / Andrés Santos Sharpe ... [et al.] ; Compilación de Martín Unzué ; Karina Batthyány ; Pablo Vommaro. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-815-2

1. Educación. 2. Universidades. 3. América Latina. I. Santos Sharpe, Andrés II. Unzué, Martín, comp. III. Batthyány, Karina, comp. IV. Pablo Vommaro, comp.

CDD 306.43

Corrección de estilo: Emi Martín
Diseño de tapa: Dominique Cortondo
Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

COLECCIÓN **CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN**

La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación

Premio Pedro Krotsch 2023

Martín Unzué, Karina Batthyány
y Pablo Vommaro
(coords.)

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES IIGG | GINO GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES · UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL

CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES IIGG GINO GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES · UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

COLECCIÓN **CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN**
Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones
Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo de Investigación
Teresa Arteaga, Ulises Rubinschik, Cecilia Gofman, Marta Paredes, Natalia Gianatelli, Rodolfo Gómez, y Sofía Torres

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Martín Unzué - Director
Rosana Abrutzky y Nicolás Varela - Coordinación técnica

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a **libreria.clacso.org**

La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación. Premio Pedro Krotsch 2023 (Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2024).
ISBN 978-987-813-815-2

CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Suecia
Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Presentación 9
Karina Batthyány y Pablo Vommaro

Los estudios sobre la universidad latinoamericana hoy 13
Martín Unzué

Democratizar y desmercantilizar la universidad pública.
Políticas, tensiones y nuevos escenarios 23
Nora Gluz y Marcelo David Ochoa

Mercantilización de "saberes científicos".
Una "nueva cultura académica" privatizadora en
universidades públicas/estatizadas venezolanas 69
Francisco Hernández Abano

La universidad latinoamericana en tensión.
Entre las estrategias de privatización y las disputas
en torno al derecho 121
Lucía Trotta y Fernanda Saforcada

¿(Cómo) elegimos? Elecciones de carrera y mercantilización
de la universidad en la pospandemia 181
Andrés Santos Sharpe

Estado y universidad. Reforma y contrarreforma universitaria en el Perú, 2001-2023 227
Ricardo Cuenca

Universidad, saberes y evaluación.
Una perspectiva para la discusión de viejos problemas.....271
Sonia Araujo

La dimensión pedagógica de la evaluación universitaria.....333
Oscar G. Hernández

Pensando la evaluación de la investigación en la intersección de campos científicos. El caso de la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)..... 387
Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Diálogo interepistémico en la universidad como proceso de evaluación de saberes..... 437
Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz y Jacob Guzmán Zacatula

Sobre los autores y las autoras 495

Presentación

Pedro Krotsch fue un destacado sociólogo argentino que trabajó y formó a varias generaciones para el desarrollo del pensamiento libre. Fue profesor e investigador en diversas universidades de Argentina, Brasil y México, donde debió exiliarse durante la última dictadura militar que asoló la Argentina. Desempeñó numerosos cargos de responsabilidad académica; entre ellos, la Dirección del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Quienes lo conocieron destacan sus condiciones como pensador y como docente, pero, por sobre todo, sus habilidades de conversador y de analista lúcido, crítico, polémico y comprometido con la realidad argentina y mundial. Fue, sin lugar a dudas, uno de los más importantes científicos sociales abocados al campo de los estudios sobre universidad. Escribió numerosos libros y artículos que constituyen una referencia insoslayable, y fundó la revista *Pensamiento Universitario* que muchos identifican como un hito en el campo de la producción y la reflexión crítica sobre la educación superior.

En ello fundamentado es que el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) crearon conjuntamente, en el año 2009, el Premio Pedro Krotsch. La convocatoria nació con dos objetivos: estimular la producción de estudios rigurosos sobre la universidad y honrar

la trayectoria de quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos sobre la educación superior.

En 2010, 2011, 2014 y 2017, el Premio tuvo sus siguientes ediciones. Es la edición del 2023 la que da origen al libro que estamos presentando, cuyos ejes fueron la evaluación de los saberes en la universidad y la mercantilización y el derecho a la universidad.

Se buscó el envío de propuestas que pudieran ser análisis nacionales, regionales, de casos o de temáticas transversales, y pudieran estar basadas en estudios empíricos o tratarse de desarrollos teóricos, donde participaran, en parejas o individualmente, estudiantes de posgrado, profesoras/es e investigadoras/es interesadas/os en el estudio de la educación superior universitaria.

Las veintisiete propuestas recibidas se encontraron en condiciones de ser evaluadas por el Comité Internacional, compuesto por Daniela Atairo (Argentina), Adrián Acosta Silva (México), Adriana Chiroleu (Argentina), Mónica de la Fare (Brasil), Raúl Muriete (Argentina), Rosalba Genoveva Ramírez García (México) y Martín Unzué (Argentina). Dicho Comité consideró la calidad, pertinencia, coherencia y actualidad de las propuestas, de acuerdo con las bases de la convocatoria. Los nueve capítulos que componen el presente libro son los ensayos cuyas propuestas ganaron u obtuvieron allí una mención. Vaya, en este sentido, nuestro agradecimiento a todos los expertos y expertas que realizaron la tarea de evaluación

Queremos agradecer, también, el trabajo realizado por Martín Unzué, director del Instituto de Investigaciones Gino Germani, con quien, en conjunto, pudimos llevar a cabo de gran manera todo el desarrollo de la convocatoria y el proceso editorial del presente volumen.

Asimismo, agradecemos y reconocemos a quienes hicieron posible que se presente esta valiosa obra que comunica los resultados de las investigaciones realizadas: las Direcciones de Investigación

y de Publicaciones del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, a cargo de Fernanda Pampín.

Por último, agradecemos el compromiso de las/os autoras/es de estos nueve ensayos, y las/os felicitamos por el trabajo realizado. Todos los textos aquí reunidos son un gran aporte para seguir indagando sobre el estado de la educación superior en nuestra región, camino que Pedro Krotsch, aquí homenajeado, marcó con su desarrollo intelectual.

Karina Batthyány – Directora Ejecutiva de CLACSO
Pablo Vommaro – Secretario Académico de CLACSO

Los estudios sobre la universidad latinoamericana hoy

Martín Unzué[1]

El desarrollo del campo de los estudios sobre la universidad se ha vuelto cada vez más relevante en la región latinoamericana en las últimas tres décadas. Mucho ha tenido que ver en ello el legado del trabajo intelectual, académico y de gestión de Pedro Krotsch, a quien recordamos y homenajeamos con el premio que tiene su nombre y que está en el origen de este libro.

Cuando el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, junto a CLACSO, decidió crear este premio en el año 2009, a poco de la desaparición física de Pedro, hubo un doble acuerdo: reconocer su aporte fundamental al surgimiento del campo de estudios sobre la universidad y concebir la significatividad del mismo para comprender de modo crítico la realidad regional.

Eran muchas las transformaciones neoliberales que estaban aconteciendo en los años noventa. Esos cambios acelerados se inscribían en escenarios más globales, de reforma política, económica, pero también social. En esos tiempos, la universidad resultó uno de los espacios de despliegue de las profundas transformaciones

[1] Director del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

que se implementaron a nivel regional, consolidando procesos que han perdurado hasta el presente.

La realidad de la universidad latinoamericana hoy está profundamente influida por esos cambios propuestos, discutidos, impuestos muchas veces y en ciertos casos resistidos, en el tramo final del siglo pasado. Ese fue un período de fuertes apuestas, expresadas en un conjunto de normativas[2] que resultaron condición necesaria para instalar nuevas dinámicas y sentidos en una universidad que comenzó a desplegar sus heterogeneidades, muy numerosas a nivel regional e institucional. La irrupción de estos cambios también fue muy tempranamente comprendida y cuestionada por un conjunto de académicos que se nuclearon en torno a las propuestas de Pedro Krotsch.

La fundación de la Revista *Pensamiento Universitario* en el año 1993 generó un espacio académico de debate e intercambio de ideas, que resistió y resiste hasta el presente la imposición de las lógicas del referato doble ciego, el factor de impacto y la indexación. Esas supuestas certificaciones de calidad, al igual que los cada vez más presentes *rankings* universitarios, han reconfigurado (y doblegado) la mayor parte de la actividad académica actual. Como si se tratase de una forma válida de legitimación de nuestros saberes, se han impuesto frente a los cuestionamientos fundados en sus implicancias burocratizadoras, mercantilizadoras en muchos casos, que conducen a una serie de pérdidas ocasionadas por la tendencia al abandono de la labor intelectual crítica. Como sostenía Krotsch en la presentación del primer número de la revista, "la universidad pública pretendió y se propone aun hoy ser el lugar del pensamiento crítico y de la densidad que confiere el aventurarse en el horizonte del largo plazo" (Krotsch, 1993).

[2] Nueve países de la región sancionan leyes de educación superior en estos años: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay. Para un análisis de sus implicancias: García Guadilla, 2003.

Lo mismo podemos decir de los encuentros "La Universidad como objeto de Investigación" que comenzaron a gestarse con sus primeras reuniones en la Universidad de Buenos Aires en los años 1995 y 1997.[3] En pleno clima de debate sobre las implicancias de la sanción de una Ley de Educación Superior en la Argentina (lo que se produce en 1995), la necesidad de abrir un espacio para una reflexión clara e informada se vuelve imperiosa. La universidad como espacio público es convocada a pensarse, a discutirse, a rebelarse frente a la heteronomía que la amenaza, y ese es el espíritu que impregna las primeras ediciones de esos encuentros, que no harán más que crecer para contribuir a la consolidación de un campo de estudios cada vez más amplio y poblado, aunque también tensionado por la domesticación neoliberal y sus resistencias.

Notemos que la fusión de "la universidad" con la referencia de "la educación superior", muy auspiciada por documentos de diversos organismos internacionales pero también en las normativas de época, parece resistida o evitada por Krotsch en estas dos creaciones referidas. En ellas propone "pensar la universidad" y tomarla "como objeto de investigación", porque esa alusión más global a la educación superior es parte también de un proceso de disolución de la universidad como espacio de producción de conocimientos críticos y su limitación a una función predominantemente reproductiva. De más está aclarar que la Ley de Educación Superior ya mencionada, y que es la coyuntura en la que se producen estos debates, juega en esa misma referencia. Es la primera legislación argentina que subsume la universidad en ese sistema de la educación superior.

Los aspectos que se abordan bajo estas preguntas sobre la universidad son múltiples y de complejidades crecientes. Con el paso del tiempo, se han ido diversificando. La ampliación de los subcampos de conocimientos que se fueron gestando hace al estudio

[3] Para una presentación más completa del legado de Pedro Krotsch, Atairo y Camou (2021).

de estas instituciones, sus actores y los vínculos con los problemas sociales en general. También ponen en la agenda algunas de las grandes preguntas y ciertos límites de la realidad a nivel sistema, institucional e incluso dentro de las organizaciones complejas que son las universidades.

En estas décadas transcurridas hasta el presente, son muchas las novedades que se han producido en la universidad regional. Podemos comenzar por señalar un fuerte proceso de crecimiento, tanto en cantidad de instituciones como en número de estudiantes y académicos. Ello significó una mayor complejidad sistémica, expresada en la diversificación de los modos de funcionamiento, en los perfiles de las instituciones, en la multiplicación de modos de organización interna, de vinculación con la sociedad, de desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión, y de búsqueda de fuentes de financiamiento. También, obviamente, en las disciplinas que se han incorporado a sus currículums y en el crecimiento de la universidad hacia los posgrados y hacia la educación media. No menores son las transformaciones que se han dado de la mano del desarrollo de nuevas tecnologías, como el proceso de virtualización que tanto impulsó la pandemia de COVID-19 como acontecimiento y que plantea enormes desafíos y potenciales riesgos en un futuro próximo.[4]

Estos cambios, y las disputas en torno a ellos, ponen a la universidad regional en un lugar central del sistema educativo, pero también de los sistemas científicos, dada la relevancia que algunas de estas instituciones (no todas) tienen en la producción de ciencia a nivel regional.

En relación a lo primero, es claro que no se puede hablar de masificación de la educación universitaria en todos los países de la región, aunque esa misión educativa sea una deuda. Con ella, surgen

[4] Los desafíos (y peligros) de una globalización mercantil de la educación superior, que encuentra en la virtualización una nueva vía de desarrollo, son importantes, tal como hemos planteado en Unzué y Perrotta, 2023.

muchas preguntas por el derecho a la educación en su nivel más elevado. ¿Qué es democratizar la universidad? ¿Cómo se vincula con los modos de gestión de los ingresantes, la articulación con los ciclos previos, la deselitización de la universidad y su mercantilización, muy significativa en varios de los países latinoamericanos?

En cuanto a la misión de producción de saberes, de impulso científico, ¿cómo orientarla para que resulte un aporte a las necesidades de una Latinoamérica siempre desafiada por la desigualdad, la pobreza y la falta de desarrollo? ¿Qué ciencia debe y puede hacer la universidad para atender a las innumerables insuficiencias de la región?

Este libro gira en torno a dos ejes muy vinculados con estas preguntas. Dos temas que presentan múltiples aspectos de complementariedad y que han sido propuestos en las bases del Premio Pedro Krotsch en su quinta edición del año 2023.

Se trata en primer lugar de la referencia a la mercantilización de la universidad latinoamericana y el modo en que ello se articula problemáticamente con el principio de un derecho a la universidad. Como bien se ha sostenido en las declaraciones de la Conferencia Regional de Educación Superior de los años 2008 y 2018, estamos ante "un derecho humano universal y un bien público social que debe ser garantizado plenamente por los Estados".

El segundo eje propuesto se refiere a la cuestión de la evaluación de los saberes. La universidad ha sido siempre un espacio de evaluación, eso no es novedad. Pero el mismo se ha redimensionado en múltiples sentidos en las últimas décadas. Hoy evaluamos estudiantes como antes, pero cada vez más evaluamos docentes, investigadores y fundamentalmente sus producciones. También a las propias instituciones (universidades, carreras...), y las categorizamos con un fin ordenador y clasificador, que muestra una insistencia nueva. En esas lógicas evaluadoras, en las que se definen objetivos, criterios, modos no siempre definidos en el mundo académico, se juega mucho del sentido, pero también de las formas

que adopta la vida universitaria, la enseñanza y la producción de conocimientos que realizamos.

Estas son algunas de las discusiones que vamos a encontrar a lo largo de los nueve capítulos de este libro, donde se reúnen los trabajos ganadores y las menciones de la edición 2023 del Premio Pedro Krotsch. De diversos modos, estos dos ejes propuestos, uno centrado en la cuestión de la mercantilización y el otro en la de la evaluación, en sus diversas aristas, a veces de modos alternativos, otras mostrando las numerosas vías de confluencia entre ambas cuestiones, son abordados en los textos que siguen.

Nora Gluz y Marcelo David Ochoa proponen en su capítulo "Democratizar y desmercantilizar la universidad pública: políticas, tensiones y nuevos escenarios" un análisis de la situación de la universidad argentina, especialmente impactada por el escenario que se abre a fines de 2023 con la llegada al gobierno de un candidato de una extrema derecha que amenaza abiertamente a la universidad, tanto por sus desconfianzas frente a este actor (y al sistema educativo en general) como por los efectos de sus propuestas de severo ajuste presupuestario que intimidan con la asfixia a todo el sistema. Esta nueva realidad es contrastada con un análisis de las medidas de fomento a la democratización del acceso a la universidad y las implicancias desmercantilizadoras de algunas políticas públicas desarrolladas en años previos, en especial con el estudio del programa Progresar que realizan los autores.

Luego, Francisco Antonio Hernández Abano aporta su capítulo "Mercantilización de 'saberes científicos'. Una 'nueva cultura académica' privatizadora en universidades públicas/estatizadas venezolanas". Allí presenta resultados de una investigación centrada en tres universidades venezolanas, donde se busca dar cuenta de los efectos devastadores de la mercantilización de saberes. Para el autor, estamos ante una nueva cultura/práctica de comercialización de saberes académicos en nuestras instituciones universitarias, que se ha consolidado al punto de resultar difícil su erradicación. Es el tiempo de los "emprendedores académicos" que producen

"investigaciones chatarra" en un proceso de fuerte deterioro de las instituciones víctimas de esta creciente realidad.

A continuación, Lucía Trotta y Fernanda Saforcada escriben "La universidad latinoamericana en tensión: entre las estrategias de privatización y las disputas en torno al derecho", donde proponen explorar las dualidades regionales producto de la difícil convivencia entre la idea de derecho a la educación superior y la mercantilización (o hipermercantilización como sostienen) de la universidad latinoamericana. Allí ponen de relieve los modos en que sectores privados, como empresas y corporaciones educativas nacionales e internacionales, juegan un papel relevante en la definición de las agendas y las políticas públicas de educación superior, desdibujando el sentido de lo público y la dimensión de los derechos.

El trabajo de Andrés Santos Sharpe que lleva por título "¿(Cómo) elegimos? Elecciones de carrera y mercantilización de la universidad en la pospandemia" propone un análisis sobre los modos en que la mercantilización influye en la elección de carreras y universidades a partir de un análisis de estudiantes jóvenes ingresantes a diversas carreras en el sistema de educación superior argentino. El autor sostiene que las presiones del mercado laboral y de los *rankings* universitarios juegan un papel relevante aunque diverso en la formulación de un imaginario social neoliberal que se expresa en la orientación de la matrícula en algunas carreras dictadas en universidades argentinas que selecciona para su estudio.

El capítulo de Ricardo Cuenca nos presenta su trabajo "Estado y universidad: reforma y contrarreforma universitaria en el Perú, 2001-2023", donde hace un análisis de las transformaciones recientes de la universidad de ese país, que ha emprendido un fuerte proceso de liberalización en estos dos décadas. El resultado es la reconfiguración de las funciones del Estado, el mercado y la comunidad universitaria, donde es el segundo el que gana protagonismo como coordinador del sistema. Es importante en su conclusión el señalamiento del rol de la academia, muy debilitado en el caso analizado, lo que le permite concluir que el capitalismo académico

se cobra otra víctima: primero había sido el estado, ahora se trata de la propia comunidad académica.

Ya en los trabajos más centrados en el aspecto de la evaluación, Sonia Araujo aporta su capítulo "Universidad, saberes y evaluación. Una perspectiva para la discusión de viejos problemas". El texto se centra en el lugar de la evaluación como motor de múltiples transformaciones del sistema universitario en las últimas décadas. A partir del análisis de un paradigma dominante y producido desde el Norte Global, la autora despliega algunas de las consecuencias de esa entronización. Allí destaca la vinculación entre evaluación y competencia como uno de los ejes de la transformación de la universidad, pero también el papel de la evaluación en la determinación de contenidos de la enseñanza y en la homogeneización de ideas y prácticas. Por ello, su trabajo termina en una apuesta por la autoevaluación participativa como alternativa.

Oscar G. Hernández, en su capítulo "La dimensión pedagógica de la evaluación universitaria", hace una importante reflexión sobre el papel de la pedagogía para comprender, sobre la base de análisis situados en varios países de la región, las implicancias de la evaluación que llevamos adelante en las universidades. Aquí también el cruce de la evaluación con las políticas para el sector, con la demanda de graduación y la incidencia de la mercantilización que resulta una realidad esencial en buena parte del sistema juegan un lugar significativo en la configuración de los modos, pero también en la limitación de lo posible en esa evaluación.

Jorge Antonio Mayorga Lazcano escribe su capítulo "Pensando la evaluación de la investigación en la intersección de campos científicos: el caso de la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)", en el que analiza las formas de evaluación de la actividad científica en el caso de una universidad boliviana. Allí el planteo señala la coexistencia de dos espacios de evaluación con pautas en principio diferenciadas y que deben buscar modos de convivencia. Uno más endógeno y propio del campo científico periférico, que arraiga en la pertinencia de los temas y problemas, que busca su vinculación

con la realidad local. Otro exógeno, homogeneizador, que impone pautas y lineamientos del paradigma científico dominante a nivel mundial, y que deriva de las condiciones de acceso a la cooperación internacional (sueca) que financia parte de la investigación. Sin embargo, esa dicotomía no es lineal ni evidente, y en muchos casos son las fuerzas endógenas las que apelan a los criterios internacionales para su desarrollo.

Finalmente, Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz y Jacob Guzmán Zacatula presentan, en "Diálogo interepistémico en la universidad como proceso de evaluación de saberes", un análisis de la crisis por la que atraviesan las universidades regionales, con el foco puesto en México. El trabajo señala el carácter monocultural y el consecuente "epistemicidio" promovido por la universidad occidental, y en ese sentido, por la matriz dominante en la universidad mexicana, contraponiendo algunas experiencias como la de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Esos intentos se basan en la promoción de la diversidad cultural y la construcción de un diálogo con saberes originarios, locales, ancestrales, endógenos y populares, enfrentando el desafío de la inclusión de la alteridad como proceso de evaluación de saberes.

De este modo, el libro propone, a lo largo de sus nueve capítulos, una serie de importantes abordajes surgidos todos de proyectos de investigación en curso en los diversos sistemas universitarios de nuestra región latinoamericana. Esos trabajos problematizan los modos y las consecuencias de la mercantilización de la universidad, así como las formas en que el despliegue de la evaluación, en muchos casos pensada y surgida en países del Norte – como se presenta en algunos de los textos–, deviene un elemento condicionante de las prácticas de las universidades de la región, apelando a múltiples ejemplos a partir de estudios centrados en los casos de Argentina, Bolivia, México, Perú y Venezuela.

Bibliografía

Atairo, Daniela y Camou, Antonio (2021). El pensamiento universitario de Pedro Krotsch: de ayer a hoy. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *33*(1), 178-208.

García Guadilla, Carmen (2003). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: Nueva Sociedad/CENDES.

Krotsch, Pedro (1993). Presentación. *Pensamiento Universitario*, (1). https://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_unversitario_n1.pdf

Unzué, Martín y Perrotta, Daniela (coords.) (2023). *Nuevos desafíos para la educación superior regional.* Buenos Aires: CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249051/1/Nuevos-desafios-educacion.pdf

Democratizar y desmercantilizar la universidad pública

Políticas, tensiones y nuevos escenarios

Nora Gluz y Marcelo David Ochoa

Introducción

¿Por qué hablar de democratización y mercantilización universitaria hoy? En Argentina se asiste a un cuestionamiento de los más profundos que ha sufrido la universidad pública desde la restauración democrática. Las últimas décadas han estado signadas por vaivenes entre partidos y coaliciones de gobierno que portaron perspectivas contrapuestas respecto de las orientaciones de las políticas sociales en general y por ende también de las educativas. El triunfo de una derecha radicalizada en diciembre de 2023 que impulsa una redefinición de las ya consagradas funciones del Estado capitalista en relación al bienestar y a la responsabilidad pública por el acceso a los bienes sociales genera nuevos desafíos tanto al campo académico como político. Gobernados por un presidente que se autodefine como "anarcocapitalista" y aspira a que el mercado sea el gran regulador social, todos los derechos conquistados peligran. Comprender la pregnancia de estas ideas en las mayorías populares, aquellas que resultan más afectadas por los procesos de

exclusión y vulneración de derechos, demanda analizar la dimensión subjetiva de la democratización.

Distintos estudios avanzan de uno u otro modo sobre esta preocupación, atendiendo a la incidencia de las políticas de individuación desplegadas desde los años ochenta (López, 2022; Merklen, 2013) y que han dejado instalada unas trama de sentidos en las que la responsabilidad individual por las propias trayectorias coexiste con perspectivas de derechos impulsadas especialmente durante los gobiernos progresistas y refrendadas en tratados internacionales suscritos por diversos países de la región. En el caso del derecho a la universidad, las políticas de individuación encontraron sintonía en las propias tradiciones selectivas que aún se mantienen vigentes –no sin resistencias ni contradicciones– al amparo de la meritocracia como principio legitimador del acceso y las trayectorias. La pregunta por la desigualdad material y simbólica que acompaña y tensiona los procesos de democratización de la universidad repone su vigencia frente al avance de las derechas radicalizadas que retrotraen las conquistas alcanzadas.

Entre esas conquistas, en las últimas décadas, la ampliación del derecho a la universidad se jugó centralmente en la ampliación de las bases sociales del estudiantado, lograda entre otras cuestiones por el diseño de una serie de soportes materiales, pero también de transformaciones sustantivas en la institucionalidad y su capacidad de alojar a la diversidad de juventudes. Otras dimensiones de la vida universitaria se transformaron de modo más lento o contradictorio, o simplemente con menor acompañamiento de la producción académica. El ensayo avanza sobre estos debates desde un doble registro. Desde un registro político, nos preguntamos por los alcances, límites y desafíos de las políticas de ampliación de derechos para democratizar la universidad, en especial frente a la expansión de la cobertura y la simultánea legitimidad que aún asume la lógica meritocrática e individualizante en la producción investigativa de nuestras universidades. Desde un registro académico, interrogamos las perspectivas teóricas que estructuran los

estudios sobre la democratización de la universidad, su capacidad explicativa, las dimensiones que visibiliza y las que silencia, así como su potencial para dar inteligibilidad a la multiplicidad de luchas existentes en el campo.

Para abordar estas discusiones con aportes empíricos, ponemos el foco en el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR), entendido como política de ampliación de derechos de las juventudes entre los que el derecho a la universidad ocupa un lugar importante. En su corta pero expansiva trayectoria, esta política ha sido portadora de diversos sentidos del derecho a la educación en general y a la universidad en particular. Con cada cambio de gobierno nacional, lxs funcionarixs a cargo han reformulado desde lxs actorxs implicados, la inserción de la política en la arquitectura institucional del Estado y los recursos que distribuye hasta las reglas de juego a través de las cuales se pone en acto. A través de esas distintas apuestas, el programa hizo posible, con intensidades variables, procesos de desmercantilización de las condiciones de vida a partir de transferencias económicas y de la construcción de regulaciones o dispositivos centrados en el reconocimiento de otros clivajes de las desigualdades (género, etnia, edad, salud, discapacidad, tareas de cuidado, movilidad, entre otras) que en conjunto explican los obstáculos que experimentan las personas más desaventajadas en su progresiva participación en el nivel universitario. En términos de Esping-Andersen (1993), los procesos de desmercantilización implican la supresión político institucional de la forma mercancía de la fuerza de trabajo o de la forma mercancía aplicada a los bienes y servicios que son necesarios para la reproducción social. En este sentido, implica ampliar los márgenes de autonomía respecto al intercambio mercantil a través de la redistribución secundaria del ingreso que involucra una reasignación de los recursos por mediación de las políticas públicas (Danani, 2009).

Analizado desde el doble cariz de prácticas e instituciones, la consideración del acceso a los servicios de un modo protegido

respecto del mercado también involucra una lucha por la ampliación de las esferas en las que los bienes y servicios son producidos y distribuidos como valores de uso. Entendemos entonces que la desmercantilización interpela a las relaciones de las instituciones estatales con la ciudadanía, a la vez que escenifica las luchas por la construcción de lxs sujetxs (individuales y/o colectivos) y el contenido de los derechos en términos de procesos dinámicos e inconclusos, donde los equilibrios parciales en las relaciones de fuerza incide en los bienes incluidos como parte del bienestar que debe ser provisto públicamente. En este sentido, la democratización y la desmercantilización de la universidad son procesos que se retroalimentan.

Esta dinámica es el foco de este trabajo: ¿qué dimensiones condicionantes de la universidad como derecho se desmercantilizan a partir de la implementación del PROGRESAR? ¿Qué vaivenes experimenta la política y cómo se ensanchan/restringen los sentidos del derecho a la universidad en estas transformaciones? ¿Qué significados plurales asume la beca PROGRESAR en función de su articulación con los requisitos de acceso y permanencia de la universidad, con las otras políticas institucionales con las que dialoga o deja de hacerlo, con los modos como nombra y construye principios de justicia distributiva? Es bajo estas coordenadas que venimos indagando sobre cómo lxs becarixs son interpeladxs o no como sujetxs de derecho a la universidad, y asumiendo que en la medida en que se autoperciben como tales, se produce un efectivo logro de esa democratización.

El ensayo se estructura en cuatro partes que recogen los resultados de investigaciones desarrolladas y en curso.[1] En la primera,

[1] Proyecto PIO CONICET "Políticas de inclusión en la universidad Argentina. Alcances, límites y contradicciones en los procesos de democratización del nivel superior" (2015-2016), IDH-UNGS. Dir.: Adriana Chiroleu. Proyecto "Diagnóstico y recomendaciones de líneas de acción para la superación de barreras no financieras en la finalización de los estudios de nivel superior y culminación de trayectos formativos", FSOC-UBA, MEN. Dir.: Nora Gluz. Tesis de maestría *El Progresar en la universidad pública: derecho a la educación superior y procesos de subjetivación política. Un estudio con*

argumentamos acerca de la relevancia de construir una perspectiva conceptual sobre el derecho a la educación en términos de democratización, reconociendo las dimensiones ya consagradas (internas y externas de la universidad) y proponiendo la dimensión subjetiva de constitución de sujetos de derecho y su articulación con las distintas funciones de la universidad. En la segunda, daremos un debate respecto de las políticas de protección social tendientes a desmercantilizar las condiciones de vida de lxs jóvenes que han tenido lugar a lo largo del siglo XXI y que han incidido en el nivel universitario, focalizando en las concepciones que portan dichas políticas respecto del derecho a la educación. Haremos hincapié en el PROGRESAR como una de las políticas de protección orientada al campo escolar y laboral social más amplias desde la década del noventa del siglo pasado hasta la actualidad. En la tercera parte, recuperaremos desde la perspectiva de lxs becarixs sus experiencias de participación en el nivel universitario identificando evidencias que den cuenta de los alcances y los límites de las políticas frente a las profundas desigualdades sociales. En la cuarta parte, discutiremos cómo en la amalgama entre las políticas públicas hacia el nivel, las políticas institucionales y el PROGRESAR lxs estudiantes se constituyen como sujetos de derecho a la universidad; cómo experimentan la inserción/exclusión de la diversidad de dimensiones que definen la vida universitaria y cómo la presencia de criterios dispares de justicia entre instituciones y al interior de las mismas se expresan en los marcos para la acción que construyen a partir de su implicación en el programa. Para finalizar, proponemos discutir en qué medida la democratización subjetiva puede ser una vía fértil para ampliar los debates acerca de la articulación compleja entre desmercantilización y democratización, entre la democratización de derecho

---

jóvenes del conurbano bonaerense. CIEP-UNSAM. Tesista: Marcelo Ochoa. Dir.: Nora Gluz. Codirección: Isabelino Siede. Tesis de doctorado (en curso) *Democratización universitaria y políticas sociales. El caso del PROGRESAR en universidades del conurbano bonaerense (2014-2022)*. Tesista: Marcelo Ochoa. Dir.: Nora Gluz. IDES-UNGS.

y la democratización de hecho, y cómo las definiciones de política inciden en la configuración de sujetos políticos.

¿Democratización y mercantilización de la universidad?: los vaivenes recientes del campo político universitario

Los procesos de mercantilización y privatización de y en la educación en América Latina asumen distintas fisonomías en función de las historias, tradiciones y culturas institucionales que se han ido configurando al amparo de luchas sociales que disputaron no solo el acceso, sino el sentido mismo de la universidad. La ampliación de la educación a partir del neoliberalismo aconteció a la par de los procesos de fragmentación y mercantilización que traccionaron sobre esos procesos. La llamada inclusión desigual ha caracterizado el avance de los nuevos públicos escolares tanto en el nivel secundario como, posteriormente, en la universidad. Ello se fue construyendo a través de distintas dinámicas, como la creación de cada vez más instituciones privadas desde la década del sesenta amparadas en la posibilidad de emitir títulos, sumado a un sector público cuya expansión matricular no fue paralelo a los recursos asignados, a los cuestionamientos que los gobiernos de derecha popularizaron respecto de la baja eficiencia de lo estatal y a las diversas estrategias que los sectores más acomodados desplegaron en su afán distintivo. Esta dinámica posibilitó que hoy haya más instituciones privadas que estatales, pero en tanto tienen menor tamaño, su matrícula alcanza a la cuarta parte de lxs estudiantes universitarixs (Saforcada y Trotta, 2020).

Pero la mercantilización opera también a través de la inserción de nuevos lenguajes y dispositivos que instituyen lógicas que inscriben la producción de conocimiento como función propiamente universitaria bajo los cánones empresariales o aquello que Ball y Youdell (2007) denominaron como "privatización endógena". Desde los sistemas de incentivos a docentes investigadores en función

de sus publicaciones hasta el establecimiento de métricas para su medición y jerarquización han ido cambiando el escenario institucional. Lo paradójico es que estas transformaciones acontecieron a la par de procesos de democratización institucional que involucró la creación de nueva oferta y la reformulación de sus atributos para albergar a un estudiantado cuyas experiencias formativas y el capital escolar de sus familias resultaban distantes del mundo universitario.

Los variados estudios sobre la institución y lxs sujetxs universitarixs, que se inspiraron en los pioneros análisis de Bourdieu y Passeron (2009) para la sociedad francesa de la década del sesenta, se han ido complejizando al amparo de nuevos procesos como la masificación y fragmentación de la oferta (Dubet, 2005), la especificidad de los territorios para el caso de América Latina y el Caribe (Saraví, 2015) y los nuevos sujetos de la educación superior (Carli, 2017; Krotsch, 2004). En Argentina, en particular, los fenómenos de remercantilización de los derechos a través de la articulación entre clase social, trayectorias y experiencias estudiantiles siguen siendo la punta de lanza de un profundo debate acerca del derecho a la educación superior (Hammond, 2020; Hammond et al., 2019; Naidorf, Perrota y Cuschnir, 2020). Allí se expresan, parafraseando a Dubet (2020), una parte de las dinámicas a través de las cuales las luchas contra las grandes desigualdades coexisten en estas instituciones con la persistencia de otras menos pronunciadas, pero no por ello de consecuencias más leves, que permiten cierta porosidad entre el discurso educativo y los principios, lenguajes y prácticas de gestión propias del mundo empresarial. La persistencia de la meritocracia como principio de acceso a ciertos bienes demarca de algún modo los límites de la desmercantilización.

La desmercantilización supone una protección frente a la diversidad de riesgos sociales que ponen en jaque la satisfacción de necesidades. Los derechos, en tanto protecciones de esos riesgos socialmente delimitados que deben ser atendidos con instrumentos de gobierno, generan las condiciones para demandar por los

satisfactores o, lo que es lo mismo, desmercantilizar el acceso al satisfactor (Arcidiácono y Gamallo, 2011). Cuáles son esas necesidades varía históricamente en función de la correlación de fuerzas, pero también del conocimiento de los condicionantes para el goce de derechos. De allí la preocupación por conocer las dinámicas institucionales que articulan los principios de justicia social que posibilitan la materialización de esos derechos y que constituyen "uno de los ejes principales de la lucha política y social y encarna el nivel de autonomía que los individuos y grupos sociales logran establecer respecto de la dependencia del mercado" (Arcidiácono y Gamallo, 2011, p. 69). Tanto las necesidades como los riesgos y poblaciones afectadas son objeto de una disputa a través de la cual se intenta limitar la entrada de bienes en la esfera mercantil, adscribiendo a la esfera de la regulación estatal relaciones y bienes que dependían otrora del circuito mercantil, o viceversa. Como expresan estos autores, sin satisfactor no hay derechos, lo que deviene en la preocupación por la definición de los contornos de ese derecho, no solo por eliminar ciertas trabas, sino también por promover su goce desarrollando las condiciones necesarias para que cualquier ciudadanx acceda, aun cuando no podría por sí mismx. Por ello, proteger, asegurar y promover son aspectos consustanciales a esa responsabilidad pública constitutiva de los derechos.

El derecho a tener derecho a la universidad o a la ciudadanía tal como la define Ansaldi (1997) se dirime en cada contexto y se vincula con los alcances de su definición como bien común a ser garantizado por el Estado y con las distancias respecto de las perspectivas que lo consideran un bien individual y una responsabilidad de cada cual. Pero lejos de tratarse de una opción unívoca, las dimensiones de la universidad que se integran a esos bienes comunes no tienen una definición esencial. La democratización universitaria se resuelve de modo siempre transitorio en una diversidad de disputas por el acceso a los bienes que allí están en juego, la legitimidad de los mismos y los grupos sociales que se distinguen al producir/apropiarse de los mismos (Bourdieu, 1991).

Argentina constituye un caso paradigmático en esta cuestión. Distintos indicadores han posicionado al país entre los más democráticos de América Latina en materia de educación superior (Ezcurra, 2020; Lamarra, 2012). Entre ellos, se destaca su grado de masificación, el carácter irrestricto de su ingreso y una serie de políticas recientes que, si bien inicialmente se inscribieron en los marcos de la discriminación positiva, prontamente avanzaron a modelos de protección social y disminución de las desigualdades que acompañaron las trayectorias en el nivel (Chiroleu, 2018). Algunos de estos procesos se asientan en la larga trayectoria cuyo origen se remonta a la tradición reformista, su lucha por el cogobierno y la autonomía a comienzos del siglo XX; se extiende hasta la gratuidad universitaria conquistada a mediados de dicho siglo y culmina con el ingreso irrestricto legislado durante la segunda década del siglo XXI, en el marco de una ola de expansión universitaria que enarboló la bandera de la educación superior como derecho. Esta última etapa de ampliación de derechos tuvo lugar en un contexto de gobiernos progresistas cuyo escenario se caracterizó por la impugnación al neoliberalismo y las luchas de los movimientos populares por la radicalización de la democracia (Thwaytes Rey y Ouviña, 2018).

La inclusión de la universidad como parte del derecho social a la educación fue consistente con los cambios emergentes durante el Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (CINAL). Este período estuvo caracterizado por un cambio en las relaciones de fuerza que debilitaron la hegemonía neoliberal de la década del noventa a partir de diversas luchas populares y de los movimientos sociales en el continente (Thwaites Rey y Ouviña, 2018). Entre muchas otras causas, este ciclo fue posible por el reordenamiento de la producción capitalista mundial que posicionó a la región en un lugar estratégico en la venta de *commodities*; la recuperación del Estado como actor económico con autonomía relativa para responder a las reivindicaciones populares mediante políticas de redistribución del ingreso (hasta donde fue posible

y no sin contradicciones), generación de empleo y promoción del consumo e integración regional no solo en términos económicos, entre otros aspectos relevantes (Thwaites Rey y Ouviña, 2018; Traversa, 2017).

En Argentina, en particular, las políticas orientadas a garantizar la educación superior como derecho en este período estuvieron orientadas a la ampliación de la oferta formativa en territorios segregados a partir de la creación de nuevas casas de estudio de gestión estatal y gratuitas entre 2007 y 2016; la modificación de la Ley de Educación Superior (24521/95) que estableció el ingreso irrestricto y la gratuidad de la formación de grado en 2015 como parte de las estrategias de inclusión; el fortalecimiento del sistema de becas de ayuda económica, incluidas aquellas orientadas a despertar vocaciones en carreras estratégicas (Plan Nacional de Becas Universitarias y Plan Nacional de Becas Bicentenarios); la articulación con otros ministerios para generar acceso a menor costo a una diversidad de bienes culturales como cine y teatro, entre otras.

Siguiendo a Unzué (2016), la democratización involucra la ampliación de las bases sociales del estudiantado, como se observa en las medidas recién mencionadas, pero cabría considerar adicionalmente la participación en el gobierno universitario mediante la ampliación de los mecanismos tradicionales y la creación de nuevas formas de participación política; la articulación territorial de la universidad con su comunidad a través de la transferencia de conocimientos y tecnologías al sector productivo y social, y el acceso a las condiciones materiales y culturales para la construcción de conocimientos científicos, entre los que es posible ubicar los mecanismos institucionales para la formación de futurxs investigadorxs. Al analizar lo acontecido en las últimas dos décadas, se observa que todas estas dimensiones se vieron afectadas por los procesos de democratización, aunque de modos muchas veces contradictorios. Si bien las nuevas universidades permitieron el acceso de jóvenes que anteriormente no asistían al nivel, algunos estudios alertan que cuanto "más nueva es la universidad,

menor es la representación en promedio de lxs estudiantes en los órganos de gobierno" (Luque, 2020, p. 2), lo que refuerza la hipótesis del foco educacionista de la democratización por sobre las otras dimensiones. En relación a la articulación territorial como bandera democratizadora surgida en la Reforma del 1918, el Ministerio impulsó algunas acciones nuevas como la consideración de las universidades como "consultoras preferenciales" a partir del decreto 204/2004 del Estado nacional (González y Schneider, 2019); la creación del Ministerio Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que brindó recursos para el desarrollo de proyectos de transferencia; o el programa IMPACTAR, lanzado en 2020 para poner la producción académica al servicio de los problemas públicos articulando con otros ministerios. Estas definiciones desmercantilizan la circulación de conocimientos al garantizar perspectivas sobre su utilidad social que no los restringen a su valor mercantil, aunque no impactan necesariamente en la constitución de los nuevos públicos que ingresan al nivel como universitarios. Por su parte, el programa Voluntariado Universitario, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde 2006, apuesta en cambio a una práctica sostenida e institucionalizada de articulación de las universidades para atender necesidades de su medio, incluyendo estudiantes como requisito para acceder al financiamiento. En relación a la producción de conocimiento, si bien en el período se crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología, se implementan nuevas líneas de financiamiento a la investigación, se amplía la carrera de investigación científica y tecnológica, se repatrian científicos que habían abandonado el país por la crisis de los noventa, entre otras líneas, las lógicas meritocráticas variaron poco (en 2017 se elimina el requisito de edad para el ingreso al CONICET, pero sosteniendo la lógica selectiva competitiva).

En términos generales, es posible afirmar que se asistió a un período con importantes avances en la materialización de la garantía del derecho a la educación universitaria para sectores históricamente excluidos, aunque con debates pendientes sobre el

grado de articulación del sistema, un silencioso crecimiento de la gestión privada en el nivel y la paradojal situación de ingresos y "deserciones" masivas (Chiroleu, 2018; Mazzola y Rodriguez Luiz, 2015; Suasnábar y Rovelli, 2012).

Respecto de esta última cuestión y más allá de sus logros, las intervenciones fueron muy activas. A nivel nacional, se ponen en marcha una serie de políticas sociales dirigidas a sectores de alta vulnerabilidad social, dentro de las cuales el nivel superior universitario comenzó a formar parte de los derechos contemplados en un sistema ampliado de protección social (Mazzola, 2014). En efecto, la creación y puesta en marcha del PROGRESAR en 2014 responde a los esfuerzos realizados por entonces para superar los instrumentos de políticas públicas centrados en el combate de la pobreza extrema, para dar paso a la creación de coberturas sociales que garantizan la ampliación de derechos desde una perspectiva pretendidamente universalista (Danani, 2017), aunque sujeta al cumplimiento de condicionalidades que se constituyen en requisitos para ingresar y permanecer en los programas. Algunas de las apuestas de estos programas se universalizaron en ciertas jurisdicciones, como el boleto estudiantil gratuito, cuya demanda tiene larga historia, pero se materializó a partir de la segunda década del siglo XXI.

También las institucionalidades emergentes atendieron estas cuestiones. Frente al fenómeno de inclusión excluyente o a "la puerta giratoria", como fenómeno que ocluye la democratización en condiciones e ingreso irrestricto pero sin transformaciones sustantivas en las culturas institucionales socialmente excluyentes (Ezcurra, 2011), las universidades nacionales más jóvenes primero, pero muchas otras después, desplegaron nuevos soportes para la constitución del oficio de estudiante universitarix. Se disputaba así la idea de que el mero ingreso irrestricto garantizaría la democratización de las trayectorias estudiantiles. Bajo la evidencia del elevado fracaso en el primer tramo universitario, algunas instituciones nuevas se alejaron tanto de la política de admisión abierta

como de la selectiva socialmente mediante exámenes de ingreso, para avanzar con distintas modalidades de admisión a través de cursos en áreas estratégicas como lectoescritura y matemáticas, y otros apoyos de transmisión de saberes omitidos como talleres de vida universitaria. Desde allí pretendieron acompañar y fortalecer la permanencia en las instituciones a través ya no solo de soportes materiales, sino también de aquellos capitales necesarios para la integración social y académica. Avanzaron asimismo en el diseño de intervenciones entre pares que ayudaran a la adquisición del oficio desde la proximidad de posiciones, la oferta de condiciones materiales para el estudio que estuvieran ausentes en los hogares (bibliotecas, computadoras, internet), hasta espacios de cuidado infantil para estudiantes madres/padres. Estas políticas aspiraron a atenuar el impacto de las variables socioeconómicas sobre las trayectorias estudiantiles (Gluz, 2011) y en algunos casos se integraron como parte de las estrategias para el primer tramo universitario una vez legislado el ingreso irrestricto como modificatoria de la Ley de Educación Superior vigente. El reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar fue parte de los debates que posibilitaron abandonar tanto el tradicional y selectivo examen de ingreso de modelos elitistas como el ingreso directo y sus consecuentes mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento en el primer tramo universitario.

En el marco de estas preocupaciones, cobra inteligibilidad la creación vía el decreto de necesidad y urgencia n.º 84/2014 del PROGRESAR como uno de los programas más ambiciosos desarrollados hacia el final del llamado ciclo progresista. El programa es parte de la ya consolidada trayectoria de políticas de transferencia condicionadas de ingresos que se han multiplicado en los últimos treinta años en todos los países de la región, cuyos alcances y perspectivas constituyen un foco de debate que acompaña la garantía (o no) de una diversidad de derechos sociales (Barba Solano y Valencia Lomelí, 2016). Se crea con el propósito de ampliar la

protección social hacia lxs jóvenes de entre 18 y 24 años de mayor vulnerabilidad, acompañar las trayectorias en el campo escolar y el mundo del trabajo, reconociendo las necesidades específicas y complejas de las juventudes para alcanzar su inclusión social. A diferencia de programas precedentes hacia este sector y de muchos otros implementados en la región, cuatro atributos contribuyeron a diferenciarlo y lo constituyen, por lo tanto, en un analizador del derecho a la universidad: incluir al nivel superior como opción para cumplir la condicionalidad educativa requerida para obtener la percepción; definir su población objetivo en hogares de hasta tres salarios mínimos; articular con otras políticas de protección social y no establecer cupos. Se desmarcó así de las políticas destinadas a la pobreza extrema y a la formación básica y/o en oficios, a la vez que fue superando en cobertura a otras líneas de apoyo a las trayectorias educativas en el nivel (Plan Nacional de Becas Universitarias, Becas Bicentenario, entre otras).

Esta política perduró a pesar de la alternancia de los gobiernos y sus orientaciones políticas de allí en adelante, que afectaron las prestaciones en todas sus dimensiones. Las alteraciones del programa fueron escasamente cuestionadas, aun cuando afectó a lxs propixs destinatarixs interrumpiendo parte de los soportes o excluyéndolxs de las percepciones. Bajo estas condiciones, cobra relevancia la inclusión de la dimensión subjetiva de la democratización, que revele la autopercepción de lxs becarixs como titulares y demandantes del derecho a la universidad en las distintas dimensiones: aquellas que lxs inscriben como actorxs de la universidad –su ser estudiante–, pero también aquellas otras que son parte definitoria del nivel y frente a las cuales persisten aún dinámicas socialmente selectivas –la investigación–. Atenderemos a estas cuestiones reconociendo que esas experiencias y subjetividades se construyen en el cruce entre las condiciones estructurales (la posición social), institucionales (políticas públicas y regulaciones de cada universidad) y las propias biografías. La democratización subjetiva es por ende pensada en su dimensión social, integrando

al análisis elementos que liguen el conjunto de sus relaciones de producción, así como a la capacidad de agencia. Se trata de no caer en el reduccionismo psicológico ni comprenderla a partir de la reconstrucción histórica de los mecanismos que la determinan (Zemelman, 1997).

Democratización universitaria y PROGRESAR: avances y retrocesos en un contexto de disputa hegemónica

El programa PROGRESAR no puede analizarse ni por fuera de las pujas por el derecho a la educación ni como un todo homogéneo. A lo largo de su existencia, atravesó distintas etapas, cada una de las cuales se modeló en función de los proyectos político culturales de los gobiernos y funcionarixs de turno. Ello se expresó en los recursos asignados, en la aplicación de distintos requisitos de acceso y continuidad para lxs becarixs y, en especial, en los actos de nombramiento (Bourdieu, 1996) a través de los cuales las políticas demarcaron simbólicamente a quiénes se reconoció como sujetos de derecho y bajo qué condiciones. Asimismo, parte de estos sentidos se fueron especificando en su articulación con otras políticas sociales y educativas con las cuales se complementó y/o entró en tensión. De hecho, el propio programa ha condensado principios contradictorios en su trayectoria, pudiendo distinguirse momentos diferentes en su implementación como expresión de las concepciones sobre el derecho a la universidad que se desprenden de las regulaciones establecidas y de su (des)articulación con otros niveles y modalidades habilitadas para certificar la condicionalidad educativa, así como por la trama que fue organizando en relación a las políticas y dinámicas más generales del campo universitario.

Mirando las reglas y recursos de la política, es posible distinguir tres etapas. Una primera abarca desde su creación en 2014 hasta 2018, cuando la ANSES asumió un papel central en su gestión y ejecución. Esta etapa fundacional creó las bases de una profunda

transformación en la mirada sobre las políticas hacia las juventudes vulneradas y en el orden moral que construyó a través de las obligaciones y derechos que les requirió (Wilkis y Hornes, 2017). A diferencia de las políticas hacia lxs jóvenes de sectores vulnerados que articulaban transferencias condicionadas a trabajo las más de las veces y a educación obligatoria o en oficios, el PROGRESAR incluyó los niveles educativos superiores como horizonte para los grupos vulnerados e históricamente excluidos de los mismos. No solo habilitó y nombró oficialmente estos posibles recorridos, sino que reconoció la diversidad de dimensiones de la desigualdad que afectan el derecho a la educación en general y a la universidad en particular, como las asimetrías de género en las tareas de cuidado o las condiciones materiales de vida. Por último, no se restringió a la pobreza extrema, sino que delimitó como destinatarixs a jóvenes de hogares de hasta tres salarios mínimos. De este modo, el programa partió de una perspectiva compleja de las condiciones para constituirse en universitarixs.

Desmarcándose de la ejecución programas focalizados de capacitación y becas destinados a mejorar las oportunidades educativas y laborales de los sectores más excluidos, actuando particularmente sobre las capacidades y competencias laborales (Salvia y Tuñón, 2006, p. 7), promovieron una estrategia integral en la que se articularon diversidad de derechos (materiales, redes de cuidado para lxs estudiantes con hijxs a cargo, transporte y sistemas de tutorías). Se avanzó de este modo hacia la satisfacción de necesidades ampliadas de la vida y al reconocimiento y garantías de derechos interrelacionados. A diferencia de las becas precedentes para el caso del nivel universitario, lo hizo sin cupo para todx joven que cumpliese los requerimientos, desterrando los mecanismos meritocráticos para su asignación y fortaleciendo la incidencia en los grupos de menores ingresos; de hecho, en las becas anteriores estos grupos representaban menos de un tercio de los perceptores (Cerezo, 2018).

Partiendo de esta definición ampliada, tanto de las condicionalidades educativas como de la población destinataria, el nivel superior fue progresivamente representando una proporción mayor de lxs jóvenes bajo programa, en especial el nivel universitario. En la primera inscripción, casi el 30 % fueron universitarixs, siendo superadxs por un 33 % de jóvenes cursando la escuela secundaria (Lombardía, 2018). Según los reportes de monitoreo de programas sociales del Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales de Argentina, el nivel superior representó al 34 % de lxs becarixs para para 2019, mientras que en 2020 y 2021 superó el 40 %; y mantiene su elevada participación aun cuando, por el impacto de la pobreza sobre las desigualdades durante la pandemia, en 2022 se incorporó a becarixs de 16 y 17 años en finalización de la educación obligatoria –incluso con estxs nuevxs destinatarixs siguieron representando aproximadamente el 30 % de lxs becarixs– (SIEMPRO, 2022).

Estas definiciones fueron en sintonía con las políticas universitarias del período que, junto con la jerarquización del Ministerio de Ciencia y Técnica (Mollis, 2016), crearon universidades de cercanía que, bajo otras concepciones sobre las trayectorias educativas, combinaron la promoción de nueva oferta en los territorios con otros modos de construcción del oficio de estudiante universitarix, lo que traicionó la lógica selectiva del nivel y fue atenuando el carácter elitista de la institución. Con posterioridad, estas apuestas se vieron refrendadas y consolidadas por la Declaración Regional de Educación Superior de 2008 en Cartagena, en que se definió a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, en franca oposición con los proyectos privatistas que impulsaran los organismos internacionales de crédito en los años noventa.

La efectivización de las apuestas del PROGRESAR fue variable, ya que, por ejemplo, las redes de acompañamiento y de cuidado tuvieron una baja institucionalidad; la expansión se dio en el marco de una profunda fragmentación del sistema universitario

atravesado por nuevas jerarquías de prestigio/estigmatización sobre los aprendizajes ya desiguales de lxs estudiantes en función del fragmento escolar de procedencia, dificultando la integración académica de muchxs de lxs perceptorxs. Sin embargo, significó indudablemente una revolución copernicana respecto de las perspectivas precedentes sobre el derecho a la educación superior que sostenían criterios meritocráticos y diferenciales. Es en este sentido que el PROGRESAR puede ser pensado como una política paradigmática de las transformaciones de los proyectos político culturales a lo largo del siglo XXI.

El 2018 será un punto de inflexión en la política. Bajo el gobierno de la alianza Cambiemos que había asumido la presidencia nacional y las principales jurisdicciones del país en diciembre del 2015, la política educativa asume una nueva orientación. Si bien en los años previos se avizoran los primeros cambios a partir de la baja de la percepción a numerosxs jóvenes –que la gestión fundamentó como producto de problemas técnicos y la falta de actualización de las transferencias monetarias respecto de los índices de inflación, entre otras cuestiones–, será recién en el año 2016 que se produce un cambio sustancial en la definición de la política. Vía el DNU n.º 90/2018, se introducen modificaciones a la fundamentación y el diseño de la política que alteran esencialmente el sentido original del PROGRESAR. La asignación se convierte en una beca, se transfiere la autoridad de aplicación del ANSES al Ministerio de Educación de la Nación, y se introducen diferenciaciones monetarias en función del rendimiento y del nivel educativo (mayores estipendios a quienes cursan nivel superior y a quienes obtienen promedios superiores a 8 puntos). Se restauran de este modo lógicas individualizantes, se desarticula el carácter intersectorial a través del cual se operacionalizó la concepción integral de los derechos que sustentó el programa y se restringió tanto la cobertura como los servicios asociados a la misma. De hecho, Letcher y Strada (2019) estimaron que para 2019 lxs becarixs serían casi la mitad de los perceptores del 2016.

Complementariamente, se redefine el rol del Estado y de la política pública desmarcándose de los procesos de politización y desmercantilización de las necesidades –"promoción e integración es el trabajo y una formación plena" (DUN n.º 84/2014, 2014)– hacia una concepción sobre la educación en tanto "fuente de libertad que el Estado debe garantizar ya que a través del conocimiento los individuos pueden elegir con independencia entre opciones a lo largo de su vida" (DUN n.º 84/2014, 2014). Se define al PROGRESAR no ya como una prestación social, sino como una beca académica con topes máximos de asignación según cada categoría del nivel superior (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018, art. 4º).

Tres desplazamientos operan en este proceso. En primer lugar, la conversión de la percepción en una beca supuso una reorientación destinada a "pedagogizar" la asignación monetaria, tal como lo definieron lxs funcionarixs responsables de la misma. Pero en la práctica significó desterrar el carácter integral del programa y los derechos que pretendía articular al reducir su alcance al sector educación devaluando la participación de otros ministerios. En segundo lugar, al jerarquizar los montos asignados en función de criterios meritocráticos (nivel educativo y rendimiento académico), se restituyó el carácter competitivo e individualizante que habían portado inicialmente las becas durante la política social neoliberal. En el caso de la educación superior, se diferenció según asistieran a carreras terciarias (asignando montos menores a los de quienes asistían a carreras universitarias) y, a su vez, respecto de los niveles obligatorios u oficios. En tercer lugar, al establecer en 2019 un premio a la excelencia académica para aquellas personas con PROGRESAR que hubieran cumplido con el 100 % de materias estipuladas en el plan de estudios y contaran con un promedio igual o superior a 8 puntos, se fragmentó a lxs becarixs al interior de las mismas categorías, contribuyendo a una mayor atomización social.

Se trata de instrumentos propios de las "políticas de individuación", entendidas como una serie de tecnologías del yo que se

difuminan en el todo social y configuran una forma de vinculación con unx mismx que deviene en maneras de autorresponsabilización por los logros personales que caracterizan el presente (Merklen, 2013) y que es contraria a los mecanismos de protección previamente establecidos. Distanciándose de la colectivización de los riesgos sociales o los riesgos producto del orden social vigente como horizonte, aquí se comprende que los riesgos son de existencia personal y deben ser afrontados por cada cual. Con foco en las conductas de lxs más desfavorecidxs, se lxs conmina a mejorar su *performance* para la competencia sin límites que significa la vida en sociedad: rendir académicamente, alcanzar los niveles superiores, hacerlo cada vez más rápido para llegar en el marco de los límites etarios previstos por las becas.

Esta y otras políticas de individuación contribuyen a la consolidación social de prácticas y esquemas de pensamiento propios de las derechas en los distintos sectores sociales (Ansaldi, 2017), ya que dan forma a lo que Laval y Dardot (2013) denominan el neosujeto o sujeto neoliberal de la competencia que se va erigiendo bajo el sometimiento a la libre elección en las más diversas esferas sociales, incluso aquellas esferas que antes se regían por otros principios. Estas transformaciones revelan cómo los recursos y las reglas de uso de los mismos generan un tipo de relación con las instituciones públicas que demarca el contenido de los derechos. Al igual que en diversas políticas de transferencias de ingresos, este proceso de desmercantilización de la educación se trama con las dinámicas de poder. Siguiendo a Wilkis y Hornes (2017), estas transferencias operan en un orden moral jerarquizado. Recuperando la trayectoria de este tipo de políticas, los autores analizan las representaciones sobre las transferencias condicionadas de ingresos que se instituyen en los noventa como estrategia de contención y que son significadas las más de las veces como un dinero "robado" (por oposición al dinero ganado). De allí la insistencia en la demostración de las condicionalidades tensando la "política de rehabilitación" e integración al consumo de los sectores populares,

más allá de su posición en el mercado laboral. En el campo escolar, se observa en demandas específicas de demostración requeridas a estxs jóvenes para legitimar el merecimiento: de las asignaturas aprobadas, de las calificaciones obtenidas, de los gastos evidenciados. Tales requerimientos devalúan su reconocimiento como sujetxs de derecho a la universidad. Proponiendo un nuevo universo de sentidos, las poblaciones otrora definidas en términos de grupos sociales vulnerables, son ahora seleccionadas en función de sus "carencias económicas verificables". De este modo, se refuerza la lógica de la demostración a la vez que se individualizan las condiciones de vida en carencias *de lxs sujetxs*. La pobreza (o cualquier otra desigualdad) sería la consecuencia de un desencaje individual o grupal, eventualmente transitorio, en determinados escenarios, mucho más que un efecto de esos escenarios y de las relaciones sociales que estructuran los individuos y sus hogares (Vilas, 2007).

El último período, que se inicia en el año 2020, coincide con el retorno a la presidencia de un frente conformado por partidos políticos que habían promulgado el PROGRESAR en diciembre 2019, el tránsito por una situación de excepción como fue la pandemia del COVID-19 (2020-2021) y culmina con la pérdida de las elecciones nacionales en noviembre 2023. Se flexibilizan requisitos de cursada en el marco de la continuidad pedagógica mayormente a distancia, se produce un incremento en la cantidad de becas y se introduce la vulnerabilidad multidimensional como nuevo criterio de asignación de becas, por lo que las acciones se orientan a generar también instancias de articulación que acompañen las trayectorias educativas, con foco en ciertas minorías en función de los recursos adicionales asignados al programa. Así, a la consideración desde los orígenes de los pueblos originarios, se suma la prioridad orientada al colectivo trans, a mujeres madres menores de 18 años y a refugiados, con la pretensión de generar dispositivos de apoyo a la escolarización más allá de lo económico. Relanzado luego como PROGRESAR+, otra transformación significativa fue la erradicación de los principios meritocráticos establecidos en la

fase anterior: aumentaron y equipararon los montos mensuales para estudiantes del nivel superior universitario y no universitario,[2] a la vez que dejaron sin efecto el premio a la excelencia. Una tercera transformación fue impulsar el trabajo territorial a través de distintos dispositivos: la definición de unx referente territorial en cada jurisdicción con quienes se estableció no solo una articulación operativa, sino también un trabajo de formación sobre los condicionantes para las trayectorias en el nivel superior; la creación de puntos PROGRESAR en algunos municipios, con recursos para nombramiento de referente a esa escala encargadx de acompañar el proceso de inscripción al programa, fortalecer el acceso de lxs becarixs a políticas complementarias de ampliación de derechos y acompañamiento para continuidad de los estudios; la creación, luego, de los espacios PROGRESAR en las universidades nacionales que presentaron proyectos pedagógicos en alguna de las tres líneas del trabajo territorial, en articulación con la Subsecretaría de Trayectorias estudiantiles de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Es posible afirmar entonces que el PROGRESAR en este período retoma su capacidad para interrumpir las desigualdades al incorporar desmercantilizar otras dimensiones del acceso al bienestar, como el acceso a la cultura o el apoyo académico para los estudios, desde una perspectiva que reconoció la relevancia de acompañar la transferencia monetaria con otras intervenciones sobre la trama de condicionantes del goce del derecho a la educación. Este proceso, como mostraremos más adelante, está puesto en cuestión con el gobierno asumido en diciembre de 2023.

Sin dudas y con sus vaivenes, a lo largo de su trayectoria el PROGRESAR contribuyó con el proceso de democratización externa al favorecer la mayor presencia de estudiantes de estratos sociales

[2] Las carreras estratégicas continuaron percibiendo valores superiores de modo de no recortar los recursos comprometidos para ese subgrupo, pero no se abrió nueva convocatoria para ir unificando las percepciones.

más bajos, en su articulación con otras políticas que, como la creación de instituciones de proximidad, el ingreso irrestricto acompañado por diversidad de sistemas de apoyo a las trayectorias y la ampliación del sistema de ciencia y técnica, fueron generando las condiciones también para una democratización interna, o de las instituciones. Según una encuesta desarrollada en el marco de una evaluación del programa, este alcanza a población no solo históricamente excluida del nivel superior, sino que por sus trayectorias intermitentes se alejan del "estudiante esperado" por estas casas de estudio (Gluz et al., 2022). El perfil de lxs becarixs presenta una especificidad que lxs distingue y, a la vez, abre nuevos desafíos para las instituciones. El 70 % de quienes respondieron la encuesta aplicada aún en una fase restrictiva de la política era primera generación de estudiantes de sus familias, lo que diferencia a estas poblaciones del promedio en las universidades tradicionales (en la UBA, en 2015 representaban solo la mitad).

Sin embargo, es preciso preguntarse en qué medida las políticas de transferencias condicionadas de ingresos, aun aquellas que como el PROGRESAR asumen una perspectiva amplia de la democratización, han avanzado al mismo tiempo que en la desmercantilización del acceso a la universidad en desembarazarse de la retórica del ascenso que supone que igualar las oportunidades genera, a su vez, oportunidades de ascenso social (Sandel, 2020); relato este que restituye lógicas individualizantes y meritocráticas a ese primer desocultamiento de las condiciones sociales e institucionales que inciden en las trayectorias. La urgencia de estos debates se acelera en la actualidad, cuando la radicalización de la derecha en el país está poniendo el riesgo la existencia misma de las universidades frente a un desfinanciamiento de tal magnitud que, de no revertirse, derivará en la imposibilidad de abrir sus puertas en los próximos meses.[3]

[3] El Consejo Interuniversitario Nacional transmitió esta preocupación en una comunicación del pasado 21 de febrero de 2024, en la que además pone en valor la

¿El PROGRESAR es un derecho? La lógica del merecimiento y los debates sobre los "verdaderxs" sujetxs de derecho

Lxs estudiantes han sido actorxs centrales de las distintas oleadas de democratización, por lo que atender a sus experiencias como sujetxs de derecho constituye una dimensión central para comprender los avatares de la misma en contextos en los que las redes de política promercado tienen alto impacto en la conformación de subjetividades mercantiles, en sujetxs de competencia y en derechos que las perspectivas libertarias amenazan con interrumpir. La pregunta que nos hacemos es si el acceso de esos nuevos públicos escolares avanza hacia una ciudadanía de "alta intensidad", una ciudadanía de hecho capaz de generar las condiciones para que lxs jóvenes participen en las distintas dimensiones que caracterizan a la universidad y constituyen sus jerarquías.

Desde el punto de vista de la materialidad de los derechos, una primera cuestión refiere a las dimensiones de la vida universitaria que el PROGRESAR contribuye a desmercantilizar, es decir, indaga sobre a qué "cosas" da derecho el programa desde las experiencias estudiantiles. Desde un punto de vista conceptual, esta indagación permite dar cuenta del grado de institucionalización de los postulados del PROGRESAR en las universidades; de las estrategias desplegadas por lxs becarixs para el goce de esos derechos; de las afectaciones que produce ser parte de la política, es decir, si contribuye (o no) a mostrar las relaciones de poder que ordenan las jerarquías en el campo universitario y legitiman (o subvierten) los patrones establecidos. Como venimos sosteniendo, ello se dirime, entre otras muchas otras posibilidades, en los modos como experimentan su condición de becarixs y se representan en su relación con otrxs, en el intercambio intersubjetivo y generacional, en el

importancia de las universidades públicas para el desarrollo económico, social y cultural del país (CIN, 2024).

entramado del espacio social universitario en el que, en definitiva, la política cobra sentido como soporte.

A partir de las investigaciones que hemos podido realizar en los últimos años, una cuestión recurrente es que no se sienten o perciben como iguales, sino como diferentes y en muchos casos desiguales (Dubet, 2020; Sierra e Ibarra, 2021). Las experiencias estudiantiles están profundamente atravesadas por las desigualdades materiales de vida. Estas políticas de algún modo visibilizan y sensibilizan sobre cómo estas afectan el derecho a la universidad que, por ende, no puede ser pensado por fuera del aseguramiento de las mismas.

Según los testimonios relevados, la beca contribuye a cubrir necesidades elementales ligadas a la reproducción de la vida, como el financiamiento de pequeños emprendimientos, la cobertura de gastos comunes en el hogar como los servicios o el alquiler: "Yo por esto, por el PROGRESAR, me pude poner Internet en casa y es básicamente tipo PROGRESAR, Internet y solamente eso" (Varón, becario, estudiante inicial de carrera audiovisual de una universidad de región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

> Yo las becas las uso más que nada para comprar materia prima y para hacer pastelería, y ahí revendo y hago mi diferencia en el ingreso, pero si fuera por las becas solas, no me alcanzaría [...]. Ahora trato de acomodarme, no sé, si tengo algún pedido, cocinar en la noche, estudiar en el día e ir viendo (Mujer, becaria, estudiante intermedia de carrera de salud de una universidad de región patagónica, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022).

> Yo soy mamá y viene mi hijo conmigo a estudiar. Porque acá en la facu no hay, tampoco guarderías. Si hay guarderías, hay muy lejos. Y tengo la beca PROGRESAR y también cobro la parte de él [Asignación Universal por Hijo]. Pero ocupo la beca PROGRESAR para mis estudios o a veces para pagar el alquiler, y lo que es de él, para él (Mujer, becaria, estudiante inicial de carrera artística de

> una universidad de región norte grande, comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

En los casos donde estas necesidades se encuentran resueltas, la beca se destina a demandas circunscritas a las condiciones de cursada académica, como el traslado a las instituciones, la adquisición de materiales de estudio o insumos para prácticas, aparatos tecnológicos (computadoras, cámaras, teléfonos celulares, teclados) o tomar clases adicionales (cursos, talleres, actividades culturales). En algunos casos, contar con la beca repercute en el fortalecimiento de la autonomía de lxs becarixs en su grupo familiar.

> Así que en ese sentido no solamente [fue] una ayuda económica, esto me dio como ese primer sentimiento de cierta independencia, de decir, bueno, no le tengo que pedir a mi familia que pague mis apuntes para poder estudiar o los libros (Mujer, exbecaria, graduada de carrera humanidades de una universidad de región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 3 de agosto de 2021).

La recurrencia en los testimonios sobre el PROGRESAR como una ayuda da cuenta de una posición de unx sujetx que está en deuda con la sociedad por lo que le ha asignado, antes que su asunción como parte de un derecho social que le corresponde. De allí que el hecho de contar con la beca no pueda escindirse de una lógica moralista del mérito según la cual hay que demostrar constantemente que se lo merecen, que lo usan bien y que están dispuestxs a ser buenxs estudiantes.

> Digamos, si bien el Estado somos todos, pero te están brindando una ayuda monetaria para que justamente por si, no sé, tenés complicaciones en tu familia, en tu trabajo, no alcanza, etc., intentá hacer un poco más de materias o intentá ayudar un poco más, ¿no? Como para mostrarle también que tenés ese reconocimiento (Varón, becario, estudiante inicial de carrera de administración de una universidad de región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 9 de octubre de 2021).

Tanto la demanda de selección por esfuerzo, rendimiento u otros criterios meritocráticos como el rechazo, la baja o la suspensión de la postulación de jóvenes que no alcanzan a comprender las causas de esas soluciones, expresan la labilidad de su autopercepción como sujetxs de derecho. De hecho, que no queden claras las razones que motivan la resolución del programa es interpretado como una cuestión o inconveniente individual. En ese sentido, la experiencia de PROGRESAR como derecho presenta límites en lo que respecta a la obligatoriedad de su garantía.

> [E]n ese momento estaba viviendo con mi amigo que también está estudiando, no la misma carrera, pero sí estudia en la misma universidad, y trató de percibir la beca y estamos en una situación [social-económica] casi idéntica, pero a él le negaron la beca por algo que yo también tenía, y hasta ahora no sabemos por qué se la negaron. (Varón, becario, estudiante inicial de carrera tecnológica de universidad de la región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

> Yo la beca siempre la tuve, aunque hubo algunos inconvenientes ahí en la entrada [inscripción], pero le hice un seguimiento, molesté, insistí. Hice el reclamo y eso hasta que, no sé si por cansancio o qué, que se me aprobó la beca, tardaron, he esperado varios meses, pero me la aprobaron (Varón, becario, estudiante avanzado de carrera de salud de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Otrxs estudiantes también cuentan: "Después, lo de cobrar creo que me pasó lo mismo, que dos meses no me pagaron. Pero tampoco fui a reclamar porque, bueno, ya no lo necesito" (Mujer, becaria, estudiante inicial de carrera de humanidades de la universidad de la región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022); "Me dejaron de pagar. Pero como eran vacaciones, también lo dejé" (Varón, becario, estudiante avanzado de carrera de ingeniería de una universidad de la región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Siguiendo a Sandel (2020), las respuestas a las desigualdades sostuvieron la promesa liberal del aporte de las universidades a la movilidad social, abordando en menor escala las desigualdades desde su base. De allí que surjan contrastes entre lo que la universidad pública y PROGRESAR brindan para poder disminuir la incidencia de condicionantes materiales o geográficos; no todxs logran la inserción académica y social debido a la persistencia de profundas desigualdades que la beca no logra cubrir, por lo que la posición de lxs estudiantes y sus familias en el mercado siguen siendo en muchos casos determinantes. El derecho formal a la universidad no logra efectivizarse.

> [L]a beca en sí es baja, porque no solo estás comprometido con los materiales, sino, como dice [el compañero], la parte económica. No alcanza, hay muchos chicos que no llegan a cumplir su sueño. Muchos compañeros se quedaron en la calle, muchos que terminaron conmigo y otros que no llegaron a terminar [la secundaria]. Se enfrentan a tener que trabajar sí o sí y no llegan, del interior mismo hay pocos. Hoy la educación gratuita superior y pública está hecha solo para gente de clase media alta, tenés que tener todos los requisitos necesarios, comida, alquileres, todo para poder solventarte y recibirte (Varón, becario, estudiante intermedio de carrera de salud de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Las facultades ofrecen [soportes] una vez que estás adentro, pero al no incluirte tampoco les llega a todos. También se centraliza la educación en todo lo que sean las ciudades y en el interior de la provincia no se sabe. Después, la beca en relación a la canasta básica, es muy baja (Varón, becario, estudiante intermedio de carrera de salud de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Hay mucha gente que no puede estudiar por la plata. Lo que pasa es que de Buenos Aires para abajo no hay muchas carreras. Ya ir a Comodoro [Rivadavia] es lejos. Esta carrera está acá y en

Buenos Aires, y Buenos Aires es re caro (Mujer, becaria, estudiante inicial de carrera artística de una universidad de la región sierra pampeana, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

Estas "ayudas", como se suele llamar a los recursos que asigna una política originalmente pensada como de protección social, se equipara a otras precedentes, y tanto jóvenes como instituciones despliegan una serie de estrategias de posicionamiento y reposicionamiento para gestionar lo que en la experiencia deviene en una dinámica próxima a aquella que Merklen (2000) analizaba como propia de los barrios populares de la década del noventa en términos de "lógica del cazador". La vivencia de una labilidad, de cierta contingencia en el acceso a recursos, continúa presente en los relatos estudiantiles aun cuando el PROGRESAR se asienta sobre nuevas bases. Lxs estudiantes, cual estrategas, comparan las opciones de becas, las diversas intervenciones y los recursos que facilitan, y cual "cazadores" en contextos de escasez, eligen "su presa" midiendo las posibilidades de neutralizar las irrupciones biográficas producto de sus condiciones de vida. Evalúan el riesgo que están dispuestxs a asumir para asegurarse algún tipo de integración en la vida institucional, haciendo inscripciones sucesivas, cambiando el domicilio de pertenencia para mejorar la evaluación de requisitos, realizando trámites de emancipación respecto al grupo familiar de origen, inscribiéndose a más de una carrera para ampliar las chances de ingresar por una u otra, esperando alguna garantía de cobertura.

> Yo estuve en las dos líneas [de becas], creo que el PROGRESAR es una ayuda. Suena meritocrático decir que llegás a la facultad si tenés ganas. Pero yo obtuve el PROGRESAR, el Más Cultura en su momento, también el Conectar Igualdad en el secundario. Todos los planes, suena re feo, que Nación bajó fui beneficiaria, pero fue eso: ayuda. No me senté a que venga la Nación a que me haga la secundaria o la universidad. Suena meritocrático porque hubo otros factores, mi familia, mi escuela me ayudó y fui a un bachillerato, no fue la gran cosa. Pero es una ayuda, un aporte (Mujer, becaria,

> estudiante avanzada de carrera audiovisual de una universidad en región norte grande, comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

Una vez logrado el acceso al programa, las otras dimensiones que acompañan la vida estudiantil reaparecen como retos para cada estudiante de acuerdo a si asumen tareas de cuidados o encuentran dificultades para conseguir trabajo.

> Mi mamá en un momento cuando estudió acá cobraba, y a ella no le alcanzaba. Aclaro que cuando ella estudió era muchísimo menos cantidad, pero en ese tiempo era de valor. Y ella prefería usar eso no para sus apuntes, sino para comprarle una zapatilla a mi hermano o poner para la comida en la casa (Mujer, becaria, estudiante avanzado de carrera de salud de una universidad de la región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 29 de octubre de 2022).

> Eso les pasa a compañeros que están hoy con la beca y mañana no cobran porque tuvieron que dejar el estudio para trabajar, y no pudieron meter la materia, le dieron de baja a la materia. Yo hoy tengo la beca, pero mañana no sé si voy a seguir trabajando, porque la beca no me alcanza y me tengo que dedicar a trabajar (varón, becario, estudiante avanzado de carrera de salud de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Estas experiencias dan cuenta de cómo la multiplicación de los clivajes de la desigualdad interfieren con los criterios universales de asignación, tanto por lo que ello significa en términos de los montos como en relación a las condiciones vitales para sus trayectorias. Así, por ejemplo, lxs estudiantes suelen incluir la discusión entre el tiempo que supone trabajar y asumir tareas de cuidado como condicionantes de la dedicación exclusiva a los estudios. Muy vinculado a ello, suelen problematizar el hecho de que PROGRESAR esté limitado a una edad específica. Variable que perciben

como algo injusta cuando la contrastan con las trayectorias que realizan sus propixs compañerxs de cursada o, incluso, familiares.

> [M]i mamá estuvo estudiando todo este tiempo y mi vieja tiene 39-40 [años] y esa plata que pudo haber percibido de la beca le hubiera venido muy bien como estuvimos en toda esa época [pandemia]. Siento que también es algo, no me sale la palabra, un condicionante lo de la edad. Es pensar que toda persona mayor a 31 siempre va a tener un trabajo, más en la situación en la que estamos (Varón, becario, estudiante inicial de carrera audiovisual de una universidad de región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 12 de noviembre de 2022).

A esta mirada comprensiva sobre las condiciones para dedicarse a la vida universitaria, le siguen otras denuncias sobre la legitimidad del mérito académico que recae en la comparación con "los otros". Ese "otros" puede referir a estudiantes pares que, desde su perspectiva, se aprovechan de la beca ("no estudian y cobran igual"), perjudicando a lxs que sí la merecen, o bien a otrxs sujetxs de la protección social que reciben un conjunto de medidas más acordes a los tiempos de crisis económica y social que experimentan. Es notorio cómo, aun en estos casos, el cuestionamiento genera debates entre lxs estudiantes en relación al principio de justicia que se pone en juego, frente a la búsqueda de reconocimiento de cómo afectan las desigualdades específicas y del tipo de cobertura que es necesario garantizar.

> PROGRESAR no tiene por qué preocuparse por eso, es un plan nacional; no agarra el presidente y va viendo caso por caso. Es un plan general, si te ayuda bien, pero no van a tu casa a ver si tenés hijos o cuidás mayores a darte el doble (Mujer, becaria, estudiante intermedia de carrera artística de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

> No coincido tanto con mis compañeros, porque yo por ahí no me fijo en la cantidad que cobran otras personas, no lo veo como competencia de quién más o menos. A mí no me parece injusto

> si alguien con hijos cobre más, porque creo que está haciendo un esfuerzo doble, estudiar y mantener y cuidar a sus hijos. No lo veo como algo mal, si recibe algo extra, lo va a usar para esas cosas (Varón, becario, estudiante inicial de carrera artística de una universidad de región norte grande, comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

Los posicionamientos heterogéneos articulan fronteras distintivas entre quienes merecen y quienes no, construidas en torno a la demostración de cualidades personales que traccionan sobre la lógica ciudadana del derecho a tener derechos (y a las políticas más valoradas por ellxs). Mientras algunxs acompañan sin más los criterios establecidos por las gestiones de derecha que confieren mayor relevancia a la articulación entre asignaciones y resultados académicos (beca de excelencia), otrxs los restringen al esfuerzo para sostener la trayectoria académica y la vinculación con la universidad sobre la base de la cantidad de esfuerzo que se solicita y el modo en que se premia ese esfuerzo.

> [Y] que por ahí a veces uno piensa que no se reconoce a quien tiene buenas notas o lo que fuese, más que nada la universidad que por ahí lo que uno quiere es aprobar las materias y hay gente que si desea siempre un diez o un nueve, y no quiere bajar de ese promedio. Yo creo que eso no tiene que ver con después la calidad que tengas como profesional, pero que te lo reconozcan así a mí me gustó [...] para mí, más que nada, que venga del Estado, me gustó, aunque no hubiera sido plata y solamente fuera un mensaje de aliento a uno como estudiante (Mujer, becaria, estudiante avanzada de carrera de formación jurídica de una universidad de la región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 28 de julio de 2021).

> Yo la diferencia la noto entre la de la PROGRESAR y la de la [universidad de referencia], yo me siento más motivada por la [universidad de referencia] porque te van pidiendo cierto progreso y es más estricto, entonces vos, para poder mantenerla, y además siendo un monto más alto, vos decís sí o sí tenés que meter tales materias. Siento esa motivación (Mujer, becaria, estudiante intermedia

> de carrera de salud de una universidad de región patagónica, comunicación personal, 29 de octubre de 2022).

Más próximos a los discursos de las extremas derechas, algunas perspectivas revalorizan las reglas de juego establecidas en el segundo período de la política y resaltan –aunque no sin contradicciones– que la universidad no es un derecho, sino más bien un reconocimiento a quienes pueden efectivamente aprovecharla. Esto nos muestra que los modos de percepción, apreciación y acción producto de las políticas de individuación resultaron factores resistentes a los cambios que los gobiernos progresistas desplegaron, lo que se expresó en la persistencia de perspectivas neoliberales sobre el derecho a la educación en la vida cotidiana de las instituciones. En este sentido, la experiencia muestra más una disputa por la ciudadanía universitaria que su consagración, que se expresa en cierto sentimiento de merecimiento que no logran articular en una narrativa consistente en términos de derecho, que sigue tejiendo una distancia con el ideal de individuo autónomo que enarbolan las sociedades modernas, a pesar de la presencia de varias políticas que tienen como objetivo acercar y promover soportes y recursos para acompañar trayectorias.

Otro aspecto a detenerse es que, centrada la atención en el merecimiento del apoyo económico, la formación para la producción de conocimiento es marginal en las discusiones sobre los criterios de justicia distributiva. De todxs lxs entrevistadxs y participantes de grupos focales, solo una becaria ingresó al sistema de investigación científica, y desde esa posición cuestiona la contradictoria lógica meritocrática de esa dimensión de la universidad respecto de las apuestas divergentes del programa. Para el resto de lxs consultadxs, se trata de un tema invisibilizado o lejano a sus trayectorias.

> A ver, si bien yo pude acceder, por suerte las veces que pude acceder a las becas, uno también tiene que ser razonable y pensar que no todos pueden tener esas condiciones. El tema de mucha exigencia me parece a mí. Por ejemplo, te piden tener un buen promedio

> y ahí es donde está todo lo que uno ya sabe. Esto de un promedio no te define como estudiante, menos como persona. Un pibe con buen promedio, pero a su vez te piden asistir a veces a congresos, jornadas, aprobar cierta cantidad de materias. Yo creo que esas condiciones como que a veces se solapan, si querés tener un buen promedio, tenés que tener tiempo para estudiar, entonces ese tiempo no lo podés dedicar para ir a un congreso o a una jornada. Entonces, creo que ahí a veces es medio complicado poder con todo (Mujer, exbecaria, graduada de carrera humanidades de una universidad de región metropolitana bonaerense, comunicación personal, 3 de agosto de 2021).

En este punto compartimos la observación que realiza Tenti Fanfani (2021) cuando plantea que en el último tiempo ha sido más fácil democratizar la escolarización que el conocimiento; cuestión que en el campo universitario deviene en el desafío de democratizar la función de investigación (y que incluye tanto el acceso a la producción como la definición de la agenda de investigación) frente a la persistencia de una doxa meritocrática a través de la cual se establecen los criterios de selección y jerarquización de este ámbito, de constitución de las figuras autorizadas a ingresar al "secreto último de las disciplinas" y su propia producción. Visibilizar esta dimensión de la democratización, dada la centralidad que en las últimas décadas asumió la formación y, desde la reforma del 1918, el campo político para la participación en el autogobierno, constituye un nuevo desafío. Pero ninguna de estas luchas es posible sin la capacidad de agencia de lxs sujetxs que dotan de sentido a esos campos específicos, disputando los bienes, su legitimidad y jerarquías. De allí la relevancia de conocer cómo construyen lxs jóvenes su experiencia en el marco de estas tensiones entre la ampliación del acceso, la diversificación de los soportes institucionales para las trayectorias (Martuccelli, 2007), las reglas de juego que estructuran el gobierno de la universidad, sus funciones y las regulaciones meritocráticas que contradictoriamente organizan un

escenario de integración desigual para los sectores más vulnerados en algunas de dichas funciones.

Es claro que, aunque el PROGRESAR avanza en desmercantilizar en sus principios fundantes el acceso y permanencia en la universidad al visibilizar la articulación entre la posición social y los méritos, tal como históricamente se concebían –calificaciones, ritmos de cursada, etc.–, las experiencias de lxs jóvenes dan cuenta de otras disputas respecto de la igualdad de posiciones y de la dinámica de restitución de formas de reconocimiento que reinstauren jerarquizaciones. Estas distinciones simbólicas son transversales a las distintas fases de la política, pero solo encuentran legitimidad pública cuando las regulaciones de la política operan en consonancia. Los principios meritocráticos tensionan la perspectiva sobre los derechos y fragilizan la capacidad de demanda, y resulta especialmente preocupante en el actual contexto donde aún no se ha reabierto la inscripción a la beca para 2024 y donde el recorte en las universidades hace peligrar su misma existencia.

La dimensión subjetiva de la democratización: algunas reflexiones a partir del PROGRESAR

La democratización de la universidad no puede pensarse por fuera de la construcción de sujetxs de derecho, más aún cuando los esfuerzos están puestos en aquellas poblaciones a las que históricamente les fue vedado ese estatus. La consideración como sujetxs de derecho en el plano de las políticas públicas, aun con sus contradicciones, no deviene de modo inmediato ni en acciones que efectivamente la garanticen ni en la autopercepción de estos grupos como titulares y demandantes de su cumplimiento.

Si entendemos que la democratización de la universidad depende no solo de la ampliación de las bases sociales o de una mejor trayectoria, sino también de la gestación de una experiencia democrática de lxs sujetxs en su praxis político-pedagógica cotidiana

(Gluz y Ochoa, 2022), conocer en qué medida se constituyen y autoperciben como sujetxs de derecho se vuelve una dimensión central; mucho más cuando las políticas hacia el nivel han pivotado entre la ampliación de derechos desde una perspectiva integral y la estructuración de una beca competitiva, meritocrática e individualizante.

Como fuimos presentando, los mecanismos de selectividad en el primer tramo universitario están siendo objeto de debate desde al menos la última década del siglo XX y en especial en el siglo XXI con la postulación de la educación superior como derecho individual y colectivo, como bien público y social, y como deber de los Estados, tal como se viene reafirmando desde la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena en el 2008. En mayor o menor sintonía con las políticas de transferencia condicionadas de ingresos, como lo es el PROGRESAR, diversas políticas acompañaron la democratización externa e interna de la universidad y desmercantilizaron en conjunto algunas dimensiones de la reproducción de la vida. Ello hizo posible instaurar una nueva narrativa respecto de los condicionantes para la continuidad de los estudios que generó otro lugar para reconocer la diversidad de las juventudes, que abarca desde personas trans, hogares monoparentales hasta integrantes de pueblos originarios, entre otras situaciones.

Estudiar estas políticas incluyendo la dimensión subjetiva de la democratización posibilitó penetrar en la construcción de la multiplicidad de sentidos de lxs actorxs involucradxs, comprendiéndolxs "en", pero no circunscribiéndolxs "a" los contextos de producción de los mismos. Incluir las experiencias de lxs individuxs y su proceso de subjetivación como parte de los ejes de comprensión de lo social, atender el tipo de ideales y experiencias que orientan la acción social a través del saber social que decanta en ellas (Araujo y Martuccelli, 2010), es parte de esta apuesta por ampliar el marco analítico de los estudios sobre la democratización de la universidad. Estas biografías expresan procesos sociales y

es en este marco que podemos "leer" la beca como recurso, pero también como parte de vínculos de poder que pueden habilitar acciones y demandas (en tanto dos dimensiones del derecho a la educación superior) o cercenarlas. Otros autores han realizado análisis en términos de subjetivación política (Modonesi, 2010), explicando las configuraciones subjetivas como inherentemente procesuales, producto de la incorporación y procesamiento de experiencias estructuralmente condicionadas a la vez que forjadoras de disposiciones a actuar. Atravesadas con distinto peso por los procesos de subalternidad, antagonismo y autonomía, se juegan en las experiencias tanto la proyección consciente de la subversión del orden como de su continuidad, así como la actuación espontánea donde se ponen en marcha procesos de reproducción, resistencia y/o cambio social.

Esta perspectiva se vuelve más relevante frente a la transformación del régimen de las desigualdades en el capitalismo contemporáneo. Las políticas de igualdad son cuestionadas por no "medir" las diferencias, por no establecer reconocimientos, y en ese marco la emergencia de discursos de competencia cobra nueva vigencia. De algún modo, estas demandas de diferenciación, sumadas a la ausencia o debilidad de los reclamos por sostener las becas cuando estas son dadas de baja sin motivos reconocidos por lxs jóvenes, deja al descubierto los límites de la desmercantilización de la universidad y su articulación con la ampliación de derechos: la desmercantilización se manifiesta en ciertos casos como una conquista personal, un premio a aquello que lxs unifica como parte de alguno de los tantos subgrupos posibles que los distancia del colectivo: lxs que se esfuerzan, lxs que rinden, lxs que no cambian sistemáticamente de carrera. Como expresa Vilas (2007),

> la diferencia deviene desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros. Sin esa referencia a las relaciones de poder, a la

> subjetivación de éstas como ideologías, símbolos y valores y a su objetivación en comportamientos e instituciones, la desigualdad queda reducida a una cuestión de determinados individuos en relación con otros (p. 11).

La prestación convertida en beca durante el gobierno de la derecha en Argentina reguló el acceso diferencial a recursos e impulsó dinámicas de diferenciación cuya pregnancia en lxs jóvenes universitarixs fue contradictoria: resolvió para algunxs la búsqueda de reconocimiento, pero al costo de no implicarse con las peculiaridades de ciertas poblaciones que debían ser atendidas y de toda una gama de posibilidades de participación que la universidad supone. Son lxs menos lxs que presentan perspectivas más próximas a la lógica del derecho que tracciona hacia esquemas de igualdad de posiciones. Sin embargo, las experiencias de lxs becarixs ponen de relieve también que, aun sin encontrar cuál sería el modelo justo de derecho a la universidad, es necesario continuar resquebrajando el monopolio de los bienes y recursos de esta institución por ciertos grupos sociales. Se trata de un proceso siempre inconcluso, pero especialmente amenazado cuando las políticas de las nuevas derechas reducen el campo de la solidaridad social que organiza el Estado, concentran el poder en la cúpula y desarticulan las instancias de agregación de intereses. La democratización subjetiva es entonces una batalla central en condiciones en las que la aceptación de las desigualdades y la retracción de los derechos se arraiga en las transformaciones de más larga data del capitalismo que, al incrementar los riesgos de desclasamiento, erosiona la fraternidad y consolida una creciente preferencia por la desigualdad (Dubet, 2020).

Seguir fortaleciendo las dinámicas de construcción de sujetxs de derechos es condición necesaria para dar batalla por la transformación de las estructuras y prácticas que sostienen privilegios y que operan a través de estrategias diversas de cierre social meritocráticas. Es por todo esto que es preciso defender y recuperar la

democratización y la desmercantilización de la universidad como un proceso multidimensional (interno, externo y subjetivo), la ampliación del espacio público para atender a la satisfacción de las necesidades sociales y la construcción de proyectos colectivos que dejen de abonar a la individualización de los éxitos o fracasos de lxs sujetxs, para concretar desde allí el deseo de una sociedad igualitaria, socialmente justa y políticamente comprometida con los tiempos que se acercan.

Bibliografía

Ansaldi, Waldo (1997). Más allá del mercado. La cuestión de la constitución de una ciudadanía democrática en la agenda del 2000. En *Ciudadanía y Democracia*. Buenos Aires: Unidad de Docencia e Investigación Sociohistóricas de América Latina.

Ansaldi, Waldo (2017). Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. *Theomai*, (35), 22-51.

Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, *36*, 77-91.

Arcidiácono, Pilar y Gamallo, Gustavo (2011). Política social y judicialización de los derechos sociales. *Temas y Debates*, (22), 65-85.

Ball, Stephen y Youdell, Deborah (22-26 de julio de 2007). Privatización encubierta en la educación pública [Informe]. *Internacional de la Educación V Congreso Mundial*. Bruselas.

Barba Solano, Carlos y Valencia Lomelí, Enrique (eds.) (2016). *La reforma social en América Latina en la encrucijada: transferencias*

condicionadas de ingresos o universalización de la protección social. Buenos Aires: CLACSO.

Bourdieu, Pierre (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre (1996). Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del campo burocrático. *Revista Sociedad,* (8), 5-29.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, Sandra (24 de julio de 2017). La experiencia universitaria. Memorias, geografías y nuevos desafíos. *Riberas.* https://riberas.uner.edu.ar/la-experiencia-universitaria-memorias-geografias-nuevos-desafios/

Cerezo, Leticia (2018). El Programa Nacional de Becas Universitarias de Argentina: Características, implicancias y modificaciones. 2009-2017. *Revista Argentina de Educación Superior*, *10*(16), 9-35.

Chiroleu, Adriana (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración y Conocimiento*, *7*(1), 68-85. https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.2010

Consejo Interuniversitario Nacional [CIN] (21 de febrero de 2024). Situación crítica en las universidades públicas. https://www.cin.edu.ar/situacion-critica-en-las-universidades-publicas/

Danani, Claudia (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En Magdalena Chiara y Mercedes Di Virgilio (orgs.), *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo.

Danani, Claudia (2017). Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto. Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales. *Revista Sociedad*, (37), 77-94.

Decreto de Necesidad y Urgencia [DNU] n.º 84/2014 (23 de enero de 2014). Por el cual se crea el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos. Argentina.

Decreto de Necesidad y Urgencia [DNU] n.º 90/2018 (30 de enero de 2018). Por el cual se transfiere el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos del ámbito de la Administración Nacional de la Seguridad Social al Ministerio de Educación. Argentina.

Dubet, François (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, *1*, 1-78.

Dubet, François (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. México: Siglo XXI.

Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Esping-Andersen, Gøsta (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. Valencia: Alfons el Magnanim.

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.

Ezcurra, Ana María (2020). Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (12), 112-127.

Fernández Lamarra, Norberto (2012). La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, *1*(1), 1-29.

Gluz, Nora (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingreso"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gluz, Nora et al. (coords.) (2022) Diagnóstico y recomendaciones de líneas de acción para la superación de barreras no financieras en la finalización de los estudios de nivel superior y culminación de trayectos formativos. Informe final [Documento mimeografiado]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Gluz, Nora y Ochoa, Marcelo David (2022). Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019. *Revista Educación, política y sociedad*, *7*(2), 172-200.

Hammond, Fernando (2020). La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación? *Revista de Educación*, *11*(20), 65-85.

Hammond, Fernando et al. (2019). A cien años de la reforma universitaria, un análisis del proceso de mercantilización de la universidad pública argentina. En Luis Aguirrezabal (comp.), *Investigar UNMDP 2018. Hacia el futuro con ciencia y tecnología. Jornadas de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: UNMDP.

Krotsch, Pedro (2009). Los estudiantes universitarios como actores de reformas en América Latina: la cultura de los jóvenes y la crisis de la institución. *Avaliação*, *9*(4), 99-119.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Letcher, Hernán y Strada, Julia (2019). Las transformaciones del Programa Progresar bajo la gestión Cambiemos: desnaturalización y metas de ajuste del 90 % [Informe]. Centro de Economía Política Argentina.

Ley nacional n.º 24.521 (20 de julio de 1995). Por la cual se aprueba la Ley de Educación Superior.

Ley nacional n.º 27.204 (28 de octubre de 2015). Por la cual se aprueba la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior.

Lombardía, María Laura (2018). *Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina-Progresar: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018)* [Tesis de maestría]. FLACSO, Argentina.

López, María Noelia (2022). Neoliberalismo(s), políticas de individuación y desigualdad(es). En Elba Verónica Cruz y María Noelia López (comps.), *Transformaciones sociales contemporáneas. Interpelaciones al campo del trabajo social* (pp. 8-25). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.

Mazzola, Carlos Francisco y Rodriguez Luiz, Fernando (2015). La política universitaria de la gestión Kirchner [Ponencia]. Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8094/rodriguezmazzola.pdf

Mazzola, Roxana (2014). PROGRESAR: Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (2), 91-113.

Merklen, Denis (2000). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires a fines de los '90. En Maristella Svampa (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Merklen, Denis (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Robert Castel et al. (comps.), *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación (1 de marzo de 2021). Resolución 900 de 2021 por la cual se aprueba la convocatoria del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos para el año en curso.

Modonesi, Massimo (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política.* Buenos Aires: CLACSO/ Prometeo.

Mollis, Marcela (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, (1), 72-102.

Naidorf, Clara Judith; Perrota, Daniela y Cuschnir, Melisa Sol (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En Myriam Feldfeber y Inés Mañón (comps.), *La educación superior como derecho: A 100 años de la reforma universitaria* (pp. 149-176). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Saforcada, Fernanda y Trotta, Lucía (2020). La privatización de la universidad en Argentina y América Latina. *Ciencia, tecnología y política*, *3*(4), 54-64.

Salvia, Agustín y Tuñón, Ianina (2006). Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social. *Revista Acceso Directo*, *1*, 89-115.

Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Secretaría de Políticas Universitarias (8 de febrero de 2018). Resolución 19-E de 2018 por la cual se aprueba la convocatoria del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos para el año en curso.

Shore, Cris (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49.

Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales [SIEMPRO] (2022). Informe de evaluación del Programa PROGRESAR. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_progresar-final.pdf

Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tenti Fanfani, Emilio (2021) *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thwaites Rey, Mabel y Ouviña, Hernán (comps.) (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.

Traversa, Federico (2017). ¿La primavera de izquierda llegó a su final? Estructura, instituciones y agencia en los ciclos políticos recientes de América Latina (1980-2015). En Godofredo Vidal de la Rosa (comp.), *Política latinoamericana contemporánea.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Unzué, Martín (2016). Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En Ignacio Aranciaga (comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa.* Río Gallegos: UNPAedita.

Vilas, Carlos (2007). Desigualdad social y procesos políticos: una perspectiva interdisciplinaria, Cuyo. *Anuario de filosofía argentina y americana*, *24*, 9-33.

Wilkis, Ariel y Hornes, Martín (2017). Dinero, moral y poder: el enraizamiento de los programas de transferencias monetarias en la vida familiar. En Carla Zibecchi y Pilar Arcidiácono (comps.), *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio* (pp. 169-192). Buenos Aires: Biblos.

Zemelman, Hugo (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En Emma León y Hugo Zemelman (comps.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos/ CRIM-UNAM.

Mercantilización de "saberes científicos"

Una "nueva cultura académica" privatizadora en universidades públicas/estatizadas venezolanas

Francisco Hernández Abano

En homenaje a la maestra Jaqueline Clarac

(Martinica, 1932-París, 2023)

Introducción

Estudios acerca del capitalismo cognitivo en las principales universidades del continente de América Latina abundan, no así en las consideradas de menor rango, o *devaluadas* o *docentistas.* Hace falta, entonces, un estudio de las universidades no posicionadas, que son la mayoría (en Venezuela); eso sí, un estudio cargado de una práctica social, entiéndase práctica teórico-vivencial, más allá de las particularidades suscitadas en las mayorías de las casas de saberes de nuestro continente y de la contemplación arrojada por la experiencia. Lo que amerita un compromiso con la realidad académica profunda acontecida a diario, y no un mero desarrollo teórico de filosofía social. De este modo, será un estudio que parte de lo concreto (y hace su recorrido por lo abstracto, pero vuelve a lo concreto), haciendo necesario combinar información primaria

y secundaria simultáneamente. En ese sentido, la investigación realizada marca cierta distancia de trabajos meramente empíricos que dejan hablar a los hechos por sí solos, y también de los abstractos (de desarrollo teórico) que parten de la teoría con la pretensión de capturar la realidad mediante conceptos, y no a la inversa. En palabras de Zemelman, "en las etapas iniciales del proceso de investigación sería bueno dejar provisoriamente la teoría en suspenso, para no ceder a la tentación de imponer a los datos de la realidad esquemas interpretativos" (1994, p. 6).

Desde mi perspectiva teórico-epistemológica, hacer ciencia (dar explicaciones o comprensiones de la realidad) al margen de la vida y apoyar sus postulados sin un fundamento del mundo vital cotidiano es un intento fallido; las explicaciones carecerían de vida y sensibilidad. Mi intención con este trabajo es mostrar eso que está por dentro a nivel subterráneo y que no es visto o revelado, declarar lo no declarado. A lo largo del estudio, podrán observar cómo el autor (mi persona) es "arrastrado" a explicar, comprender y/o construir una racionalidad sazonada con sueños, deseos de descubrir y de hacer de utopías "científicas" algo realizable y plausible, en fin, ver el mundo real (objetivo) desde mi visión particular (subjetiva). Aunque la afectividad puede asfixiar el conocimiento, también puede fortalecerlo (Morín, 1999).

De un universo de sesenta y una universidades con la denominación ÁRBOL,[1] para su debido examen solo se toman tres: UNELLEZ, UBV y UPTJFR,[2] las más icónicas con sedes en la región barinesa y centro occidental del país (lugar geográfico donde realizamos el presente estudio), y dada su afinidad y colaboración institucional entre ellas.

[1] Esta Asociación reúne a sesenta y una universidades nacionales, territoriales, experimentales y especializadas, que concentran 80 % de la matrícula universitaria del país.

[2] Universidad de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), fundada el 7 de octubre de 1975; Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), aprobada en la sesión del Consejo Nacional de Universidades del 1 de julio de 2003; y Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas (UPTJFR), creada el 16 de julio de 2010.

Siendo un estudio perceptivo-vivencial del acontecer universitario, y como sujeto-objeto de la realidad a estudiar, siempre estuvimos *allí en el lugar*; y más que ello: al lado de y (de)frente a donde se producen los acontecimientos (esto es, el mercado de compra-venta de productos científicos). Eso sí, lo hicimos dejando claro la integración del observador en la observación (Morín, 2001; 2003). Esta visión/opción onto-epistémica que nos hace *parte y arte* de la problemática nos lleva por un camino metodológico en busca de elementos prácticos, vivos que sustenten empíricamente el presente estudio.

En ese sentido, además de la observación participante, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ciertas personalidades (exautoridades) universitarias de las referidas instituciones seleccionadas para el estudio, conversaciones espontáneas y no espontáneas con actorxs conocedorxs de agentes (involucradxs o no) en la industria y comercialización de productos científicos o académicos. Como se sabe, la entrevista como la encuesta es, sin lugar a dudas, uno de los instrumentos más difundidos y utilizados al momento de producir información dentro de una determinada investigación de corte social o cultural. En este texto se plasman algunas de las voces de lxs participantes de las perspectivas (narrativa de lxs participantes) y la interpretación que el investigador (mi persona) hace de dichas narrativas. Por otra parte, y de modo afín, la utilización de fuentes secundarias escritas (no solo bibliográficas, sino también bajo cualquier otra forma de registro documental) se presenta como dominante en la producción científica contemporánea, empero, como hemos hecho saber desde un principio, en este trabajo cuenta mucho la experiencia histórico-afectiva y personal, necesaria –a mi juicio– para construir un significado de predominio o sentido de las cosas que se intenta revelar aquí.

No obstante lo dicho, el estudio trasciende el mero ejercicio empírico; está revestido de un importante manto teórico que le da calor y cuerpo a nuestra tesis de trabajo: la instauración de una nueva forma de *privatización no oficializada* mediante la *mercantilización*

de saberes académicos (MSA), instituida e institucionalizada culturalmente en nuestra sociedad (en proceso creciente de globalización neoliberal). En este orden de ideas, intentaremos hacer un recorrido (histórico arqueológico) del fenómeno de estudio. Para ello, un rastreo de información e imaginación no quedaría mal, pues podría dar cuenta de cómo dicho fenómeno aparece y llega a ser o mostrar *sígnicamente* lo que representa en la actualidad. Para el desnudado del objeto-sujeto y posterior ejercicio analítico interpretativo, como es lo correcto, es menester armarse de un instrumental teórico-conceptual para su debida fundamentación. En ese sentido, abordaremos el tema, *grosso modo*, desde perspectivas críticas, a saber: la teoría del *capitalismo cognitivo*, la tesis marxiana sobre la hegemonía del *saber vivo del trabajo* respecto al *saber muerto del capital*, los conceptos de Bourdieu sobre *capital simbólico*, *cultura académica*, entre otros aportes teóricos importantes de reconocidos intelectuales con investigaciones en el campo.

En base a lo expuesto hasta ahora, este artículo tiene varias partes: 1) A modo de contextualización histórico-teórica sobre el tema objetivo de mi trabajo, describe el ocaso de la universidad (tradicional) perteneciente a la vieja modernidad y el triunfo de la universidad *hipermoderna* con la inauguración de una nueva era, la nueva modernidad. Se puntualiza en la emergencia de una especie de *contrarreforma* que ha terminado de convertir las casa de saberes universitarias del globo (incluyendo particularmente las nuestras) en organizaciones mercantiles típicas del sistema mundo moderno (capitalista-neocolonial-patriarcal-racial). 2) Una segunda parte entra y penetra en el tema principal de nuestro estudio: la mercantilización de saberes académicos, concretamente en las tres universidades seleccionadas para el estudio, en sus historias, actorxs fundamentales y roles en el nuevo campo universitario (empresarial). Se demarca con precisión la década de los noventa como el punto de partida (tempo-espacial) en que irrumpe el fenómeno mercantilista-privatizador, y la segunda década del siglo XXI, como su punto de ebullición, justo el momento en que

el concepto o noción de mercantilización de saberes toma cuerpo y busca hacerse toda una realidad concreta, apreciándose con nitidez el funcionamiento de la universidad como una empresa privada. Esto es, el momento histórico en que no vale la pena colocarse los lentes de aumento ni es menester un buen aparato sensorial u olfato perceptor para dar cuenta de dicho fenómeno, pues lxs actorxs pueden apreciarse en plena luz del día, accionando de acuerdo a sus roles. Aun así, hay necesidad de mostrarlxs. 3) En el apartado "Normalización de una nueva cultura/práctica académica basada en la mercantilización de saberes", se aporta una serie de elementos de la vida real (narrativas de nuevxs actorxs universitarixs) para sugerir que a partir de la década del noventa hasta nuestros días se ha formado una nueva cultura/práctica de comercialización de saberes académicos en nuestras instituciones universitarias, cultura/práctica hasta ahora difícil de erradicar con los cambios gerenciales interpuestos por el gobierno bolivariano. 4) En la parte siguiente del texto, se aborda la vida de las universidades a través de trabajo muerto. Se hace un esfuerzo por explorar las profundidades de la sociedad actual y observar cómo el fenómeno del mercantilismo académico progresa hasta adquirir dimensiones privatizadoras cada vez más complejas dentro de ellas, y cómo llega a convertirse en un refugio del capitalismo cognitivo. Para ello, fue menester ahondar en el modo de producción (científico académico) y las relaciones presentes entre sus actorxs o participantxs en el proceso productivo y de comercialización. Se preconcluye que las universidades sobreviven gracias al trabajo muerto desempeñado por gran parte de lxs emprendedorxs académicxs. 5) En la última sección del estudio, "Academias 'marginales' y su papel reciclador del orden capitalista", encontramos que una de las implicaciones del trabajo muerto –al que nos referimos en el apartado anterior– es la producción de investigaciones chatarras (IC), llamadas así por su baja calidad, que aparentemente no sirven para desarrollar el capital ni para mejorar las condiciones de vida de las grandes mayorías sociales; empero, removiendo más al

fondo, estas IC también son funcionales al sistema capitalista. 6) Para cerrar el estudio, se procede a realizar unas consideraciones finales y postular nuestras conclusiones.

A modo de contextualización histórico-teórica

En los ambientes intelectuales venezolanos –también latinoamericanos y del mundo– donde se discute el tema de la educación superior, es recurrente el diagnóstico de una "universidad enferma". Enfermedad, por cierto, producto no solo de haber sufrido los golpes de un presupuesto insuficiente y de un continuo desfinanciamiento, reflejado en su precaria infraestructura y en la brutal "fuga de cerebros", o por un inadecuado pénsum de estudio, sino por algo más grave: asiste a la universidad un fuerte malestar cultural nunca visto, al extremo de perder la razón de ser que tuvo en la vieja modernidad. Si una vez en el imaginario intelectual latinoamericano fue llamada con orgullo "casa de saberes" –el lugar por excelencia donde las mayorías sociales concurrieron a formarse espiritual e intelectualmente como sujetos críticos pensantes, recreadores de saberes/conocimientos liberadores, todos ellos invaluables bienes culturales consecuentes con la histórica función ético-política humanista–, en nuestros días la presión de la cultura capitalista (tardía)[3] la ha colocado en un lugar muy distante de esa realidad.

De esa universidad –que se reconfiguró en el siglo pasado con las reformas de Córdoba (1918), y del mayo francés y de renovación en Venezuela (1968), gestas que sirvieron en su época para cuestionar sistemas escolares medievales, antidemocráticos y antipopulares–, lo que queda es el recuerdo; se ha evaporado casi

[3] A los términos "capitalismo tardío", "sociedad tardomoderna", "sociedad posindustrial" y "nueva modernidad" utilizados en este trabajo les doy la misma connotación, aunque puede haber diferencias de semánticas entre ellos.

completamente. En su reemplazo emerge con fuerza una especie de contrarreforma (Lora Cam y Recéndez, 2007) que la ha terminado de convertir en una organización mercantil típica del sistema mundo moderno (capitalista-neocolonial-patriarcal-racial), cuyo fin es contribuir a la reconfiguración de una "universidad orientada por una racionalidad instrumental tendiente a producir los tecnócratas y expertos que requiere el mercado y el estado" (Restrepo, 2018, p. 16), y producir conocimientos con fines mercantilista (ser vendido y consumido) para ser valorado en una nueva producción (Lyotard, 1987).

De este modo, es comprensible que dispositivos como los sistemas de representación, paradigmas y mapas cognitivos que apuntaban hacia una auténtica universidad concebida como bien y espacio públicos, responsable con su "entorno", con el tiempo hayan sido reformateados por las burocracias académicas de hoy para hacerla funcional a las nuevas reglas de juego planteadas por las grandes corporaciones privadas, nuevos actores fundamentales de la economía global. Al decir de Harvey (2004), es la lógica instrumental del nuevo imperialismo –o de acumulación del capital, en términos de Hinkelammert (2001)– que parece imponerse con fuerza, cuyo lema es "todo dentro del mercado, nada fuera de él". Entonces nada extraña que ya no solo lo económico sea el centro del mercado, sino todas las esferas del mundo de la vida, incluyendo la educativa en sus más altos niveles.

La inserción de la universidad dentro de la economía global no amerita mayor discusión. Hoy nadie se atrevería a sostener la antigua opinión de considerar a la universidad como una especie de islote dentro de una ciudad o entelequia, tal como solía ser entendida por parte de cierta intelectualidad al sostener su lejanía e indiferencia con la sociedad y su carácter autónomo ("independiente del Estado"). En esta nueva era, con el advenimiento de la *sociedad de la comunicación y la información* y de la *sociedad del conocimiento*, los centros de estudios superiores (unos más que otros) acompañan el coro de esta nueva civilización *hipermoderna* que

promete la salvación de la humanidad. De acuerdo con la noción de universidad en red, quien no vive en la(s) red(es) sencillamente no existe; y en términos de Castells (1999), solo vivir en ellas –de acuerdo con los imaginarios e intereses dominantes– permite acceder a la existencia social.

La configuración de una universidad red y/o de una universidad globalizada interconectada con la economía global, está estrechamente relacionado a un sistema mundo universitario, otra de las nociones claves de este trabajo para entender las relaciones de poder (asimétricas) que se dan dentro del sistema educativo universitario, donde las grandes corporaciones privadas imponen las reglas de juego para la construcción de modelos, baremos e indicadores homogéneos (*rankings*) para medir y establecer universalmente una especie de taxonomía académica: niveles de calificación y clasificación de las casas de estudios superiores más productivas y de mejor calidad académica de acuerdo a esos *rankings* construidos desde las élites académicas, generalmente desde el norte.[4]

Una persona de mediano discernimiento debe tener claro que toda esta narrativa mercadotécnica del capitalismo globalizante procura hacer ver que las universidades calificadas como exitosas ubicadas en los primeros lugares del *ranking* son aquellas que están aptas para vencer los obstáculos que impiden superar su propio "atraso" académico, así como el del "subdesarrollo" de las naciones de donde provienen y el de los males que aquejan a la humanidad.

Ahora bien, el camino expedito que marca este nuevo mito de la *nueva modernidad* para llegar a estar en los primeros puestos del *ranking* (global o regional) donde se ubican los llamados países del

[4] Los promotores de las reformas fueron El Diálogo Interamericano (DIA) y el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros. Así, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

primer mundo está inteligentemente diseñado para que lo sigan el resto de los países –que corresponderían al segundo y tercer mundo–, y de este modo someter sus sistemas educativos universitarios a las lógicas del mercado: adopción del modelo universidad-empresa, privatización de sus funciones elementales (docencia, investigación y extensión), entre otras políticas que implica el modelo neoliberal capitalista para la educación universitaria.

Este camino, no obstante, en el mundo real –y no el de la mitología– es transitado por instituciones académicas de países tradicionalmente más aventajados en lo económico, tecnológico y cultural, principalmente las pertenecientes al Norte Global, quienes han tenido durante las décadas pasadas el importante rol de proveedor en un mercado mundial de producción de conocimientos, mientras que los del Sur Global –según la indagación realizada por García Guadilla (2005)– se han desempeñado como meros consumidores. Dichas asimetrías se manifiestan palpablemente en la medida que ninguno de nuestros países de la región figura actualmente en la lista de las veintitrés naciones que atraen mayor número de estudiantes extranjeros, siendo las primeras: EE. UU., Reino Unido, Alemania, Francia y Australia.

Ni siquiera Chile, el país más neoliberal del continente, con su experiencia de capitalismo académico llevada a cabo desde los setenta hasta ahora,[5] ha podido salir victorioso en la competencia académica global; ha tenido que conformarse con liderar el mercado académico en el Sur Global.[6] Por ejemplo, de las cincuenta y tres universidades chilenas que han participado de los procesos de acreditación institucional, un 84,91 % cumple parcialmente con

[5] Es importante acotar que la reforma educativa chilena ejecutada durante el gobierno de Concertación de Partidos por la Democracia, coalición de centro-izquierda que derrotó electoralmente al régimen militar, no significó la modificación del modelo económico social. El nuevo gobierno de la coalición mantuvo la privatización educativa que la dictadura había impuesto. Para ver más sobre esta materia: López Guerra y Flores Chávez (2006).

[6] Referente a este punto, existe abundante material que puede servir de mayor ilustración. En especial, sugiero la lectura de Saforcada et al. (2019).

uno o más de los roles que han sido señalados como inherentes a estas instituciones en la sociedad del conocimiento y de la globalización, un 9,43 % cumple cabalmente con todos y cada uno de los roles propuestos, y un 15,09 % no es capaz de probar niveles satisfactorios de calidad en el cumplimiento de ninguno de estos roles (Rodríguez-Ponce, 2009).

Como dije anteriormente, por razones estructurales, fundamentalmente en los aspectos económico (falta de recursos y endeudamiento), social (altos índices de pobreza y de deserción escolar a nivel universitario), político (resistencias estudiantiles durante las primeras décadas del presente siglo y las sociales ocurridas entre 2017 y 2021), tecnológico (brecha tecnológica) y cultural-académico (bajo capital científico-académico), unos pocos países han podido lograr mantenerse en la ruta neoglobalizadora de la educación universitaria. En otras palabras, todo este proceso de transformación universitaria que se viene materializando en nuestra región desde hace un poco más de tres décadas (si comenzamos por Chile) de forma simultánea con el fenómeno de la globalización neoliberal, denominado contrarreforma universitaria, aparece de modo muy particular en las universidades (públicas estatales) del Sur Global, y muy específicamente en América Latina, un continente con sociedades en las que pesa una gran dependencia respecto a los principales centros de poder geopolíticos. Según el enfoque de la teoría de la dependencia, las periferias marginales no tienen proyecto ni estrategia, los círculos imperialistas piensan por ellos.

Por ejemplo, el caso venezolano es muy sui géneris. Cuando el gobierno presidido por Jaime Lusinchi (1984-1989), del partido Acción Democrática, intentó imponer una reforma neoliberal mediante la aprobación del Proyecto de Ley de Educación Superior (PLES) con el propósito de privatizar la educación universitaria, encontró el freno del movimiento nacional estudiantil de la época. Entre 1987 y 1988, estalló en el país una rebelión estudiantil considerada bujía y motor del Caracazo (1989) (Hernández, 2012). No obstante, con la asunción de Hugo Chávez en 1999, el mismo

proyecto de contrarreforma neoliberal fue desempolvado en un ambiente menos ruidoso y en un nuevo contexto sociocultural, y quienes combatieron el PLES pasaron a ser importantes dirigentes nacionales del partido de turno, el Partido Socialista Unido de Venezuela, representantes populares y directivos de las instituciones de los poderes públicos. Las universidades del Estado no han podido detener la reactivación, ni mucho menos revertir (por acción y omisión),[7] el proyecto de contrarreforma neoliberal. Esta es una de las paradojas insólitas que han ocurrido en Venezuela.[8]

Este proyecto privatizador –ahora sin nombre y sin rostro, quizás para no ser identificado–continúa, esta vez no mediante el tradicional cobro de matrícula estudiantil y todos los servicios, sino mediante la mercantilización de saberes académicos (MSA); y lo más curioso, sin oposición por parte de ninguna fuerza social o política, legitimado por un extraño consenso social o hegemonía cultural reproducida entre los principales actores de la comunidad universitaria, que promueve, a su vez, una especie de privatización no oficial o consentida informalmente.

Ahora bien, la noción MSA varía de acuerdo al contexto cultural y geopolítico; no es lo mismo la comercialización de saberes en el Norte que en el Sur, incluso en el mismo Sur se manifiesta de diferentes formas y en diversas dimensiones. Así, por ejemplo, las nuevas prácticas académicas como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o la competencia institucional y entre lxs investigadorxs por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de lxs investigadorxs por financiamientos para sus

[7] Como pasó y está pasando con la dolarización de facto, que en un principio fue criticada y hasta sancionado quien hiciera uso de esta moneda extranjera en el territorio nacional, pero luego fue vista como una bendición por el mismo gobierno.

[8] Así como llama la atención, por ejemplo, que Venezuela es el único país del mundo donde la "comunidad internacional" reconoce a una persona que se autoproclama presidente de una nación en una plaza pública sin ser electo por la voluntad popular. Más insólito aún es que este personaje es reconocido formalmente por las autoridades rectorales de las universidades "autónomas", aunque seguían exigiendo el financiamiento al gobierno bolivariano.

proyectos o para mejorar sus ingresos salariales extraordinarios mediante programas de pago por mérito, son aplicadas en muchas universidades latinoamericanas, incluidas algunas universidades tradicionales o autónomas, como la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad de los Andes (ULA)[9] y la Universidad del Zulia (LUZ), con cientos años de tradición. Otras de no menor tradición y gran relevancia, como la Universidad Simón Bolívar (USB) y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), ya contemplaban una participación más o menos menguada en el mercado global académico. En el caso de la UCAB, como universidad privada, participa desde siempre en el financiamiento.

Sin embargo, esta modalidad no aplica totalmente para los actores de las universidades ÁRBOL de Venezuela, específicamente, UNELLEZ, UBV y UPTJFR, que si bien participan en la mercantilización de saberes académicos, lo hacen preponderantemente de manera cuasi doméstica, es decir, dentro del ámbito del mercado local universitario, sin llegar a trascender a una magnitud de gran relevancia en el mercado (nacional, regional o internacional) académico. Por tanto, la noción de MSA en las universidades ÁRBOL tiene una connotación periférica o marginal, antes que global.

Acerca de este punto, mantuve una discusión con el destacado antropólogo chileno Díaz Crovetto. En su ponencia en el Seminario Internacional Desafío de las Ciencias Sociales ante la Crisis del Sistema Mundo Moderno,[10] reconoce que las universidades del

[9] Esta universidad tradicional (concebida como autónoma) desde mucho tiempo atrás tiene espacios y programas privatizados, como los idiomas o las guías que algunxs profesorxs de Derecho han hecho y que lxs estudiantes tienen que comprar obligatoriamente para aprobar la materia. No pueden estudiar con guía de otrxs estudiantes, la condición de éxito es la compra de dicha guía. Estos son ejemplos que nos hablan de dos formas de privatizar una universidad: una institucional (Fundaidiomas) y otra desde un profesorado sin escrúpulos ni control de su departamento de adscripción, así como la aceptación interesada por el facilismo de lxs estudiantes (Carmen Teresa García, profesora jubilada de ULA, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).

[10] Evento celebrado en la UNELLEZ en homenaje a Alcira Argumedo (19 y 20 de agosto de 2021) por el Subprograma de Ciencias Sociales de Estudios Avanzados de esa institución.

continente –y Chile como caso ejemplar–, siendo parte del sistema mundo universitario, son obligadas a adoptar formas de medir, cuantificar y organizar la "productividad académica"; y entre tanto le causa extrañeza que en muchas formas de control, jerarquización y diferenciación entre universidades la docencia pasa a un segundo plano (Díaz Crovetto, 2021).

Al respecto, le comentaba que en Latinoamérica había "universidades de universidades", por ejemplo la UNELLEZ, como otras universidades públicas venezolanas, que contrariamente a lo que propone su apreciación, se caracterizan por su rol *docentista*. No es el caso de las universidades chilenas, ni de otras universidades de la región, que están más involucradas en el mercado global académico. En el libro *Crítica de la razón académica docentista. Una reflexión crítica del modelo universitario de la UNELLEZ* (Hernández Abano, Medina M. y Leal G., 2020), dejamos en claro que en la UNELLEZ (también en la UBV y la UPTJFR) funciones elementales como la investigación o creación intelectual y extensión o vinculación sociocomunitaria están prácticamente al margen de la academia. Así, el profesorado de estas universidades está obligado solo a cumplir con su carga académica de docencia (de 8 a 12 horas a la semana) y así puede devengar íntegramente su sueldo, mientras que no existe control ni seguimiento para lxs docentes que no hacen investigación ni extensión, incluso pueden tranquilamente jubilarse sin haber siquiera participado colectivamente en una producción intelectual. En ese sentido, esta marginalidad académica, repito, las excluye de hecho del mercado global académico, donde lxs actorxs académicxs sí son sometidxs a un severo régimen disciplinar y de auditoria burocrático-académica, como sostiene el colega Díaz Crovetto.

Lxs actorxs de estas universidades públicas afectas o dependientes del gobierno, aparte del contexto cultural global en el que se respira un ambiente "posmoderno" en el que "todo vale", sin compromiso con ningún tipo de sociedad e historia, están imbuidxs en una larga crisis de severa de precariedad, situación

ésta, quizá, que lxs lleva a tomar más en serio el *dictum* neoliberal: "tener para ser", que adaptado al caso concreto venezolano, sería además "tener para resolver". Esta visión de contexto nos podría acercar al fenómeno invisible de la gran cantidad de docentes que asumen un doble papel: el académico institucional y el académico no institucional –que hemos denominado emprendimiento académico (EA)–, papel al que recurren para resolver problemas económicos inmediatos de la vida diaria. Sobre esto nos extenderemos en el próximo capítulo.

Mercantilización de saberes académicos: historia, actorxs y sus roles

La relación conocimiento-economía no es nueva. El conocimiento ha sido un elemento clave para la supervivencia de la humanidad en todo el transcurso del tiempo. Sin embargo, es en la nueva modernidad cuando este deviene un importante factor de riesgo por convertirse en punta de lanza en manos de los dueños del capital para su reproducción y acumulación, sin llegar a enfrentarse con lxs trabajadores e intelectuales (Beck, 1998). Así, el arma que faltaba para someter a los países del Sur mediante la constitución de un estado totalitario de la ciencia, en términos de Paniagua-Vega (2019), ya está en sus manos. De este modo, la compra-venta de saberes o productos científicos culturales (tesis de grado en todos los niveles, *papers*, trabajos de ascensos, artículos científicos para revistas indexadas, trabajos de investigación financiados por empresas interesadas, pago por la publicación de artículos en revistas, entre otros) no es un fenómeno común en sociedades de otros tiempos, sino propio de las actuales o "tardomodernas", como también se las llama en el mundo intelectual.

En efecto, la compra y venta de tesis de grado –por nombrar el más importante y antiguo de los productos académicos mercantilizados mencionados– registra su inicio en los nuestros ambientes

académicos americanos (privados y públicos) hace algunas décadas. En el caso concreto de Venezuela (que es el que conozco más de cerca), emerge más o menos en los noventa, primeramente a nivel de pregrado y luego se extendió a estudios avanzados (cuarto y quinto nivel). A continuación, de manera sucinta haré una reconstrucción histórica y problematización del fenómeno de estudio: la MSA.

Algo de historia y problematización de la MSA

En el período comprendido desde 1977 hasta 1988 aproximadamente, en las cuatro sedes de la UNELLEZ –la UBV y la UPTJFR para ese tiempo no se habían creado– se llevaron a cabo siete promociones, y en ningunas de ellas se conoció que algunxs de sus graduadxs obtuviera su título de profesional universitarix por otra vía que no fuera la legal, la del imperativo moral o esfuerzo propio. Cabe recordar que quienes por diferentes razones no lograban graduarse en cinco años (tiempo estipulado en los reglamentos de la institución universitaria), esperaban por más tiempo o sencillamente optaban por retirarse de la universidad y ocuparse de otros oficios. Es decir, en aquel tiempo –aun dentro del contexto de lo que hemos llamado "vieja modernidad"[11]– prevalecía una moral y ética estudiantil. A pesar que para ese entonces el país sucumbía ante el mal de la corrupción e inmoralidad en casi todas las esferas

[11] Los conceptos vieja y nueva modernidad aparecidos a lo largo de este trabajo –utilizados por autores reconocidos (como Rigoberto Lanz, Zygmunt Bauman y Ulrich Beck, entre otros)– son resituados por mí tomando en cuenta la realidad local nuestra(americana) en el contexto del actual sistema mundo capitalista. Así, vieja modernidad la ubicamos en una noción espacio-temporal en la ciudad de Barinas desde la colonia, pasando por la república, la guerra federal (posindependencia), mitad del siglo XX –cuando deja de ser netamente rural– hasta la última década del siglo XX y la nueva modernidad, que abraca desde los noventa hasta la fecha, con el triunfo del mercado sobre el Estado y la transformación de prácticamente todo en una ciudad globalizada (Hernández Abano, 2015).

de la vida social, la universidad era una especie de trinchera difícil de contagiarse.[12]

Es a partir de la década de los noventa cuando más o menos comenzaron a escucharse rumores de personas dedicadas a la confección de tesis de grado en el vicerrectorado de Barinas, el pago por este producto –supongo– sería modesto, debido al poco ruido generado, y la comercialización del producto se transaba en moneda nacional. Ahora el dispendio se realiza en divisa norteamericana (institucionalizada recientemente).[13] El costo del producto total en el mercado de productos académicos, específicamente el de una tesis de grado de cuarto o quinto nivel de las más económicas, hoy ronda entre los 300$ a 500$, lo que equivale de modo aproximado a diez sueldos mínimos de lxs trabajadorxs venezolanxs.

Esta práctica mercantil de saberes académicos se inició tímidamente, a nivel de pregrado, específicamente en las carreras de Educación de muchas universidades del país, y más tarde se expande a una clientela de profesionales aspirantes a titularse con grados académicos superiores (cuarto y quinto nivel) en todas las áreas académicas ofertadas por la universidad.

> Esto se venía dando en las universidad de la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU) y las hoy ÁRBOL, leí mucho sobre la denuncia que hizo una diputada del Zulia sobre este fenómeno y yo misma vi en la ULA-Mérida muchos pequeños avisos por donde se suponía pasaban los estudiantes ofreciendo estos servicios. A mí como tutora, llegaban los estudiantes, me preguntaban

[12] La famosa película venezolana *Yo soy un delincuente*, protagonizada por Ramón Brizuela en la década de los ochenta, intenta reflejar la decadencia ética y moral no solo en la sociedad venezolana, sino en todas las instituciones civiles, políticas, religiosas, militares, etc. También en los noventas, la novela *Por estas calles* mostró escenografías de esta decadencia moral, sin llegar a denunciar la corrupción académica propia de la compra-venta de productos académicos.

[13] La intromisión del dólar de forma pública y notoria como unidad monetaria dominante en la vida económica es un fenómeno reciente en nuestro país (2020 en adelante), luego del reconocimiento de Juan Guaidó como presidente interino por parte de la llamada comunidad internacional y en el marco de la pandemia provocado por el COVID-19.

> cuánto cobraba; indagaba y era que había profes que lo hacían. Hace meses estuve en la Universidad Central de Ecuador y vi las mismas ofertas en el campus de esa universidad... (Carmen Teresa García, profesora jubilada de la ULA, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).

Para la entrada del siglo XXI, con la irrupción de las tecnologías de información se aceleró la modificación en la forma de elaborar, adquirir y transmitir los conocimientos en las casas de saberes universitarias en todo el mundo, no escapando, por supuesto, las universidades venezolanas. A las primeras de cambio, frente a esta inusitada revolución tecnológica, el proceso de adopción en las universidades agrupadas en ÁRBOL –específicamente la UNELLEZ, UBV la UPTJFR con sede en la ciudad de Barinas– fue lento. Sin embargo, al tratarse de tecnologías de uso fácil para el profesorado universitario, no pasó mucho tiempo en que las computadoras, y luego los teléfonos celulares, se convirtieran en sus herramientas educativas favorita.

Estos artefactos, además de servir de herramientas personales para cumplir con la carga docente asignada, también eran aprovechados para sus estudios personales en pro de su superación académico-profesional, y paulatinamente se convirtieron en su capital o activo más importante para "emprender" las fábricas de productos académicos y su respectiva monetización. Esta transformación digital-virtual en el seno de la universidad, como afirma Bonilla-Molina (2022), ha generado novedosas formas de privatización educativa.

Ya para esta época (desde el año 2000 en adelante), la escalada de este fenómeno-problema a situaciones ética y moralmente indecibles hizo ruido en los espacios sociales del campus universitario venezolano y altas instancias del Estado y la sociedad en general. Así, *el Diario Panorama*, un importante medio de comunicación escrito de cobertura nacional, titulaba "Zulia: Alarma

por plagios de tesis de grado".[14] Frente a esta importante y álgida denuncia pública de trascendencia mediática, el Poder Legislativo (Asamblea Nacional) lo menos que podía hacer era reaccionar. En efecto, abrió un debate al respecto; no obstante, los resultados –si es que los hubo– no fueron dados a conocer a los públicos académico y nacional.[15]

Definitivamente, es desde la segunda década del presente siglo en adelante cuando existe el despliegue total. Según uno de mis informantes refiriéndose a la dificultad de escapar a esta lógica de MSA afirmaba "muy pocos estudiantes universitarios en sus niveles de pregrado y postgrado están a salvo" (Alfredo Pérez, profesor jubilado UBV, entrevista 16 de septiembre de 2023). Sin ser determinista, si el fenómeno en cuestión ha alcanzado niveles escandalosos, es bajo el siguiente contexto: "Venezuela es considerada hoy como el mayor enemigo que tienen los países capitalistas actualmente desprovistos de sus antiguas reservas petrolíferas, cuando a nuestro país no solo le queda la mayor reserva de petróleo del mundo, sino de otros minerales" (Clarac, 2017, p. 7). En efecto, somos un país avasallado por la imposición de un capitalismo salvaje con una dolarización informal, finalmente permitida hasta por el gobierno cuando ya no pudo controlarla ni evitar sus consecuencias, como la compra-venta de las tesis en las universidades ÁRBOL, que no significa desarrollo teórico, sino rebusque o facilismo y otros imaginarios instituidos utilizados para llegar a *ser* el nuevo hombre y mujer en la nueva modernidad.

Ante esta realidad reconocida mundialmente, la gran mayoría de lxs profesorxs universitarixs, principalmente aquellxs que tenían a su favor un importante capital académico (títulos de quinto nivel y de notable posición en el sistema de jerarquía académica) y el conocimiento y manejo de las llamadas tecnologías de la

[14] Recomiendo ampliamente la lectura de esta grave denuncia sobre la compra-venta de tesis sin desparpajo en el diario digital *Aporrea* (Panorama, 2009).

[15] Acerca de los resultados del debate en relación al tema en cuestión, no existe divulgación en los medios. Ver Méndez Quintero (2010).

información y la comunicación (TICS), al chocar con un sueldo (que si se compara con el resto de los países hermanos es el más bajo)[16], "no sabiendo hacer más nada que el oficio académico" y "estando (algunxs) demasiadxs viejxs para migrar" (según confesión de algunxs profesorxs entrevistadxs), encontraron la vía del pragmatismo para subsistir en una sociedad de consumo como la nuestra. Así, se convirtieron en asesorxs o consultorxs académicxs, etiquetadxs con estos nombres rimbombantes propios del mundo publicitario empresarial, y sirvieron de ardid (o *gancho*, según el dialecto venezolano) en el imaginario del personal docente universitario para cumplir el rol de hacedorxs y vendedorxs de tesis de grado y demás productos científicos demandados por una clientela de usuarixs académicos cada vez mayor.

Con el feliz anuncio de exterminio o fin de la pandemia a nivel mundial a cargo de organismos internacionales, más los entusiastas anuncios públicos del gobierno y sectores empresariales del país en torno a una sustantiva reactivación del aparato productivo, una mejora (leve) del ingreso salarial docente en 2022 y primer trimestre 2023,[17] además de un bono de guerra económica (40$) y otro de cestaticket (también de 40$), lo que permite alcanzar unos 100$ mensuales, se esperaba una repercusión positiva y reflexiva que cambiase la actitud mercantilista del sector académico profesoral. Pero no fue así. La práctica mercantil de saberes intelectuales por parte del grueso de docentes que conforman el capital académico venezolano no parece haber mermado (de acuerdo a mis observaciones). Esta no solo se mantuvo invariante en su

[16] En 2001, el sueldo de un profesor en el nivel instructor (el más bajo del escalafón universitario) equivalía a unos 900 dólares, mientras que el del rango titular (el más alto y de mayor antigüedad) superaba los 2.600 dólares mensuales. Hoy, un titular recibe unos 100 dólares al mes, el salario más bajo de los docentes en América Latina y el Caribe, tal señala el reporte difundido por OBU (Diario Las Américas, 2022).

[17] Actualmente, el ingreso comprende 18$ para un profesor titular, y las categorías de asociado y agregado es de 16$ y 14$ respectivamente (María Dariela G., Jefa de Nómina de la Dirección de Recursos Humanos de la UNELLEZ, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023).

dinámica de crecimiento vertiginoso, sino que se disparó con la hegemonía de las TICS y de la inteligencia artificial en el mundo de la academia, alimentando de hecho la formación de una especie de cultura o práctica académica que ya se había sembrado décadas atrás con la nueva modernidad.

Tres nuevos actores protagonistas en la MSA

De esos cambios (aparentemente irreversibles) que actualmente están dándose en pleno desarrollo dentro de las instituciones de educación universitaria, son observables nítidamente en la sensibilidad (ética, estética y afectiva) de sus principales nuevos actores, llamados de la siguiente manera: usuarixs/clientes (U/C) en reemplazo del estudiantado o sujeto universitario, y emprendedorxs académicxs (EA) u *homo redemptoris*, según Socarrás (2010), en sustitución del personal docente-investigador y la burocracia universitaria (BU), como ente del Estado con poder de decisión en las estructuras medianas y altas de la institución, cuya misión –en el caso de las universidades ÁRBOL– es la de revertir la contrarreforma neoliberal universitaria mediante la construcción de un modelo de producción académico dentro del sistema de educación superior consustanciado con valores democráticos y socialistas estipulados en el Plan de la Patria 2019-2025 (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2019).

En relación a lxs primerxs/principales actorxs, antiguamente estudiantes y ahora U/C, acuden a las instituciones de educación superior y, en vez de manifestar sus sensibilidades por la pasión de aprender, compartir saberes y ser útil a la sociedad donde viven, pretenden obtener como sea un cartón que lxs acredite como profesionales universitarixs (en sus tres niveles: tercero, cuarto o quinto). Aquí está una primera realidad subjetiva (y también objetiva) para la creación de un mercado local (dentro de la universidad): una potencial clientela cautiva siempre dispuesta a pagar directamente por servicios académicos.

Otrxs nuevxs actorxs partícipes en la creación del mercado local de mercadeo de saberes académicos son lxs EA, entre quienes, si bien cuentan con –o se jactan de tener– cierta jerarquía meritocrática producto de haber obtenido títulos de cuarto y quinto nivel y hasta posdoctorados, muy pocxs continúan las investigaciones que traían desde antes; se conforman, en cambio, con ejercer tiempo completo la docencia. Y de esxs pocxs que investigan, su nivel de calidad científica no es de reconocimiento público –al menos está en deuda con las aspiraciones y necesidades del colectivo social–.

Y de igual modo, si antes mucha gente del profesorado de planta se animaba a dejar un legado o una obra intelectual mediante la docencia, la vinculación social comunitaria y, principalmente, en la creación de saberes o conocimientos críticos destinados a darles respuesta a situaciones y demandas sociales y nacionales, en la actualidad una mayoría tiene su cabeza puesta en asumir como oficio la fabricación y venta de productos académicos (trabajos o actividades académicas que van desde una elemental diagramación de láminas de exposición, escritura y redacción de un pequeño ensayo, trabajos investigativos, informes, hasta una exigente tesis de grado de niveles superiores) exigidos a la comunidad estudiantil por lxs responsables de cátedras o tutorías de la institución como requisito legal aprobatorio de las asignaturas inscritas en sus respectivos períodos lectivos. Entre tanto, una proporción muy insignificante de estxs actorxs se interesa por obtener reconocimiento en el mundo de la llamada sociedad del conocimiento a través de la producción de artículos científicos para ser publicados en revistas especializadas o indexadas establecidas como indicador de evaluación por el sistema mundo universitario.

En ambos casos planteados y descritos en el párrafo anterior, este tipo de actorxs desarrolla un trabajo muerto. En el primer caso, como EA, desestima o abandona el papel de docente-investigadorx de una universidad pública, y en el segundo, como productor de *papers*, niega su condición de persona libre y creadora; además, su aporte académico (de dudosa intelectualidad y escasa utilidad

social) no tributa al engrandecimiento de la nación ni va en dirección hacia los postulados éticos e históricos que plantea nuestra carta magna y los planes en materia de educación universitaria.

Donde quiera y como quiera que sea, estos tipos de dispositivos y/o prácticas que ambos actores (U/C y EA) organizan y emprenden, acciones fines pragmáticos para agenciar y gestionar el futuro de sus existencias y vidas privadas, conllevan al menos una forma de *privatización universitaria no oficializada y no declarada,* es decir, una vía distinta a las tradicionales privatizaciones formalmente establecidas (cobro de matrículas elevadas a la comunidad de clientes-estudiantes y el financiamiento externo privado a la función educativa).

Frente a esta nueva modalidad privatizadora de la universidad pública en nuestro país, la BU – otro actor no menos importante de registrar– se comporta, curiosamente, como agente ajeno, indiferente, independiente al hecho mercantil que acontece a cielo abierto en el campus universitario. Su no intervención directa en las prácticas reiterativas de compra-venta de saberes académicos dentro de la institución que supuestamente gobierna (o gerencia, según algunos rectorxs de pensamiento neoliberal) puede interpretarse como un abandono de sus propósitos culturales inherentes o como un consentimiento más o menos directo al establecimiento de una nueva cultura académica marcadamente deshonrosa, alienante y reproductora del sistema de explotación imperante.

Más claro, ese dejar hacer o dejar pasar puede entenderse como autorizar o permitir a lxs docentes salir del claustro universitario para "matar tigres" (rebusque), una práctica que podemos denominar "secularización negativa", por contribuir a oxigenar el proyecto de universidad-empresa, y no a consolidar una propuesta-apuesta de universidad (otra), distinta a la configurada por el proyecto neoliberal. Este papel de la BU no extraña tanto, pues como representante del Estado dentro de las academias, parafraseando a Brown (2022), se comporta como administrador *light* de la vida económica.

Normalización de una nueva cultura/práctica académica basada en la mercantilización de saberes

En Venezuela, los dispositivos activados por parte de lxs actorxs principales de las universidades ÁRBOL para lograr la sobrevivencia, además de significar un quiebre ético, se convierten a la larga en actos privatizadores. Al imponerse como significaciones válidas, las experiencias y trayectorias de estxs actorxs acumulan cierto capital simbólico (Bourdieu, 2008), mientras que lxs "otrxs" actorxs que se entregan a su universidad íntegramente, como debe ser, validando el conocimiento en lo social y colectivo, "no están en nada", según la representación mítica del mundo mercantil académico de estos tiempos.

El factor económico es importante, mas no el determinante para comprender el quiebre ético y el *bajón intelectual* experimentados a partir de los noventa del siglo pasado en muchas de nuestras casas de saberes venezolanas. Desde esta época, observamos una revolución a la inversa, antiguxs sujetxs universitarixs en calidad de estudiantes (seres estudiosos y creativos) se transforman ahora en compradorxs de conocimientos hechos o producidos por docentes, otrora sujetxs también críticxs creativxs intelectualmente, hoy transformados en productorxs/vendedorxs de productos de saberes y/o conocimientos académicos. Ahora bien, ante esta transformación de valores éticos universitarios es bueno preguntarse ¿cómo es ese proceso de formación de un mercado intelectual en una universidad pública? ¿Cómo es que "libremente" esx EA o profesorx-empresarix se expone y vende su trabajo así nomás, sin ninguna recriminación por parte de las burocracias universitarias? ¿No habrá, acaso, una coacción o elemento cultural invisible que progresivamente va tomando cuerpo dentro de nuestrxs actorxs académicxs? En lo que sigue intentaremos abordar estas interrogantes.

Todavía en los años ochenta del siglo pasado –como indicamos antes– el sistema educativo universitario exigía a lxs estudiantes de tercer nivel presentar una tesis o trabajo investigativo como condición para obtener sus títulos como profesionales universitarixs. Esta exigencia que rayaba en una práctica intelectual moralizante, en cierto modo, influyó a la comunidad estudiantil a obligarse a sí misma a adoptar una actitud ética ante los mundos universitarios y social, aunque ello implicaba ciertos desafíos que en la vida real no resultaban fáciles de alcanzar, pues podían aprobar la escolaridad sin mucho problema, más no concluían el trabajo de tesis. Este fenómeno se llamó en su época síndrome del TMT (todo menos tesis); casualmente, en la actualidad este síndrome desapareció, ahora es al revés: casi todo el mundo hace tesis.

Ahora bien, esa otrora costumbre o cultura moralizante en el campo académico de aquella época, que incitaba a la comunidad estudiantil a asumir con seriedad su papel de sujetxs morales universitarixs, ya para la década siguiente (de 1990 en adelante), con la aparición de nuevos códigos culturales y políticos anunciando una nueva modernidad, feneció en nuestras universidades públicas venezolanas. Aunque es realmente paradójico que Venezuela, siendo un país prácticamente extractivista, casi monoproductor y de poca industria, haya iniciado un proceso acelerado de desarraigo con su historia y de incorporación de nuevas prácticas culturizadas, como el hábito facilista o la llamada "viveza criolla" revitalizada, pudiendo conducir a grandes masas de estudiantes a banalizar la cultura y el amor por la escritura y la lectura. De este modo, lxs mejores premiadxs –de acuerdo con Nuccio Ordine (2013)– no son lxs que hacen la mejor tesis, sino lxs que terminan la carrera más rápido, sea como sea. Así las cosas, se convirtieron en presas fáciles o candidatxs segurxs a recibir las llamadas "asesorías externas" (asesorías "libres" aparte de las tutorías oficiales a cargo del personal docente designado por las burocracias académicas), quienes se encargan de hacer su trabajo de grado en tres meses o menos, cuando unx estudiante de pregrado puede tardar

mínimo un año haciendo su tesis, y una persona tesista de cuarto o quinto nivel demora cuatro o cinco años y hasta más, si es un postgrado respetable y de calidad.

Insistimos una vez más –y las veces que sean necesarias–, para los noventa el mundo había cambiado. Y lo había hecho radicalmente. A diferencia de las mutaciones que ordinariamente se producían al final de cada década, la de los noventa no tiene parangón con las anteriores. Su zancada fue gigante, tanto que hizo ver las décadas pasadas como si fuesen de mucho tiempo atrás, al punto de borrar acontecimientos significativos para la historia.[18] De este modo, hablaríamos no de una nueva década ni del "fin de la historia", sino de una *nueva era* del siglo, con vínculos muy débiles con la sociedad tradicional. En esta nueva era, llamada por algunxs posmoderna, la del *vale todo*, emergieron nuevas modas o modos de ser nunca vistos o impensables en el pasado y para futuro.

Estereotipos como la cultura del relajamiento, cero compromiso, *todo vale* (tanto en la academia como en la sexualidad)[19], "cuanto hay pa eso", "ta barato dame dos" o "diez es diez y lo demás es lujo"[20] son parte de la atmósfera cultural traída por la globalización y han influido en el modo de ser *light* de la gente.[21] Su lema

[18] De acuerdo con el politólogo italiano Danilo Zolo, la invasión de tropas iraquíes con Estados Unidos a la cabeza sobre el territorio de Kuwait el 2 de agosto de 1990 significó dejar atrás la Guerra Fría e iniciar el crisol de un nuevo orden mundial y una nueva sociedad mundo.

[19] Aunque se desconocen trabajos empíricos al respecto, existe en el imaginario social de un sector importante de la población nacida más o menos antes de 1960 para atrás la idea de que a partir de los noventa hubo una especie de revolución sexual en las universidades venezolana: el sexo oral, las mujeres arriba de los hombres, entre otras posiciones sexuales muy pocas practicadas y publicitadas anteriormente, fueron desempolvadas y puestas de moda; asimismo, salieron a relucir las orgías dentro y fuera del recinto universitario, y las llamadas "operaciones colchón" utilizadas por los profesores, como cobrar en especie a las estudiantes.

[20] Diez es la nota mínima aprobatoria de acuerdo con el sistema educativo venezolano. Se estila decir, según el lenguaje venezolano, que "diez es diez y lo demás es lujo", lo que significa que se conforma con la nota mínima para ser promovidx de un grado a otro.

[21] En Venezuela, una persona *light* es aquella que vive relajada, sin prestarle mucha atención a la vida o al qué dirán.

es "deja que todo fluya". El destape/derrape y despliegue de estos tipos de clichés, impresentable durante la (vieja) modernidad,[22] no cayeron en el vacío. Configuraron un modo de vida individualista, banal y sin responsabilidad social, que últimamente ha sido incorporado en los cuerpos-mentes de actorxs colectivxs estudiantiles dentro del campo de la academia. Así, no querer sentir el sopor de sentarse a escribir y reescribir o emborronar un proyecto de grado durante muchos años, evitar pasar un proceso traumático de tener que pensar un título o definir un objeto de una investigación, elaborar un artículo científico, plantear un problema o, peor aún, problematizar un problema de tesis doctoral (que, por cierto, nadie es capaz de hacerlo, como machacaba el maestro Zemelman en sus conferencias, dado su complejidad) hablan de un malestar cultural de la vieja modernidad.

Aquella ética que signó al aguerrido movimiento estudiantil venezolano de los sesenta, setenta y ochenta[23] con la consigna "estudiar y luchar" pertenece a un pasado glorioso. Ahora el Estado "revolucionario", que en su utopía mantiene viva la representación social de ente promotor de un "país potente" a través de una educación universitaria liberadora abierta para todxs, ha creado una cincuentena de universidades, elevándose la matrícula estudiantil a niveles nunca vistos. Así, hoy en día tenemos las universidades abarrotadas de estudiantes. Pero la realidad es que, más allá del tradicional logos que lxs ha representado como sujetxs transformadorxs de estas instituciones, estxs ya no quieren estudiar ni mucho menos luchar. Es como si estuvieran en un espacio/estado

[22] A estas alturas del escrito es bueno recordar una vez más que el término "vieja modernidad" nos remite a un período epocal antes de los años noventa y el de "nueva modernidad", a esta época en la triunfa el mercado sobre el Estado.

[23] Haciendo un poco de historia, durante esos primeros años de la década de los sesenta del siglo pasado, cuando la represión *puntofijista* (pacto de la derecha adeco-copeyano) contra los estudiantes manchó de sangre calles y avenidas de Caracas y otras ciudades, la consigna "Estudiar y luchar" llamó a la resistencia, sobre todo frente a los gobiernos adecos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni y al primer mandato del copeyano Rafael Caldera. Consultar Chào Xin (2022) y Hernández Abano (2012).

liminal: físicamente o corporalmente dentro de la universidad, pero su pensamiento o espíritu muy distante de ella, desconectadxs del entorno inmediato, pero conectadxs permanente y virtualmente a redes. Solo quieren un título para "triunfar" o "ser alguien en la vida": la mesa servida para lxs EA.

Toda la argumentación (teórica y observacional) expuesta hasta ahora nos lleva a corroborar la existencia de un núcleo duro en nuestro escudriñar exploratorio: la conformación de una nueva cultura académica mercantil de saberes en las llamadas casas de saberes de educación universitaria, y por tanto no se trata de un fenómeno pasajero que podría irse del ambiente académico con un cambio de régimen "gerencial" en ellas. Uno de los entrevistados acotó que "la gente se dedica a las asesorías académicas por cuanto el ingreso salarial no le alcanza para sobrevivir" (Profesor jubilado de la UPTJFR, comunicación personal, 30 de septiembre de 2023), comentario que deja entredicho que de haber una buena remuneración, se le pondría fin a esta práctica viciosa. Creemos que no y que esta visión de corte economicista, determinista y un tanto maniquea pretende ocultar el trasfondo cultural o, al menos, la emergencia de nuevos modos de hacer academia bajo las lógicas de una nueva modernidad fundada en una sociedad mercadolátrica.

No es que se quiera desconocer el factor crisis en Venezuela, solo que existen otros elementos influyentes a la hora de comprender el fenómeno en cuestión, sobre todo cuando en esta era de la nueva modernidad donde encontraron acomodo nuevos valores y estereotipos, imaginarios funcionales o reproductores del sistema, ni siquiera lxs profesorex jubiladxs pudieron quedar libres. Muchxs de ellxs, incluso, por guardar su ética profesional universitaria no formaron parte de la MSA durante su estadía como profesorxs activxs, pero ahora, una vez pasadxs a la categoría de jubilación, se convirtieron en individuxs solitarixs, desligadxs y desconectadxs socialmente y su tabla de salvación fue asimilarse como EA bajo la figura de asesores: "[N]o hallo que hacer... en la

casa solo me aburro, y con esta 'peladera' me dedico a la asesorías de tesis" (Profesor de la UPTJFR, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

La práctica de mercadeo de productos científicos, desde mi conocimiento vivencial con el mundo académico, data más de tres décadas, y no estamos hablando de simples eventos que ocurren ocasionalmente, sino como praxis/creencia (cultura académica) común transmitida, aceptada, compartida, repetida una y otra vez por lxs actorxs involucradxs en la MSA. Aunque suene un poco a escepticismo, difícilmente exista unx docente universitarix que no esté actualmente dedicado a este oficio, tal como un entrevistado lo expresó fuera del texto. Afirmaba –a mi juicio en un tono generalizador–: "[E]n realidad, no sé si hay un camarada que esté sano" –se refería a que no había docente que no estuviera involucrado en el negocio de las tesis– (Profesor jubilado de la UBV, comunicación personal, 8 de octubre de 2023).

Desde mi experiencia personal me convencí absolutamente de este serio problema cuando –desde mayo 2021 hasta noviembre 2023– estuve al frente de la Jefatura del Subprograma de Estudios Avanzados en el área de Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social, sede Barinas (Venezuela). Allí pude dar(me) cuenta que la sospecha que traía desde tiempo atrás acerca del mercadeo de productos académicos en nuestra universidad no era infundada. Primeramente, me llamó la atención el nombramiento a determinadxs tutorxs y juradxs a profesorxs de la misma institución y, como externxs, a lxs mismxs profesorxs de siempre pertenecientes a la UBV Y UPTJFR. Corrientemente se designaba un solo profesor (tutor) para varias personas (cuatro o más tesistas o tutoradxs). Se argumentaba la falta de presupuesto para invitar a juradxs de otras universidades nacionales que no necesariamente fueran de ÁRBOL, algo inaudito en educación de quinto nivel. Esta situación preocupa, si por este camino se pretende una universidad autosuficiente o "sostenible" (vocablo/vulgata actualmente muy de moda por las instituciones públicas y privadas), cuando en

el peor de los casos tiende a degenerar en una especie de "incesto universitario", en el que prevalece no una relación académica de exigencia y compromiso intelectual, sino de familiaridad, compadrazgo y amiguismo malsano, cohonestados y alimentados durante mucho tiempo entre profesorx-tutorx- estudiante-tutoradx.

Posteriormente, como miembro del jurado en la presentación de múltiples tesis de grado de cuarto y quinto nivel, observé el escaso dominio del tema por parte de los tesistas al hacer su presentación final del trabajo de grado, generalmente se limitaban a leer (nerviosamente) las notas contentivas en una gran cantidad de láminas.

Tanto en las sesiones de comisiones asesoras y del Consejo Académico plantee la discusión sobre este tema, y propuse una comisión *ad hoc* que se encargara de ventilar y corregir esta práctica conocida por todxs. Confieso que no tuve el liderazgo o voluntad suficiente para emprender una lucha colectiva que conquistara intenciones políticas tanto del estudiantado como del profesorado en el seno del Programa de Estudios Avanzados. En fin, si prácticamente todas –o casi todas– las autoridades y docentes de alto nivel académico de estas universidades públicas venezolanas conocen del mercadeo de saberes y no se hace prácticamente nada por revertir este proceso de contrarreforma educativa neoliberal, es porque en todo este tiempo ha mediado un proceso de interiorización y apropiación de normas, creencias, esquemas de comportamiento y hasta valores que, al decir de Bourdieu y Passeron (1995), no son nada fácil de cambiar, pues han sido incorporados a lxs sujetxs y se han ido creando con base en sus experiencias personales en un marco/campo de actuación determinado, en especial, en la universidad.

Entonces, el hecho mismo de la eficacia simbólica que representa obtener un título de alto nivel universitario en nuestra región y, por otra parte, su relativa facilidad para apoderarse de este parecen cobrar sentido en una importante cantidad de profesorxs en proseguir su carrera académica hasta agenciar finalmente

el posdoctorado, ya que la pelea del profesorado –en nuestras universidades objetos de estudio– es alcanzar certificados que lo posicionen en la cima de la jerarquía académica que otorgan las instituciones donde laboran, y no necesariamente escribir cantidades de artículos empujado por la "tiranía de los *papers*" (Herceg, 2012), como suele ocurrir en ciertas universidades latinoamericanas que compiten en el mercado global académico, tal como lo señala Crovetto y Restrepo (2023). No obstante, escribir artículos y publicar en revistas de otras universidades nacionales e internacionales, quizá por la dedicación y la rigurosidad intelectual que ello amerita, al parecer no es un oficio académico ni rentable ni atractivo para el profesorado de ÁRBOL, pues tener doctorado, posdoctorado y alcanzar el escalafón de titular es suficiente para asegurar buen capital simbólico necesario para participar y competir en el mundo del *empresarialismo académico marginal o local.*

En otras palabras, entre los límites de la normalidad académica en que se mueve el profesorado de ÁRBOL, en ningún momento hay una decisión pensada en pos de aumentar el bagaje intelectual por sí mismo o "subjetividad creadora de valor" (trabajo vivo en Marx), ni fundada en la concepción acerca del "conocimiento como un bien público, social, colectivo y estratégico orientado a garantizar los derechos humanos de todas las personas" (Batthyány, 2022, p. 11). En todo caso, al parecer lo propio y normal en estos tiempos de neoliberalismo académico es –para decirlo en términos weberiano– dedicarse impulsivamente al *trabajo duro*, a tiempo completo con el propósito de fomentar su propio capital intangible (en términos de desarrollo gerencial) a fin de engrandecer su propia microempresa o firma personal para ejercer la profesión tanto en los escenarios de la administración pública como en los privados. La ambivalencia de tener un pie en el terreno de lo público y otro en el privado se resolverá en la medida que asuma a plenitud el oficio de EA, tal como lo señaló un profesor de maestría y estudiante de doctorado simultáneamente: "Me va bien en las asesorías académicas, mucho mejor que como profesor universitario,

de conseguirme unos cuantos clientes más, 'le dejo el pelero' a la universidad" (Profesor y estudiante de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, comunicación personal, 18 de octubre de 2023).

A manera de ir cerrando este capítulo, podría estimar que si esta práctica o cultura de mercantilización de saberes mantiene su normalidad en el tiempo (como de hecho se impone a un ritmo cada vez más veloz y creciente), asistiremos dentro de poco a un desmantelamiento total (léase la palabra total en un tono enfático) del Estado social, a la privatización y a la sospecha hacia los bienes públicos, en favor de emprendimientos empresariales, tal como propone Wendy Brown (2015; 2022). Pero tampoco se trata propiamente de un *asalto neoliberal* a la educación universitaria, como lo plantea Chomsky (2014), pues en el caso de nuestras universidades venezolanas sumergidas en una dura crisis económica –en gran parte por el bloqueo–, he venido sosteniendo que el fenómeno de la conversión o transformación de la universidad en mercado podría explicarse también por lógicas internas reproductoras del mismo sistema (capitalista dependiente, colonizado y patriarcal) venezolano, lógicas que aún no han sido estudiadas en profundidad.

Universidad viva y trabajo muerto

En capítulos anteriores mostramos la emergencia de una nueva cultura mercantil de saberes académicos en las universidades ÁRBOL. De aquí en adelante seguiremos en la tarea de bucear en las profundidades de la sociedad actual y observar cómo este fenómeno progresa hasta adquirir dimensiones privatizadoras cada vez más complejas dentro de ellas, y cómo llega a convertirse en un refugio del *capitalismo cognitivo* (Martínez, Pujol y Tarrès, 2013). Para ello, nos detendremos en ahondar un poco en el modo de producción (científico/académico) y las relaciones de producción presentes entre sus actorxs o participantes en el proceso productivo y comercialización del conocimiento.

Ahora bien, entrando en materia conviene tener claro que las relaciones sociales de producción que se dan en el proceso de fabricación y mercadeo de saberes académicos dentro de la universidad no son las mismas que se presentan en una fábrica de zapatos imaginada por Marx en su tiempo. En este tipo de factoría existe un dueño de los medios de producción que explota a decenas de trabajadores a través de la plusvalía absoluta y relativa. Tampoco se dan las relaciones de explotación entre las grandes empresas internacionales comercializadoras de saberes académicos y lxs EA locales. Como es sabido, estas grandes transnacionales cognitivas hacen las veces de pieza clave en el engranaje de la cadena global de valor (CGV) de dichas organizaciones económicas, se apropian del trabajo de manufacturación de los productos académicos elaborados por lxs EA de universidades que participan en el mercado global de conocimientos.

Mientras que en un modo de producción académico (marginal) –como es el caso de las tres universidades ÁRBOL sometidas a estudio– existe un actor económico (del género que sea) que, si bien posee modestos medios de producción (capital tecnológico como equipos y herramientas tecnológicas, tales como computadoras, celulares, etc.), capital académico (méritos académicos) y capital simbólico (entiéndase reconocimiento social por su trayectoria académica), él mismo es también capital humano formado en lo académico, que participa directamente en la manufacturación de los productos a comercializar. Podría decirse que es dueño y empleado al mismo tiempo. Pero tampoco hay que engañarse: no es un artesano o campesino que "trabaja para sí", que no explota a nadie ni es explotado directamente por otrxs. "Trabajar para sí" es una negación de la noción trabajo, pues en todo caso comparte las actividades o tareas a favor de su economía familiar. En la visión de Dussel (1994), siguiendo a Marx, trabajar para sí significa el trabajo vivo; antes de alienarse en el capital, en la exterioridad, se pertenece a sí mismo. Cuando se objetiva en y para el capital pone esta objetividad como su propio no-ser o como el ser de su no-ser.

Entre tanto, el/la EA marginal que se dedica a fabricar productos académicos fundamentalmente para el mercado dentro del campus universitario (sin excluir el mercado externo) a través de CGV desarrolla un trabajo muerto, esto es, "trabajo objetivado, cosificado, devenido valor, mercancía, dinero, capital" (Dussel, 1994, p. 6). Algunos testimonios respaldan esta tesis.

> Le trabajé por cierto tiempo a una empresa (española), uffff, pero no, no aguanté la pela. Además de forzado para el lapso que me daban para hacerle el trabajo, me pagaban muy poco: 2,5 % para redactar, es decir una tesis de cien páginas te pagaban 250$, yo me tardaba más de dos meses, hasta tres meses, y por revisar solamente te daban 1$ por página... Es un trabajo muy matador, para esclavo. Ahora me dedico a las ventas por cuenta propia con mi hermano, y si hay alguien (estudiantes de posgrado) que necesite mis asesorías, se las doy... (Profesor doctor de la UNELLEZ, comunicación personal, 29 de octubre de 2023).

A estos personajes en Venezuela les cabe el nombre de "todero", dispuesto a hacer cualquier actividad para mantenerse económicamente.

Comentarios como estos, que indican la empresarialización universitaria (Brunner, 2006; Sánchez, 2007) pero que no esconden lo desagradable que significa este oficio, mayormente cuando se trabaja para las empresas (des)localizadas internacionalmente como trabajador intelectual calificado (empero obrero explotado al final de cuenta), hay bastante.

> Imagínate, cuando a ellos no les gusta tu trabajo por equis motivo (falta de bibliografía actualizada, por ejemplo) te lo devuelven, porque ellos allá también lo someten a evaluación por otros expertos y hasta que no lo corriges como ellos dicen, no te depositan (Profesor doctor de la UPTJFR, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023).

Tanto en el primer comentario como en el segundo, las empresas comercializadoras de saberes académicos imponen su propia racionalidad capitalista, objetivando el trabajo desarrollado por lxs EA de las universidades de nuestro país. Aquí se puede observar un doble movimiento extorsionador de las empresas capitalistas: por un lado, se está generando una explotación (física), y por el otro lado, está obteniendo plusvalor con la reventa del producto realizado por lxs EA.

Además, al fijarles las condiciones de trabajo, formas de pago y precio del trabajo, lxs mantienen atadxs y se les pone rienda a la subjetividad creadora, perdiendo de esta manera lo más preciado de un sujeto intelectual: su libertad creadora de acuerdo a sus preferencias.

Aparte de la violenta explotación económica que sufren lxs actorxs académicxs en cuestión, está el tiempo perdido o tiempo muerto (no recuperado), que muy bien podría ser aprovechado para construir su obra intelectual. Aún más, más allá de que se le expropia su fuerza de trabajo, también está la pérdida de la autoría intelectual de sus productos elaborados, es decir, es doblemente saqueado, tanto económica como intelectualmente.

La anterior exposición visibiliza la explotación de lxs EA por parte de empresas internacionales. Ahora nos referiremos a las relaciones de producción entre lxs EA y lxs C/U de las universidades públicas. Igualmente aquí lxs EA realizan un trabajo muerto en dos sentidos. En el primero, no aprovechan el tiempo para ocuparse de lo que realmente debe ocuparse una persona que eligió una profesión no para vivir de ella, sino para vivir por ella. Al contrario del trabajo muerto, el trabajo vivo y/o creativo es vivir por y para lo que uno mismo conscientemente ha elegido. De acuerdo con a Albert Camus, "crear es como vivir dos veces, por un lado es una forma de expresar la libertad y por el otro además de expresarnos, da vida a aquello que llevamos dentro" (citado por Castillero, 2017). En el segundo sentido, de forma parecida a cuando se trabaja para las empresas internacionales, en el momento en que lxs EA

dedican tiempo y capacidad de trabajo a la confección de un producto académico para lxs C/U –que finalmente van a apropiarse de su autoría ilegítimamente–, su fuerza de trabajo se convierte en una mercancía y en trabajo muerto. Aun cuando reciba un pago en dinero, que si bien es mucho mayor que el recibido como profesor de planta, no lo va a enriquecer, dada la precariedad que también padecen una gran parte de lxs C/U de las universidades ÁRBOL; sobre todo cuando el producto fabricado no tiene valor de uso ni valor de cambio, pues generalmente languidece –o muere señorito o virgen– en las oficinas administrativas de las universidades, porque a veces ni siquiera se sube a las plataformas virtuales para el consumo del público lector.

Pero hay algo más que debe contemplar este análisis para que no quede incompleto, y es el carácter alienante fraguado en la relación social sostenida entre los dos actores (EA y C/U). Así, al comprar lxs clientxs una mercancía (académica) confeccionada y transada por lxs mercaderes de saberes (EA) y apropiarse de una producción intelectual ajena, se enfrenta a ella como un ser extraño. Empero, quien resulta igual o mayor alienadx es quien fabrica el producto, lo comercializa y para colmo pierde su autoría. En términos de la teoría marxista, la realización del trabajo es la objetivación del trabajo en el producto, pero esta objetivación termina implicando la pérdida de la autoría del objeto y, por tanto, también la desrealización del/de la EA –quien realiza un trabajo muerto (confecciona el producto académico), opera como empresarix (vende el producto), es separado de su bien o capital cultural al momento de venderlo y cede su licencia para que lxs C/U se apropien de dicho producto–.

Por supuesto, hay que tener claro que no existe una homogeneidad o igualdad social *per se* entre lxs distintxs actorxs del orden académico. Por ejemplo, hay EA que han logrado conformar especies de tribus académicas, unas más poderosas que otras, utilizan eficientemente la *performance* para obtener mejor pago en la venta

de sus productos, asegurando un mejor lugar o posición dentro del campo o mercado académico.

Academias marginales y su papel reciclador del orden capitalista

Desde Durkheim para acá, varias autoridades de las ciencias sociales han venido sosteniendo la ligazón entre educación y orden social. Autorxs de los dos últimos siglos recientes, donde entran Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, alertaron acerca del papel de los sistemas educativos, pues estos no son instituciones neutras, siempre están en correspondencia con el orden social existente, ellas inculcan la ideología y cultura dominantes, contribuyendo así a la reproducción de las relaciones de poder y a la satisfacción de las necesidades del sistema capitalista. Ello, a pesar que en los subsistemas educativos medios y superiores han podido forjarse pensamientos libres y creativos de sujetos críticos, al punto de provocar revueltas estudiantiles antisistémicas. He allí algunas contradicciones que el capitalismo ha buscado resolver para asegurar su reproducción. ¿Y cómo las resuelve?

No creo que sea necesariamente a través de los contenidos formales de la enseñanza del currículum oficial, como ingenuamente suele creer alguna dirigencia del gobierno bolivariano (venezolano), como tampoco en la formación masiva de excelentes profesionales. Todo apunta a que el capitalismo, tal como lo sugiere Wendy Brown (2015), tiene un *currículo oculto*.[24] ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué puede más el neoliberalismo como discurso hegemónico

[24] Wendy Brown deja claro que el término "currículum oculto" es un concepto acuñado por Philip Jackson en su libro *La vida en las aulas*, que incluye una serie de relaciones que subyacen y que pretenden perpetuar y posicionar una determinada ideología de poder, la alineación de una clase social, la defensa de una religión, raza, identidad, género, cultura, entre otros factores, en la comunidad escolar y que pasan desapercibidos.

del capitalismo que los currículums elaborados por las agencias estatales? Efectivamente, la ideología capitalista –según David Harvey (2004)– está presente en la vida cotidiana y en la forma en que se interpreta el mundo. Así, las personas como los Estados, de acuerdo con estxs autorxs, igual que las instituciones educativas universitarias, se construyen sobre el modelo de la empresa contemporánea, tienden a percibir –y por añadidura, incorporarse– al mundo en su doble modalidad: vendedorxs y a la misma vez mercancía en venta. Lxs humanxs así cosificados son impelidos y persuadidos a percibir su *ser en el mundo* como una agregación y sucesión de transacciones de compraventa.

Como ha dicho claramente Lyotard (1987), el saber en estos tiempos de capitalismo tardío se ha convertido en una mercancía más del sistema económico. Es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción. Incluso –agregaría– puede suceder que no tenga ningún uso (un trabajo que nadie lee ni comenta), como la mayoría de los productos académicos desvalorizados desde el punto de vista intelectual. Ahora bien, si estos conocimientos de dudosa calidad producidos por lxs EA –al menos en las universidades ÁRBOL– siguen reproduciéndose sin cesar, ¿acaso no rompen con la lógica del capital? ¿Es que son inofensivos? ¿O más bien son parte del juego sistémico que sirve para la reproducción y apuntalamiento del sistema de acumulación capitalista?

Coherente con esto último, la idea/proyecto del capital, insisto, no es tanto pretender que las universidades "tercermundistas" estén a la altura de producir investigaciones de alto impacto científico tecnológico. Según Liria y Zahonero (2004), existe la sospecha fundada en que la denominada "sociedad del conocimiento" queda definida no como la producción de conocimientos nuevos (raramente producidos desde las academias del Sur Global), sino exclusivamente de aquellos conocimientos innovadores consustanciales al aumento de la productividad y la competitividad. Aquí cabe preguntarse, entonces, ¿a quiénes puede interesarle la

producción "científica" proveniente de nuestras casas de saberes, a sabiendas de su falencias y escasa utilidad (mercantil)? Aunque en las academias nuestras (y las de todo el mundo) existe una creación científica humanista nada desdeñable que puede ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo cultural de la humanidad, como afirma Ordine (2013), ¿importa a los grandes centros de poder estas creaciones "inútiles" para ellos, pero útiles para nuestros pueblos?

Ahora bien, aquellos productos académicos devaluados, que muy bien podrían ser denominados trabajos "basuras" o "trabajos de mierda", en los términos del antropólogo David Graeber (2018) –me gusta más el término "productos chatarras" (PC)–, aparentemente ya no son funcionales para los sectores económicamente poderosos ni tienen la oportunidad histórica de volverse útiles para la sociedad (Dagnini, 2007). Empero, a pesar de discursos un tanto escépticos y críticos como este último, si hurgamos más al fondo estos PC, también son funcionales al sistema capitalista (no funcionan para funcionar).

En este sentido, habría que relativizar un poco la opinión de ciertos intelectuales como la de Márquez (2017), quien considera que la ciencia que importa es únicamente la ciencia aplicada a los negocios; en concreto, a los articulados a los grandes consorcios multinacionales, que ejercen un dominio monopólico de manera simultánea en los núcleos y confines de la economía mundo. En términos generales, estamos de acuerdo con esto, pero la pregunta que ahora debemos hacernos es: ¿por qué en nuestra región –y en todo el mundo– se incrementan cada vez más tanto la matrícula de estudiantes de niveles superiores, según Chidichimo (2022), y también el número de universidades no productivas desde el punto de vista científico? Es demasiado sospechoso que en nuestros países ahora se hayan incrementado las matrículas universitarias. En la UNELLEZ, por ejemplo, –estando yo presente en el acto inaugural del Congreso La universidad Otra– se reveló que

> la matricula estudiantil a finales de 1999 estaba alrededor de 7 a 8 mil estudiantes en todos los ambientes de los vicerrectorados, para el 2020 habían más de 60 mil estudiantes, en la actualidad –luego del golpe asestado por la pandemia y el bloqueo económico financiero norteamericano, la matricula está por el orden de 48 mil estudiantes (Adán Coromoto Chávez, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

¿Qué hacer con ese montón de PC –repito, investigaciones "inútiles" e "innecesarias"– que contribuyen a la degradación del ambiente? ¿Por qué no se evitan o se suprimen antes de nacer? ¿O es que existe un interés solapado para que estos PC se reproduzcan como hongos? Así parece ser. Las corporaciones transnacionales, como hemos señalado, pueden o no necesitar de la producción científica de exitosos profesionales de universidades subalternas o del llamado Tercer Mundo, pero el negocio es lo más importante. Con la docencia y la certificación de títulos universitarios tienen para orientar la educación a potenciales objetos de mercancías; en un sentido, porque tanto estudiantes como Estado-patrón educativo se convierten en consumidorxs de los insumos y requerimientos tecnológico-burocráticos necesarios para el funcionamiento de estas casas de estudios y del sistema en general.

En efecto, no está de más decir que en cualquier estudio que se haga sobre las universidades venezolanas (como en todo el mundo, creo), la utilización de computadoras, el acceso al correo electrónico, a Internet y a las redes sociales resultan ser los productos culturales más consumidos en el ambiente (público y privado). Lxs jóvenxs universitarixs son los principales consumidorxs de las NTIC, la red Internet y demás bienes de consumo culturales de esta era denominada *hipermoderna*. Para nada sorprende un bajo consumo de lectura, práctica del deporte y asistencia a bibliotecas y museos, mientras que la televisión, el uso de la computadora y el teléfono móvil se encuentran entre los principales consumos, de lo que se concluye que la cultura de la pantalla es lo que prevalece en

esta comunidad. Pero el problema con las llamadas redes sociales no solo es económico, que sirve a la acumulación del capital de las grandes transnacionales productoras de tales tecnologías, sino cultural e ideológico. A juicio del filósofo Fernando Abad (2023), estamos intoxicadxs (yo agregaría hipnotizadxs) con *fake news*. La relación entre ver y pensar está fracturada y casi nada nos mueve, o nos conmueve, hacia la organización directa en la solución de los problemas colectivos.

En fin, todo lo dicho arriba nos lleva a sostener la necesidad del Otro por parte del capital, no como sujeto (científico) propiamente, sino como objeto espectador de conocimiento desprovisto de saber y cultura, espejo de la modernidad occidental, de acuerdo con el enfoque de la antropología del Sur. Desde esta perspectiva, las transnacionales del conocimiento necesitan legitimarse a través de discursos maniqueos como los de universidades de primera (perteneciente al primer mundo) y universidades de segunda y tercera, etc. (pertenecientes al resto de los *otros* mundos subalternos).

La universidad pública venezolana del grupo ÁRBOL (esta que tenemos) se reproduce permanentemente ante la mirada pasiva de las burocracias universitarias, y lamentablemente, según algunxs intelectuales, hay muy poca razón para creer que vendrán extrañas energías internas como para que suscite una autotransformación (Lanz, 2011).

Consideraciones finales

Después de haber desarrollado los apartados planteados en la introducción de este ensayo que muestra el surgimiento de nuevxs actorxs universitarixs y el trabajo muerto que realizan, el surgimiento de una nueva cultura/práctica de mercantilización de saberes académicos chatarras que amenaza con privatizar la universidad pública venezolana y, en consecuencia, reproducir el

actual orden de dominación capitalista (dependiente, colonial y patriarcal), caben las siguientes reflexiones:

- Si las universidades "siempre han sido instituciones donde se genera el conocimiento científico y donde se valida el saber social, en el marco de procesos simultáneos de investigación, enseñanza aprendizaje para dar respuestas a las realidades ecológicas, sociales, económicas y geopolíticas del país" (Briceño Guerrero, 2004, pp. 171-172), ¿cómo es que, contrariamente a estos nobles principios, asistamos a una inversión de valores en nuestras reconocidas casas de saberes?

  Esta problematización se torna aún más curiosa cuando se considera que las universidades públicas venezolanas (ÁRBOL) –teóricamente diseñadas para transformar la estructura social, mejorar el crecimiento económico del país, reformateadas "con el propósito de desarrollar y transformar la educación universitaria en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una nueva sociedad solidaria, socialista" (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2019)– son espacios donde hoy se instalan las fábricas de conocimientos aprovechados y apropiados con fines lucrativos en función de reproducir el orden de explotación.

  Si el "negocio de las tesis" –como también suele llamársele coloquialmente a esta práctica mercantilista– y de otros productos científicos universitarios (ensayos, monografías, proyectos, diseños de encuestas, procesamientos de datos estadísticos) ocurre con frecuencia en las universidades "estatizadas", supuestamente comprometidas políticamente con una "educación liberadora" al estilo de Paulo Freire para forjar el "hombre nuevo" y la "mujer nueva" de una sociedad diferente a la capitalista, nos preguntamos: ¿qué puede

esperarse de las universidades privadas y las universidades tradicionales denominadas "autónomas" (o "no controladas" políticamente por los gobiernos de turno) que hace décadas están cogobernadas por una dirigencia académica identificada ideológicamente con la "derecha"?

Insisto, esto no es fácil de entender, máxime cuando es el "gobierno bolivariano" de Venezuela, considerado expresión de una primera "ola progresista" que llegó al poder democráticamente durante la primera década del presente siglo, el que originalmente se ha propuesto de manera seria promover profundos cambios sociales a partir de transformar el modelo universitario heredado de regímenes derechistas.

- Asistimos a una nueva "privatización no declarada" de las universidades públicas (estatizadas) venezolanas en el contexto de un proceso político –cuyo régimen de gobierno data de finales de 1999 hasta el presente– al que se le reconoce el mérito de haber levantado la bandera del socialismo del siglo XXI en el continente. Curiosamente, por un lado ha venido creando nuevas universidades con el propósito de garantizar educación libre y gratuita a todxs lxs bachilleres del país por un lado, pero por otro lado se muestra impávido de frenar la carrera de privatización silenciosa que se viene patentando paulatinamente a través de la vía de una nueva cultura académica basada en el mercadeo de productos científicos universitarios.
- Que esta dinámica de MSA se haya instaurado en las llamadas universidades tradicionales o autónomas –entiéndase la UCV, LUZ, ULA, UC, entre otras que no reciben directrices del gobierno bolivariano– llama la atención, pero no tanto. Empero sí sorprende que se materialice en universidades del proyecto ÁRBOL. Es una antinomia difícil de entender toda vez que estas universidades presumen en teoría puntos de

vista ético-políticos que deben llevarlas a perseguir valores consustanciados con el socialismo (del siglo XXI), el Estado docente y la autonomía universitaria, rasgos que de una u otra manera en el plano normativo están en las antípodas de la universidad neoliberal. En otras palabras, parafraseando a Humberto Muñoz (2019), la impavidez o el *no hacer* de la burocracia universitaria es quizás un hacer contrario al *hacer* de la academia.

- ¿Qué es lo que ocurre realmente? ¿Por qué el proceso político venezolano declarado contrario acérrimo a la ideología neoliberal está atrapado en las redes de la llamada "sociedad del conocimiento" o globalización mercantil? Si no se han tomado hasta ahora las medidas de resistencias políticas, ¿será que no van a ser tomadas por quienes corresponde? ¿Acaso las burocracias universitarias no están conscientes de que vamos por el camino de una nueva forma de privatización sin necesidad de derogar la antigua ley de universidad que establece el carácter público de nuestras casas universitarias? ¿O sencillamente el devenir de la educación universitaria es la configuración de un nuevo modelo de universidad en el capitalismo global?

  Responder estas interrogantes pasa por no hacernos lxs desentendidxs de la aparición de nuevas lógicas neoliberales cuyo objetivo es la privatización de espacios que antes no eran privados, tales como los servicios públicos (agua, telecomunicaciones, transporte), instituciones públicas (universidades, prisiones) e incluso la guerra, y volverlos rentables, de acuerdo con la teoría del *nuevo imperialismo* propuesto por David Harvey.

Conclusiones inconclusas

A través de una metodología basada en la experiencia (y lucha) vivida por muchos años, entrevistas, conversatorios (espontáneos y dirigidos) y observaciones etnográficas, pudimos concluir:

- En nuestras universidades (ÁRBOL) han emergido nuevxs actorxs (EA, C/U y BU) que han sido arrastradxs (inconscientemente) a participar en la construcción de una cultura/práctica académica mercantilista de saberes a lo interno de estas casas de estudios, sin excluir el campo transnacional. En términos generales, la MSA resulta de un modo de producción de saberes donde el trabajo humano sirve de medio para el desenvolvimiento de los instrumentos, en vez de ser al contrario (esto es, servir al desenvolvimiento humano). El empresariado académico realiza un trabajo muerto, es decir, un trabajo que no es realizado por vocación científica, con vista a la transformación de los pueblos, con desinterés económico y pensando en un nuevo modo ser.
- Las mayorías de las investigaciones o productos chatarras realizados por lxs EA y consumidos por lxs C/U en el mercado de saberes –en las academias docentista o marginales como las nuestras– elementalmente sirven como recicladores del orden capitalista dominante. En absoluto son una garantía que los comprometerá con un proyecto de creación de saberes o conocimientos de pertinencia social, ni mucho menos constituye una apuesta intelectual transformadora que plantee una sociedad radical como aspira(ba) el gobierno bolivariano de Venezuela.
- En fin, asistimos a un proceso de contrarreforma neoliberal que se materializa en la privatización de la universidad pública venezolana, esta vez no mediante decreto oficial, como se pretendió en la década de los ochenta a través del PLES,

sino por la vía mercantilizadora de los saberes académicos instituida e institucionalizada por lxs nuevxs actorxs académicxs en escena: lxs empresarixs académicxs, lxs clientxs o usuarixs y la burocracia universitaria. La agravante de este fenómeno es que, a pesar de la herida en el corazón de la academia pública venezolana, tanto las representaciones institucionales (Estado) como las de la sociedad no parecen inmutarse. Parecen estar fascinadxs, unxs por adquirir un título académico para ser triunfadorxs, otrxs por hacerse empresarixs académicxs algún día.

No obstante, hay voces que se levantan frente a la amenaza de la conversión total de la universidad en una empresa (Hinkelammert, 2001; González Casanova, 2001), llaman a proteger al mundo global del ataque mortal de parte de los globalizadores y a construir *la universidad necesaria* (democracia cognitiva y de calidad). La universidad, según estas autoridades, tiene una alta responsabilidad en la misión de evitar que la contrarreforma neoliberal se imponga absoluta y totalmente.

A pesar de todo el escepticismo y pesimismo en ambientes intelectuales *nuestrosamericanos*, tenemos una gran lección dada por la rebelde juventud estudiantil chilena que fue capaz de abortar la Constitución pinochetista que legalizó la privatización de la educación superior y media de ese país. Desde luego, hace falta un "está bueno ya", grito de guerra de los zapatistas que llame parejamente a deconstruir el discurso hegemónico de la contrarreforma neoliberal universitaria y a construir la universidad del futuro o la "universidad otra", como últimamente ha empezado a sonar en algunas universidades de ÁRBOL, principalmente en la UNELLEZ y UPTJFR.

Bibliografía

Batthyány, Karina (2022). Nuevos desafíos del conocimiento como bien público, social, colectivo y estratégico. Tramas y redes, (3). Tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/issue/view/3/5

Bauman, Zygmunt (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.

Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Bonilla-Molina, Luis (30 de marzo de 2022). La razón neocolonial de la UNESCO. *viento*sur. https://vientosur.info/la-razon-neocolonial-de-la-unesco/

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura* (Trad. Martha Pou). México D. F.: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus* (Trad. Ariel Dilon). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Fontamara.

Brown, Wendy (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.

Brown, Wendy (2022) ¿Hacia qué está mutando la derecha? Entrevista (Trad. Carlos Díaz Rocca). *Nueva Sociedad*. https://nuso.org/articulo/hacia-donde-esta-mutando-la-derecha/

Brunner, José Joaquín (2006). Sistema privatizado y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos. https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/12480.brunner_Ed_Superior_chilena_mercado_y_efectos.pdf

Buen Abad Domínguez, Fernando (4 de noviembre 2023). Opinión cultura y comunicación: perspectivas 2024. *La jornada*. https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/11/04/opinion/cultura-y-comunicacion-perspectivas-2024-3698

Castells, Manuel (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Madrid: Alianza.

Castillero, Oscar (28 de abril de 2017). Las 90 mejores frases de Albert Camus. *Psicología y mente*. https://psicologiaymente.com/reflexiones/frases-de-albert-camus

Chào Xin (18 de noviembre de 2022). Estudiar y luchar. Una consigna de resistencia. Ciudad CCS. https://ciudadccs.info/publicacion/2662-0

Chidichimo, Gabriela (2022). La educación superior universitaria en América Latina; tendencias y nuevas configuraciones en los inicios del siglo XXI. *Journal de Ciencias Sociales*, *1*(18). https://doi.org/10.18682/jcs.vi18.6653

Chomsky, Noam (13 de marzo de 2014). El neoliberalismo tomo por asalto a las universidades. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/educacion/el-neoliberalismo-tomo-por-asalto-a-las-universidades-noam-chomsky-article-480438/

Clarac, Jacqueline (2017). Editorial. En *1er Congreso Unellista de Ciencias Sociales: Su interpelación en el contexto de la crisis del mundo capitalista*. Barinas: UNELLEZ. http://libreria.unellez.edu.ve/wp-content/uploads/2019/06/Memorias-Congreso-UNELLEZ-26-06-18-1.pdf

Dagnini, Roberto (2007). La universidad y el desarrollo de América Latina. *Atos de pesquisa en educação*, *2*(3), 371-382.

Diario de Cuba (18 noviembre 2023). Profesores universitarios venezolanos, los peor pagados del continente. *Diario Las Américas.* https://www.diariolasamericas.com/america-latina/profesores-universitarios-venezolanos-los-peor-pagados-del-continente-n4251222

Díaz Crovetto, Gonzalo (19 de agosto de 2021). La academia neoliberal y el sistema mundo universitario: algunas reflexiones, retos y posibilidades para las ciencias sociales [ponencia]. Seminario Internacional Desafío de las Ciencias Sociales ante la Crisis del Sistema Mundo Moderno. UNELLEZ.

Díaz Crovetto, Gonzalo y Restrepo, Eduardo (2023). Precarización, productivismo y la burocracia universitaria: hacer antropología en la academia neoliberal. *Tabula Rasa*, (46), 185-209. https://doi.org/10.25058/20112742.n46.09

Dussel, Enrique (1994). Trabajo vivo y filosofía de la liberación latinoamericana. En *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación.* Bogotá: Nueva América.

Fernández Liria, Carlos y Alegre Zahonero, Luis (30 de noviembre de 2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *Rebelión*. https://rebelion.org/el-reto-de-la-universidad-ante-la-sociedad-del-conocimiento/

García Guadilla, Carmen. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del Cendes*, *22*(58). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082005000100003

González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.

Graeber, David (2018). *Trabajos de mierda: una teoría*. Barcelona: Ariel.

Guerrero Briceño, Manuel et al. (2004). *Breviarios de la confrontación: la universidad en entredicho*. Mérida: Ediciones FBU-ULA/ Cooperativa Despertar Digital.

Harvey, David (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Hernández Abano, Francisco (2012). Reconstrucción histórica del movimiento estudiantil de la UNELLEZ de los 80. Barinas: FEDUEZ. http://libreria.unellez.edu.ve/wp-content/uploads/2019/06/Movimiento-Estudiantil-de-la-UNELLEZ.pdf

Hernández Abano, Francisco (2015). *Barinas y la ciudad "globalizada"*. Caracas: El perro y la rana. http://sisbiv.bnv.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=500455

Hernández Abano, Francisco; Medina M., Jhogrexi y Leal G., Andrix (2020). *Crítica de la razón académica docentista. Una reflexión crítica del modelo universitario de la UNELLEZ*. Barinas: FEDUEZ. https://es.scribd.com/document/535997271/Critica-de-la-razon-academica-docentista-1

Hinkelammert, Franz (2001). La universidad frente a la globalización. *Revistas Pasos*, (95), 32-37. http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/3223/1/La%20universidad%20frente%20a%20la%20globalizaci%C3%B3n%20%281%29.pdf

Lanz, Rigoberto (2011). Las universidades como comunidades intelectuales. En Luis Bonilla-Molina (comp.), *Colección por la transformación*. Caracas: Centro Internacional Miranda https://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/cim/20170102053754/pdf_201.pdf

Lora Cam, Jorge y Recéndez, Cristina (24 de enero de 2007). La Contrarreforma universitaria neoliberal y la crisis educativa en

América Latina. *Mariátegui*. https://www.nodo50.org/mariategui/lacontrarreformauniversitarianeoliberal.htm

López Guerra, Susana y Flores Chávez, Marcelo (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *REDIE*, *8*(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006

Lyotard, Jean-François (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (Trad. Mariano Antolín Rato). Madrid: Ediciones Cátedra.

Márquez Covarrubias, Humberto (2017). Universidad pública intervenida. Subsunción del trabajo conceptual y desvalorización del proceso educativo. *Observatorio del* desarrollo, *6*(16). https://doi.org/10.35533/od.0616.hmc

Méndez Quintero, Evaristo (25 de agosto de 2010). ¿Por qué se compran las tesis de grado? *Aporrea*. https://www.aporrea.org/educacion/a106633.html

Montenegro Martínez, Marisela y Pujol, Tarrès, Joan (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea digital*, *13*(1), 139-154.

Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf

Morin, Edgar (2001). *El Método. I: La naturaleza de la naturaleza* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin, Edgar (2003). *Introducción al pensamiento complejo* (6ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Muñoz, Humberto (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la educación superior*, *48*(189). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100073

Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

Panigua-Vega, Esteban (2020). Los peligros de un estado totalitario de la ciencia como mecanismo regulador de la creación de nuevos conocimientos. *InterSedes*, *XXI*(43). https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v21n43/2215-2458-is-21-43-032

Panorama (16 de julio de 2009). Zulia: Alarma por plagio de tesis de grado. *Aporra.* https://www.aporrea.org/actualidad/n138794.html

Pineda, Miguel (2012). Un modelo de educación universitaria para Venezuela en el marco del socialismo del siglo XXI. *ARJÉ. Revista de postgrado FACE-UC*, *6*(10), 205-226. http://arje.bc.uc.edu.ve/arj10/art11.pdf

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (8 de abril de 2019). Proyecto Nacional Simón Bolívar, Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025. Caracas. https://socialprotection.org/es/discover/legal_policy_frameworks/proyecto-nacional-sim%C3%B3n-bol%C3%ADvar-tercer-plan-socialista-de

Puello-Socarrás, José Francisco (2010). Del *homo œconomicus* al *homo redemptoris*: emprendimiento y nuevo neo-liberalismo. *Otra Economía*, *IV*(6). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/186524/CONICET_Digital_Nro.bb62ad7d-0d8a-4b67-89fd-191bd570e58c_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Restrepo, Eduardo (2018). Decolonizar la universidad. En Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira, *Investigación cualitativa emergente:*

reflexiones y casos. Sincelejo: Cecar. https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/22.pdf

Rodríguez-Ponce, Emilio (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. *INCI*, *34*(11).

Saforcada, Fernanda et al. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación/CONADU. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/privatizacion_de_la_universidad_in_america_latina.pdf

Sánchez, William (2007). La universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Nómadas*, (27), 34-46. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595004.

Santos Herceg, José (2012). Tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena de Literatura*, (82), 197-217. https://dx.doi.org/10.4067/ S0718-22952012000200011

Zemelman, Hugo (1994). *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.

La universidad latinoamericana en tensión

Entre las estrategias de privatización y las disputas en torno al derecho

Lucía Trotta y Fernanda Saforcada

Introducción

La universidad ha sido territorio de disputa en los diversos contextos históricos, desde la Reforma de 1918 hasta nuestros días. Así lo evidencia la propia consideración de la educación superior como derecho, que refleja un camino sinuoso integrado por ciclos de expansión y democratización de este nivel educativo, y ciclos de contracción y repliegue en las élites. Hoy, América Latina y el Caribe (ALC) presenta la paradoja de ser la región en la que se reconoce este derecho con mayor contundencia, a partir de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de Cartagena de Indias en 2008 y su ratificación en Córdoba en 2018, y al mismo tiempo ser un territorio en el que la privatización de la universidad alcanza los índices más altos del planeta. Aun con una fuerte tradición de universidades públicas, autónomas y democráticas, en esta parte del mundo el sector universitario privado es mayor al público y se encuentra en plena y activa expansión.

En este ensayo nos proponemos indagar y analizar una de las tensiones más relevantes del campo universitario actual, expresada en el binomio educación superior como derecho o como mercancía.

En estos años, ALC está atravesada por fuertes procesos de fragmentación política, entre nuevos progresismos, sectores neoconservadores tradicionales y fuerzas de extrema derecha en ascenso, lo que conforma un escenario en el que se demandan nuevos derechos a la vez que se impugnan otros ya adquiridos.

Luego de una primera década y media del nuevo siglo marcada por una experiencia inédita de un concierto de gobiernos de tinte progresista (aun con importantes diferencias e intensidades) en gran parte de los países, los últimos años estuvieron signados por un mosaico complejo de gobiernos y experiencias: alternancia de partidos de izquierda y de derecha con polarizaciones pronunciadas; golpes de Estado encausados a través del forzamiento de mecanismos institucionales, así como crisis políticas profundas; la emergencia y expansión de agrupaciones y referentes políticos de extrema derecha que combinan un fundamentalismo del mercado en lo económico con perspectivas ultraconservadoras en lo social y con lógicas represivas y autoritarias en relación con la acción pública; nuevos gobiernos progresistas en países con una larga tradición de derecha.

Al mismo tiempo, en una mayoría de los países de la región se observa un contexto económico de ajuste y precarización de la vida, que profundiza las desigualdades preexistentes y amplía la brecha en la distribución de bienes sociales, entre ellos el conocimiento y la educación.

Para algunos, es un momento que se enmarca en un tiempo de transición estructural mundial, declive del modelo de acumulación propio del capitalismo neoliberal de libre mercado y pugna por la aparición de un nuevo modelo. Como señala Álvaro García Linera, "América Latina está en medio de ese vórtice, de ese reacomodo mundial" (Schuliaquer, 2023); para otros, estos procesos

implican un deterioro progresivo del *régimen constitucional*, donde la aparición de las derechas radicalizadas dialoga con una fuerte desfuncionalización de los Estados en materia económica, pero también frente a los procesos de subjetivación social y política (Seman, 2022).

En esta coyuntura se vuelven imprescindibles análisis críticos sobre los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior (ES) –procesos que coartan la concreción del derecho–, con el fin de aportar tanto a la comprensión del fenómeno como al debate y la formulación de políticas.

Este ensayo se inscribe en un programa de investigación iniciado en 2018 sobre los procesos de privatización y mercantilización de la universidad y el conocimiento en ALC,[1] que ofició como punto de partida en la construcción de los interrogantes y ejes analíticos que se abordan a lo largo del escrito.

El análisis se centra en cuatro ejes nodales que dan cuenta de cómo se expresa la disputa por el derecho a la universidad y las barreras que trazan los procesos de mercantilización. En primer lugar, se reconstruye el derrotero histórico de la ES como derecho, desde un reconocimiento austero en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966), a su robustecimiento en las CRES (2008 y 2018) y en las políticas y los debates que se plantearon vinculados al desafío de pasar de una dimensión declarativa a una dimensión de efectivización del derecho.

En segundo término, se describen las tendencias de la ES en ALC en las últimas décadas, vinculadas con la masificación y la

[1] Proyecto de investigación "Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe", impulsado por el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC-CONADU) en alianza con la Internacional de la Educación y desarrollado entre 2018 y 2022 por Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta.

ampliación del acceso, pero también con la profundización de brechas de desigualdad que expresan el hiato entre las disposiciones normativas y la materialización del derecho.

En tercer lugar, se caracterizan los procesos de privatización y mercantilización de la ES en ALC. Por un lado, se presentan algunos datos que nos permiten definir a la región como hiperprivatizada, dado que más del 50 % de la matrícula, más del 65 % de las instituciones y alrededor del 60 % de sus graduades corresponden al sector privado. Por otro, se abordan las formas y dinámicas que asumen estos procesos más allá de lo cuantitativo, principalmente a partir del diseño de esquemas de financiamiento volcados a la demanda, de la formulación de distintos tipos de alianzas público-privadas, la consolidación de la ES como espacio de negocios y lucro, y la captación de la decisión pública por parte del sector privado, resignificando las fronteras entre ambos sectores. Es decir, la coexistencia de una dimensión económica y una dimensión ideológica del fenómeno.

En cuarto lugar, se analizan las estrategias de privatización en clave política y el rol de las políticas públicas que alientan o potencian la privatización. Estas nuevas modalidades de la mercantilización vienen a redefinir la idea misma de derecho a la ES desde una lógica individualista y meritocrática que, a su vez, habilita el desarrollo de políticas públicas que fortalecen al sector privado. En este sentido, aparece como central el rol del Estado y el peso de las políticas públicas, ya sea en la regulación de la expansión del sector privado como en el fortalecimiento del sector público y/o contrarrestando los avances mercantilizadores.

Finalmente, como corolario del análisis, se plantean algunos desafíos para el campo de la política universitaria regional, en torno a la tensión entre la universidad como derecho y las tendencias de mercantilización de la ES, en pos de aportar al debate público y al desarrollo de estrategias y políticas orientadas a ampliar y potenciar procesos de democratización del conocimiento, así como a la construcción de sociedades más justas y soberanas.

La universidad como derecho

La noción de la universidad como derecho es, a la vez, una noción reciente e histórica. Es una noción histórica porque, como no podría ser de otra manera, se fue configurando a lo largo del tiempo, de la mano del reconocimiento internacional del derecho a la educación. En el marco de los avances y las disputas que se desarrollaron en relación con las dimensiones y los niveles que el derecho a la educación abarca, la educación superior fue considerada parte de este derecho formalmente reconocido y regulado en el ámbito internacional a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

A la vez, podemos afirmar que es una noción relativamente reciente en la medida en que América Latina ha sido el territorio en el que con más fuerza se consolidó la idea de la universidad como un derecho, ligada a la definición del conocimiento como un bien público y al establecimiento de la responsabilidad de los Estados en garantizarlo. Esta definición del derecho a la universidad implicó una nueva concepción y un giro cualitativo –sustantivo en términos políticos– respecto de aquella noción que se había ido construyendo y expandiendo desde la posguerra. Como señala Rinesi,

> caracterizar a la universidad y a la educación superior como un derecho humano universal [...] cambia radicalmente nuestro modo tradicional de pensar la universidad. En efecto, las universidades son instituciones que, a lo largo de alrededor de mil años de historia, nunca se habían pensado a sí mismas como agentes encargados de garantizar algo que pudiera contextualizarse como un derecho. Al contrario, siempre funcionaron como máquinas de producción de élites; élites clericales, estatales, técnicas o profesionales. Ni siquiera los grandes movimientos universitarios como el 18 cordobés o el 68 parisino pusieron en discusión este asunto. Si hoy, en cambio, asumimos que la universidad es una institución pública encargada de garantizar un derecho humano universal, lo

> que hacemos en ella y el modo en que la habitamos debe verse dramáticamente revolucionado (Rinesi, 2015a, pp. 109-110).

En este apartado queremos recuperar las formas en que se fue configurando el derecho a la educación superior, así como los avances y los debates que se desplegaron sobre esta cuestión en América Latina en el actual siglo.

En 1948, con el horror de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias grabados en las retinas, se aprobó en las Naciones Unidas (creadas tres años antes) la Declaración Universal de Derechos Humanos. En los últimos artículos de este documento se establece lo que sería la primera regulación internacional referida al derecho a la educación:

> 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 (art. 26).

Como se observa, refiere al derecho a la educación incluyendo, en su concepción, a la educación superior y señalando que debía ser igual para todos y todas. Si bien condiciona esa noción de igualdad en el acceso al mérito, introduce una idea que, en aquel contexto, suponía una ampliación notoria: la educación superior como parte del derecho y regida por cierto nivel de igualdad en el acceso.

El siguiente artículo de la Declaración establece que "toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (art. 27). Si bien no está hablando específicamente de educación, sienta bases que resultarán significativas para pensar la lógica que se configura más tardíamente en relación con las universidades: la vida cultural, las artes y las ciencias no son propiedad de las élites y sus

instituciones, sino que toda persona tiene derecho a participar en esos ámbitos.

Finalmente, el artículo 28 –que sigue a los dos anteriores, pero rige para el conjunto del articulado– deja en claro que no se trata de una mera declaración retórica, sino que se pretende que la Declaración trascienda el plano jurídico y sea eficaz políticamente, ya que supone la realización efectiva de los derechos y, por lo tanto, acciones concretas del Estado: "Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos".

Unos años más tarde, en 1966, se aprueba el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que entra en vigor una década más tarde. Este pacto recoge lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y lo amplía, enfatizando tanto en la responsabilidad de los Estados como en los instrumentos para la efectivización de los derechos. En el caso de la educación superior, sostiene que los Estados reconocen que, para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación, "la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita" (art. 13, inc. 2.c).

Existía un antecedente central: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada en la Conferencia General de de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1960 (UNESCO, 1960). Allí, en el artículo 4, los Estados se comprometían a desarrollar una política nacional que promoviera la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y a, entre otras cosas, "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior".

Asimismo, esta Convención establecía en su primer artículo:

> se entiende por "discriminación" toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:
>
> a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.
>
> b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo.

Como sabemos, el acceso a la educación superior es profundamente desigual para las distintas clases y sectores sociales. Esto lo es aún más en relación con la permanencia en los estudios y la culminación, pero ya la posibilidad misma de ingresar a la universidad presenta desigualdades abismales asociadas con los diversos vectores de construcción y reproducción de las desigualdades en nuestras sociedades. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la oferta, esto también se vincula con los diversos mecanismos de ingreso que las instituciones implementan, así como con las regulaciones para el acceso al nivel propias de cada país. Dos son los principales: la selectividad y el arancelamiento. Si miramos la región, aun cuando en términos comparativos ALC es de las regiones del mundo con menos restricciones, en la amplísima mayoría de países rige uno o ambos condicionantes para el acceso, siendo solo dos los que garantizan la gratuidad y la no selectividad: Argentina y Uruguay.

En muchos países donde rige el arancelamiento se establecen sistemas de becas o de créditos como forma de garantizar el acceso. No obstante, el hecho de que existan dispositivos específicos para que ciertos sectores puedan acceder ya introduce una desigualdad (además de lo que supone un endeudamiento en el caso de los créditos que, en no pocos casos, comprometen bienes familiares). Estos sistemas han tendido a ampliarse y complejizarse cada vez

más y, en tiempos recientes, a volverse una modalidad de transferencias de recursos al sector privado, como veremos más adelante.

Por otro lado, respecto de la selectividad, en algunos países se implementaron sistemas de cupos (como la Lei de Cotas en Brasil) como respuesta a la evidencia de que los sistemas selectivos, más que permitir el acceso por capacidad, seleccionan con lógicas discriminatorias por sector socioeconómico, pertenencia étnica, racialidad, género, estatus migrante, entre otros.

Tomando esto en consideración, podemos dimensionar lo que implicó, casi sesenta años atrás, establecer que la educación superior debía hacerse igualmente accesible a todos por cuantos medios fuesen apropiados, pero especialmente por la implantación de la enseñanza gratuita. También puede dimensionarse la envergadura de las disputas que aún continúan vigentes con relación a cómo consideramos la educación superior en general y la universidad en particular.

América Latina constituye, nuevamente, una región singular en ese sentido, ya que en siglo XXI avanzó de un modo distinto respecto de las tendencias mundiales, dando, como dijimos antes, un salto sustantivo en términos políticos en sus consideraciones y debates en torno a la educación superior.

Ya en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior, llevada a cabo en La Habana en 1996, se identifica al conocimiento como un bien social, se recuperan las disposiciones internacionales antes mencionadas relativas al derecho a la educación y la no discriminación en el acceso, y se establece:

> El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad (CRESALC, 1996, p. 5).

Sin embargo, el salto se produjo en la Segunda Conferencia Regional, que se desarrolló en Cartagena de Indias en 2008. La Declaración aprobada establece en su primeros renglones que "la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado", y unos párrafos después especifica:

> 1.- La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.
>
> 2.- El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (CRESALC, 2008, ap. B, arts. 1 y 2)

La Tercera Conferencia Regional de Educación Superior se llevó a cabo en Córdoba en 2018, a cien años de la Reforma Universitaria que tuvo su origen en la misma ciudad. En la Declaración final se refrenda lo sostenido en las declaraciones previas y va más allá:

> [R]eafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña.
>
> Reivindicamos la autonomía que permite a las instituciones de educación superior (IES) ejercer su papel crítico y propositivo

> frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos, las creencias religiosas, el mercado o los intereses particulares (CRESALC, 2018, p. 6).

Este giro cualitativo que queda primeramente plasmado en la Declaración de Cartagena fue resultante del nuevo contexto que vivía América Latina a partir de la llegada al poder de una serie de gobiernos que, aún con diferencias entre sí, tenían en común la impugnación al neoliberalismo y a la primacía del mercado, el reposicionamiento del Estado y de lo público, y el énfasis en la inclusión social y una perspectiva de derechos (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008; Ouviña y Thwaites Rey, 2018).

No obstante, este giro también fue en alguna medida fraguado como reacción frente a las reformas neoliberales impulsadas por los gobiernos de los años noventa y las condicionalidades de los organismos de financiamiento internacional, que se tradujeron en el desfinanciamiento del sistema público de educación superior y, al mismo tiempo, en la imposición de lógicas tecnocráticas, de *accountability* y de productividad. Si bien el contexto ya era otro, varios de los efectos de estos procesos en los sistemas universitarios seguían vigentes. Por otro lado, también fue una expresión de resistencia frente a la explosiva expansión del sector privado y los temores por la mercantilización de la universidad y de la ciencia en el marco de los avances en los tratados de libre comercio, que representaban una amenaza para las universidades públicas latinoamericanas por la posibilidad del ingreso de grandes consorcios de universidades extranjeras (Del Valle y Perrotta, 2023).

A su vez, las diversas manifestaciones que se multiplicaron desde fines de los años noventa contra estos tratados y los organismos internacionales, así como los movimientos sociales que ponían en cuestión el orden mundial a través del Foro Social Mundial, las Cumbres de los Pueblos, entre otras experiencias alternativas, alimentaron también una perspectiva social y política que puede reconocerse en la participación y las discusiones que se llevaron

adelante en la segunda CRES y en la letra de la Declaración. Cartagena posibilitó la consolidación de una perspectiva que planteaba la autonomía universitaria ya no solo en relación con la injerencia de los gobiernos, sino también reivindicando la autonomía de la universidad pública y del sistema científico frente al mercado; que ponía en la mesa la importancia de introducir la justicia social como parte de los propósitos de la educación superior; y que reposicionaba el rol de la universidad latinoamericana en el desarrollo social y territorial. Como sostienen Del Valle y Perrotta (2023, p. 49),

> la declaración de la CRES 2008 permitió cristalizar un conjunto de procesos que se venían dando previamente para dejarlos sentados a modo de hoja de ruta programática y que sirviera de instrumento de política, tanto a gobiernos como a actores e instituciones.

También es preciso señalar que la contundencia con la que se reconoció el derecho a la ES y se estableció la responsabilidad de los Estados en aquella Declaración debe ser analizada en relación con los debates sobre inclusión social e igualdad que marcaban las agendas posneoliberales de políticas públicas en aquellos años, y que tuvieron su expresión en el campo universitario a través de una variedad de iniciativas.

En esta clave, Rinesi se pregunta por el giro que implicó pasar de un derecho puramente declarativo a una concepción que alberga la pregunta por las posibilidades efectivas que tienen los sujetos de ese derecho de ejercerlo:

> [L]a pregunta por la novedad que representa la existencia más-que-declarativa, hoy, de ese derecho, es la pregunta por las condiciones que hicieron posible que pudiéramos representarnos como efectiva y cierta, como material y concreta y no ya como meramente especulativa, nominal o abstracta, la posibilidad de una cantidad de sujetos (tendencialmente: de *todos* los sujetos) de ejercer de hecho ese "derecho a la Universidad" que formalmente los asiste acaso desde siempre (Rinesi, 2015b, pp. 57-58; énfasis original).

Señala entonces tres condiciones que lo hicieron posible. Si bien él lo plantea para el caso de Argentina, aporta algunas claves interesantes para pensar la región en conjunto. En primer término, la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en la mayor parte de los países de ALC en los primeros años del presente siglo. Sin dudas, esta fue una condición central para habilitar una expansión de sentido en relación con la universidad como derecho efectivo.

En segundo lugar, el crecimiento significativo de instituciones universitarias públicas y gratuitas, y su expansión geográfica. Esto resulta válido en algunos países de la región, pero en muchos –la mayoría– este gran crecimiento de instituciones ocurrió en el sector privado (solo o acompañando al sector público). Ello significó al mismo tiempo una posibilidad y un límite en relación con el derecho a la ES: permitió que muches jóvenes y adultes accedieran a la universidad, pero en condiciones de mercado y desde lógicas individualizadas que se distancian de una perspectiva del derecho como derecho humano (volveremos sobre esto más adelante).

La tercera condición fue la existencia de un conjunto de políticas públicas concebidas y desarrolladas por gobiernos que piensan al Estado como responsable de garantizar la vigencia efectiva de este y otros derechos, y tratan de garantizarlos por medio de diferentes tipos de intervenciones (Rinesi, 2015b).

Los gobiernos progresistas impulsaron políticas tendientes a permitir el acceso a la educación superior de sectores sociales históricamente excluidos, desde una perspectiva de inclusión social y de derechos. Políticas de cupos, creación de universidades públicas en territorios donde habitan estas poblaciones, becas de estudio, construcción de nuevas sedes descentralizadas, incremento del presupuesto para la educación superior, boleto o pase estudiantil para que les estudiantes pudieran desplazarse hasta los campus universitarios, entre otras, fueron iniciativas que surgieron de y aportaron al debate sobre cómo hacer efectiva la concepción de la universidad como derecho.

Sin embargo, si bien se desplegaron una batería de políticas públicas en varios países de la región y hubo un incremento de recursos para la educación superior en toda América Latina en los primeros quince años de este siglo, estas iniciativas no lograron tener continuidad. Así, con el cambio de ciclo y el ingreso a un período de restauración conservadora, estas políticas públicas se fueron debilitando o fueron desmanteladas, y los fondos volvieron a disminuir.

Por lo tanto, resulta pertinente pensar cómo la noción del derecho a la universidad se sostiene, teniendo como respaldo el marco internacional, pero con la densidad política y social que se logró construir por estas latitudes, en el nuevo contexto de la región y hacia el futuro; cómo lograr que se plasme en dispositivos institucionales y políticas con mayor permanencia tanto para democratizar la universidad en sociedades cuyas desigualdades se han profundizado como para revertir las tendencias de privatización y de orientación de la investigación, la formación y la transferencia hacia el mercado. Estas son las inquietudes que están en la base de los apartados que siguen.

Derecho a la universidad y tendencias de la ES en el siglo XXI

Abordar las transformaciones recientes en el campo de la ES desde una perspectiva de DDHH (Right to Education, 2022) implica dar cuenta de la distancia existente entre los avances normativos a nivel internacional y regional antes reseñados, y el ejercicio concreto del derecho. Implica también avanzar en un análisis sobre las condiciones que posibilitan el pasaje de la representación de la idea abstracta de la ES como derecho a una posibilidad efectiva, real y concreta de una creciente cantidad de sujetos de ejercerlo (Rinesi, 2015), tal como señalamos en el apartado anterior.

El acceso y la participación equitativa en la ES se presentan entonces como principales indicadores, aunque no únicos, de la

expansión del derecho a la ES y de distintas discriminaciones o exclusiones que sufren diferentes grupos sociales en la efectivización de dicho derecho. Siguiendo esta perspectiva, se identifican variables como nacionalidad, género, clase social, lugar de residencia, etnia, etc.; pero también otras vinculadas con una dimensión institucional/organizacional que dan cuenta de los disimiles diseños y regulaciones institucionales de cada SES como el financiamiento, el tipo de gobierno y el grado de privatización (Right to Education, 2022).

En este apartado realizaremos un breve recorrido por distintos indicadores que describen las tendencias de la ES en ALC en las últimas décadas, vinculadas con la masificación y la ampliación en el acceso, así como otros que señalan los obstáculos y desafíos aún imperantes en la apropiación igualitaria de esta expansión y la profundización de diferentes brechas que caracterizan al nivel, a partir de una serie de variables del primer tipo. Mientras que en el siguiente apartado nos concentraremos en las variables del segundo tipo.

En el marco del desarrollo histórico de la idea de la ES como derecho y en un panorama internacional que posiciona a la expansión de una ES de calidad como parte de sus metas de desarrollo,[2] se identifican tres principales obligaciones de los Estados: en primer término, asegurar el acceso sobre la base de la capacidad; en segundo lugar, proveer gradualmente ES gratuita; y tercero, garantizar la calidad y la igualdad (Right to Education, 2022).

[2] En el año 2015, en el seno de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, se acordó la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, que contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre ellos el ODS4 que consigna: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Este ODS tiene a su vez siete metas, dentro de las cuales hay una específica (4.3) destinada a la ES: "Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". Asimismo, en tanto el propio ODS se enmarca en la concepción de la educación como "aprendizaje a lo largo de la vida", varias de las otras metas incluyen también transversalmente a la ES (UNESCO, s.f.).

Estas tendencias mundiales cobraron en AL singular significado a partir de las transformaciones que implicó en gran parte de la región el viraje de sociedades neoliberales a posneoliberales y la particular conceptualización latinoamericana de la ES como "un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados", emanada del proceso antes reseñado.

En este contexto de reconfiguración del rol de los Estados nacionales que se inicia con el nuevo siglo en toda la región, varios países redefinieron sus legislaciones educativas para orientarlas a favor de una mayor presencia del Estado como garante del derecho a la educación y cobraron impulso variados procesos de democratización, no solo en términos de acceso, sino también de trayectorias y participación (Chiroleu, 2009). En este marco, la inclusión se constituyó en el nuevo paradigma que pasó a organizar el campo educativo centrándose en las oportunidades equivalentes de aprendizaje para todos, independientemente de sus puntos de partida y sus capacidades y habilidades, y reconociendo la diversidad intrínseca de lo social (UNESCO, 2005).

Aun cuando se reconoce una convivencia de tendencias de continuidad y de cambio con las políticas de la década anterior, gran parte de los marcos normativos de la época expresan, con matices y en distinta medida, un núcleo común en relación con el rol principal del Estado en la garantización de derechos, así como la primacía otorgada a la igualdad y la universalización de las políticas (Saforcada y Vassiliades, 2011).

Lejos de circunscribirse a una dimensión o nivel educativo, es también desde estas coordenadas que se desarrollarán políticas para los sistemas de educación superior (SES) que tenderán a acompañar la expansión y universalización del nivel. Así, las políticas universitarias se orientaron bajo el paradigma de la inclusión, y de la mano de un crecimiento sostenido del gasto público en materia educativa y universitaria (hasta los años 2015 y 2017 al

menos)[3] se promovieron –con muy diferentes intensidades entre los países– medidas de ampliación y diversificación de la oferta (en algunos países a partir de la creación de nuevas instituciones públicas); financiamiento estudiantil (principalmente vía becas y créditos); acompañamiento de las trayectorias; políticas de acción afirmativa y contemplación de la diversidad (ya sea mediante cuotas sociales y/o étnico-raciales o con la creación de ofertas específicas como las universidades interculturales); fortalecimiento del rol regulador del Estado con la creación o jerarquización de órganos de gobierno o estructuras político-administrativas especializadas; fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoras; implementación gradual de la gratuidad, entre otras (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Aun con la perdurabilidad de políticas de las décadas previas como la consolidación de dispositivos de evaluación y acreditación bajo principios tecnocráticos; la institucionalización de lógicas del *New Management* en la gestión pública y la multiplicación de los sistemas de medición de productividad; así como con la expansión del sector privado de la mano de nuevas carreras de grado y posgrado, de la educación a distancia y de la concentración institucional; la orientación de las políticas estuvo fuertemente permeada por el nuevo contexto y los nuevos paradigmas.

Estas transformaciones del período que dialogan con cambios epocales de carácter global como la preminencia de una sociedad del conocimiento y la valorización de la educación terciaria y "a lo largo de la vida" se tradujeron en un incremento del financiamiento para el nivel, reflejado en una serie de indicadores que evidencian la expansión, pero también sus limitaciones.

En términos de financiamiento, el reposicionamiento del Estado y la concepción de la ES como derecho tuvo un impacto

[3] Hacia el 2015 y años posteriores se identifica cierta merma de recursos en varios países que podría responder a un estancamiento en el crecimiento del PBI en gran parte de las economías regionales, profundizada luego por la situación de pandemia.

importante en la inversión en el nivel en toda la región. El gasto total en educación superior en relación con el PBI pasó de 1,18 % en 2012 a 1,40 % en 2019. El incremento del gasto público como porcentaje del PBI creció alrededor de un punto para ese mismo período, pasando de 0,86 % a 0,97 % (OCTS, 2023). Cabe destacar que, según los datos disponibles, con posterioridad al año 2015 se esboza cierto aplanamiento de esta tendencia y una particular caída de la inversión en el año 2020, en contexto de pandemia, no contando aún con datos actualizados que permitan vislumbrar si fue una situación coyuntural o una contracción sostenida. Lo que se destaca es que, al menos hasta los años 2017 y 2018, el gasto público en ES creció tanto en países con más tradición de lo público (Argentina, Bolivia y México) como en países con sistemas altamente privatizados (Brasil, Chile y Perú), y con gobiernos de signos políticos diversos, dando cuenta de un fenómeno regional que expresa en términos de financiamiento ese cambio de concepción respecto de la ES.

Ello también se tradujo en un crecimiento de la inversión en I+D, que pasó de casi 54 mil millones en 2012 a más de 64,2 mil millones en 2021 para toda ALC, lo que representa un 19 % de crecimiento en dicho período. Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los países centrales, donde las empresas asumen un rol más activo en la inversión en el sector, en ALC son los gobiernos los que tienen un mayor peso en el financiamiento de I+D, representando el 56 % del total invertido, mientras que son las instituciones de educación superior las que en mayor medida ejecutan dicho presupuesto (42 %) (OEI y UNESCO, 2023).

Sin embargo, a pesar de este crecimiento, ALC sigue siendo una de las regiones con menor participación en la distribución mundial de inversión en I+D (incluso esta decae en el decenio analizado), posicionándose muy lejos de las regiones centrales como Asia, EE. UU. y Canadá, y Europa, que representan alrededor del 40 %, 30 % y 20 % cada una, evidenciando fuertes desigualdades (OEI y UNESCO, 2023).

Al mismo tiempo, la comparación entre países hacia dentro de la región muestra una marcada heterogeneidad. Por un lado, Brasil se encuentra sobrerrepresentado, ya que concentra el 62 % del esfuerzo regional en inversión en I+D, seguido de lejos por México (13 %) y Argentina (9 %), y luego el resto de los países que no sobrepasan el 3 %. Por otro lado, se presentan importantes fluctuaciones a lo largo del período analizado (2012-2021). Si bien en la mayoría de los países se observa una tendencia al crecimiento de la inversión, en algún momento entre el año 2015 y el 2019 este crecimiento se detiene y solo algunos sistemas logran luego recuperarse hacia el final de período, no identificándose tampoco distinciones respecto del grado de privatización de los SES o de la orientación ideológica de sus gobiernos (OEI y UNESCO, 2023).

En suma, respecto al financiamiento se evidencia en el último decenio un primer momento con una tendencia creciente en la inversión en ES en la mayoría de los países de la región, con cierto aplanamiento hacia el final del período; y una tendencia que también implicó crecimiento, aunque más heterogénea y fluctuante respecto de la inversión en I+D.

En este contexto favorable, se observa un crecimiento superlativo de los SES de la región. En el marco de una tendencia estructural global (Ezcurra, 2022), ALC asistió en los últimos decenios a un fenómeno que la ubica en una situación singular respecto del resto de las regiones en materia de expansión. Si bien las tasas de matrícula han tendido a aumentar desde el cambio de siglo en todas las regiones, reflejándose en una duplicación a nivel mundial al aumentar del 19 % al 38 % en el período que va del 2000 al 2018, la región de ALC, junto a la de Asia oriental y sudoriental, son las regiones que registraron las expansiones más notorias (UNESCO-IESALC, 2020). Entre 2010 y 2018 se observó un crecimiento del 40 % que permitió superar los 28 millones de estudiantes, los cuales rondaban los 31 millones para el año 2021; siendo Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Perú los países que presentaron un mayor dinamismo en el crecimiento de la población estudiantil (OCTS,

2019, 2023). Esta expansión supuso un incremento de la tasa bruta de escolarización del nivel, que se duplicó en los últimos veinte años, alcanzando el 54 % en 2020 (UIS, 2023), como así también una mayor participación de la región en la matrícula mundial, que pasó del 11,98 % en al año 2014 al 12,41 % en el 2019 (Rama, 2021).

Sin embargo, no se despliegan procesos homologables entre los diferentes países, en tanto encontramos algunos como Argentina, Chile, Puerto Rico, Uruguay que presentan tasas brutas de matriculación en la ES de más del 50 %, ubicándose en una etapa de universalización. Otros países, como Brasil, Colombia, Cuba, Panamá, rondan el 40 %. Pero también existe un tercer grupo de países, como El Salvador y Honduras, que no sobrepasan el 25 %. Así, puede observarse una gran variedad de instancias y situaciones dentro de la etapa de masificación (OCTS, 2023).

Lo mismo sucede si se toma como indicador la tasa neta de ES: mientras que el promedio para la región latinoamericana es de 29,9 %, un grupo de países (Argentina, Bolivia, Chile y México) se ubican por encima de este; otro grupo se ubica alrededor de 5 % por debajo (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay); y un tercer grupo, entre los que se encuentran países como El Salvador y Honduras, registran valores de menos del 20 % (OCTS, 2022).

Este proceso está asociado a las tendencias crecientes de las tasas de escolarización y graduación secundaria en los últimos años. En el año 2020, AL contaba con una tasa neta de asistencia a secundaria baja del 93,2 % y una tasa neta de asistencia a secundaria alta del 78,7 %, lo que representa un crecimiento de casi 10 % en los últimos veinte años, con un mayor dinamismo entre 2000 y 2013, y luego con cierta estabilización hasta la actualidad. Por su parte, la tasa de finalización del nivel presenta un crecimiento de 2,4 % entre 2015 y 2020, año que alcanza un guarismo de 63,7 % (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022). Este número es central, ya que da cuenta de la proporción de jóvenes en edad y condición de acceder al nivel terciario.

Simultáneamente, se expresan brechas importantes al desagregar estos números por países, nivel de ingresos, zona de residencia, discapacidad y etnia. Por ejemplo, se observan fuertes desigualdades respecto de las tasas de escolarización del nivel medio entre países: mientras que en el año 2018 Argentina, Brasil, Ecuador y Perú superan el 85 %; Colombia, Costa Rica, México, Panamá y República Dominicana están entre el 75 % y 80 %; y otros países como Guatemala, Honduras y Nicaragua registran tasas todavía menores, aunque no se cuenta con datos actualizados recientemente (Siteal-UNESCO, 2018).

Es decir, les estudiantes que están en condiciones de ingresar a la ES son más y más diversos, pero aun así persisten desigualdades respecto a las posibilidades entre los distintos países y grupos sociales.

Asimismo, podemos avanzar hacia una caracterización morfológica de los SES teniendo en cuenta otras variables. Si desagregamos la matrícula del nivel superior para el año 2021 por nivel de estudio, más del 80 % (84,55 %) se concentra en carreras de grado (en algunos países, nominadas como carreras de pregrado); el 10 % en pregrado de ciclo corto; y el 6 % en carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), dando cuenta de la preeminencia del nivel de grado en la región.[4] Sin embargo, cabe señalar que desde una lectura diacrónica los niveles 7 y 8 presentan un crecimiento más dinámico, y países como Chile y Colombia –que se encuentran entre los más privatizados– reúnen mayor matrícula en carreras cortas o terciarias, con 26 % y 28 % respectivamente (OCTS, 2023).

Otra dimensión relevante es la distribución de esta matrícula por modalidad. Si consideramos les estudiantes de primer título,

[4] De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), del Instituto de Estadística de UNESCO, para el año 2021 el 84,55 % de la matrícula corresponde al nivel CINE 6 (grado); el 10 % al CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto); el 5 % se encuentra en el CINE 7 (maestría, especialización o equivalente) y el 1 % en CINE 8 (nivel de doctorado o equivalente).

que representan alrededor del 93 % de la matrícula total estudiantil para ALC (según datos correspondientes a 2021), el 75 % se encuentra matriculado en programas presenciales, mientras que el 25 % restante, en programas a distancia. Esta modalidad ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos diez años (2012-2021) del orden del 174 %. La modalidad presencial, por el contrario, si bien presentó un incremento, lo hizo de manera mucho más acotada, con solo un 12 %. Nuevamente, países con altos niveles de privatización destacan por el grado de incidencia de la ES virtual, como Brasil y Colombia que concentran el 41,35 % y 24,38 % de su matrícula en dicho sector respectivamente (OCTS, 2023).

Respecto de la finalización de los estudios, para el año 2021 ALC contaba con 4.306.497 graduades, de los cuales el 74 % correspondía al nivel de grado y el 22 % a la modalidad a distancia. Esto significó un ritmo de crecimiento del 38 % (2012-2021), levemente superior al 32 % del crecimiento de la matrícula para esos mismos años. Sin embargo, siguiendo los últimos datos disponibles, encontramos una alta dispersión entre países: mientras que países como Honduras, El Salvador y Bolivia obtienen menos de 35 graduades cada diez mil habitantes, Colombia y Costa Rica, más de 90; destacándose la situación de Chile con 131, en el medio de una gran variedad de situaciones que dan cuenta de la heterogeneidad de la región en materia de finalización de los estudios superiores (García de Fanelli, 2019).

Asimismo, se puede precisar que, siguiendo el fenómeno de feminización de la matrícula (56,84 % en 2021), también las mujeres se gradúan en mayor porcentaje (58,61 % en 2021), números que se mantienen similares si analizamos por nivel dentro de la ES, aunque en menor proporción para carreras de ciclo corto y para nivel de doctorado (OCTS, 2023), en concordancia con tendencias más generales y procesos ampliamente estudiados de segregación vertical.

Estos datos globales que expresan la gran expansión de la ES en las últimas décadas en la región contrastan, sin embargo, con los

altos grados de desigualdad que persisten entre los países y hacia el interior de cada uno, así como con la persistencia y, en algunos casos, profundización de brechas de desigualdad.

Dentro de las múltiples variables que influyen en el acceso y una participación equitativa en la ES, el estatus socioeconómico o nivel de ingresos se constituye como una barrera fundamental que, intersectada con otras como lugar de residencia, trayectoria educativa, estatus migrante, género, discapacidad, nivel educativo de la familia, etc., configura un mapa complejo en relación con los niveles de ampliación y democratización de los sistemas (Right to Education, 2022).

Hacia el año 2019, la tasa bruta de matriculación para la población de menores ingresos era del 23,2 % mientras que, para la población del quintil más alto, era del 136,5 %. Es decir, una diferencia de 113 puntos, lo cual, a su vez marca una ampliación de la brecha respecto a los mismos indicadores en el año 2000, cuando la distancia entre ambas tasas era de 80 puntos (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Como señala Ezcurra (2022), si bien, por un lado, se observa un considerable aumento de las clases desfavorecidas en términos absolutos, ello no se traduce necesariamente en una mejora en términos relativos, produciéndose una *dinámica paradojal* a partir de una creciente incorporación de las clases bajas a la ES, pero sobre la base de procesos de estratificación institucional y deserción sistémicas que configuran nuevas brechas clasistas. Lo que refuerza el argumento de la centralidad de la clase social en la construcción de la desigualdad de acceso y participación en el nivel (Ezcurra, 2022).[5]

[5] Uno de los principales problemas para el análisis en esta clave es la falta de datos consistentes y comparables sobre la problemática. Ezcurra (2022) argumenta la preminencia de la clase como vector de desigualdades y señala el trabajo de Ferreyra et al. (BM, 2017) que toma la evolución de los estudiantes matriculados correspondientes al 50 % más pobre de la población entre 2000 y 2012 (y luego proyectan hacia mitad de la década) e identifican que este grupo es responsable del 45 % del aumento de la matrícula para esos años, siendo este estudiante proveniente de familias de ingresos bajos el que relativamente más creció en términos de representación. A lo que suma

En este sentido, Benza y Kessler (2020) señalan precisamente que en las décadas posneoliberales se avanzó en la ampliación de la cobertura, pero sin reestructurar la matriz societaria desigual, por lo cual hubo dos procesos concomitantes: ampliación del derecho en términos de inclusión educativa, pero también ampliación de la distancia entre ricos y pobres en el acceso y la terminalidad, así como en las brechas de la calidad educativa. Es decir, a pesar de las políticas públicas del nuevo milenio en la región que tendieron a incrementar el bienestar de las poblaciones y reducir los altos niveles de exclusión que dejaran las décadas neoliberales previas, las sociedades latinoamericanas siguen siendo fuertemente desiguales. En términos educativos, se comprueba que, a pesar los esfuerzos en términos de políticas de inclusión educativa y específicamente para el nivel de ES, persiste una fuerte segmentación de los sistemas (Didou y Chiroleu, 2022; UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Así, el dato de una tasa bruta de matrícula del 54,1 % para el total de la región encierra no solo situaciones heterogéneas entre los países, sino también considerando distintos vectores de subalternidad. A la mirada sobre la condición socioeconómica o de clase se puede sumar, por ejemplo, la comparación por zona de residencia o por etnia, donde quedan fehacientemente expresadas estas desigualdades: mientras que la tasa bruta de matrícula en ES para las personas que viven en ámbitos urbanos es de 77,6 %, para las que viven en zonas rurales es de 33,1 % (año 2019), presentando distancias más marcadas en países como Bolivia o Colombia, donde la población rural está muy extendida (UNESCO-IESALC, 2020). Por su parte, pertenecer a una comunidad indígena o afrodescendiente supone una distancia de alrededor de 30 % respecto de las

una explicación de la brecha entre los distintos quintiles de ingreso en relación principalmente a dos variables: la tasa de graduación secundaria y la tasa de acceso a la ES, siendo la primera mayormente determinante

personas que no pertenecen a ninguna de ellas (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Es decir, resultan notorias las fuertes desigualdades que se presentan entre los países, a las que se suman profundas desigualdades entre segmentos de la población de un mismo país, ya que no todes se benefician de igual manera del acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior. Aun cuando estos números tendieron a mejorar para todos los estratos y grupos sociales en las últimas décadas, se mantuvieron –e incluso en algunos casos se acrecentaron– las distintas brechas de desigualdad.

Con esto queremos señalar que el derrotero para la materialización de la ES como derecho transcurre por un camino sinuoso y, en muchos sentidos, opaco, de avances y retrocesos sobre ese hiato entre las Declaraciones y su conquista efectiva para las mayorías.

Procesos de privatización y mercantilización de la ES

Dentro de las variables de tipo institucional que dan cuenta de condicionamientos a la efectivización del derecho a la ES sobresalen especialmente el grado de privatización de los sistemas y las modalidades de financiamiento de los mismos (Right to Education, 2022).

Ambos indicadores tienen un carácter multidimensional. Cuando se analizan los procesos de privatización de la ES, resulta relevante destacar el rol de los actores del campo de la política educativa y los gobiernos y sus regulaciones en su despliegue (Atairo y Trotta, 2022; Saforcada, Atairo y Trotta, 2022; Saforcada et al., 2019). Por su parte, al estudiar el financiamiento, es importante detectar no solo la porción de la riqueza de un país que se destina al nivel, ya sea en términos absolutos o relativos, sino también cuánto de ese presupuesto es ejecutado y cómo, a qué ítems y sectores es asignado –es decir, cómo son invertidos esos recursos–,

qué regulaciones existen al respecto y qué sectores se benefician de estos (Right to Education, 2022).

Asimismo, constituyen dos aspectos íntimamente relacionados: por un lado, el tipo de esquema de financiamiento y los modos de asignación del presupuesto son una de las principales dimensiones que modelan los sistemas hacia la privatización o hacia lo público; por otro, en sistemas altamente privatizados con menor regulación y participación estatal, preponderan lógicas de diversificación de fuentes de financiamiento (incluso con actividades lucrativas en aquellos países donde es legal) y autofinanciamiento de las instituciones en el caso del sector público (Atairo, Trotta y Saforcada, 2022). A ello se suman la presencia, desde los años noventa, de instrumentos de asignación del financiamiento público sobre la base de pautas de racionalidad económica y rendimiento como fórmulas, contratos de asignación específica y contratos-programa (García de Fanelli, 2019) que acrecientan dinámicas de mercantilización en el sector público.

De allí que a continuación presentemos, en primer lugar, un estado de situación respecto del grado de avance de los procesos de privatización en la actualidad en la región y, en segundo término, las nuevas dinámicas y modalidades que asumen estos procesos, donde desarrollamos con especial énfasis ciertas tendencias en materia de financiamiento.

Una región hiperprivatizada

ALC se presenta como una región *hiperprivatizada*: más del 50 % de la matrícula, más del 65 % de la oferta institucional y alrededor del 60 % de sus graduades corresponden al sector privado.

Esta "foto" de la región conlleva una historia que abarca distintas etapas en las que se fue configurando la expansión del sector privado desde mediados del siglo pasado hasta llegar a la actualidad y a estas cifras (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b; Trotta, 2022). Sin embargo, lo que cabe destacar a los fines de este escrito

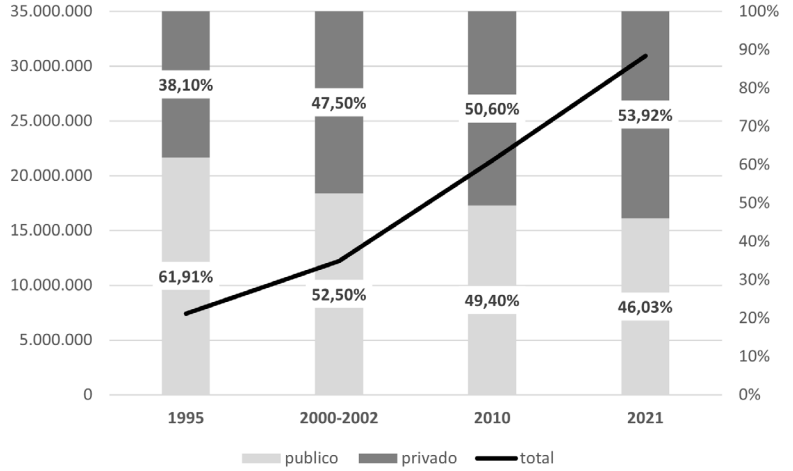
es precisamente que a partir del cambio de siglo y en un contexto de ampliación de derechos y de orientación de las políticas universitarias bajo el paradigma de la inclusión, todas estas variables se acrecientan vertiginosamente, dando cuenta de que una parte sustantiva de esa ampliación de oportunidades educativas se dio vía la oferta privada, potenciando los procesos de privatización en curso.

Aun cuando los datos son escasos e incluso en algunos casos discontinuos, se pueden precisar una serie de indicadores que nos permiten vislumbrar ciertas tendencias en marcha, así como contar con un panorama aproximado de la diversidad intrínseca de la región.

En primer lugar, identificamos a la región como hipeprivatizada debido a la contundencia del dato sobre la proporción de estudiantes matriculados en el sector privado: casi el 54 % de la matricula estudiantil se concentra en este sector, mientras que un 46 % se encuentra en el público.

El crecimiento superlativo del total de la matrícula –que se cuadriplicó en el lapso de veinticinco años, pasando de 7.405.257 en 1995 a 30.922.745 en 2021– involucra en distinta medida a cada sector, siendo el sector privado el más dinámico, lo que llevó a incrementar su participación en la matrícula de 38,10 % a 53,92 % en dicho período, invirtiendo el peso de su participación a partir del año 2003 (gráfico 1).

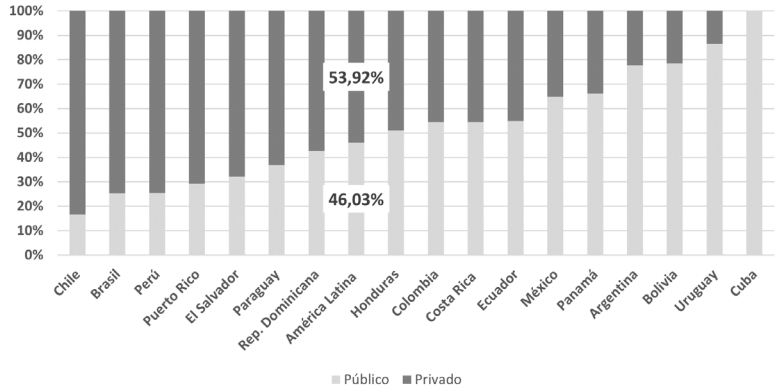
Gráfico 1. Evolución de la matrícula de ES total y distribución por sector de gestión. América Latina y el Caribe 1995-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de García Guadilla, 2007 y OCTS, 2023.

Esta expansión de los SES no cobró igual forma en cada país, configurándose un mapa por demás heterogéneo. Si analizamos la distribución de la matrícula por sector de gestión en el año 2021, se observa un primer grupo de países cuyos sistemas son predominantemente públicos (Argentina, Bolivia, Cuba y Uruguay). Un segundo grupo cuyos sectores privados podrían considerarse, siguiendo la clasificación de García Guadilla (2001), como medianos (entre el 25 % y el 50 % de la matrícula en el sector privado). Un tercer grupo, que resulta mayoritario, compuesto por países que se encuentran por encima del promedio regional y presentan sectores privados grandes (más del 50 % de la matrícula). Dentro de este último, se destacan Brasil, Chile y Perú, con más del 70 % de su matrícula en dicho sector (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes en nivel superior por país y sector de gestión, 2021

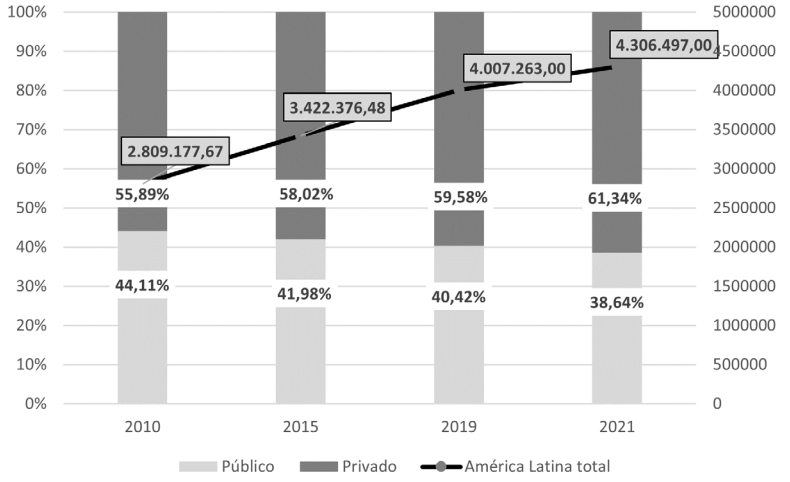


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

Asimismo, si consideramos el período 2012-2021, dentro del conjunto de países con sistemas privados medianos y grandes pueden distinguirse un grupo con un crecimiento de su matrícula privada de alrededor de 8 % (Ecuador, Honduras, Perú) y otro con un aumento de alrededor de 3 % (Brasil, México, Paraguay), dando cuenta del dinamismo del fenómeno en la región.

Esta dimensión se refuerza con la proporción de graduades del sector privado, que presenta datos todavía más acentuados. Para el año 2021, un 61,34 % de les estudiantes que finalizaron sus estudios lo hicieron en instituciones de gestión privada. Esto es, en la actualidad, de cada diez graduades de la región, seis pertenecen a instituciones de educación superior privadas. Lo que también representa un crecimiento sustantivo para el mismo período, en tanto el sector privado incrementa su participación en más de 5 % (Gráfico 3).

Gráfico 3. Evolución de graduades de ES y distribución por tipo de gestión. América Latina y el Caribe, 2010-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

En segundo lugar, si consideramos la cantidad de instituciones en uno y otro sector, no se cuenta con datos actualizados, pero en línea con los análisis históricos antes mencionados, podemos advertir que, sobre la fuerte expansión de los SES que se dio en toda la región a lo largo del siglo XX, la expansión de la oferta institucional privada jugó un rol central.

Según un estudio de García de Fanelli (2016), hacia 2014 se contaban en la región 4.081 instituciones universitarias, de las cuales el 67 % correspondían al sector privado. Esto es, dos de cada tres universidades en América Latina pertenecen al sector privado, asumiendo ribetes particulares en países como Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Paraguay, Perú y República Dominicana, donde dicho sector oficia como el principal proveedor de educación superior.

Es probable que este dato haya sufrido ciertas fluctuaciones en los últimos años de la mano de varios procesos yuxtapuestos, como el aumento de regulaciones y la implementación de sistemas

de aseguramiento de la calidad, que derivaron en cierres, fusiones y procesos de concentración institucional; así como las consecuencias de la pandemia por COVID-19, que obligó a la reconfiguración de muchas instituciones y sistemas. No obstante, también es probable que, aunque se haya modificado el número de instituciones, la proporción no haya cambiado en forma sustantiva.

Por ello, oficia como una aproximación a la dimensión cuantitativa del desarrollo institucional que, de la mano de una mirada sobre el *tipo* de instituciones que proliferaron desde los años noventa, dan cuenta de los vaivenes de la oferta académica universitaria de la región.

En el marco de la reforma estructural del Estado y la reorientación de la educación hacia el mercado que imperó desde la década del ochenta, se produjo una gran ola de expansión del sector privado (Levy, 1991),[6] motorizada en buena medida por los propios gobiernos (Fanelli y Balán, 1993; Krotsch, 1993) que, mientras implementaban restricciones presupuestarias, institucionales y académicas para el sector público (mecanismos selectivos, ingresos más restrictivos, exámenes de ingreso y egreso, cupos, arancelamiento, etc.), habilitaron un *laissez faire* institucional.

Ello llevó a un desarrollo superlativo de instituciones privadas que tendieron a captar el crecimiento de la matrícula alojando a los sectores sociales que bregaban por acceso a la educación superior, por lo que se denominaron *instituciones de absorción de demanda.*

Esta proliferación de la oferta privada en escenarios de escasa a nula regulación supuso la aparición masiva de instituciones de "bajo coste", denominadas también de forma peyorativa como

[6] Según el clásico estudio de Daniel Levy (1991), se identifican en ALC tres grandes "olas" de expansión de la oferta privada: una primera dominada por instituciones de raigambre católica desde mediados de siglo XX; una segunda con la aparición de instituciones de élite en los años sesenta y setenta; la tercera hacia los años ochenta y noventa, con la aparición de instituciones seculares no elitistas. Para un análisis situado de estos procesos, ver: Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b.

universidades "garage" o "patito". Estas instituciones, de tamaño pequeño, ofrecen carreras universitarias que requieren baja inversión, aranceles comparativamente bajos, cuentan con recursos materiales y humanos mínimos, y una muy precaria infraestructura, desarrollando una formación de dudosa calidad y escasa validez de sus títulos en el mercado laboral. Estos procesos de privatización se profundizaron aún más en aquellos países donde estaba habilitado el lucro, como Brasil, Costa Rica, Honduras, México y Perú (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b).

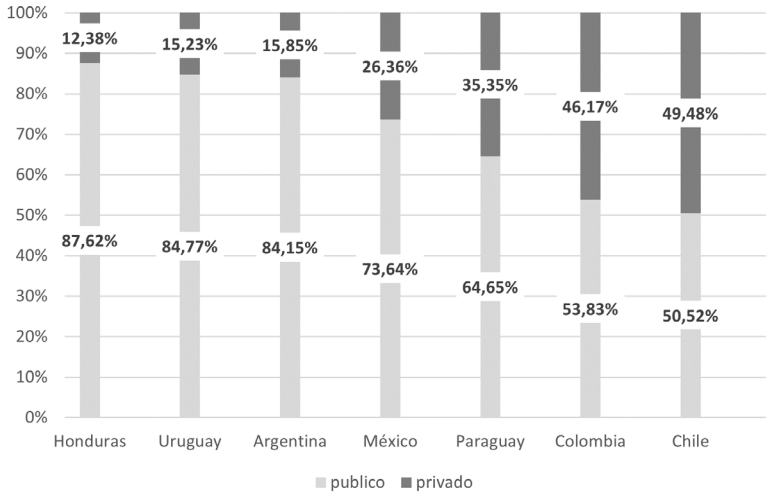
A partir del año 2000, bajo el cambio de paradigma respecto a la conceptualización de la ES y el incremento de las regulaciones públicas en términos de licenciamientos y aseguramiento de la calidad, se puso cierto límite a la proliferación exponencial de instituciones de las décadas previas, lo que derivó incluso, en países como Brasil, Chile, Ecuador y Perú, en el cierre de instituciones.

En este nuevo escenario, la expansión institucional privada cobró nuevas formas. Por un lado, se dio un proceso de concentración institucional, consolidándose un esquema de mayor escala. Por otro, las nuevas dinámicas estuvieron principalmente motorizadas tanto por el crecimiento de la educación virtual y a distancia como por el arribo de la educación transfronteriza. Es decir, en un contexto de alta regulación, los actores económicos identificaron *ventanas de oportunidad* en el incremento de la virtualización de la oferta educativa (que tuvo un salto exponencial en contexto de pandemia) y en la creciente internacionalización, con la aparición de nuevos actores transnacionales operando en la escena regional y promoviendo la educación con fines de lucro (Rama, 2017, 2022).

Por último, el tercer elemento clásico para un análisis del grado de privatización de los sistemas educativos refiere a la estructura del gasto. Como ya mencionamos, la evolución del gasto total en el sector de la educación superior creció de manera exponencial a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, lo que tuvo su correlato en la gran mayoría de los países de la región, tanto en aquellos con SES más orientados a lo público como en aquellos de

mayor grado de privatización. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad en la manera en cómo se estructura ese gasto entre los países. Existen casos como Argentina, Honduras, México y Uruguay en los que la conformación de este gasto es, mayormente, de origen público. Y otros casos con una matriz fuertemente privatizada como Chile y Colombia –a los que se suma, en menor medida, también Paraguay– donde el sector privado es el que aporta casi la mitad del gasto total de educación superior (Gráfico 4). Esto es, en estos países son principalmente las familias las fuentes de financiamiento de la ES, lo que en muchos casos se encuentra mediado por los sistemas de créditos educativos.

Gráfico 4. Gasto total en ES por sector de gestión, países seleccionados, circa 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

Por su parte, se observa (según la disponibilidad de los datos) que es también en los sistemas más privatizados como Brasil y Chile donde el destino del gasto público por sector de gestión tiene un fuerte componente hacia el sector privado: 13,65 % y 27,54 %

respectivamente, mientras que en países como Argentina y Uruguay no llega al 4 %. Esto refuerza el argumento referido a la importancia de considerar las distintas dimensiones de la privatización en tanto no solo son sistemas con una amplia oferta privada –que en países que habilitan el lucro deriva en la construcción de la ES como un nicho de negocios–, sino que también se evidencia la apropiación de fondos públicos por parte del sector privado, como detallaremos a continuación.

Nuevas modalidades y dinámicas de privatización

Sobre la fotografía del grado superlativo de privatización de los SES en ALC que nos permite realizar el análisis de los indicadores "clásicos", los procesos de privatización y mercantilización asumen formatos y dinámicas que exceden estas dimensiones, observándose procesos como el fortalecimiento de esquemas de financiamiento de la demanda y con ello la apropiación de fondos públicos y la captación de la decisión pública por parte del sector privado, el afianzamiento de distinto tipo de alianzas público-privadas, la consolidación de la ES como espacio de negocios y consecuentemente el crecimiento del lucro en el nivel.

En primer lugar, la modalidad que asume la forma en la cual se asignan los recursos para cada sistema (financiamiento a la oferta o a la demanda) supone, en diálogo con las características locales de cada configuración institucional, una predisposición más hacia lo público o más hacia el mercado. Al poner el foco en la distribución de los recursos, se identifica un proceso de privatización en la medida en que fondos públicos se orientan hacia el sector privado.

Este fenómeno se observa principalmente en el fortalecimiento del financiamiento a estudiantes bajo diferentes modalidades, lo que introduce cambios en la forma histórica de financiar la oferta institucional en la región.

En el escenario posneoliberal y de declaración de la ES como derecho, esta tendencia se vio fortalecida: aun cuando se dio una

fuerte ampliación de la oferta pública y/o el avance de políticas garantizando ciertos niveles de gratuidad, la principal forma de responder a la demanda por ampliación del acceso a la ES en la región implicó esquemas de financiamiento como la implementación de políticas de becas y créditos, generando de manera solapada importantes beneficios para el sector privado.

Esto significó una modificación del patrón histórico de asignación de recursos que había imperado en la región para los SES de *financiamiento a la oferta*, pero además buena parte de los fondos públicos que aumentaron se distribuyeran por medio de mecanismos que "siguen la demanda", como becas y créditos. En sistemas como los que encontramos en la mayor parte de ALC –altamente privatizados y mercantilizados, y con un sector público con ingresos restrictos–, estos mecanismos de financiamiento dirigidos a les estudiantes –aun cuando estén orientados a facilitar el acceso a la educación superior, principalmente de los sectores más desfavorecidos– encubren una transferencia significativa de fondos públicos hacia instituciones privadas, con o sin lucro, como fue oportunamente reseñado para los casos de Chile, Perú y República Dominicana (Atairo, Trotta y Saforcada, 2022).

Los pocos datos comparables disponibles para la región corroboran esta tendencia: países con SES más privatizados como Brasil o Chile son los que mayor proporción del gasto total en ES destinan a becas y subsidios (9,66 % y 13,24 % respectivamente, contra 0,92 % y 1,24 % de Argentina y Uruguay, en el año 2021) y los que tienen mayor porcentaje de estudiantes becados (26 % y 45,2 % en el mismo año). Si miramos cómo se distribuyen esas becas en estos dos países, podemos observar en ambos casos que una proporción muy importante va al sector privado (99,7 % en el caso de Brasil y 78,16 % en el caso de Chile, con la salvedad de que las instituciones públicas brasileras son gratuitas mientras que las chilenas son aranceladas) (OCTS, 2023).

Lo mismo sucede con los sistemas de créditos: Chile se destaca por la proporción de estudiantes de pregrado y grado que reciben

créditos educativos y, como sucede en Brasil, la mayor parte se dirigen a estudiantes del sector privado: 90,1 % y 99,1 % respectivamente (OEI, 2019).

Incluso esto alcanza a instrumentos planificados en términos de políticas de inclusión, como la política de gratuidad de Chile del año 2016, que terminó direccionada hacia los sectores privados que se beneficiaron con creces de dicho financiamiento estatal, en tanto se organizó sobre la misma estructura de un sistema altamente privatizado y mercantilizado, con universidades público-estatales de matrices fuertemente selectivas. Por lo cual, la gratuidad vía financiamiento a la demanda presentó sus límites en tanto política democratizadora, ya que terminó oficiando como mecanismo de redistribución de la renta hacia capitales concentrados (Trotta, en prensa).

Este "desvío" de fondos beneficia así a diferentes instituciones privadas, pero principalmente a las de "absorción de demanda" que tienen menos exigencias académicas, e incluso, en algunos casos, a instituciones con fines de lucro (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b).[7]

Con esto queremos señalar dos cosas: que la implementación de modalidades de asignación de recursos vía la demanda fueron artífices centrales en la orientación privatista de muchos SES de la región (Brasil, Chile, Colombia, Perú, República Dominicana)[8] y que los procesos de masificación y universalización del nivel se desarrollaron, en una parte muy significativa, por medio de más privatización y segmentación de los sistemas, profundizando tendencias de ampliación de brechas de desigualdad de décadas anteriores.

[7] Algo similar sucede en el área de CyT, ya sea por los diferentes fondos de los cuales son beneficiarias universidades del sector privado orientado a la producción de conocimiento, ya sea por los grandes desembolsos de las instituciones públicas y sus investigadores en un mercado editorial liderado por grandes corporaciones de carácter trasnacional, como cuando se paga por publicar o por el acceso a las bases de datos que requieren de suscripciones aranceladas.

[8] Para un análisis con mayor profundidad de Chile, Perú y República Dominicana, ver: Atairo, Trotta y Saforcada, 2022 y Saforcada et al., 2019.

La segunda problemática se vincula con la captación de la decisión pública por parte de los actores del sector privado. Se observa en varios países de la región un fenómeno recurrente y en alza de "gobernanza corporativa" (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014). Es decir, la participación de actores económicos, de organizaciones empresariales, de los grandes conglomerados y corporaciones educativas –nacionales o internacionales–, que están detrás de las universidades e instituciones de educación superior privadas y pugnan por orientar la política pública a través de distintos mecanismos. Uno de los mecanismos más habituales es hacer *lobby* para incidir en la definición de la agenda, muchas veces por intermediación de ONG, fundaciones u organizaciones afines que se presentan como neutrales e instalan determinados temas en función de sus propios intereses; otra forma es con la presencia directa de representantes de las corporaciones en cargos y funciones públicas bajo el denominado fenómeno de "puerta giratoria" (Castellani, 2019). Esto es posible observarlo, por ejemplo, en países como Perú, a partir de la participación en el Poder Legislativo nacional de representantes de dichas corporaciones, o en República Dominicana, con la participación en órganos de gobierno colegiados donde se definen las normativas que regulan al propio sector privado y al de educación superior en general (Atairo, 2019a, 2019b).

Otra modalidad en auge en los últimos años son las alianzas público-privadas (PP). En términos generales, refieren a acuerdos entre los actores públicos y privados para el suministro de bienes, servicios y/o infraestructuras. En el campo educativo, son promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, pero también por el sistema de Naciones Unidas (ONU, UNESCO, UNICEF) que desde los años 2000 las postulan como soluciones políticas rentables para los problemas de acceso y calidad de las poblaciones más vulnerables (OLPE, 2022).

Muy expandido a lo largo de toda la región (fundamentalmente en la educación básica, pero crecientemente en el nivel superior),

esta modalidad se postula como modelo y supone financiamiento público para grupos o entidades privados, donde dicho financiamiento proviene ya sea de presupuestos ordinarios como de préstamos de los organismos internacionales que, en la misma transacción, condicionan a los Estados a contratar proveedores privados para ejecutar dichos recursos. En paralelo, este tipo de alianzas contribuyen a consolidar un imaginario de desvalorización y desjerarquización del sector público y sus capacidades de gestión, al mismo tiempo que valida el sostenimiento de privados con fondos públicos (OLPE, 2022).

Sin embargo, estas son fórmulas de gobernanza complejas y sofisticadas que conllevan una tensión fundamental entre la responsabilidad pública y la orientación comercial (Verger y Moschetti, 2017). Como señalan estos autores, la evidencia concreta en el campo educativo señala que los instrumentos de este tipo de asociaciones PP (subvenciones, convenios, contrataciones externas, sistemas de bonos o *vouchers*) tienden a promover procesos tradicionales de privatización y la configuración de cuasi mercados, propios de la programática neoliberal en boga desde los años ochenta.

Un ejemplo claro de ello en la ES se dio durante la pandemia. Si bien en muchas universidades de la región ya se había iniciado un proceso de adopción de nuevas tecnologías, la forma repentina y acelerada que exigió el contexto de pandemia requirió distintos tipos de alianzas con actores comerciales tecnológicos con el fin de garantizar rápidamente una enseñanza remota de emergencia. Con un fuerte fomento desde los organismos internacionales, se produjeron distintos tipos de alianzas PP, ya sea bajo la modalidad de *coaliciones gubernamentales y/o institucionales con actores comerciales* para garantizar conectividad, dispositivos, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y otros recursos digitales; así como *coaliciones intersectoriales* que implicaron la mediación de estamentos gubernamentales, agencias multilaterales, empresas privadas y diferentes tipos de organizaciones intermedias. Este fue

el caso del capítulo peruano de la Coalición para la Educación promovido por el Ministerio de Educación de Perú junto con UNESCO y UNICEF, UNFPA, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como una iniciativa que buscaba que las estrategias educativas implementadas durante la pandemia sirvieran como base para una transformación educativa en Perú (IEAL, 2021).

Esta tendencia está en sintonía con los procesos ya identificados por Bonilla (2020) para América Latina, en tanto se encuentra naturalizada la participación de diversos actores empresariales y organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Foro Económico Mundial, particularmente en el área de tecnologías educativas y educación a distancia (Bonilla, 2020).

Por último, hay una cuestión que se presenta cada vez con mayor fuerza, que refiere a la universidad como una "caja de negocios" (Trotta, 2022).

También presente en las orientaciones de organismos como la OMC, el BM o la OCDE desde los primeros años del 2000 bajo el formato de promoción de la *internacionalización* de la ES, se plantea la venta de servicios educativos transnacionales a través de sistemas de franquicias de universidades, modelos satelitales con una casa matriz o a través del apoyo de herramientas digitales, que tiene como contracara una clara propuesta de desfinanciación de la universidad pública (OLPE, 2022).

En sociedades en las que el conocimiento adquiere un papel estratégico en la valorización del capital, la educación superior representa un mercado de alta rentabilidad. Como parte de la complejización del mapa de actores y proveedores de la ES y de los procesos de diversificación y concentración institucional, observamos un crecimiento de instituciones con fines de lucro (*for profit*) dentro de la oferta privada en la región, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia, presentándose un mayor dinamismo en aquellos países donde se habilitó el funcionamiento por sociedades anónimas como sucede en Brasil

y México, y con una participación de la matrícula cada vez mayor (Rama, 2017, 2021).

Es decir, en países cuyos marcos legales habilitan el lucro, este fenómeno se expande bajo la figura de instituciones "con fines de lucro", constituyéndose así las propias universidades e instituciones de ES en un negocio.

Por otro lado, en aquellos países en los que el lucro no es legal, las universidades ofician de "pantalla" para la generación de negocios por varias vías. Por un lado, se observa que las instituciones pueden ser parte del engranaje de procesos de comercialización que derivan en ganancias encubiertas para les propietaries, en general, a partir de negocios inmobiliarios o tercerización de servicios, lo que muchas veces implica incluso la remisión de dividendos y regalías hacia las casas matrices en el exterior. Pero también se observa la presencia de fundaciones o asociaciones vinculadas a los grupos económicos propietarios de las instituciones de educación superior, que son beneficiadas con la exoneración de impuestos y distintas modalidades impositivas, y que redundan en la generación de ganancias de un modo vedado. Generalmente, son procesos difíciles de reconstruir y documentar, y suelen presentarse de maneras opacas.

La breve presentación de estas nuevas modalidades de los procesos de privatización y comercialización de la ES en ALC en la actualidad nos permite también vislumbrar su impacto en términos de mercantilización, es decir, de incorporación de criterios de mercado al campo de la educación superior y de su definición como una mercancía, dando cuenta a su vez de la creciente complejización y multicapilaridad del fenómeno, así como de una creciente porosidad entre lo público y lo privado. Precisamente todas estas dinámicas de privatización tienen en común la equiparación entre ambos sectores. De allí que se revele como fundamental indagar en estos movimientos de las políticas actuales que tienden a borrar las fronteras y así a desdibujar el rol del Estado y los intereses del mercado en el campo educativo.

A partir de la identificación de estas tendencias, se visibilizan los objetivos económicos, pero también políticos e ideológicos que están detrás de los mencionados procesos, los cuales conllevan, por un lado, una tensión con respecto a la función social de las universidades públicas de la región, y por otro, una discusión de la forma en que se materializa el derecho a la educación superior.

La privatización como estrategia política

Como vimos en el apartado anterior, en los últimos años las tendencias de privatización asumieron formatos y dinámicas que exceden los vectores "clásicos" del problema –más vinculados a las instituciones universitarias privadas, su regulación y su expansión– y se inscriben con mayor fuerza en lógicas de mercantilización, tales como los procesos de consolidación de la ES como espacio de negocios, el crecimiento del lucro, el fortalecimiento de esquemas de financiamiento de la demanda, el desarrollo de estrategias de captación de la decisión pública por parte del sector privado, entre otras. Estas tendencias redundan en un borramiento de las fronteras entre el sector público y el sector privado, y dan cuenta de cómo estos procesos responden a intereses económicos, pero también son impulsados con finalidades políticas y de construcción ideológica.

En este apartado, queremos concentrarnos en este último aspecto: las dimensiones culturales o las disputas de sentidos que son parte y objetivo de los procesos de privatización y mercantilización. De hecho, las nuevas modalidades que asumen estos procesos vienen a redefinir la idea misma de derecho a la ES.

En esta línea, resulta notorio cómo se han ido borrando las fronteras entre lo público y lo privado en la educación superior, tanto en términos materiales como simbólicos. Por un lado, como vimos en el apartado anterior, en años recientes es posible observar cómo se desarrollaron políticas que equiparan ambos sectores

en las transferencias de recursos asociados al desarrollo de la investigación, becas para estudiantes, becas para posgrados, carrera de investigadores, entre otras alternativas, con argumentos de equidad y de "no discriminación" (entre instituciones particulares y públicas).

Por otro lado, los ejes de diferenciación se fueron desplazando de tal modo que los tipos institucionales ya no se definen por su cualidad de ser pública o privada, sino que se han instalado en varios países otros pares tales como "de calidad o no", "tradicionales o nuevas", "sin fines de lucro o con fines de lucro" (en Chile, por ejemplo, es CRUCH o no CRUCH)[9]. Estas formas permiten que algunas universidades privadas se asimilen con las públicas y, al mismo tiempo, que se licúe el sentido político de lo público.

Incluso, en algunos países es posible observar que las universidades privadas tradicionales y/o religiosas son identificadas como públicas, con la premisa de que sirven a una función social y no tienen intereses económicos. Sin embargo, este argumento oculta que aun cuando no existan intereses económicos, la universidad privada responde a intereses particulares (sean estos políticos, religiosos, culturales, sociales) de un sector determinado (religioso, de élite, empresarial).

Otra faceta de esta misma estrategia es lo que hemos llamado *la banalización de la autonomía universitaria* (Saforcada et al., 2019),

[9] En Chile, por ejemplo, el sistema universitario comprende universidades estatales, universidades privadas "tradicionales" con aporte estatal y universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma educativa llevada adelante por la dictadura de Augusto Pinochet en 1980. Los dos primeros tipos de universidades se congregan en el CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), de allí que comúnmente se las identifica como "las universidades del CRUCH" o "tradicionales", ya que configuraron la matriz organizacional originaria del SES. Históricamente, las instituciones del CRUCH fueron destinatarias privilegiadas de las políticas estatales en materia de ES, por lo que en muchos aspectos la distinción CRUCH-no CRUCH organiza al sistema, mucho más que la distinción público-privado. En el año 2019, tres universidades privadas: Diego Portales, De los Andes y Alberto Hurtado se incorporaron al CRUCH, dando cuenta de la búsqueda de sectores privados por ser destinatarios de las políticas estatales y sus recursos.

es decir, la apropiación del concepto de autonomía por parte de las universidades privadas para asemejarse a las universidades públicas, pero con el objetivo de eludir las regulaciones o controles por parte del Estado.

Esta equiparación de las instituciones públicas y privadas se presenta como un "trato igualitario" fundado en un supuesto ejercicio de justicia, que resulta eficaz para invisibilizar la operación política que entraña asimilar lo privado con lo público, a la vez que naturaliza los intereses particulares que orientan al sector privado (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022).

Una segunda tendencia –que atañe especialmente a la temática que estamos desarrollando en este escrito y nos interesa destacar– se vincula con la disputa por los sentidos que se construyen en torno a *la universidad como derecho*.

Podemos sostener que, más allá de que diversos actores y sectores apoyen, ignoren o confronten con la definición latinoamericana de la ES como derecho humano, en una mirada macro de las políticas y las agendas recientes, lo que se observa es un conjunto de discursos e iniciativas que buscan apropiarse y redefinir esta noción.

A fines del siglo pasado y analizando la educación básica, Gentili sostenía que el neoliberalismo es capaz imponer sus políticas educativas antidemocráticas "en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: la escuela pública" (1997, p. 115). En este sentido, uno de los aspectos de la privatización se vinculaba con la redefinición del derecho a la educación como un derecho individual de propiedad: la educación que es posible adquirir o a la que es posible acceder en función de condiciones individuales de capital económico, social o cultural (Saforcada, 2009).

En este siglo, encontramos algunas similitudes entre aquello que analizábamos hace unas décadas en relación con la educación básica y lo que observamos ahora en la educación superior. En la

medida en que se multiplica el acceso a la universidad, se consolida la noción de la ES como derecho humano y social, y se reconocen las experiencias orientadas a la democratización de la universidad y su expansión a poblaciones históricamente excluidas (sea a través de las políticas desarrolladas por los gobiernos progresistas en los primeros años de este siglo o de otras propuestas como las universidades indígenas o las universidades populares), también se impulsan, cada vez con mayor fuerza y eficacia, estrategias que buscan debilitar estas perspectivas.

En particular, en tiempos recientes es posible identificar un viraje en marcha del significado del derecho a la ES, operado a través de discursos y propuestas que buscan reforzar lógicas individualistas y meritocráticas.

Por un lado, este viraje se observa en propuestas y políticas que, aun reconociendo el derecho a la ES, se concentran en el acceso como dimensión privilegiada, sin referencias a las formas en que se concreta. Esto resulta evidente, por ejemplo, en la agenda global actual más relevante en materia educativa que es la asociada al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Allí se establece como meta "asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". No hay referencias a que sea gratuita (como sí se sostiene en relación con los otros niveles educativos o como se proponía en los instrumentos de regulación de derechos del siglo pasado en relación con la ES, como vimos en el segundo apartado). No hay referencias tampoco a lo público ni a la responsabilidad del Estado. Y si bien se menciona que debe ser una educación de calidad, el indicador de logro establecido para esta meta es "el porcentaje de jóvenes y adultos en una edad determinada (por ejemplo, de 15 a 24 años, de 25 a 64 años, etc.) que participan en actividades de educación formal y no formal" (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018, p. 30). La calidad –aun con todas las discusiones que entraña– no es parte de la ecuación.

Esto mismo se traduce en numerosas propuestas regionales y globales donde parece que derecho a la ES es sinónimo de acceso individual. De este modo, se invisibiliza la creciente segmentación de los sistemas universitarios producto de una ampliación que opera, en buena medida, vía instituciones privadas masivas y precarias que emergieron en muchos países antes de que se extendieran los controles sobre calidad y licenciamientos, y que aún hoy podemos encontrar, porque lograron acomodarse a algunos estándares mínimos.

Por otro lado, el reforzamiento de sistemas competitivos para acceder a becas o créditos para pagar los aranceles constituye otra vía de debilitamiento de la concepción de la universidad como derecho. Las políticas y la discusión desplazan la cuestión hacia los mecanismos de asignación para garantizar el acceso naturalizando que el derecho como tal deja de ser el fin para redefinirse en término de los méritos y esfuerzos individuales.

A su vez, esta operación permite legitimar la incorporación del sector privado como actor necesario para el acceso, ya sea por la flexibilidad de su oferta (incluyendo la enseñanza virtual y cursos como los MOOC[10]), ya sea por su necesaria participación en los sistemas basados en créditos (por sus vínculos con la banca privada).

Los mecanismos competitivos parecen distribuir a la población neutral y eficientemente en función de intereses y méritos individuales, licuando el sentido político del derecho y ocultando la segmentación y desigualdad que se configura en función de las posibilidades efectivas de acceder a y permanecer en la universidad, las condiciones en que se lo hace y las instituciones a las que es posible ingresar.

[10] Los MOOC (cursos en línea, masivos y abiertos) son una modalidad de formación virtual acotada orientada a la empleabilidad y de certificación en línea, que combina la gratuidad con el cobro de algunos complementos, así como propuestas íntegramente aranceladas. Este tipo de modalidades asumen características abiertas y estandarizadas y habilitan a trayectorias individualizadas y autoadministradas con un fuerte desdibujamiento de una institución como garante de la formación. Un ejemplo muy difundido en América Latina son las iniciativas de la plataforma COURSERA.

A su vez, permite al sector privado ampliar su base –más estudiantes de todos los sectores sociales– y captar recursos del sector público, como hemos visto en el apartado anterior.

Finalmente, la primacía de criterios mercantiles en relación con la definición del qué o para qué estudiar en función del retorno económico posible pueden verse en discursos oficiales tanto como en estrategias de *marketing* del sector privado (criterios que, a su vez, aparecen reforzados por los propios créditos universitarios y los compromisos que les estudiantes y sus familias asumen al endeudarse), y fortalecen una lógica individualizada y competitiva en la que la perspectiva del derecho a la ES no tiene lugar.

Diversas combinaciones de estos elementos –foco en el acceso, sistemas competitivos de créditos o becas, lógicas mercantiles y equiparación de lo privado con lo público– sobre la base de una expansión del propio sector privado configuran un gran filtro en el que el derecho a la universidad es despojado de su sentido social y redefinido como derecho individual de propiedad.

Esta disputa resultó evidente en la última Conferencia Mundial de Educación Superior. En la hoja de ruta presentada por UNESCO (institución organizadora como órgano especializado en educación de las Naciones Unidas), se afirmaba en varios pasajes que la educación superior es parte integrante del derecho a la educación y es un bien público. Bajo el título "Reinventar la educación superior", se señalaba que "seguir haciendo lo mismo no es suficiente ni aceptable para garantizar que las personas ejerzan plenamente su derecho a la educación superior en sociedades libres, pacíficas y justas" (UNESCO, 2022a, p. 11). Asimismo, sostenía que

> es fundamental que los debates públicos sobre la educación superior se basen, desde el principio, en una declaración clara sobre el derecho universal a la educación como cuestión pública. El futuro exige que pongamos en primer plano las responsabilidades públicas de la ES (p. 22).

Sin embargo, luego en la Conferencia, al mismo tiempo que se analizaba el derecho a la educación superior y se intentaban trazar acuerdos en relación con las orientaciones para el nivel, ocurría que un gran número de las principales conferencias y mesas redondas estaban a cargo de diversas corporaciones y fundaciones privadas, quienes abordaban temas tales como la economía del aprendizaje, el mercado de las tecnologías, aprender a emprender; que una organización que nuclea a numerosas compañías multinacionales desarrollaba una mesa sobre la gestión responsable en educación; y que a una actividad central de la propia Conferencia sobre los futuros de la ES le siguiera, en el mismo espacio, una presentación sobre talentos a futuro de una gran empresa de tecnologías de la comunicación (UNESCO, 2022b).

Luego de la avanzada explosiva de lo privado en todas las dimensiones materiales y simbólicas posibles –crecimiento del sector privado, privatización de lo público, injerencia en la política–, apropiarse del concepto mismo del derecho a la universidad a partir de redefinirlo y volverlo funcional es la batalla que se está impulsando desde ciertos núcleos de poder.

En este contexto, aparece como central el rol del Estado y el peso de las políticas públicas, tanto en su dimensión de regulación de la expansión del sector privado y las características que asume como en relación con el desarrollo de políticas que fortalezcan el sector público, y así contrarresten los avances privatizadores y mercantilizadores de los sistemas.

A modo de cierre: el derecho a la ES en tensión

América Latina y el Caribe constituye, en lo que va del siglo XXI, una región dual. Es el territorio donde más avanzó y se consolidó una perspectiva de derecho a la ES como derecho social que debe ser garantizado por el Estado y como bien público, y donde se desarrollaron arduos debates y se impulsaron múltiples y disímiles

iniciativas vinculadas con este derecho. Al mismo tiempo, es una de las regiones más privatizadas en materia de ES y donde se han desplegado un sinfín de estrategias y acciones –al mismo tiempo desde actores privados y desde ámbitos de gobierno y definiciones de políticas públicas– que llevaron tanto a la ampliación y el fortalecimiento del sector privado como a la mercantilización de diversos aspectos o dimensiones del sector público.

Es importante resaltar que no son procesos homogéneos en todos los países. Muy por el contrario, existen grandes y profundas diferencias en los tipos de estrategias, los actores que intervienen, las políticas públicas que se impulsan, los tiempos en que se desarrollan, entre otros aspectos. No obstante, es posible identificar tendencias y orientaciones comunes para el conjunto de la región, así como similitudes en las diferencias que permiten trazar un panorama general del fenómeno.

A lo largo del ensayo, fuimos recorriendo el derrotero de la idea de ES como derecho, así como los avances y dificultades aún presentes para su materialización. En este sentido, la privatización y mercantilización de la ES se presenta como uno de los principales obstáculos y, más aún, se observan disputas no solo en cuanto a la efectivización del derecho, sino respecto de su sentido mismo y a las formas en que es utilizado para legitimar procesos afines al sector privado.

En este camino, caracterizamos, desde una perspectiva de derechos humanos, los avances en materia de expansión y las políticas de los gobiernos posneoliberales que tendieron a acompañar la masificación y universalización de los sistemas. Y luego ilustramos a partir de algunos indicadores su morfología, dando cuenta a su vez de la gran heterogeneidad entre los países, así como de los principales obstáculos que persisten para la real y concreta materialización del derecho para el conjunto de la población.

Asimismo, recuperamos la definición de ALC como *hiperprivatizada*, no solo atendiendo a indicadores clásicos que dan cuenta del despliegue y expansión de los procesos de privatización, sino

también en relación a nuevas modalidades, quizás más porosas y fragmentarias, pero que, desde una lectura regional, dan cuenta de las diversas, numerosas y multidimensionales estrategias de las élites económicas en su búsqueda por orientar las políticas universitarias y disputar los sentidos en torno a la idea de derecho a la ES.

En este sentido, se observa como central el rol que juegan los Estados y las políticas públicas en la habilitación o contención del fenómeno, ya sea a partir de las crecientes regulaciones sobre el licenciamiento y aseguramiento de la calidad, pero también en cuanto a definiciones sobre el lucro, la presencia de ES transfronteriza, la educación virtual, la oferta de cursos cortos de empleabilidad por parte de empresas transnacionales y otras instancias mediante las cuales se afianzan estos procesos. Por otro lado, se resaltan las políticas que contrarrestan la apropiación del Estado y sus recursos, en términos positivos, como por ejemplo, una política de financiamiento que no equipare a ambos sectores, las políticas de democratización de los sistemas en su concepción más amplia, etc.

Los intereses privados adquieren un lugar central en la definición de la agenda y las políticas para el nivel superior, enmascarando intereses particulares como parte del bien común y desdibujando el sentido de lo público. Cada vez más actores privados (organizaciones empresariales, conglomerados y corporaciones educativas nacionales e internacionales, agentes tecnológicos, etc.) participan en la orientación de la política universitaria a través de distintos mecanismos, tanto a escala nacional como global.

La idea de derecho a la ES supone una dimensión colectiva, esto es, no solo la realización efectiva del derecho ciudadano a ingresar y egresar en universidades con igual calidad para todes, sino también atendiendo el rol de las universidades, tanto para que efectivamente se reduzcan las desigualdades sociales y se implementen modelos de desarrollo con inclusión social (Del Valle, 2018) como para que la sociedad toda se beneficie de sus procesos (Rinesi, 2015).

Desde esta perspectiva del derecho y a partir del recorrido realizado, se desprenden múltiples desafíos que atañen a los distintos actores de la política universitaria de la región, concernientes a cómo avanzar, en un contexto de vaivenes políticos, cambio epocal y una derecha radical en ascenso, en reducir las brechas que marcan un hiato persistente entre las declaraciones de la ES como derecho y su efectiva materialización para el conjunto de la población latinoamericana y caribeña, teniendo en consideración que aún en contextos más favorables y con gobiernos de corte más progresistas o populares no solo estas brechas se incrementaron, sino que avanzaron también otras modalidades de mercantilización.

Entendemos que estos procesos son parte de tendencias en los sistemas de educación superior en la región, que, como todo espacio social, son producto de disputas. Identificar las dimensiones de la privatización en el contexto regional se constituye en un elemento central para el análisis del estado de situación de la efectivización de la ES como derecho, así como para visibilizar los procesos que asumen formas locales en relación con la configuración histórica de los SES en cada país, pero que, sin duda, se engarzan en estrategias globales de incremento de rentabilidad del capital y de apropiación del sentido de la idea de derecho.

Es por ello mismo que se vuelve imprescindible develar estos mecanismos de captación de la política pública y de desplazamiento de sentidos hacia lógicas individualizantes que quiebran lo social y naturalizan las desigualdades, para construir sistemas de educación superior más democráticos, plurales y soberanos, que aporten, a su vez, a la conformación de sociedades más justas e igualitarias.

Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Atairo, Daniela (2019a). El caso de Perú. En Fernanda Saforcada (dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 29-58). Buenos Aires y San José de Costa Rica: IEC – CONADU e Internacional de la Educación. https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana

Atairo, Daniela (2019b) El caso de República Dominicana. En Fernanda Saforcada (dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 87-108). Buenos Aires: IEC-CONADU/San José de Costa Rica: Internacional de la Educación. https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana

Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022). Los procesos de privatización de la universidad argentina en clave regional: más allá de la excepción. *Revista Alquimia Educativa*, *9*(2), 53-71.

Atairo, Daniela; Trotta, Lucía y Saforcada, Fernanda (2022). La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada,* (42), 261-283. https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34279

Balán, Jorge y García de Fanelli, Ana María (1993). El sector privado en la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina. Documento CEDES.

Benza, Gabriela y Kessler, Gabriel (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bonilla, Gabriela (16 de noviembre de 2020). Monitoreo de soluciones digitales y de educación a distancia [PPT]. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/docs/16_nov_educar-no-lucrar-gabriela_bonilla.pdf

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. https://redclade.org/wp-content/uploads/Mapeo-sobre-Tendencias-de-la-Privatizaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf

Castellani, Ana (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno de la educación. Informe de Investigación nro. 6. Observatorio de las elites CITRA UMET-CONICET.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (1996). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, La Habana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857.locale=es

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, Cartagena de Indias.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (2018). Declaración Final de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, Córdoba. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf

Chiroleu, Adriana (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48*(5), 1-15. https://doi.org/10.35362/rie4852153

Del Valle, Damián y Perrotta, Daniela (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Didou Aupetit, Sylvie y Chiroleu, Adriana (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos? Presentación del dosier temático. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *34*(2), 18-29. doi: 10.54674/ess.v34i2.723

Ezcurra, Ana María (2022). Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del covid-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *34*(2), 224-257. doi: 10.54674/ess.v34i2.617

García de Fanelli, Ana María (2016). Informe Nacional: Argentina. En José Joaquín Brunner y Daniel Andrés Miranda (eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016* (pp. 1-56). Santiago de Chile: UNIVERSIA/CINDA.

García de Fanelli, Ana María (12 y 13 de septiembre de 2019a). Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES [ponencia]. *IV Taller Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior.* Buenos Aires.

García de Fanelli, Ana María (2019b). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, *28*(52), 111-126

García Guadilla, Carmen (2001). Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. *Revista de Educación Superior*, *30*(119).

García Guadilla, Carmen (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, *9*(17), 50-101.

Gentili, Pablo (comp.) (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayoría. En *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Instituto de Estadística de la UNESCO (2018). Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS4. Quebec.

Internacional de la Educación para América Latina [IEAL] (2021). *Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. Buenos Aires: CONADU/CTERA/CIFRA-CTA.

Krotsch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, (3).

Levy, Daniel (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: perspectiva comparativa de la República Dominicana. *Ciencia y sociedad*, *XVI*(1).

Moreira, Carlos; Raus, Diego y Gómez Leyton, Juan Carlos (coords.) (2008). *La nueva política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO/UNLA/UARCIS/Trilce.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2019). Panorama de la educación superior en

Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2022). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2023). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE] (2022). Los organismos internacionales y la política mundial orientada a la participación privada en el sector educativo. Suma de amenazas contra el derecho a la educación. En Fernanda Saforcada, Daniela Atairo, y Trotta, Lucía, *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe.* Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (s.f.). Seguimiento del ODS 4. https://es.unesco.org/gem-report/node/1346

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022a). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3° Conferencia Mundial de Educación Superior. Documento de trabajo. https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022b). Tercera Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO. Barcelona. ttps://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.

Ouviña, Hernán y Thwaites Rey, Mabel (2018). *Estados en disputa Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.

Rama, Claudio (2017). *La nueva fase de la educación privada en América Latina.* Buenos Aires: UAI-Teseo.

Rama, Claudio (2021). Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia. *Universidades*, (89).

Rama, Claudio (2022) A cien años del Manifiesto de Córdoba. De los sueños a la realidad de la transformación de la universidad en América Latina. En Francisco José Miguel Talento Cutrin (ed.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina*. Buenos Aires: CONEAU.

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior [Red ÍNDICES]. http://www.redindices.org/

Rinesi, Eduardo (2015a) La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En Sebastián Mauro, Damián Del Valle y Federico Montero (comps.), *Universidad pública y desarrollo*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Rinesi, Eduardo (2015b). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS/IEC-CONADU.

Right to Education (2022). Monitoring Access and Participation in Higher Education. From a Human Rights Perspective.

Saforcada, Fernanda (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En Pablo Gentili et al. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO/Homo Sapiens.

Saforcada, Fernanda (dir.) (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Buenos Aires: IEC-CONADU/San José de Costa Rica: Internacional de la Educación.

https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana

Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022a). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe.* Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169349/1/La-privatizacion-de-la-universidad.pdf

Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022b). La privatización de la universidad en América Latina. Informe ejecutivo. Documentos para el debate. IEC-CONADU. https://iec.conadu.org.ar/2022/10/26/la-privatizacion-de-la-universidad-en-america-latina-2022-informe-ejecutivo/

Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, *32*(115), 287-304.

Schuliaquer, Iván (2023). La derecha no perdona [Entrevista a Álvaro García Linera]. *Anfibia*. https://www.revistaanfibia.com/alvaro-garcia-linera-la-derecha-no-perdona/

Seman, Pablo (2 de noviembre de 2022). Olas y vientos. *Panamá*. https://panamarevista.com/olas-y-vientos/

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Siteal-UNESCO]. https://siteal.iiep.unesco.org/

Trotta, Lucía (2022). La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades. Fernanda Saforcada, Daniela Atairo, y Trotta, Lucía, *La privatización de la*

universidad en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO/ IEC-CONADU.

Trotta, Lucía (en prensa). El caso del SES chileno: mercado, financiamiento a la demanda y captación de fondos públicos. En Fernanda Saforcada (dir.), Daniela Atairo y Lucía Trotta, *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina.* Buenos Aires: IEC-CONADU.

UNESCO Institute for Statistics [UIS] (3 de noviembre de 2023). http://data.uis.unesco.org/

Verger, Antoni y Moschetti, Mauro (2017). Las alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: múltiples significados, riesgos y problemas. Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos temáticos, (19). UNESCO. https://es.unesco.org/node/262744

¿(Cómo) elegimos?

Elecciones de carrera y mercantilización de la universidad en la pospandemia[1] [2]

Andrés Santos Sharpe

Introducción

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la mercantilización de la universidad? En primer lugar, hay que considerar que los modos en los que la mercantilización se hace presente son diversos. Cuando David Harvey (2005) definió al neoliberalismo, lo entendió como un proyecto político que busca recuperar las tasas de ganancia por parte de las clases más acomodadas luego de la crisis económica en la década del setenta, pero, además, enfatizó su carácter simbólico-cultural: el discurso neoliberal es parte de un proyecto

[1] Quiero agradecer las lecturas y sugerencias atentas de Paula Salkin y Paula de Büren, quienes enriquecieron enormemente este escrito. También a los marcos institucionales y colectivos de debate a los que pertenezco (el Instituto de Investigaciones Gino Germani y el Programa de Estudios Sobre Universidad Pública –PESUP–), los cuales, sin duda, contribuyeron a la reflexividad atenta sobre los procesos de neoliberalización actuales.

[2] Las entrevistas utilizadas para el presente ensayo fueron realizadas en el marco del proyecto CIC-CONICET "Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Elección de carrera durante la pandemia y estrategias de permanencia en universidades de AMBA", y como parte de investigaciones publicadas en Santos Sharpe y Catalano (2023).

político en la medida en que se impregna en las subjetividades y en todas las áreas de la vida social.

A partir del momento en que se empezó a pensar que el valor de los bienes dependía de su estimación subjetiva, se procedió a darle mayor importancia a cómo los sujetos conceptualizan el mundo. En ese sentido, según De Büren (2019), el Coloquio Lippmann fue una piedra inaugural a la hora de pensar el cómo gestar procesos normativos que orienten o prescriban las formas de vivenciar la identidad y de construir la propia biografía, de relacionarnos, nombrarnos y ser nombrados a partir de un repertorio disponible de normas, valoraciones, reglas de interacción, expectativas y modos de inteligibilidad limitado, que modulan, con distintas intensidades, la forma que adquiere nuestro tránsito por la sociedad.

De hecho, fue en el Coloquio Lippmann donde se acuñó por primera vez el término de "neoliberalismo" (De Büren, 2019). A partir de ese momento, se comenzó a considerar con mayor entidad la idea de que el conocimiento y la manipulación del deseo humano se debía transformar en un objetivo central de las políticas públicas y de la discursividad emergente para poder normatizar mayores sectores de la sociedad (Murillo, 2015).

En el debate argentino, Atilio Borón (2001) menciona que el neoliberalismo, más que una doctrina o una simple colección de medidas económicas, constituye una verdadera corriente civilizatoria. Por supuesto, como bien señala Grimson (2007), hubo y hay resistencias de diversa intensidad frente a esa configuración sociocultural, pero se terminó instituyendo como proyecto hegemónico en la mayoría de los países latinoamericanos en la medida en que actualmente define el campo de sentidos donde se desarrolla la vida social.

En los estudios sobre la universidad, la mayor parte de las investigaciones en torno a la temática se refieren a aquellos aspectos donde la mercantilización es más evidente, tales como la venta de determinados servicios a empresas, las patentes de investigaciones, los *rankings* universitarios o el circuito de publicaciones.

Estos aspectos son centrales para comprender el proceso general de mercantilización, pero no son suficientes. Heterogéneo en sus manifestaciones pero coherente como proyecto, el neoliberalismo opera como una especie de significante nodal que reúne una combinación de procesos y condiciones nocivas en el campo social. En la medida en que estos procesos implican un modo de gobierno que delimita al ciudadano universitario como individuo y establece al mercado como la arena en la que los ciudadanos deben actuar en tanto consumidores, se vuelve indispensable analizar los modos en que la mercantilización hace encarnadura en la subjetividad de los actores que participan en el ambiente universitario. Sobre este aspecto se focalizará este ensayo.

Para ello, usamos el término "neoliberalismo" en el sentido de que el principio rector de lo social es o debe ser maximizar el potencial de mercado, haciendo que cualquier práctica o forma de conocimiento (o, como en este escrito, la experiencia estudiantil/juvenil en torno a la elección de carrera y universidad) sea valiosa en la medida en que tenga un valor de mercado (Harvey, 2005). En este sentido, los principios neoliberales se expresan en diversos aspectos de la educación superior, por lo que no existe un solo modelo de experiencia universitaria neoliberalizada (Hyatt, Shear y Wright, 2015). En este ensayo, nos focalizamos en aquella experiencia implicada en el momento iniciático del vínculo con la universidad: el de su elección.

Para reflexionar sobre esta dimensión de la mercantilización, analizamos procesos en torno a la elección de carrera y universidad. La pregunta que organiza este ensayo es cómo determinados mecanismos institucionalizados operan en las lógicas decisionales juveniles.

A partir de esta pregunta-problema, presentamos un análisis situado en el sistema de educación superior (SES) argentino y en el contexto de la pandemia y pospandemia en tres apartados diferenciados. En el primero, se realiza un desarrollo descriptivo del contexto de la investigación. Dentro de ese marco, cabe señalar que el

SES argentino se destaca no solo por su gratuidad, sino por tener un sistema de ingreso irrestricto, el cual implica que, en términos generales, no haya examen de ingreso ni cupos por carrera en las universidades públicas más allá de algunas excepciones. De esta forma, cualquier persona que haya finalizado el nivel medio puede formalmente ingresar a la universidad.

Con relación a ese marco, existen dos elementos a tener en cuenta: en primer lugar, no es el joven quien elige en soledad, sino como parte de un entramado en el que operan también estrategias institucionales, políticas públicas y redes de sociabilidad que se ponen en juego en la elección. En segundo lugar, y como anticipo de las reflexiones del escrito, el esfuerzo social de esa política de ingreso irrestricto no redunda necesariamente en el desarrollo de una ciudadanía universitaria que se ve a sí misma como parte de una construcción colectiva más amplia. Como parte del marco contextual, presentamos también los modos en que las universidades construyen una imagen de sí mismas, en parte, como lugar para pasarla bien, de sociabilización juvenil y/o de espacio de formación para la consecución de un proyecto profesional individual, desligada de una mirada sobre un rol más amplio de la universidad en la sociedad.

En un segundo apartado, analizaremos cómo interviene ese marco en los procesos decisionales juveniles. Para ello, en primer lugar, desarrollaremos los casos de quienes se inscribieron a las carreras de informática, sistemas o del campo de conocimientos de computación en general luego de su crecimiento matricular en la pandemia y pospandemia, y, de manera comparada, los de quienes se inscribieron a carreras de disciplinas artísticas, tales como artes audiovisuales, artes de la escritura, formación musical, entre otras. En este caso, interesa destacar cómo en dos campos disciplinares (Becher, 2001) con mercados laborales y perfiles profesionales y disciplinares bien diferenciados la formación es vista centralmente como un medio para la realización profesional e individual, sin una problematización en torno a ello.

En un tercer apartado, se recuperará el caso de las y los estudiantes provenientes de países limítrofes que llegan a la Argentina para estudiar Medicina. Allí se observa que hay un reconocimiento y una valorización del dispositivo de ingreso universitario argentino, sobre todo por contraste con el de sus países de origen, en donde no tuvieron la posibilidad de ingresar o no lo hicieron en la carrera que aspiraban. Sin embargo, más allá de esa mirada general sobre el sistema, en el proceso de elección de universidad juega un rol central la circulación de información principalmente a través de los *rankings* universitarios y de las agencias de promoción universitarias. Distintas investigaciones dan cuenta de cómo esos *rankings* e instituciones median en el modo en que la universidad se organiza y gobierna, pero ¿cómo operan en la subjetividad de las personas, particularmente con relación a la elección de universidad?

Finalmente, el cierre estará orientado a una reflexión general respecto a qué rol ocupa la universidad a la hora de proponer perspectivas para la juventud en virtud de su formación superior más allá de la mirada utilitarista: ¿qué idea de futuro se les propone?

Los marcos de la elección de carrera

Los mecanismos de ingreso universitario

Al abordar la temática de elección de carreras, es necesario tener en cuenta las características del sistema de educación superior en el marco del cual se despliegan esas lógicas decisionales. El SES argentino está compuesto por dos subsistemas: el de las instituciones universitarias y el de los institutos de educación superior, los que históricamente agruparon a los institutos de formación docente y técnico-profesional (Santos Sharpe, 2015). En este trabajo, nos abocamos únicamente al primero de estos dos subsistemas, el

cual está regido por la Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521 aprobada en 1995.

En Argentina, las políticas de ingreso universitario se modificaron en función de los sistemas y las orientaciones políticas de los gobiernos. En 1953 se suprimieron los exámenes de ingreso universitarios (Buchbinder, 2005, p. 160); sin embargo, son reinstaurados en los distintos regímenes militares (1955 y 1976) y vueltos a suprimir durante los períodos democráticos (1973 y 1983) (Friedemann, 2019). A partir de entonces, el ingreso irrestricto se convierte en un símbolo de la democracia y un componente central para facilitar "el ingreso de los aspirantes pertenecientes a los estratos sociales más bajos" (Ramallo y Sigal, 2010, p. 1) y favorecer su participación ciudadana. En 1995, la LES establece en su artículo 7: "Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza"; pero, a la vez, en el artículo 35 se estipulaba: "Para ingresar como alumno a las instituciones universitarias, sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el artículo 7º y cumplir con los demás requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca". De alguna manera, se habilitó a las universidades a establecer mecanismos de ingreso restrictivos, aunque, por tradición, eran poco frecuentes o limitados a algunas carreras.

En 2015, con el objetivo de dificultar futuras limitaciones al acceso, se modificó el artículo 7º de la LES y se estableció que el ingreso a la universidad tiene carácter "libre e irrestricto" para quienes tengan diploma de estudios secundarios. Y agrega: "Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador". Sin embargo, la ley que instauraba formalmente el ingreso irrestricto fue judicializada por parte de algunas universidades que entendían que se afectaba su autonomía (Berisso, 2018). A pesar de ello,

y a modo descriptivo, en términos generales el ingreso irrestricto y sin cupo en el sector público es la norma, aunque con excepciones en algunas pocas carreras.

Las pruebas de acceso a la universidad en la gran mayoría de los sistemas universitarios del mundo generan procesos de selectividad –en general, por la denominada vía "meritocrática" (Pierella y Santos Sharpe, 2019)– y canalización de las y los jóvenes a determinadas carreras, en muchos casos segmentadas en forma desigual. Sin que ello invalide la existencia de mecanismos de exclusión (Ezcurra, 2013) o de canalización de las elecciones, en el caso argentino esos mecanismos no están fuertemente institucionalizados, lo cual complejiza el análisis que busca comprender sus lógicas de definición. El denominado ingreso irrestricto es, en resumidas cuentas, un elemento central a la hora de pensar las lógicas decisionales para la elección de carrera y universidad en la escena argentina.

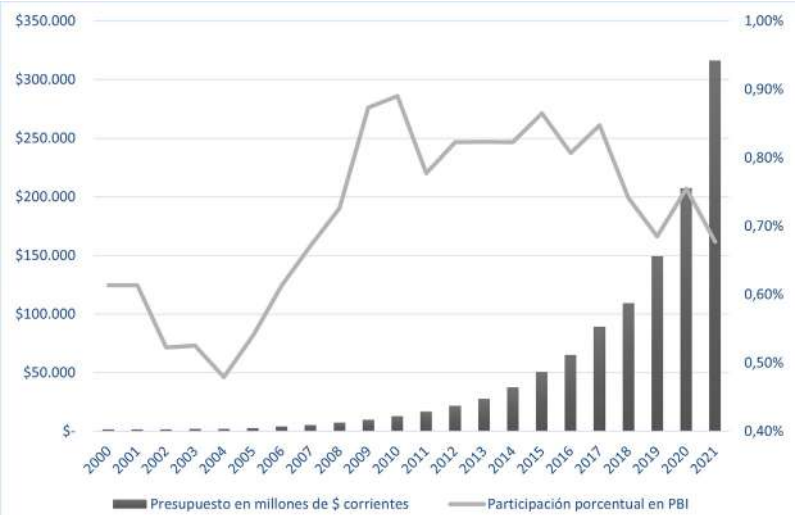
El crecimiento del SES argentino y la oferta en la Región Metropolitana

Un segundo elemento a considerar a la hora de pensar las lógicas de elección de carreras y universidades es la extensión de la oferta institucional. En las últimas dos décadas tuvo lugar un nuevo ciclo de expansión universitaria en Argentina que no trajo transformaciones sustantivas en términos de legislaciones (más allá de la modificación de la LES a través de la ley n.° 27.204) ni instituciones reguladoras nuevas en el nivel superior (como sucedió durante la década del noventa), pero que sí supuso un aumento y diversificación de instituciones, carreras y presupuesto.

En términos de presupuesto asignado, se incluyeron fondos no competitivos para becas estudiantiles orientados a carreras reguladas o de interés público, se implementó un programa para el desarrollo de infraestructura en las universidades, pero principalmente creció el presupuesto destinado por parte del Estado al

sistema universitario en términos de participación porcentual del PBI, como se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1. Presupuesto en millones de pesos corrientes y participación porcentual del PBI del Estado en el sistema universitario



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

Asimismo, se amplió la red institucional a través de la creación de universidades nacionales y habilitación, en menor proporción, de nuevas instituciones privadas. En este siglo, y hasta el momento de publicación de este escrito, se crearon y/o nacionalizaron veinticinco universidades,[3] así como se aceptaron la creación de

[3] En septiembre de 2023, mientras se escribe este ensayo, se crearon o nacionalizaron las últimas cinco universidades. Ellas son: la Universidad Nacional del Delta (ley n.° 27.727), la Universidad Nacional del Pilar (ley n.° 27.728); la Universidad Nacional de Ezeiza (ley n.° 27.729); la Universidad Nacional de Río Tercero (ley n.° 27.730) y la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo (ley n.° 27.731). Todas ellas fueron creadas por ley el 28 de septiembre de 2023, promulgada el 12 de octubre de 2023.

trece universidades de gestión privada, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Cantidad de instituciones universitarias según sector de gestión. Años 2000 y 2021

Sector de gestión	Tipo de institución					
	Total		Universidades		Institutos universitarios	
Año	2000	2021	2000	2021	2000	2021
Total	95	133	80	112	15	21
Estatal nacional	41	61	36	57	5	4
Estatal provincial	1	6	1	5	-	1
Privado	52	65	42	50	10	15
Internacional	1	1	1	-	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación.

En perspectiva, esta política de expansión generó una transformación en la configuración del sistema, en particular en la matriculación estudiantil y en la creación de nuevas ofertas de grado y posgrado. Sumado a ello, un número importante de las nuevas instituciones se concentra en el Gran Buenos Aires, en donde se encuentran los sectores sociales para los cuales la universidad no constituía una opción asequible. El cambio en la configuración del SES en el Área Metropolitana de Buenos Aires (a partir de ahora, AMBA) fue, tal vez, el más significativo.

El SES argentino está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Las regiones son siete y cada una está coordinada por un Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES), creados por Resolución Ministerial n.º 1.618 del 20 de julio de 1993 e integrado por los ministros de Educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. En este ensayo, nos focalizamos en la Región Metropolitana, comprendida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires. Si en Argentina la cantidad de instituciones públicas aumentó en casi un 60 % entre las dos décadas, en la

Región Metropolitana aumentó un 107,7 %, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Cantidad de instituciones universitarias totales y de la Región CPRES Metropolitana según sector de gestión. Años 2000 y 2021

	Total		Públicas		Privadas	
	2000	**2021**	**2000**	**2021**	**2000**	**2021**
Total de IES	95	133	42	67	53	66
Región CPRES Metropolitana	42	63	13	27	29	36

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación.

Una de las razones por las cuales el análisis se centralizó en el AMBA es la diversidad de la oferta en dicha región. No son iguales las lógicas decisionales de las y los jóvenes en un contexto donde hay poca oferta de educación superior que en aquellas zonas donde hay mayor cantidad de instituciones y de oferta de carreras entre pregrado y grado.

Por supuesto, además de destacar los efectos que esta expansión tiene en el crecimiento matricular y de la oferta, también supone otros tipos de derivaciones. En 1993, Pedro Krotsch (1993) señaló, con relación a la expansión del SES argentino durante la década del ochenta, que la descentralización y el aumento de "un número significativo de instituciones públicas y privadas" acrecentaron también "las potenciales áreas de competencia y conflicto así como la necesidad de cooperación y construcción de reglas y normas" (p. 11). Ante dicha reconfiguración del sistema, Krotsch señalaba que las instituciones "debían regular por sí mismas la lógica del conflicto y la estructuración del poder", conflictos entre los cuales identificaba

> la creciente competencia por recursos del presupuesto global, la necesidad de construir nichos curriculares en relación con nuevas ofertas, el peso y la incidencia que la matrícula tiene en la distribución del poder, la competencia por la creación de orientaciones

> en áreas contiguas, la incidencia de la política y el poder económico en la creación de nuevas universidades, la reciente aparición de anillos privados que ofertan excelencia en tomo de estructuras públicas, la posible derivación de fondos públicos al sector privado en la medida en que se destrabe la segmentación actualmente existente, la modificación de la cultura juvenil en relación con la generalización de la opción y elección entre diversas instituciones y circuitos, la conformación de un mercado académico, etc. (1993, p. 11).

La lectura que Krotsch ofrecía para el crecimiento del SES durante las décadas del ochenta y del noventa puede trasladarse, en parte, al escenario actual: la expansión del sistema y la diversificación de su oferta constituye, sin dudas, un elemento central para la reducción de la desigualdad y la ampliación del acceso. Sin embargo, también configura un escenario de segmentación de la oferta y competencia por la matrícula. En este contexto, emergieron distintas estrategias institucionales de captación matricular.

La construcción de las marcas universitarias

Como se mencionó previamente, existe una puja interinstitucional por la matrícula. Esa disputa es histórica en el caso de las universidades de gestión privada. Ya a principios de siglo, Del Bello et al. (2007) identificaron las distintas estrategias de captación de alumnos que dichas instituciones desarrollaban. Entre los distintos aspectos, destacaron la construcción y consolidación de una imagen institucional como marca, la diferenciación de su oferta, el *marketing* para captación de estudiantes secundarios/as, estudiantes extranjeros/as y profesionales en el mercado de posgrados, la creación de carreras de ciclo corto articulables con las carreras de ciclo largo, la educación a distancia, la relación con el sector productivo para mejorar la empleabilidad de las y los estudiantes de grado, el reconocimiento parcial de estudios para las y los exestudiantes universitarios/as con estudios incompletos y los

convenios de articulación con institutos terciarios (Del Bello et al., 2007, p. 226). Hoy en día, gran parte de estos aspectos se observan en las universidades públicas. En la caracterización general que hicieron los autores respecto de sistema de captación de las SES privado argentino hasta el año 2007, destacaron:

> Prácticamente todas [las universidades privadas] tienen actividades de acercamiento a los alumnos del último año de los colegios secundarios a través de reuniones informativas, y en algunos casos establecen convenios específicos de cooperación mutua. En segundo lugar, como se verá, la mayoría de las instituciones cuentan con algún caso de ambientación, nivelación o selección. Estos cursos también atraen a las familias para que sean cursados por sus hijos porque es una forma de que enfrenten en mejores condiciones los estudios universitarios, que implican un corte muy brusco respecto de las características de los estudios medios. Así, los cursos de nivelación constituyen también un instrumento de *marketing*. Se verifica una fuerte presencia de publicidad y propaganda, incluso en otros países sudamericanos (Del Bello et al., 2007, pp. 216-217).

Estos aspectos que se identificaban para las universidades privadas en el año 2007 hoy son características que intervienen, en mayor o menor medida, en todo el sistema, en el sentido en que la universidad pública, sobre todo en la Región Metropolitana, los incorporó poco a poco en su agenda. La creación de "marcas" universitarias y estrategias de publicidad ya se podían identificar iniciáticamente desde la década del ochenta, según Carlos Curubeto (2007):

> Desde 1980 en varias partes del mundo, las universidades y otras organizaciones sin fines de lucro comenzaron a utilizar programas de *marketing* para enfrentar la disminución de los subsidios gubernamentales y de sus matrículas de alumnos inscriptos. En algunos países, como Inglaterra, el desarrollo de una cultura de mercado y la utilización del *marketing* por parte de las universidades, ha sido alentada por políticas gubernamentales (p. 265).

En el caso argentino, ese posicionamiento publicitario de las universidades y construcción de una marca cobra fuerza en la década del noventa y participan tanto instituciones de gestión privada como públicas. Por solo mencionar un caso, según el relevamiento de Curubeto, en el año 2001, del total de inversión publicitaria de las universidades del AMBA, la UBA representaba el 22,1 % (2007, p. 428). Tal vez un porcentaje menor considerando su relación con la matrícula, pero no deja de señalar un grado de participación significativa para un tipo de institución que se supone no vende un servicio. Aun así, cabe destacar que dichas publicidades estaban orientadas a la promoción de cursos de posgrado, carreras de especialización y de extensión universitaria (2007, p. 440), las cuales, a diferencia de la oferta de grado, sí son pagas en Argentina.

La ampliación de la oferta de posgrados a partir del nuevo milenio, el interés de algunas universidades o facultades por promocionar carreras de baja matrícula, el crecimiento de la oferta institucional y de carreras, y la emergencia de nuevos canales de comunicación y difusión de actividades (principalmente las redes sociales), fueron factores centrales que, a fines del siglo XX y principios del XXI, derivaron en el crecimiento del interés de las universidades por publicitar sus actividades y por construir una "marca". Sumado a ello, también se modifica el perfil de lo que publicitan: si en términos generales para el año 2001 las universidades se focalizaban en explicitar su prestigio o reconocimiento social, la importancia del saber y la capacidad del individuo como valores principales a la hora de mostrarse a sí mismas (Curubeto, 2007, p. 464), hoy aparecen en primer plano la dimensión del placer (sobre todo en imágenes que muestran a la universidad como un espacio para "pasarla bien") y la dimensión de éxito social a través de la inserción en un mercado laboral.

En este sentido, las universidades se convierten en objetos comodificables. Autores como Shumar y Canaan (1997; 2008) sitúan la idea de la educación como una mercancía en la era posfordista, con la difusión de la lógica del mercado a todos los sectores de la

sociedad, un proceso reforzado por la preocupación por la caída demográfica de la matrícula. Según Shumar, los especialistas en *marketing* crearon narrativas e imágenes que presentaban los espacios educativos como espacios de consumo en la reestructuración de la producción de conocimiento como producción de mercancías, y dicho *marketing* no estaba diseñado para individuos, sino para segmentos de mercado (Shumar, 1997, p. 134). Ahora bien, ¿cómo esto interviene en la conformación de un tipo específico de subjetividad?

La mercantilización en los procesos de elección de carrera y universidad

Como se mencionó en la introducción, se entrevistaron a jóvenes estudiantes universitarios/as provenientes de carreras con fuerte crecimiento matricular durante la pandemia, como Informática, Sistemas O Computación; otras de perfiles artísticos (Artes de la Escritura, Artes Audiovisuales o sus variantes, Diseño Gráfico, entre otras) y también profesionales más tradicionales como Medicina.

Uno de los presupuestos teóricos de este ensayo es la idea de que la experiencia juvenil de quien elige una carrera se diferencia en virtud de las inscripciones disciplinares. Estas divergencias entre los tipos de disciplinas universitarias tienen relativo consenso entre los estudios sobre universidad a partir de la obra de Tony Becher *Tribus y territorios académicos* (2001). En su libro, Becher propone una categorización de las disciplinas que le permite articular las características del tipo de conocimiento producido en ellas y las prácticas académicas de sus miembros. A la dinámica producida en esa articulación la denomina "cultura disciplinar".

Esquemáticamente, Becher distingue en las disciplinas una dimensión cognitiva organizada a partir de los ejes duras-blandas y puras-aplicadas, dando lugar a una matriz de cuatro celdas. En este sentido, Becher entiende que los modos de relacionarse entre

estudiantes, el perfil de las y los profesoras/es, las experiencias de cursada, entre otras dimensiones, son todas muy distintas. Sobre la base de investigaciones previas (Santos Sharpe, 2020), entendemos que las culturas disciplinares también intervienen en el tipo de personas que se inscribe a una u otra carrera.

El concepto de culturas disciplinares sirve de cimiento para la construcción de la muestra teórica mencionada: tomamos carreras de tipo profesional (o aplicadas, según el esquema de Becher), diferenciadas en virtud del eje dura-blanda y de su grado de inserción laboral (en particular, en la comparación entre sistemas y artísticas). Esto último es un elemento central en el análisis en la medida en que la educación en artes es normalmente considerada como un elemento difícil de comercializar en una era en la que se supone que el contenido de la educación debe mostrar un retorno de la inversión al maximizar la empleabilidad y los ingresos futuros (Urciuoli, 2018). Sin embargo, en este ensayo se esgrimen elementos que dan cuenta de aspectos de esa experiencia estudiantil/juvenil que son comodificados.

Con relación al espacio geográfico del análisis, la muestra se constituyó con estudiantes residentes del AMBA debido a que, como se mencionó, la oferta académica es mayor, con lo cual se ponen más elementos en juego a la hora de la toma de decisión de qué carrera estudiar. Entrevistamos a jóvenes que ya habían hecho su inscripción a las carreras para que, a través de sus relatos de vida (Bertaux, 1981), den cuenta de sus lecturas retrospectivas (Bertaux, 2005; Meccia, 2016) que definen modalidades específicas de elección de carrera y universidad. A partir de ahí, focalizamos en qué sustrato ideológico subyacen las lógicas decisionales.

Horizontes de expectativa, mercado laboral y deseo

Introducción

En el inicio nos referimos a algunas características generales del SES argentino. En el marco de dicho contexto, nos preguntamos qué razones esgrimen las y los jóvenes a la hora de argumentar sus lógicas decisionales en torno a la elección de universidad y carrera. Como una primera entrada a este fenómeno, seleccionamos estudiantes del AMBA inscriptos/as en dos carreras diferenciadas según sus culturas disciplinares (Becher, 2001): aquellas vinculadas con el área de computación (entre las cuales se encuentran ingeniería en sistemas o informática, programación, analista en sistemas, ciencias de la computación, ciencias de datos, entre otras vinculadas) y aquellas directamente vinculadas con un perfil más artístico (en particular, seleccionamos artes audiovisuales, comunicación audiovisual, diseño gráfico, artes de la escritura y otras con nominaciones afines). Se analizaron los relatos de vida de las y los jóvenes entrevistadas/os con relación a las expectativas de futuro en torno al acceso al mercado laboral en dos carreras bien diferenciadas.

Expectativas laborales: racionalidad instrumental y meritocracia

Los dos grupos de personas entrevistadas se diferencian con relación a los horizontes de expectativas en torno a las posibles trayectorias laborales futuras. En el caso de las carreras del campo de conocimientos de sistemas, los relatos dan cuenta de una certeza respecto de su posible inserción vinculada con sus estudios. En este aspecto, es importante considerar que el punto central del análisis "no es la entidad de verdad del relato, sino que el sujeto, mediante la narración de su propia historia, se produce a sí mismo por medio del relato" (Santos Sharpe, 2019, p. 232). Entonces, más allá de lo que efectivamente suceda con sus trayectorias laborales,

el punto es que las y los jóvenes esgrimen este aspecto como uno de los argumentos principales a la hora de definir la carrera. Por solo recuperar un ejemplo, tenemos el caso de Damián, estudiante de Ingeniería en Sistemas en una universidad pública con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (a partir de ahora, CABA):

> [D]espués pensé las materias que yo había estudiado en la secundaria, qué se podía relacionar más con eso, porque vi que en parte se me daba bien el tema de la programación y, por otro lado, creo que tienen un poder adquisitivo más grande, o sea, era lo que yo quería en ese momento (Damián, carrera del área de sistemas, universidad pública, CABA, comunicación personal, 22 de mayo de 2023).

La dimensión "poder adquisitivo" o "mercado laboral con buenos salarios" es un aspecto que, aunque ponderado de manera diferenciada según la persona entrevistada, todas/os las y los estudiantes vinculadas/os con carreras de sistemas mencionaron y adujeron que conocían previo a la inscripción. Esta tensión entre la representación previa y la experiencia universitaria se nutre a su vez de lo que Perla Aronson (2007) define como una "ideología que gobierna la concepción de los planes de estudio de nivel superior [y que] se organiza en torno a elementos como la competencia, la acumulación de créditos y la transferencia de capacidades a las empresas" (2007, p. 75), ideología que entendemos interviene también en las expectativas respecto de la carrera de las personas entrevistadas, particularmente en las carreras de tipo profesional según la distinción de Becher. Por supuesto, no se deslegitima la importancia de considerar dicho aspecto a la hora de la construcción de un proyecto de vida futuro, pero sí destacamos que, en este campo de conocimiento, emerge como dimensión principal. Hacia el final del apartado retomaremos este punto.

Con relación a esta dimensión, quienes estudian carreras artísticas, tanto de universidades públicas como privadas, aseguran que su formación elegida tiene una inserción laboral menor o más difícil. No solo eso, sino que además eso es también percibido por

sus familiares y referentes cercanos/as, quienes ejercen una fuerte influencia a la hora de elegir universidad. Como ejemplo, el caso de Luciano es interesante porque incluso compara con su hermano, quien estudió programación:

> A mí sí me pasó que muchos amigos, familiares, me decían que no iba a conseguir trabajo. Mismo mi prima está ahora cursando Medicina y ya va por cuarto año. Ella en realidad quería estudiar algo parecido a lo mío que era cine, pero no lo estudió porque no sabía después qué era lo que iba a conseguir de laburo. Entonces ella está haciendo una carrera que en realidad no le gusta, pero que sabe que va a tener trabajo. [...] Entonces uno termina eligiendo algo que va más por el tema laboral, que por lo que realmente les gusta. La influencia familiar es importante para elegir o también pasa mucho ahora con el tema de programación, por ejemplo, mi hermano. La computación y programación le encanta desde siempre. Tengo un montón de amigos que ahora quieren ser programadores porque dicen que en un día hacés, no sé, cincuenta lucas.[4] Y es como que ahora todo el mundo está estudiando programación, pero cuando hacen la carrera la mitad lo dejan porque se dan cuenta que no les gusta, que es difícil y que no es como lo que pensaban que era (Luciano, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 23 de junio de 2023).

Esta primera diferenciación podría hacer pensar, en un reduccionismo simplista, que en computación la elección de carrera está mediada por una elección racional con arreglo a fines, en la que su instrumentalidad es obtener un trabajo bien remunerado, mientras que en las carreras artísticas la dimensión laboral no operaría. Sin embargo, no es lo que sucede.

En primer lugar porque, si bien todas las personas entrevistadas destacan que es un mercado laboral en donde es difícil hacerse un lugar, la percepción generalizada es que quienes son más capaces,

[4] "Lucas" es un coloquialismo del español rioplatense para referirse a "miles de pesos".

mejores o que dediquen mayor esfuerzo, van a lograr esa inserción que no viene dada, tal como se observa en esta entrevista:

> [A] lo que es la salida laboral, estamos muy orientados y tenemos prácticas en los últimos años que también te acercan al mundo laboral, entonces si tenés interés y lo buscás, lo vas a encontrar. Es ir a buscarlo porque claramente no te va a llegar solo (Valentín, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 16 de junio de 2023).

Esta percepción, como decíamos, no es aislada. Lo que observamos es que, a diferencia de quienes eligen carreras relacionadas con sistemas, no hay una lógica instrumental vinculada con la salida laboral y con buenos salarios en la elección de carrera, en donde la mirada mercantilizadora de la elección es más evidente. Sin embargo, entre quienes eligen carreras artísticas, hay un discurso meritocrático que interpela a los individuos y que deriva en la enunciación de una lógica argumental frente a la cual, si bien la carrera elegida no promete un ingreso amigable al mercado laboral, es la persona misma quien lo va a lograr por una articulación de méritos propios. En esa (auto)promesa se sostiene también la elección de la carrera.

En términos generales, en los relatos de quienes provienen de las carreras artísticas, lo que predominó en torno a este tópico fueron argumentaciones que aludían al esfuerzo personal ("hay que trabajar mucho" y "hacerse un lugar" como enunciaciones más recurrentes), a la capacidad de adaptabilidad individual ("hay que saber buscar", "ver las opciones en donde uno puede aportar más", sobre todo menciones respecto a que el ingreso laboral en el cine es más difícil que trabajar en *stream*[5]) y, finalmente, a aspectos que refieren a una capacidad del sujeto. Todo eso, atravesado por un voluntarismo individual.

[5] "*Stream*" es un anglicismo que refiere a las plataformas de distribución digital de contenido multimedia.

En torno a esto, la lógica que atraviesa esa narrativa es que, frente a un mercado laboral hostil, emerge un discurso meritocrático con subvariantes internas, pero, como entiende Dubet, sobre el cual siempre opera "un fondo de darwinismo social" (Dubet, 2011, pp. 92-93).

En resumen, en la comparación de las dos áreas disciplinares, ambas expresan formas de mercantilización en sus enunciaciones alrededor de las proyecciones futuras asociadas a la elección de la carrera. Pero mientras que en las carreras de sistemas aparece (no como único argumento, pero sí como uno presente en todas las personas entrevistadas) como una elección racional instrumental, en las carreras artísticas la proyección futura se imbuye de un discurso de matriz meritocrático.

La elección como proyecto individual

Tal como se destacó, las trayectorias laborales futuras imaginadas por las personas entrevistadas no es la única dimensión que opera en la construcción de una narrativa en torno a su elección de carrera. Dicho aspecto siempre se cruza con otros que, de alguna manera, contribuyen a matizar una lógica puramente instrumental por el lado del área de sistemas o a explicar la razón de por qué elegir una carrera artística que, en principio, pareciera avizorar un futuro poco prometedor en términos de estabilidad económica o empleabilidad. Un aspecto común a todas las personas entrevistadas es la dimensión del deseo y el placer.

En este aspecto, no hay distinción entre campos disciplinares: todas las personas entrevistadas de ambos grupos aseguran que hicieron esa elección de carrera por gusto. En algunos casos, se reafirma esa narrativa comparándola con experiencias previas recientes en las que se anotaron a otra carrera y luego se cambiaron para inscribirse en la que actualmente se encuentran.

Antes que nada, cabe destacar que, si bien esta narrativa está bastante extendida, investigaciones recientes (Núñez, Santos

Sharpe y Dallaglio, 2022) dieron cuenta que no está presente en todas las carreras ni los sectores sociales: aun con matices, se identificaron estudiantes de sectores socioeconómicamente bajos inscriptos en carreras más cortas o con título intermedio de técnico universitario,[6] en donde la dimensión del placer no aparecía con tanta frecuencia o tan universalizada.

Con esa distinción presente, en las entrevistas analizadas el placer aparece en todos los relatos, aunque con una variación en función del área disciplinar: mientras que en las carreras de sistemas la dimensión hedonista se explica "por sí misma" (es decir, el gusto no requiere mayor explicación más que su afirmación), en las carreras artísticas se inscribe dentro de la dicotomía "carrera que te da dinero" frente a "carrera que te da placer". Esta estructura narrativa emerge con mayor fortaleza entre quienes cursaron carreras o tuvieron otro tipo de experiencias previas:

> En 2022 empecé con Finanzas y no me gustó absolutamente nada (...) y dije "bueno, dejamos los títulos que suenan bien de lado y vamos a lo que me gusta". Ahora esta carrera particularmente me gusta y la rompo, así que yo creo que cuando encontrás lo que te gusta, es esa carrera (Gianluca, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 9 de junio de 2023).

> No encontraba nunca algo que me gustara realmente. No quería hacer algo que no me gustara, entonces prefería seguir trabajando y dedicarme a eso (...) después me animé a esto. Empecé a estudiar cursos y fui descubriendo la carrera de audiovisual y, bueno, también la actuación (Alejandra, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 12 de junio de 2023).

Acá el relato dicotomizador (con otras carreras o con el mundo del trabajo) aparece con fuerza, aunque también está presente dentro de las personas entrevistadas de carreras artísticas el hecho de

[6] Las carreras no universitarias analizadas en el libro referido fueron principalmente Enfermería y distintos tipos de profesorados (Núñez y Fuentes, 2022, p. 21).

saber lo que les gustaba sobre la base de experiencias estudiantiles vinculadas con el secundario: "[T]engo 18 años. Me egresé el año pasado y fui a una secundaria de arte, entonces ya sabía que era lo que me gustaba. [...] Ya sabía que era lo que me gustaba por el tema este de la secundaria (Morena, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 27 de junio de 2023); "[E]l año pasado también terminé la secundaria y me pasó que estaba muy decidido a lo que quería hacer, como que sabía que esto era lo que me gustaba" (Valentín, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 16 de junio de 2023).

Sin embargo, en estos últimos casos, ese placer en torno a un área de conocimientos aparece por oposición a otros campos, materias o disciplinas impartidas durante sus estudios secundarios. Por otro lado, en el caso de las carreras del área de computación, el placer se justifica a sí mismo:

> [M]i hermana nunca fue buena en esas cosas, en las ciencias exactas, y me pedía ayuda a mí y yo me sentaba hasta las 3:00 de la mañana con una pizarra y un marcador a darle clases y era algo que me gustaba, decía "Che, me gusta", digamos, sonreía mientras se lo explicaba y ahí me di cuenta que iba por ese lado. Por eso también elegí esta carrera, porque tiene esa parte analítica matemática que me gusta mucho (Dante, carrera del área de sistemas, universidad pública, CABA, comunicación personal, 30 de junio de 2023).

Entonces, observamos modalidades a través de las cuales se expresa la dimensión del placer, pero ¿qué aspectos hay en común y cómo opera esto en la creación de una subjetividad neoliberal?

Distintos autores (Gee, Hull y Lankshear, 1996; Martín Rojo y Del Percio, 2019) observaron que, en contraste con la alienación de etapas anteriores del capitalismo, a las y los trabajadores de hoy se les exige invertir todo su corazón, mente y cuerpo en su trabajo, lo que implica la responsabilidad de mostrar placer en las tareas que realizan. En el mismo sentido, Berardi (2003) observa que mientras en las décadas del sesenta y del setenta el deseo actuaba

como motor de la acción colectiva (2003, p. 51), hoy el capital supo absorber la dimensión creativa y del deseo en un impulso de autorrealización que opera en función del capital (2003, p. 56). En otras palabras, nos podemos preguntar ¿en virtud de qué opera ese deseo?, ¿en función de acciones colectivas más amplias o de un proyecto de inversión individual?

Si recuperamos lo desarrollado en los dos últimos subapartados, en el caso de las personas entrevistadas provenientes de las carreras de sistemas la narrativa es la siguiente: "es una carrera que me va a dar un buen trabajo o salario futuro y, además, me gusta". Dicho discurso configura a la educación como una inversión, y el deseo, en este caso, opera en función de ello. En el caso de las carreras artísticas, su sustrato ideológico no es muy distinto. Solo que, en vez de reafirmarse sobre la idea de la inversión económica, lo hace sobre una idea de proyecto individual de artista. El argumento común es que una de las características particulares de los sujetos neoliberales es que sus deseos, esperanzas, ideales y temores han sido moldeados de tal manera que anhelan ser individuos que, como empresarios exitosos, puedan producir lo mejor para sí. Las ideologías neoliberales establecen parámetros sobre cómo se supone que las personas deben verse a sí mismas, un punto que Gershon (2011) retoma en su discusión sobre la agencia neoliberal, mediante la cual cada persona se maneja reflexivamente a sí misma como un conjunto de rasgos o habilidades útiles, como si fuera un individuo-negocio.

En resumen, lo que se observa en la comparación de las dos áreas disciplinares seleccionadas es que en la narrativa que se construye alrededor de la elección de carrera opera la idea de un proyecto individual. Sin embargo, la forma en la que ello actúa varía en función de la cultura disciplinar e, incluso, de manera diferenciada según el campo de conocimiento analizado. Lo observado en Medicina, como se verá más adelante, da cuenta de cómo todavía está presente en la elección de carrera cierta dimensión colectiva. Sin embargo, en el caso de los campos de computación y artístico,

la consecución de un proyecto individual está presente y va más allá de su instrumentalización monetaria. En otras palabras: no es necesario elegir una carrera valorizada por el mercado de trabajo para que su marco de interpretación esté mercantilizado.

Discusión

En este apartado hicimos foco en las dimensiones principales en las que se observa una subjetividad neoliberal en la elección de carreras de las áreas de sistemas y artística: el vínculo con el mercado laboral y el placer. Como mencionamos recién, estas dimensiones se expresan de manera diferenciada en cada campo disciplinar. Asimismo, no necesariamente son las dimensiones prevalentes en todas las áreas disciplinares, lo cual da cuenta de un elemento central en el análisis: que no existe una conformación única de subjetividad neoliberal que predomina, sino que hay variaciones organizadas en función de distintas variables. En principio, las culturas disciplinares (y los saberes, proyecciones futuras y narrativas asociadas a dichas disciplinas) parecen imbuir una modalidad específica de subjetividad neoliberal.

En segundo lugar, cabe destacar que existen otros procesos inscriptos en lógicas de circulación neoliberales que no fueron analizados en este ensayo. Uno de ellos está relacionado con los espacios virtuales de circulación de información y sociabilización estudiantil/juvenil, en donde también se dirime la elección de carrera y universidad. En estas plataformas (en parte en páginas 2.0, como foros, pero también en grupos en Discord, WhatsApp u otras redes sociales) hay explicaciones detalladas de las diferencias entre carreras, información general de las universidades, se comparten experiencias estudiantiles, entre otras cuestiones. Existen *youtubers* o *influencers* que recomiendan carreras y universidades, y distintas personas entrevistadas mencionaron que les llegaron, como recomendación de estas plataformas, videos explicativos sobre carreras y universidades. No conocemos las lógicas en las que

operan estos algoritmos y es un aspecto a trabajar en futuros análisis. De momento, entendemos que comprender qué dimensiones y cómo varían en función de los campos disciplinares y los perfiles estudiantiles es un insumo indispensable para pensar las formas de subjetividad neoliberal juvenil en la universidad.

Circuitos de información mercantilizados en los procesos decisionales

Introducción

Al inicio de este ensayo presentamos una de las características distintivas del sistema de educación superior argentino: su acceso irrestricto y sin cupos de ingreso en las instituciones públicas, con algunas pocas excepciones. En distintos análisis (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Gómez, 2020; Pla et al., 2021) se menciona que estas características diferenciales en las modalidades de ingreso comparadas con otros países de la región explicarían la movilidad de estudiantes al país.

A modo de contextualización, destacamos que la participación de estudiantes internacionales y extranjeros en el SES argentino es relativamente alta en comparación con los restantes países de la región: 4,31 %, según los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2021), mientras que México, Brasil y Colombia reflejan tasas que no superan al 1 %, según datos de la UNESCO (UIS, s.f.). Sin embargo, estas tasas a escala nacional varían significativamente en función de la institución, de la disciplina y entre el tipo de oferta (grado y posgrado). Por ejemplo, según datos de la SPU, entre las universidades públicas de Argentina, la carrera de Medicina es la más demandada por el total de estudiantes internacionales de grado, donde suman un total de 8.402 personas sobre 39.956 registradas (un 21,03 % sobre el total de estudiantes internacionales), seguido por Enfermería (8,87 %) y Administración de Empresas (6,43 %). En las instituciones de gestión privada, la tendencia se replica: de 15.446 estudiantes

internacionales, 3.670 están inscriptos en la carrera de Medicina (23,76 %), seguida por Administración de Empresas (7,08 %) y por Enfermería (6,77 %).

En el caso de los países de procedencia, según datos de la SPU (2021), las y los estudiantes de nacionalidad brasileña conforman el primer país en orden porcentual dentro de quienes arriban a la Argentina a estudiar carreras de grado tanto en instituciones de gestión estatal como privadas. Los cuatro primeros países de procedencia son: Brasil (con 16.767 estudiantes, lo que equivalente a un 24,75 %), Perú (14.645 estudiantes y 21,61 %), Colombia (9.202 estudiantes y 13,58 %) y Paraguay (con 9.103, es decir, un 13,44 %). Con relación a las políticas y acciones de internacionalización encaminadas en Argentina, en resumidas cuentas, se destaca un mayor foco en el financiamiento de la movilidad en el posgrado y entre países del MERCOSUR, región de donde provienen el 70 % de las movilidades totales del país (Perrotta y Santos Sharpe, 2020).

Como mencionamos, distintos análisis explican la predominancia de Argentina en la movilidad estudiantil regional por causa de su sistema de ingreso y el prestigio de sus universidades. En el caso de Brasil, el modo de acceso a la universidad ha sido históricamente a través de un examen de admisión generalizado, sea el Vestibular (Chiroleu, 1999) o el Examen Nacional de Enseñanza Media (a partir de ahora, ENEM). El ingreso restringido, sobre la base de exámenes de fin de secundario o dispuesto por las propias universidades, es fuertemente criticado en sus países de origen (Santos Sharpe et al., 2023). En términos generales, las críticas principales de este modelo de acceso son en su mayoría de tipo bourdieano (Santos Sharpe et al., 2023): son los sectores más favorecidos en lo económico quienes pueden recibir una educación media de calidad y que, a su vez, les permite sortear el Vestibular o el ENEM de manera exitosa.

Mucho se ha escrito sobre estas modalidades restrictivas de ingreso y cómo se erigen de acuerdo a un ideal con un fuerte componente meritocrático (Pierella y Santos Sharpe, 2019), pero la

elección de estudiar en Argentina y la experiencia de ingreso en un sistema abierto e irrestricto ¿suponen lógicas no atravesadas por la mercantilización o también permea, de otras formas, una subjetividad neoliberal? En otras palabras: ¿cómo son los idearios que atraviesan las lógicas de elección de aquellos sujetos excluidos en un sistema cuando acceden a otro abierto? Para responder estas preguntas, retomamos el caso de estudiantes provenientes de Brasil para estudiar Medicina en universidades públicas y privadas de la CABA.

La elección de Argentina para la formación universitaria

Como aludimos con anterioridad, la modalidad de ingreso irrestricto, sin cupos y abierto para personas de otras nacionalidades que tiene el SES argentino suele ser considerada la razón principal para explicar por qué estudiantes de otros países se decidirían por Argentina. Esto también es parte de la argumentación narrativa realizada por quienes participaron de las entrevistas:

> [Y]o quería hacer Medicina y, bueno, la forma de ingreso en Brasil en Medicina es difícil. Tenemos una prueba que es un día específico y cae todo lo que estudiaste en el fundamental medio. No sé si se dice así, pero en Brasil es así, es el fundamental medio. Y mucha gente y poquísimas vacantes, y también las facultades privadas es re caro y yo no tenía plata y cuestiones para pagar yo no iba a tener. Y acá la UBA es una buena facultad y acepta a los extranjeros, la forma de ingreso es buena también. Y nada, decidí venir acá (Fernanda, 19 años al momento de la entrevista, proveniente de Santa Catarina, en Argentina desde 2020, comunicación personal, 30 de julio de 2022).

Sin embargo, esto que las y los estudiantes enuncian al momento de la entrevista es fruto también de una reflexividad realizada *a posteriori*. El proceso de toma de decisión es más complejo e implica otras variables a considerar. En primer lugar, cabe mencionar

que cuando se cursa el nivel medio en general no se conoce cómo son las modalidades de ingreso de los sistemas de educación superior de otros países. ¿Acaso el estudiantado del último año de secundaria de Argentina conoce cómo es la modalidad de ingreso en Chile?; o si encuestásemos a estudiantes de Uruguay, ¿conocerían los distintos criterios que funcionan en México, Ecuador, Colombia o Brasil?

En una investigación previa (Santos Sharpe y Catalano, 2023), dimos cuenta que las lógicas de inscripción de este perfil de estudiantes (brasileños/as que se mudan a la Argentina a estudiar Medicina) tiene tres modos o recorridos de inscripción. Un primer grupo intentó inscribirse en la carrera de Medicina de alguna universidad pública de prestigio en Brasil (en muchos casos, vuelven a presentarse al ENEM en más de tres oportunidades, para subir su calificación y tener más posibilidades de ingresar a la carrera deseada). Un segundo grupo hacía lo mismo, pero, en paralelo, se inscribía y cursaba otras carreras. Un tercer tipo de recorrido es el de quienes ni siquiera intentaron hacer el ingreso para Medicina porque lo consideraban imposible de antemano debido al alto puntaje que exige en comparación con otras carreras. Al mismo tiempo, se añade un sentimiento de imposibilidad (Bourdieu, 1998) construido sobre la base de reconocer el poco capital cultural académico y sus trayectorias educativas menos privilegiadas.

En esos tres tipos de trayectorias, se consideraron como primera opción las universidades públicas cercanas a su zona de residencia, aunque luego ampliaron el rango de opciones hacia universidades públicas en estados más alejados de aquel donde que residían o hacia universidades privadas percibidas como de menor jerarquía. En algunas ocasiones, se sondearon otras opciones (como la inscripción a otras carreras dentro del mismo campo de conocimiento, como el caso de Enfermería). En esa línea, la opción por estudiar en Argentina emerge después de descartar la posibilidad de ingreso a la carrera de Medicina a nivel local, pero ¿cómo surge la Argentina como opción?, ¿cómo es el proceso de

circulación de información y la adquisición de conocimiento respecto del SES argentino?

En todos los casos, las personas entrevistadas mencionaron que, mientras estaban en el nivel medio, no tenían conocimiento sobre la modalidad de acceso irrestricto en Argentina. Por el contrario, advirtieron sobre esa posibilidad a partir de la búsqueda por distintas opciones para iniciar la carrera de Medicina. El ingreso al SES argentino aparece como opción de trayectoria formativa luego de conocer la experiencia de una persona cercana o conocida, por búsquedas en Internet, grupos de Facebook de brasileños que querían estudiar Medicina o por la recomendación de algún familiar, como el caso de Enio:

> [V]ine influenciado por mi hermana, que llegó antes y yo vine por curiosidad y me quedé. Algunas cosas eran preprogramadas, como estudiar. Aprender un idioma o conocer mejor la cultura. Pero no sabía qué tanto me esperaba porque de hecho no estudié la cuestión. Simplemente vine porque vi que había muchas posibilidades que en Brasil me parecían un sueño, no sabía que existía esto. Como el acceso a la educación, con allá, ni se compara, para establecer un parámetro (Enio, 26 años al momento de la entrevista, proveniente de estado de Paraná, en Argentina desde 2017, comunicación personal, 19 de julio de 2022).

Como se observa en este ejemplo, en donde Enio se sorprende de lo que encontró y que "no sabía que existía", el conocimiento previo respecto del SES argentino suele ser muy bajo y su valoración como opción aparece luego de un período prolongado (que, entre las personas entrevistadas, varía entre dos y seis años) de tener un proyecto formativo paralelo mientras siguen investigando cómo ingresar a Medicina.

Las representaciones sobre el SES argentino, antes de una búsqueda de información más sistematizada, son poco precisas. Predomina una percepción de que el sistema educativo argentino, en general, y no el universitario, en particular, es de calidad, aunque

no pudieron especificar de dónde venía esa asociación. En palabras de Larissa: "yo había escuchado cosas maravillosas de la educación en Argentina, que fue lo que me convenció. Que es una enseñanza de calidad" (24 años, Belo Horizonte, en Argentina desde 2019, comunicación personal, 25 de julio de 2022). También hubo una caracterización de Argentina como la de una sociedad letrada, con una vida cultural activa.

Sin embargo, el mayor peso en la decisión no estuvo en las representaciones previas sobre el SES argentino y sobre la Argentina en general, sino en la búsqueda sistematizada de información respecto de dónde estudiar y por qué. En el proceso decisorio, observamos un "momento bisagra" –nominado como *turning point* por Bertaux (1981)– que se inicia cuando empiezan a considerar la posibilidad de estudiar en el exterior como una opción real. A partir de ahí, realizan consultas con conocidos o en redes sociales, donde participan personas que tuvieron esa experiencia y, luego, con sus respectivos familiares para saber si iban a poder sustentar económicamente ese proyecto. En todos los casos, las personas entrevistadas estaban sustentadas financieramente por sus familias.

Cuando se confirma la opción de estudiar en el exterior, los procesos de búsqueda de información para definir dónde estudiar tienen como fuente principal tres elementos centrales: en primer lugar, los *rankings* internacionales de universidades; en segundo, los porcentajes de aprobación de quienes estudiaron en el extranjero cuando buscaron revalidar el título en Brasil; finalmente, están las agencias de asesoría, que son empresas privadas que acompañan y hacen los trámites administrativos y de gestión durante el proceso de inscripción a brasileños en universidades argentinas y que, a su vez, dan información respecto de dónde estudiar y las diferencias entre las universidades, información que termina definiendo la elección.

"Me fui a pesquisar". Circuitos de información en los procesos de elección

Según lo observado, el perfil generalizado de las y los estudiantes de Medicina provenientes de Brasil es de jóvenes con intentos previos de ingresar a universidades brasileñas o que habían ingresado, cursado y, en algunos casos, finalizado carreras universitarias por fuera de aquella que deseaban cursar. La inscripción en Argentina emerge luego de recomendaciones o de búsquedas individuales en torno a las posibilidades de cursar en el exterior.

Dado que la carrera de Medicina era una opción ya tomada, nos preguntamos: ¿cómo orientan las búsquedas que luego definen dónde y cómo estudiar? Como mencionamos, un primer elemento que emerge son los *rankings* universitarios. Sobre ellos, mucho se ha escrito respecto del impacto que tienen en la producción de conocimiento científico, en el trabajo académico y en patrones de globalización, entre otros factores (Tomàs i Folch et al., 2015). Pero así como impactan en las dinámicas más macro, también lo hacen a nivel de los sujetos, por ejemplo, en los circuitos de reconocimiento de las universidades.

Más allá de qué aspectos consideran dichos *rankings* para definir qué universidad es "mejor" que otra, lo que se observa es que, efectivamente, intervienen en la toma de decisiones respecto de qué universidad elegir en combinación con otros factores (al menos, en el grupo observado). En el caso de nuestro estudio, las personas entrevistadas buscaron la carrera de Medicina en esos *rankings* dentro de países de habla hispana, Estados Unidos, Italia y Portugal. Luego de un primer recorte, la elección de Argentina se impone, sobre todo, por los menores costos de vida, por la percepción de semejanza idiomática entre el portugués y el español y por el sistema de ingreso irrestricto (el cual descubren luego de esta primera búsqueda). A modo de ejemplo, recuperamos la descripción de ese proceso de definición según una de las entrevistadas:

> Entrevistador: ¿Con base en qué elegiste estudiar en Argentina?
>
> Tabata: Me fui a pesquisar.
>
> Entrevistador: ¿Dónde?
>
> Tabata: En Google. Puse "¿cuál son las mejores Medicinas del mundo?", y aparecía el *ranking* con Harvard y todas esas. Y me quedé con las más cercana [...]. Me interesaba la facultad que era re buena. Eso me interesaba. Me interesaba la Argentina porque tenía de las mejores universidades del mundo, como la UBA que estaba, no sé, 52 del mundo. Entonces fui por eso, por la educación, nada más (Tabata, 32 años al momento de la entrevista, proveniente de San Pablo, en Argentina desde 2018, comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

Otra entrevistada mencionó que, luego de ver esos *rankings*, pensó en estudiar en otros países, pero que el sistema de ingreso terminó de definir: "Yo estuve buscando mucho cómo entrar a una facultad de Italia, de Estados Unidos, pero Argentina es como que te abraza y te deja estudiar" (Estefânia, 26 años, proveniente de Espíritu Santo, en Argentina desde 2018, comunicación personal, 21 de julio de 2022). En este sentido, se observa un cruce entre la valorización positiva sobre el sistema de ingreso irrestricto, los costos de vida más favorables y los circuitos de reconocimiento a través de los *rankings*.

Este entrecruzamiento ya fue observado en regiones donde la movilidad estudiantil tiene mayor impacto. Según James, Baldwin y McInnis (1999), las y los estudiantes han adoptado a partir de la última década del siglo XX un enfoque mercantilista más fuerte, de acuerdo al cual evalúan su elección de institución y programas educativos como un costo de oportunidad o un valor agregado, en donde hay una búsqueda de "maximizar la recompensa de sus resultados académicos en un mercado en gran medida reputacional" (1999, pp. 75-76). Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en Europa, lo interesante del caso argentino es la convivencia de esa lógica decisional sobre la base de un "mercado reputacional" y la

crítica que las y los estudiantes tienen a un sistema que califican como mercantilista. Tal es el caso de Larissa:

> Después de cuatro años intentando acá, vi una propuesta en USA, aprobé, pero el costo en dólares era muy alto, ahí conocí al chico que estudiaba acá y él me dijo cuánto gastaba. Averigüé en Paraguay, Bolivia, pero el mejor lugar fue Argentina, por la calidad y porque no hay mercantilismo que hay en Brasil... Porque para hacer Medicina en Brasil tenés que ser millonario (Larissa, 24 años al momento de la entrevista, proveniente de Belo Horizonte, en Argentina desde 2019, comunicación personal, 25 de julio de 2022).

Las y los estudiantes adjudican importancia a la elección de una universidad "de calidad" (en los términos en que lo plantean los *rankings*) en la medida en que confiere ventajas económicas adicionales en forma de más posibilidades de ingresos económicos y a espacios laborales al inicio de su carrera, mayores probabilidades de lograr la admisión a escuelas de posgrado y profesionales, y futuras conexiones (Clarke, 2007; Ehrenberg, 2004).

¿Cómo convive entonces la crítica mercantilista a los sistemas de ingreso con la elección utilitarista? En principio, porque no se vive como contradicción. La "lógica mercantilista" es asociada en general a los costos o a criterios de selección, donde la dimensión de clase es más evidente (como con los exámenes de ingreso), pero existen procesos mercantilistas más subrepticios que no se evidencian en los relatos.

Además de los *rankings*, mencionamos también dos elementos más que intervienen en el proceso decisorio. En primer lugar, los porcentajes de aprobación de la reválida del título en Brasil, que es otra de las informaciones que las personas entrevistadas tuvieron en cuenta para estudiar en Argentina y que intervienen en la elección de manera semejante a los *rankings*. Sin embargo, interesa poner el foco en un segundo actor fundamental en el proceso de toma de decisiones en la elección de universidad: las agencias de asesoría. Estas son empresas privadas que cobran un monto

por realizar los trámites administrativos de inscripción en la universidad, por conseguir alojamiento y visa de estudio, entre otras cuestiones. Sin embargo, informalmente, también son una de las principales fuentes de información local de las y los estudiantes provenientes de Brasil, información mediada por la lógica de su negocio específico.

Si bien, en lo formal, estas empresas se encargan de trámites administrativos, en general tienen convenios o son dueñas de departamentos u hospedajes estudiantiles, por lo que recomiendan barrios en donde vivir en función de sus propiedades, así como también recomiendan universidades localizadas en zonas donde puedan multiplicar sus negocios. Estas agencias, para quienes quieren residir en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, suelen recomendar un número reducido de opciones que no incluyen, por ejemplo, a las universidades públicas del conurbano bonaerense que cuentan con la carrera de Medicina (por ejemplo, la UNLaM y la UNAJ)[7].

Así, *rankings* universitarios, tasas de aprobación de revalidación de títulos y agencias de asesoría se convierten en actores fundamentales en las elecciones de carrera y, en particular, de universidad en jóvenes universitarios extranjeros. Como referimos previamente, en la actualidad suponen un 4,31 % de la matrícula de estudiantes de grado en Argentina, con porcentajes bastante menores en otros países de la región. Con sistemas universitarios tendientes a la creación de sistemas de créditos, a la homologación internacional de carreras y a la flexibilización del intercambio y movilidad estudiantil, ¿cómo estos tres factores (los *rankings,* las agencias y los mecanismos de revalidación) definirán la forma de las elecciones universitarias?

[7] Universidad Nacional de La Matanza y Universidad Nacional Arturo Jauretche, respectivamente.

Discusión

¿Qué observamos entonces en los relatos de estudiantes provenientes de Brasil en Argentina? Sus narrativas dan cuenta de una reflexión sobre los procesos de mercantilización en la educación superior, sobre todo cuando lo comparan con la experiencia en su país de origen, en donde fueron excluidos del ingreso (o del ingreso a alguna carrera en particular) en virtud de la lógica evaluatoria que tiene el sistema universitario brasileño. Impera la crítica generalizada a un modelo de educación superior en donde la relación entre quienes ingresan a la universidad en virtud de a qué escuela de nivel medio fueron es más evidente. Se destaca entonces un primer elemento: mientras que en las y los estudiantes locales se da por natural el hecho de que haya universidades de calidad gratuitas, los internacionales siempre lo destacan y lo reconocen.

Parecería cumplirse el análisis de Philip Altbach, quien, a principios de siglo XXI, entendía que la universidad argentina refuerza aún más el ideal meritocrático en tanto que permite que todos entren, funcionando como "un estacionamiento masivo para jóvenes" (Altbach, 2006, p. 184), al tiempo que selecciona a los más capaces y persistentes, con poca inversión y amortiguando el conflicto social que produce un sistema de acceso restrictivo.

En ese sentido, la gratuidad y el ingreso irrestricto parecieran dar una imagen de universidad no atravesada por lógicas mercantiles, cuando, de hecho, estas aparecen de formas menos conflictivas. En los relatos de estudiantes brasileños se observa una crítica a la mercantilización, pero únicamente a las lógicas selectivas de ingreso de sus propios países. Las y los jóvenes son conscientes de ello desde antes de movilizarse a Argentina, pero la llegada al país les presenta otro modelo de acceso (aun con todos los mecanismos de exclusión más invisibles referidos previamente). Sin embargo, a la hora de escoger universidad, las y los estudiantes internacionales en general no tienen redes de información previas sobre las universidades locales. De esta forma, prima una elección basada

en la información a la que pueden acceder a la distancia y que, normalmente, se trata de circuitos mercantilizados (como los *rankings* o las agencias), en los cuales las universidades periféricas (o, mejor dicho, las periféricas de la periferia) no son consideradas.

Es importante destacar que no estamos realizando una responsabilización de los individuos ni –menos aún– al sistema de ingreso, sino que se busca destacar cómo la mercantilización opera de manera más solapada y aparecen síntomas que dan cuenta del modo en que funcionan ciertas lógicas de búsqueda, sobre todo en un momento donde la información que circula en Internet comienza a ser cada vez más importante.

El hecho de que la internacionalización del nivel superior sea un elemento cada vez más buscado por las universidades, pero que, a la vez, las y los jóvenes definan sus elecciones en función de *rankings* y agencias privadas, posiciona a estos actores en un lugar de mayor relevancia. Estos *rankings* internacionales generan presiones –y respuestas– de las políticas públicas e institucionales, y lo harán cada vez más en la medida en que este proceso de retroalimentación entre lógicas de elección, circuitos de información (tanto los *rankings* como las agencias) donde el mercado se posiciona con mayor fuerza y el creciente peso de la internacionalización en la jerarquización de las universidades siga operando.

Reflexiones finales

Iniciamos este ensayo inscribiéndolo en un debate más general sobre los procesos de mercantilización y neoliberalización de la universidad. Como fue retomado a partir de distintos antecedentes, ese proceso es complejo y cuenta con diversas aristas. En términos generales, los análisis se enfocaron en aspectos como la comprensión de las políticas públicas o institucionales; en cómo las universidades orientan sus investigaciones a determinado foco de conocimiento de interés del mercado; en las formas en que las

instituciones venden servicios (a veces de maneras más abiertas o más soterradas); en cómo los distintos mecanismos de evaluación suponen criterios de calidad y excelencia asociados a la selectividad de sus ingresantes; en la competencia entre las instituciones, entre otros. Todos estos son elementos centrales para reflexionar sobre la mercantilización, pero este fenómeno no puede ser comprendido sin integrarlo al componente subjetivo de los procesos de neoliberalización.

Esta interiorización de procesos mercantiles sobre la experiencia universitaria puede analizarse a partir de distintos enfoques: por ejemplo, se podrían analizar las trayectorias de estudiantes avanzados en sus procesos de ingreso al mercado de trabajo. Sin embargo, en este ensayo nos focalizamos en otro momento, una instancia menos abordada en los análisis dado que normalmente es considerada "previa" o "por fuera" de la frontera institucional: el de la toma de decisión de a qué carrera y a qué institución concurrir. En este punto, reafirmamos que la experiencia universitaria se inicia mucho antes de su inscripción formal a ella (Santos Sharpe, 2020), y los sujetos se representan a la universidad y toman definiciones que luego ejerce un efecto sobre dicha institución.

Como referimos a lo largo del escrito, en la toma de decisión de la carrera los sujetos participan de circuitos de información privilegiados, se imbuyen determinadas representaciones sociales respecto de los futuros mercados laborales de las carreras elegidas, así como también reafirman su decisión en torno a la idea de un proyecto de vida individual. En otras palabras, este ensayo buscó ilustrar en parte que la elección de universidad no es simplemente una definición del individuo que con calma analiza las universidades y carreras que se ofrecen y decide de modo racional cuál le parece mejor. En el mundo neoliberal, las elecciones son conformadas activamente no solo por las universidades que se comercializan a sí mismas, sino también a través de la omnipresencia del imaginario social neoliberal en la educación y en toda la sociedad contemporánea. Esto da lugar a lo que podemos denominar

un proceso de retroalimentación neoliberal: distintas instituciones (como el mercado de trabajo en el primer apartado o los *rankings* en el segundo) presionan a las políticas públicas e instituciones para participar en la vida social según sus lógicas; lógicas a partir de las cuales convocan a las y los (futuras/os) estudiantes, quienes, luego, reafirman a su vez la supuesta validez de esa lógica al haber elegido determinada institución y/o carrera, lo que lleva a fortalecer ese entramado.

Por supuesto, dicha subjetividad neoliberal no está exenta de matices. Por ejemplo, en algunos/as jóvenes existe una crítica a la idea de la educación como simple utilitarismo vinculado a la formación para el trabajo, crítica que se construye sobre la base de una narrativa que pone en primer plano la idea de placer. Pero esa reafirmación del deseo personal supone, en todos los casos analizados, la consecución de un proyecto individual. En este sentido, la crítica existe sobre las dimensiones más evidentes de la mercantilización, pero poco a poco se pierde la dimensión colectiva de la educación.

Un segundo matiz ponderado en este análisis es la crítica de estudiantes internacionales en torno a los mecanismos selectivos de ingreso universitarios y la revalorización del sistema argentino, combinado con la elección de institución a partir de circuitos de información (sobre todo, los *rankings* y las agencias) que cuantifican y jerarquizan a las universidades con criterios de calidad que estimulan formas específicas de selectividad. La experiencia cotidiana de los sujetos supone la consolidación de diversos elementos del neoliberalismo en un conjunto de discursos y prácticas que, como lo ilustra la prominencia dada a los *rankings* universitarios, es coherente con los conceptos de competencia, mercado, responsabilidad y elección.

Entendemos que este imaginario social neoliberal sobrepasó otros posibles imaginarios socialmente más democráticos en parte porque ofrece a la juventud un yo posible y futuros alternativos. Ese futuro que el imaginario social neoliberal fomenta está

orientado en términos de aspiración económica y colabora en la construcción de una idea de utilitarismo educativo.

Sin embargo, la responsabilización no puede quedar del lado de los sujetos, quienes forman parte de ese entramado más complejo en el cual todas y todos participamos. En este sentido, una de las tareas para la investigación educativa es problematizar y "re-imaginar" el imaginario neoliberal prevaleciente para pensar en futuros alternativos y más democráticos.

Finalmente, para cerrar, quisiera poner en primer plano un aspecto del contexto en el cual se escribió este ensayo. Cuando presenté la propuesta, en el mes de junio de 2023, se estaba desarrollando la campaña electoral para presidente de Argentina. Una de las opciones era un candidato que planteaba, entre otras cosas, el arancelamiento y privatización de la educación en todos sus niveles en general y del nivel superior en particular. No es la primera vez que se propone: en 1997, la ministra de Educación de la Nación durante la presidencia de Carlos Menem lo presentó en una reunión del Consejo Interuniversitario Nacional (La Nación, 1997). A su vez, en investigaciones previas (Santos Sharpe, 2018) dimos cuenta de cómo, durante todo el siglo XXI, distintos periódicos de prensa gráfica y digital articulaban un discurso cuyo sustrato ideológico ponderaba una mercantilización de la universidad en ese sentido.

En el debate teórico, autoras como De Büren (2020) rastrean la sistematización de esas ideas en el plano educativo en Rothbard (particularmente en su libro *Hacia una nueva Libertad*, publicado en 1973). Ahí se plantea que la privatización de la educación en general y del nivel superior en particular no implica únicamente apropiarse de un negocio, sino que es una disputa por la construcción de una subjetividad específica. En otras palabras, las propuestas de mercantilización de la educación no son actuales, aunque tengan una efectividad actual.

Al cerrar este escrito, en los últimos días del mes de noviembre de 2023, se confirma la victoria electoral en el *ballotage* de aquel

candidato que propuso abiertamente durante la campaña lo que históricamente era considerado una inmolación política: la eliminación de la gratuidad universitaria. A casi setenta y cinco años de su decreto, el 22 de noviembre de 1949, quisiera reivindicar aquel hecho político de ampliación de derechos y de búsqueda de una mayor igualdad, aun con todas las dificultades y críticas posibles respecto de su eficacia.

A su vez, entiendo que la propuesta de arancelamiento, más allá de que se lleve o no a cabo, es un proyecto que, en todo caso, corre el foco de la discusión hacia aquellas cuestiones que, como las y los estudiantes locales de Medicina, creíamos naturales. Sin embargo, no debe ser el único punto de vigilancia: la educación superior es uno de los blancos principales en los movimientos neoliberales porque permite apropiarse de una discursividad que tiene una fuerza de verdad superior a otras. A su vez, permite construir subjetividades que retroalimentan el entramado neoliberal más amplio. Frente a ello, considero esencial pensar y afirmar un imaginario socialmente democrático y que la universidad retome un lugar central dentro del espacio público democrático.

Bibliografía

Altbach, Philip (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.

Aronson, Perla Paulina (2007). La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En Perla Paulina Aronson (coord.), *Notas para el estudio de la*

globalización. Un abordaje multidimensional de las transformaciones sociales contemporáneas (pp. 71-90). Buenos Aires: Biblos.

Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Berardi, Franco (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Berisso, Daniel (2018). Contrarreforma neoliberal. Entrevista a Adriana Puiggrós. *Revista Espacios de crítica y producción*, (54), 37-42.

Bertaux, Daniel (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage.

Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona: Bellaterra.

Borón, Atilio (2001). Sobre mercados y utopías: la victoria ideológico-cultural del neoliberalismo. *Cadernos de Estudos Sociais*, *17*(2). https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1279

Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (trad. de Ma. del Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Camargo Angelucci, Thalita y Pozzo, María Isabel (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *59*(1), 807-833. http://dx.doi.org/10 .15 90/01031813509551591202

Canaan, Joyce E. y Shumar, Wesley (eds.) (2008). *Structure and agency in the neoliberal university*. Nueva York/Londres: Routledge.

Chiroleu, Adriana Rosa (1999). *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.

Clarke, Marguerite (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe*, *32*(1), 59-70. https://doi.org/10.1080/03797720701618880

Curubeto, Carlos Pedro (2007). *La marca universitaria*. Buenos Aires: Universidad Austral.

De Büren, María Paula (2019). Neoliberalismo: el secreto como estrategia. *RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *13*(13), 77-90. http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/287

De Büren, María Paula (2020). Neoliberalismo, una aproximación a sus ámbitos de formulación discursiva. En Susana Murillo y José Seoane (coords.), *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias* (pp. 49-89). Buenos Aires: Batalla de Ideas/ IEALC-Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe/IIGG -Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Del Bello, Juan Carlos et al. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Del Zorzal

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ehrenberg, Ronald G. (2004). Econometric studies of higher education. *Journal of Econometrics*, *121*(1-2), 19-37. https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.008

Ezcurra, Ana María (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento/IEC-CONADU.

Friedemann, Sergio (2019). Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). En Mauro Benente (ed.), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior, a 70 años*. José C. Paz: EDUNPAZ.

Gee, James Paul; Hull, Glynda y Lankshear, Colin (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Nueva York: Routledge.

Gershon, Ilana (2011). Neoliberal agency. *Current Anthropology*, *52*(4), 537-555. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/660866

Gómez, Sandra María (2020). Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas. *Paideia Surcolombiana*, (25), 184-204. https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2535

Grimson, Alejandro (comp.) (2007). *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919072253/grimson.pdf

Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Hyatt, Susan B.; Shear, Boone, W. y Wright, Susan (eds.) (2015). *Learning under neoliberalism: ethnographies of governance in higher education*. Nueva York/Oxford: Berhahn.

Instituto de estadística de la UNESCO [UIS] (s.f). http://data.uis.unesco.org/#

James, Richard; Baldwin, Gabrielle y McInnis, Craig (1999). Which university? The factors influencing the choices of prospective undergraduates [Informe de gobierno]. Department of Education,

Training and Youth Affairs. Australia. https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A20817

Krotsch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, *3*, 5-29. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/7SIST_Krotsch_Unidad_5.pdf

La Nación (6 de junio de 1997). Decibe insiste: la solución es el arancelamiento. https://www.lanacion.com.ar/sociedad/decibe-insiste-la-solucion-es-el-arancelamiento-nid70335/

Martín Rojo, Luisa y Del Percio, Alfonso (eds.) (2019). *Language and neoliberal governmentality*. Nueva York/Londres: Routledge.

Meccia, Ernesto (2016). El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia. Santa Fe: UNL/Eudeba.

Murillo, Susana (2015). Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal. En Susana Murillo (ed.), *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y despliegues en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (comps.) (2022). Introducción. La investigación del tiempo de transición durante la pandemia. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Núñez, Pedro; Santos Sharpe, Andrés y Dallaglio, Lucila (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Perrotta, Daniela y Santos Sharpe, Andrés (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario. Argentina y Brasil (2003-2019).

Revistas Sociologías, *22*(54), 88-119. https://www.scielo.br/j/soc/a/3sRzcxcfXb8DQtF7X8xmb3F/abstract/?lang=es

Pierella, María Paula, y Santos Sharpe, Andrés (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, *1*(51), 93-107. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372009

Pla, Jésica et al. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, *19*(2), 69-92. http://dx.doi.org/10.14516/fde.874

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). Los sistemas de ingreso de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo n.° 255. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Santos Sharpe, Andrés (2015). The higher education system in Argentina. Networks, genealogies and conflicts. *Creative Education*, *6*(18), 1943-1959. http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=60784

Santos Sharpe, Andrés (2018). El discurso de la prensa gráfica sobre el abandono universitario. La educación superior como bien individual. *Question/Cuestión*, *1*(59), e077. https://doi.org/10.24215/16696581e077

Santos Sharpe, Andrés (2019). Discontinuar (en) la universidad. Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinales a partir de relatos de vida. En Ernesto Meccia (ed.), *Biografías y sociedad. Métodos para la producción y el análisis de datos biográficos*. Buenos Aires: Eudeba/Santa Fe: UNL. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169967/1/Biografias-y-sociedad.pdf

Santos Sharpe, Andrés (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: UBA/Teseo.

Santos Sharpe, Andrés y Catalano, Bárbara (2023). Estudiar Medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló. *Diálogos Pedagógicos*, *21*(42), 176-196. https://doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)10

Santos Sharpe, Andrés et al. (2023). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *RESUR-Revista de Educación Superior del Sur Global*, (14), 1-21 https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/181

Secretaría de Políticas Universitarias [SPU] (2021). Anuario de estadísticas universitarias 2021. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Shumar, Wesley (1997). College for sale: A critique of the commodification of higher education. Londres/Washington D. C.: Falmer Press.

Tomàs i Folch, Marina et al. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *Revista de Docencia Universitaria*, *13*(3), 33-54. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/114922

Urciuoli, Bonnie (ed.) (2018). *The experience of neoliberal education* (Vol. 4). Nueva York: Berghahn Books.

Estado y universidad

Reforma y contrarreforma universitaria en el Perú, 2001-2023[1]

Ricardo Cuenca[2]

Introducción

"Estado y universidad. Reforma y contrarreforma universitaria en el Perú, 2001-2023" es el breve relato de un intenso período de debates y decisiones sobre la universidad peruana. Durante este tiempo se consolidó el proceso de liberalización del sistema universitario, se construyó una reforma y se terminó con ella. En estos poco más de veinte años se exponen las disputas por el control del sistema universitario y el juego de intereses de sus principales actores, pero también se muestra que los cambios son posibles que ocurran.

La ciencia política se refiere a la coyuntura crítica como un período de cambios significativos que se manifiesta en formas diferentes entre países, y que produce legados duraderos y no

[1] Muchos de los pasajes de este texto provienen de documentos propios publicados en más de diez años de seguimiento a la educación universitaria en el Perú. De alguna manera, este ensayo en una gran síntesis de mi propia preocupación académica por la universidad peruana y de la interpretación de la situación de la educación superior.

[2] Quiero agradecer la invalorable información proporcionada por Javier Sota Nadal, Jorge Mori y Martín Hidalgo.

necesariamente inmediatos (Collier y Collier, 1991). La nueva ley universitaria n.º 30.220, aprobada en el 2014, cumple con las características para ser una coyuntura crítica: produjo un cambio significativo, tuvo efectos diversos en varios campos y es, en sí misma, una hipótesis explicativa sobre sus consecuencias (Collier y Collier, 1991). Con todo y a pesar de la fuerte oposición recibida por parte de un conjunto de autoridades educativas y sus representantes políticos, la implementación de esta ley produjo profundos cambios en el sistema universitario, su estructura de poder, su gestión, así como de sus fines y funciones (Benavides, Chávez y Arellano, 2016; Mora, 2015).

La idea principal del ensayo es que la reforma universitaria alteró un acuerdo tácito entre los principales actores del mundo universitario. Este acuerdo estuvo compuesto por un efecto "suma cero" del control del sistema universitario y por un funcionamiento mínimo pero estable de este sistema. En consecuencia, al alterar este acuerdo, las funciones y los papeles asignados al Estado, el mercado y la comunidad universitaria fueron trastocados.

Me sirvo de la perspectiva conceptual que Burton Clark desarrolló a través de su propuesta de triángulo de coordinación que, aunque con casi cuarenta años y no exenta de limitaciones, sigue siendo una importante matriz interpretativa. En una apretada síntesis del "triángulo de Clark", los fines y los tipos de coordinaciones que se establecen entre estos tres actores corresponden a la búsqueda del logro de sus objetivos, a la aplicación de sus creencias y las formas de autoridad que desarrollan.

Por ello, estas coordinaciones presentan características de interacciones y conflictos. Para Clark (1983), las coordinaciones que se llevan a cabo entre Estado, mercado y academia, vértices del triángulo, permiten la comprensión de los sistemas universitarios. Con esta propuesta, el mercado aparece expuesto como un actor determinante en las dinámicas universitarias. De alguna manera, su papel cada vez más protagónico le resta presencia a la "oligarquía

académica" que tradicionalmente coordinó el campo de la educación superior.

Esta movilidad en el liderazgo de las coordinaciones ocasiona que los modelos de funcionamiento universitario cambien en función de ese liderazgo. Así, frente a la pérdida paulatina de poder del Estado, traducido en la idea de Estado-educador, en contextos de "capitalismo académico" (Slaughter y Leslie, 1997), el mercado asume el liderazgo en la coordinación del sistema. Nuevamente, desde el punto de vista de Clark (1983), los tres elementos del triángulo no pueden combinarse y, por lo tanto, los sistemas estarían impedidos de acercarse simultáneamente a dos de sus componentes. Son, entonces, componentes excluyentes que producen un efecto "suma cero".

Particularmente, quiero concentrarme en la coordinación vinculada al ejercicio de poder. Los cambios en las formas de autoridad son una perspectiva que permite comprender el fin del acuerdo sobre la universidad peruana y, como consecuencia de ello, el inicio de los tiempos de disputa.

El período de análisis está comprendido entre el año 2001 y 2023. La primera etapa va del 2001 al 2011, corresponde a los antecedentes de la reforma y muestra los límites del modelo desregulado del sistema universitario. La segunda etapa, del 2011 al 2021, corresponde al período mismo de la reforma e incluye los momentos previos a la aprobación de la ley universitaria en el 2014, así como el camino recorrido en su implementación. La tercera etapa corresponde al corto período entre el año 2021 y el 2023. Muestra cómo desde el Congreso de la República y el Gobierno, ambos con mandato recién asumido, se inicia el proceso que denomino la contrarreforma universitaria.

No obstante, un antecedente ineludible de presentar es el contexto de liberalización de la educación superior en el Perú. Este es un factor fundamental en las decisiones de la reforma y su posterior ataque. Además, fue la principal característica del sistema universitario peruano. En 1996, durante el período de mayor

desarrollo de políticas neoliberales, el gobierno de Alberto Fujimori decretó la liberalización de la educación, a través de la promoción de la inversión privada. El decreto legislativo 882 autorizó el lucro en la educación y con ello se inició una nueva etapa en el debilitado sistema universitario público peruano.

De alguna manera, la inversión en educación pasó a ser un objetivo central del sistema. Entonces, en la década de los años noventa, "la apertura de universidades públicas y privadas fue pensada para una manera particular de hacer política clientelar y no como un apolítica estructural de fortalecer el nivel académico de los peruanos" (Casas, 2012, p. 154).

Estado y sociedad quedaron "seducidos" por la promesa de una educación privada de calidad. De esta manera, se construía el "mito de la educación superior" que consistía en creer que la educación se constituía en la principal herramienta de lucha contras las injusticias, a su vez que en el camino hacia el progreso individual y del país (Tubino, 2007). Este factor fue fundamental para que jóvenes provenientes de familias pobres acepten ofertas de universidades privadas de bajo costo (Chávez, 2017). Y es que la presión cada vez mayor de una demanda creciente no encontraba un espacio en la universidad pública, que se encontraba inmersa en una profunda crisis.

En efecto, desde décadas anteriores las universidades públicas venían experimentando una intensa crisis. El período de violencia política originado por la presencia de Sendero Luminoso y la crisis económica del país en los años ochenta fueron los factores determinantes de la crisis. Esta década fue un tiempo duro para la universidad pública que quedó atrapada entre la violencia política, que penetró en la vida institucional, y el progresivo abandono, en presencia y financiero, del Estado (Sandoval, 2002).

La universidad pública frente a esta situación se vio envuelta en una "reforma silenciosa", que consistió en que, en nombre de la modernización del Estado, se estimulase a que las universidades funcionen como entes recaudadores de sus propios fondos para

poder subsistir (Burga, 2008). Estos cambios se produjeron en un contexto en el que se modificó la finalidad de la universidad, transitando de una orientación vinculada a la producción académica hacia una perspectiva centrada en la satisfacción del mercado laboral. De esta forma, se produjo un desfase entre la universidad y la sociedad (Abugattas, 1996).

Los crecientes sectores populares en la universidad no se sintieron atendidos y radicalizaron sus posiciones (Lynch, 2006), y de este modo se creó un espacio para el ingreso de Sendero Luminoso y, en consecuencia, el endurecimiento de la intervención del gobierno en las universidades (Vargas, 2015).

La universidad pública estigmatizada como políticamente radicalizada y económicamente quebrada fue la base para la construcción de un imaginario social sobre la falta de calidad universitaria. Entre 1980 y el año 1995, la matrícula en la universidad pública creció en 10 %, mientras que la privada se duplicó.[3]

La liberalización de la educación, la promoción de la inversión privada y la autorización para la creación de universidades con fines de lucro fueron sostenidas bajo tres supuestos: la ampliación de la oferta, la democratización de la matrícula y la regulación de la calidad por parte del propio mercado.

Por un lado, con la participación privada se ampliaría la oferta universitaria, atendiéndose de esta manera la alta demanda por educación. El segundo supuesto fue que la ampliación de una oferta privada heterogénea, como consecuencia de la primera, democratizaría el acceso a los estudios superiores; es decir, más jóvenes de todos los estratos económicos estudiarían en la universidad. Finalmente, se supuso que el mercado sería un regulador efectivo de la calidad de este servicio, en el que la competencia dejaría fuera a las malas universidades y que la autorregulación institucional

[3] Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR).

sería aplicada con seriedad (Cuenca y Reátegui, 2016). Como veremos más adelante, solo el primer supuesto se cumplió.

Volviendo a las coordinaciones, entre la segunda mitad de la década de los años noventa y la primera década del siglo XXI, el liderazgo en las coordinaciones recayó en el mercado, frente a un Estado ausente en términos de autoridad, cuya tarea principal quedó concentrada en la promoción de la oferta privada y poca atención a la universidad pública.

Hacia una reforma universitaria, 2001-2011

En el 2001, la llegada de Alejandro Toledo al poder trajo consigo un momento de entusiasmo generalizado por la democracia, sus valores y sus reglas. Pero también trajo aires de reforma en varios campos de la vida pública del país. Muchos de ellos cumplieron el papel de inspiradores de una ruptura con el régimen autoritario de Alberto Fujimori (1990-2000).

El campo educativo, y particularmente el universitario, no fue la excepción. El gobierno de Toledo estuvo comprometido y recogió las propuestas incluidas en el informe de la Consulta Nacional por la Educación, iniciativa que fue desarrollada durante el gobierno de transición del presidente Valentín Paniagua (2000-2001).

El 31 de enero del 2001, durante el gobierno de transición presidido por Valentín Paniagua y bajo la gestión del entonces ministro de educación, Marcial Rubio, se constituyó por Resolución Suprema n.° 030-2001-ED la Comisión para una Acuerdo Nacional por la Educación, compuesta por un variado grupo de personajes vinculados a la educación. Estuvo conformada por Ricardo Morales –quien la lideró–, Olmedo Auris, Andrés Cardó Franco, Carmen Rosa Coloma, Dante Córdova, Henry Day, Francisco Delgado, Hugo Díaz, Marcos Gheiler, Alberto Gisecke, Jesús Herrero, Baldo Kresalja, Patricia McLauchlan, Teresa Ortiz de Zevallos, Rosa María

Palacios, Grover Pango, Santiago Pedraglio, Victoria Santa Cruz, Zenaida Solís, León Trahtemberg y Juan Julio Wicht.

El objetivo de la Comisión fue impulsar un diálogo amplio y abierto con la sociedad civil, para construir consensos de mediano y largo plazo a ser plasmados en un Acuerdo Nacional por la Educación. Esta Comisión recibió el encargo de elaborar un documento prospectivo y estructural de la educación peruana. Con el encargo recibido, la Comisión inició un intenso trabajo en todo el país organizado en tres fases: una primera de sensibilización y lanzamiento, una segunda fase de consulta a la población y, finalmente, el momento de sistematización de resultados y elaboración de la propuesta final del Acuerdo Nacional por la Educación. Durante los siguientes meses se realizaron cientos de talleres, decenas de consultas especializadas, publicaciones y encartes periodísticos, y programas de televisión propios, con la finalidad de movilizar a la sociedad alrededor de una transformación educativa, en respuesta a la reforma educativa emprendida en los años noventa.

Para atender estos retos, el Acuerdo Nacional por la Educación se propuso ocho objetivos: formación de ciudadanos, reconocimiento de la profesión docente en su justo valor, participación de todos los actores en las tareas educativas, descentralización educativa, aseguramiento de acceso al sistema educativo a todos los niños y jóvenes, evaluación de avances educativos, más y mejor inversión en educación y mejoramiento de la calidad de la educación superior (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, 2002a).

Los resultados para el tema de educación superior se concentraron en tres puntos: mejorar la calidad y pertinencia del servicio educativo, a través de la calidad de los docentes y los currículos; evitar las consecuencias de la fragmentación de la oferta pública y privada; y la necesidad de contar con una nueva ley universitaria (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, 2002b).

Por otro lado, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) desarrolló en noviembre del 2001 un foro de discusión

titulado "La universidad en el Perú", con motivo de las celebraciones de sus 450 años de vida institucional. Los ejes centrales de discusión incluyeron reflexiones conceptuales y teleológicas sobre la universidad peruana, así como propuestas asociadas a la gestión del sistema universitario y de sus instituciones. Los puntos de discusión identificados en los diagnósticos realizados por un destacado grupo de académicos universitarios se concentraron en la situación fragmentada del sistema en relación con las diferencias entre la oferta pública y privada, en los problemas de calidad de las universidades y en la particular debilidad del sistema universitario (Aljovín y Germaná, 2002).

Aunque la discusión acerca de la necesidad de modificar el marco normativo universitario no formó parte de la estructura del foro, la idea de una nueva ley universitaria apareció de manera explícita en las presentaciones de Jorge Secada y Javier Sota Nadal. Ellos, así como otros participantes del foro, coincidieron en la importancia de renovar la ley universitaria vigente en esa época en el marco de una reforma mayor, sea para cuestionar la incompatibilidad de la mercantilización de la educación y la naturaleza de la universidad (Secada, 2002) o para proponer una nueva manera de gobernabilidad menos asambleísta y más democrática (Sota Nadal, 2002).

La universidad que había sido un tema poco relevante en la agenda pública en los años anteriores se vuelve, entonces, prioridad sectorial en los primeros meses del siglo XXI y vuelve a colocar en discusión la necesidad de reformar la educación superior.

La Comisión Nacional por una Segunda Reforma Universitaria, 2002

Alejandro Toledo nombró ministro de Educación de su primer gabinete a Nicolás Lynch. Lynch, sociólogo y profesor universitario sanmarquino, desarrolló una agenda de trabajo vinculada a la universidad durante su gestión. De esta manera, recogía una preocupación académica y política que lo había llevado a discutir,

particularmente, la década anterior sobre la necesidad de reformar la universidad peruana.

A finales del 2001 y mediante la Resolución Suprema 3005-2001-ED, el ministro Lynch conformó la Comisión Nacional. Estuvo compuesta por Desiderio Blanco, Antonio Blasco, Luis Bustamante, Julio Castro, César Germaná, Carlos Leyton, Carlos Tello, Edwin Vegas, Jorge Villafuerte y Juan Carlos Zavala, todos reconocidos profesionales vinculados al quehacer universitario, y estuvo presidida por el arquitecto cusqueño Javier Sota Nadal, exrector de la Universidad Nacional de Ingeniería y sucesor de Lynch, en el Ministerio de Educación, algunos años después. La secretaría técnica estuvo a cargo de Zenón Depaz, filósofo sanmarquino cercano a Lynch, quien desde distintas oficinas del Ministerio de Educación estuvo a cargo de la elaboración de un grupo de informes. La Comisión recibió el encargo de elaborar un diagnóstico de la universidad peruana y preparar un proyecto de ley universitaria que reemplace a la ley n.º 23.373 de 1983.[4]

El diagnóstico fue claro. La universidad peruana, y en particular la universidad pública, se encontraba en crisis. El diagnóstico estuvo organizado en seis ejes temáticos: la situación institucional, los aspectos curriculares, la gestión universitaria, los aspectos económicos, la dimensión subjetiva y el marco legal. De manera general, el diagnóstico arrojó como resultado principal una crisis universitaria nacional, puesta en evidencia en el crecimiento desordenado de la oferta –que incluye la creación de filiales universitarias–, la existencia de niveles mínimos de coordinación entre la oferta educativa y las necesidades reales de la sociedad, la precariedad de los temas curriculares, la gobernabilidad de la instituciones y

[4] La ley n.º 23373 fue el resultado de una alianza parlamentaria multipartidaria. Los cambios fundamentales discutidos y posteriormente normados fueron el debilitamiento del modelo de Estado-docente para transitar hacia posturas liberales. Es por ello que esta ley estuvo asociada con la figura de la universidad privada (Garfias, 2020).

el desfinanciamiento de la oferta pública, entre otros (Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria, 2002).

Sobre la base del diagnóstico, los principales planteamientos de la llamada segunda reforma universitaria fueron la reorganización académica (colocando a la producción de conocimientos en el centro de esta nueva organización), una democratización ampliada del gobierno de la universidad, la revisión del concepto de autonomía y la diversificación de tipos de universidades, y la creación de instancias suprainstitucionales encargadas de velar por la calidad de la educación (Lynch, 2005).

Con el diagnóstico realizado, la Comisión se abocó a la construcción de una nueva ley universitaria. Los argumentos centrales para la creación de un nuevo marco normativo sustentados en la exposición de motivos del proyecto de ley sugerían fundamentalmente dos asuntos. Por un lado, que los objetivos principales que se esperaban de las universidades peruanas no habían sido cumplidos en el largo plazo; específicamente, desde la última gran reforma de 1920. De ahí el nombre del grupo responsable de este proyecto: Comisión para una Segunda Reforma Universitaria. Por otro lado, en un contexto más contemporáneo, la necesidad de un nuevo marco normativo se asentaba en una dura crítica al modelo neoliberal desarrollado en los últimos años que se expresa en el crecimiento de la oferta privada, las reglas del mercado y en las resistencias para responder a criterios mínimos de supervisión externa de las instituciones.

Todo parecía indicar que el control del sistema universitario recaería en la academia, gracias al impulso del Estado. No obstante, la debilidad del gobierno y la aparición de nuevos intereses privados, en el marco de un mercado fortalecido, debilitaron el rol de la "oligarquía académica".

El gobierno de Toledo (2001-2006) terminó con problemas de aprobación y la política educativa en general no fue parte de la agenda pública. Las discusiones sobre la reforma universitaria y

sus posibilidades de concretarse dejaron el espacio público y la agenda estatal.

La consolidación de la universidad privada, 2006

Una década después del inicio del proceso de privatización de la educación superior, en el año 2006, la matrícula privada superó a la pública por primera vez en la historia peruana. A partir de allí, no solo siguieron creándose más universidades, sino que la tasa anual de asistencia a universidades privadas creció sostenidamente hasta el año 2021, con un promedio anual de alrededor del 8 %. Particularmente, el período comprendido entre el 2006 y 2011 fue el pico más alto de creación de universidades en el país.

En esos cinco años, se crearon cuarenta y siete nuevas universidades, de las cuales el 70 % fueron privadas (Asamblea Nacional de Rectores, 2012). En el caso de las universidades públicas, la expansión de la oferta terminó generando conflictos. El descontento fue porque las nuevas universidades afectaban a otras ya existentes. Por ejemplo, la Universidad Nacional Tecnológica de San Juan de Lurigancho utilizaría terrenos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, La Universidad de Tarma usó infraestructura de la Universidad del Centro. En palabas del congresista Mora: "Los congresistas estuvieron detrás de la creación de universidades públicas, por afanes clientelistas" (Mora, 2015, p. 114). De esta forma, intereses particulares, sean privados o estatales, se antepusieron a los objetivos nacionales y educativos en la creación de nuevas universidades.

Aunque con gran aceptación de las familias, esta expansión fue desordenada y desregulada. Coexistían universidades heterogéneas en sus modelos educativos, pero también diferenciadas en calidad y formalidad. El Estado había abandonado, de esta manera, su función principal como responsable de la educación (Mora, 2015). De hecho, este contexto de aparición de mercados informales e, incluso, ilegales en la educación superior peruana fue posible

debido a la existencia de un Estados débil y vulnerable, susceptible de ser manipulado por actores privados (Dargent y Camacho, 2023).

Este momento corresponde además al segundo gobierno de Alan García (2006-2011). Durante este tiempo, la discusión sobre la reforma no presentó interés alguno, aunque sí mantuvo el interés por promover la creación de universidades. De alguna manera, la discusión sobre la reforma quedó detrás de un objetivo que, con reminiscencias de los noventa, centraba su preocupación en la expansión de la oferta universitaria; particularmente, la privada. En los cuatro discursos pronunciados ante el Congreso de la República cada 28 de julio, las menciones a la universidad fueron puntuales y asociadas a encargos recibidos como la capacitación a los docentes de la educación básica o la selección de los mejores egresados para incorporarse al aparato público. El primero de los encargos avanzó y se constituyó en la principal vía de formación de docentes en servicio, mientras que la pretensión de vincular a la universidad con el servicio público no prosperó y la idea fue abandonada a la mitad del período de gobierno.

El instrumento institucional y normativo del Estado para crear nuevas universidades fue el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU). El CONAFU fue una institución creada en 1995 cuya principal función fue autorizar el funcionamiento de nuevas universidades, desde un enfoque credencialista. Las universidades presentaban documentación, entre las que estaba el PDI (proyecto de desarrollo institucional), y recibían, luego de cumplir con los trámites administrativos, una autorización provisional por un período máximo de cinco años. El CONAFU estaba adscrito a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y estaba compuesto por cinco exrectores. Adicionalmente, debía evaluar de forma permanente a las universidades con licencia provisional para determinar su autorización permanente o derogación, si fuera el caso.

De esta manera, el Estado no solo promovió los procesos de liberalización del mercado universitario, sino que sus instancias funcionaron bajo la lógica de mercado. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR), lejos de fortalecer la universidad pública, orientó sus decisiones a fomentar que estas instituciones entren a la competencia en el mercado universitario (Manky y Dolores, 2021).

La expansión universitaria privada promovida por el Estado encontró un contexto además favorable conformado por una sociedad con oportunidades para seguir estudios superiores.

El discurso exitista asociado a la oferta privada invadió todo el campo simbólico de las familias de clase media emergente. Con la universidad privada a disposición, la juventud peruana podía alcanzar el éxito. Sobre la base de principios propios del emprendedurismo y la superación individual, las universidades privadas, especialmente aquellas de bajo costo y fines de lucro, capitalizaron las aspiraciones de los y las jóvenes, y sus familias (Lamas, 2015). La clase media emergente, con estudiantes de primera generación, eligió carreras que les permitían trabajar en algunas empresas privadas o desarrollar u negocio propio y que eran mayoritariamente ofrecidas por estas nuevas universidades. Este incremento de alternativas educativas fortaleció un imaginario respecto a las oportunidades de movilidad social para estos jóvenes de clase media, aunque lo concreto es que las condiciones económicas de las familias determinaban el acceso a educación superior de calidad (Benavides et al., 2015) y que se ocasionó una segmentación muy marcada del mercado profesional (Seclén, 2014).

La síntesis de este período de consolidación se expresa en que, entre el año 2006 y 2014, tres de cada cuatro jóvenes estudiaban en una universidad privada, y el número de universidades privadas pasó de cincuenta y cuatro a noventa y una, siendo la mayoría con fines de lucro a partir del 2010.

El Proyecto Educativo Nacional, 2007

En el año 2007, se promulga el Proyecto Educativo Nacional (PEN), que fue un ambicioso proceso que buscó orientar el camino que debiera seguir la educación peruana. Estuvo a cargo del Consejo Nacional de Educación (CNE), institución instalada en el 2002, compuesta por personajes destacados de la vida educativa nacional, y fue hecho de manera participativa. Según Pedraglio (2008), para la elaboración del PEN se llevaron a cabo alrededor de novecientas actividades distintas entre foros y reuniones. De esta manera, el país logró ponerse de acuerdo es varios puntos esenciales acerca del rumbo que debía seguir la educación. Uno de esos acuerdos fue el de la educación superior.

El quinto de seis objetivos estratégicos del PEN estuvo centrado en la educación superior. Se buscaba asegurar una educación superior de calidad que brindara aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país, a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo. Para alcanzar el objetivo, el PEN proponía la implementación de tres resultados y varias políticas específicas. Los resultados eran: sistema de educación superior universitaria y técnico-profesional que responda a los retos del desarrollo y a las necesidades de las políticas de desarrollo y que hiciera posible la articulación de sus diversos componentes, un mayor financiamiento público y privado, y la renovación y superior calificación de la carrera docente; producción permanente y acumulativa de conocimiento relevante para el desarrollo humano, socioeconómico y cultural que permita igualar el nivel de investigación, innovación y avance tecnológico de los países vecinos; y profesionales que desarrollan principios éticos, talentos y vocación personal, que son altamente competentes frente a demandas del entorno económico productivo y laboral nacional e internacional, y aprovechan y generan nuevos conocimientos en el marco de un proyecto de desarrollo nacional y regional (CNE, 2007).

El CNE se organizó desde el 2008 en comisiones de consejeros. La Comisión de Educación Superior trabajó desde el inicio en acopiar información, dar seguimiento a las políticas y proponer insumos para las transformaciones que la educación superior necesitaba. Entre el año 2008 y 2021, dieciocho consejeros conformaron la Comisión de Educación Superior del CNE.[5] La agenda marcó hitos importantes en la discusión acerca de la educación superior en el país. En el año 2008, el CNE propuso la necesidad de una reforma de la educación superior que incluya el diseño de una nueva ley que atienda los desafíos del sistema universitario y técnico, así como la interacción entre ambos. Dos años luego, en el 2010, la Comisión de Educación Superior del CNE propuso la creación de una entidad estatal que ejerza rectoría para el sistema, ante las deficiencias mostradas por la ANR.

Con esto, el tema universitario recuperaba desde otro espacio alternativo un lugar importante en la discusión pública.

La crisis de CONAFU, 2011

La crisis de CONAFU fue la expresión de la crisis del sistema de regulación de la calidad universitaria, tanto a nivel de autorizaciones de funcionamiento como de los procesos de acreditación que, aunque no estaban a cargo de CONAFU, abonaron a esta crisis. Según un informe de CONEAU[6] del 2010, solo el 30 % de las carreras universitarias habían iniciado el proceso de acreditación.

La autorregulación, las leyes del mercado y el funcionamiento de CONAFU mostraron, entonces, sus límites. Superando sus propias normas, de las 140 universidades que existían en el 2012, el

[5] Fueron consejeros coordinadores de la Comisión Mario Rivera, Augusto Mellado, Ricardo Cuenca, Efraín González de Olarte y Fabiola León-Velarde.

[6] El CONEAU fue el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Era uno de los tres consejos que componían el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

46 % funcionaba con licencias provisionales otorgadas por CONAFU, con períodos de hasta quince años. De ese 46 %, el 70 % –es decir, cuarenta y cinco universidades con autorizaciones provisionales funcionando– eran privadas. (CONAFU, 2012).

Los análisis producidos, luego de quince años de iniciado este proceso de promoción de la inversión privada en educación, mostraron los problemas de la apuesta privatizadora. La matrícula se expandió, pero no se democratizó, y la oferta se extendió, pero la calidad no mejoró. Por un lado, reportes sobre la situación del sistema universitario peruano mostraban problemas de calidad en los procesos de selección y oferta de primeros años (Castro y Yamada, 2011), limitaciones en el desarrollo de investigación (Garfias, 2011) y problemas de inclusión y democratización en el acceso (Cuenca y Niño, 2011; De Belaunde, Trivelli e Israel, 2011).

Durante este período, los jóvenes provenientes de los quintiles más pobres representaban el 10 % de la matrícula universitaria, y menos del 1 % de los jóvenes indígenas amazónicos asistían a la universidad (Cuenca, 2015a). Como si fuera poco, la empleabilidad de los jóvenes es baja, y tal como lo mencionan Castro y Yamada (2013), entre el 2004 y el 2010 hubo un incremento de hasta seis puntos porcentuales en el subempleo profesional (de 29 % a 35 %), y la baja selectividad de estudiantes afectaba la calidad (Yamada et al., 2013).

Así pues, la idea de que la oferta privada *per se* era de calidad se diluía frente a la evidencia, el "mito del lucro" y el fracaso de la instalación de un sistema mercantilizado (Chávez y Manky, 2023).

De esta manera, se expresaba no solo el deterioro de la universidad peruana, sino que el sistema operante no cumplía con sus funciones. Esta alerta se plasmó en una norma (ley n.º 29.780) impulsada en las postrimerías del gobierno aprista, en la que CONAFU suspendía toda autorización de funcionamiento de nuevas solicitudes y la suspensión de filiales de universidades en operación.

En síntesis, el auge de la educación privada, a la vez que el descuido de la universidad pública, así como el protagonismo del Estado fueron los signos de los tiempos previos a la reforma universitaria. De alguna manera, se creó un contexto favorable para la reforma, aunque no exento de dificultades. El control del sistema pasaba a manos del Estado, dejando al mercado y a la academia sin mayor hegemonía.

La Reforma Universitaria, 2011-2021

En julio de 2011 asume la presidencia de la República Ollanta Humala, luego de ganarle a Keiko Fujimori en las elecciones generales de junio. El tema educativo, como suele suceder en la mayoría de las campañas y discursos políticos, estuvo presente. El asunto universitario fue tratado de manera general por Humala durante la campaña, mostrando así la crisis de la universidad pública y una dura crítica al lucro en las instituciones universitarias. Las promesas incluyeron más atención a las universidades, más financiamiento para la ciencia y la innovación, y el reconocimiento de la universidad como un actor fundamental para el desarrollo del país y, particularmente, de las regiones. No obstante, aquello que llamó la atención como parte de las acciones que se tomarían y que estuvo anotada en el plan de gobierno llamado "La gran transformación" fue la propuesta de una reforma universitaria y, para ello, una nueva ley universitaria. Sin embargo, como el tema no estaba en la discusión pública, estos asuntos no trascendieron, y menos aún en el tránsito del plan de gobierno "La gran transformación" hacia la "Hoja de ruta".

Entre la primera y la segunda vuelta, el candidato Humala dio un giro en la presentación de sus ideas y plan de trabajo. Al pasar a la segunda vuelta electoral, la estrategia planteada fue ofrecer tranquilidad a los votantes de derecha y, en mayo del 2011, a pocas semanas de la segunda vuelta, la "Hoja de ruta" fue presentada.

Este nuevo plan de gobierno "combinaba promesas de mantenimiento de la estabilidad macroecónomica con los programas sociales más atractivos de 'La Gran Transformación'" (Godoy, 2022, p. 531).

En esta "Hoja de ruta" la propuesta de una reforma universitaria desapareció, cediéndole el paso al compromiso de incrementar y diversificar la oferta de becas del Estado. De esta manera, al llegar al gobierno, Humala implementó un programa de becas llamado "Beca 18" para una población tradicionalmente excluida de la educación superior, así como de otras becas de posgrado. Sin embargo, como veremos más adelante, la idea de una reforma universitaria regresa al gobierno a partir del año 2013.

La Universidad Nacional Técnica de Chincha, 2011

Con la idea de mantener el vínculo con las regiones, el estrenado Congreso de la República, conducido por el Daniel Abugattás, congresista de partido de gobierno, realizó el primer pleno del Congreso del período legislativo 2011-2016 en provincias. El lugar elegido fue Ica, al sur de Lima, y un tema central fue la presentación de una iniciativa legislativa de la congresista Ana Jara, representante de Ica y también de la bancada oficialista. Se trataba de la creación de la Universidad Nacional Tecnológica de Chincha, una emblemática localidad de la región. Esta iniciativa tuvo forma de ley declaratoria, una fórmula legislativa no vinculante pero simbólicamente potente, muy utilizada por los congresistas, quienes de cara a sus electores muestran la atención a sus demandas.

De esta manera, se daba lugar al reclamo de la provincia de Chincha que, a pesar de su cercanía a Lima y de Ica, y con mucha población proveniente de zona andinas como Huancavelica y Ayacucho, no contaba con una universidad "propia". La oferta existente era de universidades privadas que no tenían una claridad de especialidades de carácter técnico. Frente a la sorpresa de los congresistas oficialistas, el gobierno del Humala observa la ley

bajo el argumento de que era sustantivo para el país fortalecer la idea de que el sistema universitario debía detenerse a analizar su situación y evaluar la oferta universitaria de ese momento, que ya alcanzaban las 142 universidades: 91 privadas (de las cuales 50 eran societarias con fines de lucro) y 51 públicas.

La norma regresa al Congreso y a pesar de ser aprobada nuevamente en la Comisión de Reducación, nunca es debatida en el pleno del parlamento; pero la semilla de una reforma resurgía en el escenario político de la mano del Estado.

La moratoria de creación de universidades, 2012

El devenir parecía inevitable. La suspensión de CONAFU para recibir nuevas solicitudes de autorización de funcionamiento de nuevas universidades y el caso de la Universidad Nacional Tecnológica de Chincha se constituyeron, sin siquiera saberlo, en el camino para la construcción de lo que sería la reforma universitaria, que empezaría con la moratoria de creación de universidades.

El 22 de diciembre de 2012, el Congreso de la República, a iniciativa de la Comisión de Educación presidida por el congresista Daniel Mora, aprobó una moratoria de creación de universidades, bajo el argumento principal de revisar las políticas universitarias y permitir el diseño de una nueva ley. Esto supuso la suspensión por cinco años de nuevas universidades públicas y privadas. Adicionalmente, esta ley suspendió también la creación de filiales.

Sin duda, esto generó tensiones entre los distintos actores educativos, particularmente, de las universidades privadas con fines de lucro que se manifestaron en contra de la medida, más que por la suspensión de la apertura de filiales, por la creación de nuevas universidades. Esto debido a que habían encontrado en múltiples provincias del país un "nicho de mercado" frente a la ausencia de oferta estatal.

La expansión desordenada y desregulada, en estricto, estaba afectando directamente la calidad. De hecho, en pleno proceso de

discusión, el entonces presidente de CONAFU, Luis Enrique Carpio, sostuvo en un diario de circulación nacional:

> Nosotros no estamos infringiendo ninguna ley (al crear universidades). Es mejor tener algo (una universidad de mediana calidad) a no tener nada, porque no creo que a un joven pobre le vas a decir que la alternativa es o tienes estudios de calidad o no tienes nada (Monzón Kcomt, 2014).

Esto generó un efecto contrario al esperado por aquellos que abogaban por la continuidad en la creación de más universidades y filiales. Durante los meses siguientes, la situación precaria del sistema universitario peruano se presentó abiertamente, convirtiéndose la calidad de la oferta universitaria el tema central de discusión en el debate público.

Es así como se fue construyendo una narrativa acerca de la necesidad de cambiar el funcionamiento del sistema educativo y la calidad de la oferta universitaria, liderada por el propio Estado.

La ley universitaria n.º 30.220, 2014

Luego de aprobada la ley de moratoria, el congresista Daniel Mora y su equipo iniciaron el camino de diseño de una nueva ley universitaria. Era noviembre del 2013 y la opinión pública se mostraba de acuerdo con la propuesta, mientras que un grupo de congresistas y muchos promotores de universidades peruanas observaban con recelo.

En el proceso mismo de formulación de la ley, es posible identificar varios momentos desde la gestación de la nueva ley hasta su aprobación. En un primer momento, el entonces congresista Daniel Mora había logrado convencer a varios actores vinculados al mundo universitario a participar en la elaboración del proyecto de ley. Transcurría el segundo semestre del 2013 y en ese momento, que podríamos llamar de armonía, varios actores vinculados al mundo universitario, en mayor o menor medida, vieron una

oportunidad de mejora del sistema universitario alrededor de la discusión sobre una nueva ley.

La Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FIPES) fue invitada a trabajar el capítulo sobre universidad privada de la ley, el CNE participaba activamente de las sesiones de elaboración de la ley, desde las propuestas que había diseñado en años anteriores, y cierto grupo de universidades y académicos hacían lo propio.

Sin embargo, este período corto de armonía se transformó en una verdadera batalla campal. El detonante fue la incorporación de la eliminación del lucro en el sistema universitario y la creación de un organismo autónomo que vele por la calidad y ordene el sistema, distinto a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el CONAFU.

FIPES pasó de colaborador a ser un férreo contrincante de la ley. Se sumó, por supuesto, a la ANR que construyó una narrativa potente alrededor de la autonomía universitaria. Sostenía que en la nueva ley desaparecía la autonomía y, con ello, agrupaciones de estudiantes se plegaron a las instituciones que se posicionaban en contra de la ley. Se sumaron congresistas que consideraban por motivos ideológicos que la ley era restrictiva en asuntos de inversión privada, pero también se sumó un grupo de congresistas que veían afectados intereses particulares. Al menos, ocho congresistas estaban vinculados a universidades, sean porque eran dueños de instituciones o miembros de sus directorios o funcionarios de alto nivel.

Durante diciembre de 2013, marchas y protestas lideradas por la ANR y sus aliados marcaron el inicio de las disputas por el liderazgo en la conducción del sistema. La ANR sentía que perdía el control a medida que avanzaba el del Estado. Esta situación facilitó que se organice un bloque "reformista" para hacerle frente a los reclamos de la ANR. Este bloque estuvo conformado por buena parte de la academia y la prensa, algunas ONG, el CNE, organismos internacionales y algunos políticos.

Con los distintos actores ubicados en distintas posiciones, el proceso de elaboración de la ley universitaria pasó a un nuevo momento, mucho más político. Los discursos quedaron distribuidos entre los que querían un cambio y entre los que no. Las evidencias de problemas de calidad, especialmente de un número mayoritario de universidades de bajo costo y con fines de lucro, hicieron que el balance se incline ligeramente hacia la reforma, al menos en el espacio público.

El congresista Mora creo el Consejo Consultivo de la Presidencia de la Comisión de Educación del Congreso de la República, que fue compuesto por personajes vinculados a la vida universitaria y que estaban de acuerdo con la elaboración de la nueva ley universitaria. El Consejo Consultivo estuvo conformado por Manuel Burga (exrector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Ricardo Cuenca (consejero del CNE y docente-investigador universitario), César Landa (expresidente del Tribunal Constitucional y docente universitario), Fabiola León-Velarde (rectora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia), Salomón Lerner (exrector de la Pontificia Universidad Católica del Perú), Nicolás Lynch (exministro de Educación y docente universitario) y Gisella Orjeda (presidenta del CONCYTEC[7]).

Este consejo brindaba asesoría *ad honorem* a la Comisión de Educación y ofrecía información especializada en varios temas, como finalidad de la educación, gobierno universitario, investigación y ciencia, calidad universitaria, entre otros. Este grupo ofreció respaldo técnico a la discusión de la ley. En palabras de Mora:

> Hubo un hecho que devino fundamental para nosotros, puesto que constituyó un golpe interno para los congresistas que se oponían tenazmente a la Ley Universitaria dentro de la Comisión de Educación. Se trató de la formación del Consejo Consultivo de la Presidencia, nacida el 31 de marzo de 2014 (Mora, 2015, p. 141).

[7] El CONCYTEC es el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.

Finalmente, el momento de mayor acción política aparece en los siguientes meses de intenso debate público, reuniones de trabajo y búsqueda de acuerdos mínimos para continuar. Como probablemente nunca, el tema ocupa un muy protagónico espacio en la prensa, y se realizaron decenas de encuentros académicos.

En octubre de 2013, asume el Ministerio de Educación Jaime Saavedra, en reemplazo de Patricia Salas. Con este cambio de gestión, vino también un cambio en la prioridad del gobierno respecto a la reforma universitaria. Desde entonces, el Ministerio de Educación se convierte en aliado de la reforma y en un activo participante en los debates sobre el tema.

La nueva ley universitaria fue aprobada, luego de intensos debates, discusiones y disputas, en el Congreso de la República el 26 de junio del 2014, con cincuenta y seis votos a favor, cuarenta y seis voto en contra y tres abstenciones. La nueva ley luego sería promulgada por el presidente Ollanta Humala en una ceremonia pública en Palacio de Gobierno, como señal de triunfo frente a los detractores de la ley. Con ello, el Ejecutivo retomó la idea inicial de una reforma y una ley universitaria, y se constituyó en un aliado que, junto con el congresista Mora, lideró la reforma.

La extensa ley de 133 artículos –excesivamente "reglamentarista" para algunos y fundamental en la reforma para otros– representó en un cambio significativo en tres dimensiones.

La primera dimensión es que la ley se reafirma en que la universidad es un espacio de construcción de conocimiento basado en la investigación y la formación integral de los estudiantes. Las finalidades, la estructura y organización específica para el desarrollo de la investigación, las formas de graduación de los estudiantes mediante trabajos de investigación, las características del cuerpo docente (a quienes se le exigía como mínimo el grado de maestría y un 25 % debía tener dedicación a tiempo completo), la obligatoriedad de los estudios generales, etc., indicaban que la reflexión académica debía ser el centro articulador de la vida universitaria.

No obstante, bajo esta dimensión se reconocía la existencia de programas no académicos orientados a la profesionalización como una opción universitaria; y aun cuando, a diferencia de otros países, la ley no dispuso denominar "universidades de enseñanza". La ley no limitó la existencia de este tipo de instituciones y/o programas.

La segunda dimensión es que el Estado asume la rectoría de las políticas educativas en todos los niveles educativos, bajo el supuesto de que el desarrollo del país requiere de una alineación de estas políticas. Un proyecto educativo de la nación es aquel que no solo ofrece orientaciones claras hacia dónde se quiere ir, sino que también busca los mecanismos que permitan articular, según las necesidades, todo el sistema educativo. Esta rectoría necesitaba una nueva arquitectura institucional dentro del Ministerio de Educación en particular y del sector educativo en general para poner en marcha el diseño y la implementación de políticas públicas en educación superior, que hasta este momento y para el caso universitario estaban asentadas en las propias universidades.

Esta rectoría fue entendida por algunos actores como una intromisión del Estado, como un quiebre de la autonomía universitaria, y se constituyó en una de las principales armas de ataque a la reforma. Por el contrario, quienes la defendían la entendían como el liderazgo necesario en la conducción del sistema educativo. Lo cierto es que en la norma se expresaba de manera directa el respeto a la autonomía, así como la regulación de la calidad por parte del Estado.

La tercera y última dimensión está relacionada justamente con la actividad reguladora del Estado. Esta fue la expresión más clara del espíritu reformista de la ley y la que generó mayor resistencia. La ley proponía la instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad (SAC). Con ello se instaló un mecanismo de regulación de la calidad que debía ofrecer a las familias y estudiantes la garantía pública, por parte del Estado, de que el servicio, sin importar sus características particulares, tenía un mínimo común de calidad.

Para ello, la ley dispuso la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) en reemplazo de la ANR y el CONAFU. La SUNEDU sería una instancia autónoma, responsable del primer escalón de un sistema de aseguramiento de la calidad, el licenciamiento. En otras palabras, significó la autorización de funcionamiento de programas e instituciones basado en estándares de calidad y no en la presentación de documentación, como lo fue desde 1995 bajo un enfoque credencialista.

La ley también exigía la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con la finalidad de ajustar los procesos de acreditación para que esta contribuya efectivamente a asegurar la calidad. Esto con el objetivo de alinearse con el licenciamiento en el marco del SAC.

La implementación de la ley no fue una tarea fácil. En los siguientes meses, la reforma tuvo que enfrentarse, principalmente, a dos problemas. Por un lado, fueron los asedios que sufrió la ley. A pocas semanas de ser promulgada, en julio de 2014, un grupo de congresistas descontentos con el resultado de la aprobación presentó una demanda de inconstitucionalidad. La demanda fue presentada por la congresista fujimorista de larga trayectoria en su partido, en la vida política nacional y en el Congreso, Martha Chávez. A esta demanda se le sumaron dos más provenientes del Colegio de Abogados de Lima y el de Lima Norte. Se sostenía que la nueva ley universitaria violaba la autonomía universitaria y restringía el derecho de acceso a la educación universitaria, de los derechos a las libertades de empresa y contratación, y del derecho al trabajo. El Tribunal declaró infundada la demanda y de esta manera confirmó que la ley no vulneraba la autonomía universitaria (Tribunal Constitucional, 2015).

Los asedios continuaron. De ahí en adelante, fueron al menos nueve los intentos por frenar la reforma, todos ellos sin éxitos.

Por otro lado, el segundo problema estuvo centrado en el lento proceso de implementación de la ley entre las universidades públicas y, muy especialmente, en la negativa de importantes universidades públicas que se declararon en rebeldía.

No obstante, la reforma avanzaba, la SUNEDU logró instalarse en los siguientes meses y se desarrollaron proyectos para reorganizar los procesos de acreditación. El Ministerio de Educación hacía lo propio modificando su estructura interna y el CNE acompañaba a las universidades públicas a adecuarse al nuevo marco normativo. En estricto, la reforma incluía el sistema de educación superior técnico y en ese marco se preparó una nueva ley de institutos y escuelas para articular la educación técnica y universitaria, que luego sería aprobada.

A poco más de un año de su promulgación, la ley universitaria lograba consolidarse entre las universidades. El 87 % de las universidades públicas tuvieron aprobados estatutos, adecuados a la nueva ley, y el 9 % está en proceso de aprobarlos. En el caso de las universidades privadas institucionalizadas, tres de cada cuatro tuvieron nuevos estatutos en línea con la reforma universitaria (Cuenca, 2015b).

Entre julio y diciembre del 2014, se conformó la Comisión Organizadora de la SUNEDU y se aprobó el Reglamento de Organización y Funciones (ROF). Esta Comisión, que estuvo integrada por miembros del CNE[8] y por funcionarios del Ministerio de Educación, tuvo a su cargo la elaboración del ROF. Asimismo, desarrolló los lineamientos del concurso público para la selección de los miembros del Consejo Directivo de la SUNEDU y elaboró lineamientos básicos del Texto Único de Procesos Administrativos (TUPA) y del Reglamento de Infracciones y Sanciones.

El ROF de la SUNEDU se aprobó el 31 de diciembre de 2014, mediante el DS 012-2014-MINEDU. Posteriormente, el 5 de enero de 2015, la SUNEDU inició sus funciones de manera progresiva,

[8] Los consejeros designados fueron Ricardo Cuenca y Gustavo Yamada.

priorizando la atención a los usuarios en relación con el Registro Nacional de Grados y Títulos. En mayo del 2015, el Ministerio de Educación designó a Lorena Masías, economista con experiencia en asuntos regulatorios, como la primera superintendente de la SUNEDU.

Asimismo, mediante la RM n.° 033-2015-MINEDU, se instaló una comisión *ad hoc* integrada por expertos en materia universitaria para llevar a cabo el concurso público que seleccionó a los cinco representantes de la sociedad civil en el Consejo Directivo de la SUNEDU. A la convocatoria del concurso se presentaron 227 académicos, quienes pasaron por un riguroso proceso de selección. Tras la opinión favorable del CNE, Antonio Pasquel, Martín Benavides, Carlos Barreda, Oswaldo Zegarra y Zenón Depaz fueron declarados ganadores del concurso y designados como miembros del Consejo Directivo de la SUNEDU, mediante la RS n.° 014-2015-MINEDU, el 22 de mayo de 2015.

De allí en adelante, SUNEDU trabajó en la modernización de los servicios que ofrecía a los estudiantes (carnés universitarios, grados y títulos, entre otros) y se abocó especialmente a diseñar los procedimientos de licenciamiento y las matrices de condiciones básicas de calidad. De esta forma, se dio inicio al proceso de licenciamiento de universidades, otorgando el primer licenciamiento en el año 2016. Desde ahí y hasta el 2021, la SUNEDU completó el proceso con el total de universidades.

El resultado de la principal función de SUNEDU, es decir, el licenciamiento, fue que en cinco años cincuenta y cuatro universidades no recibieron la autorización para seguir funcionando por no haber cumplido las condiciones básicas de calidad estipuladas en las normas. De esas, treinta y seis universidades con licencia denegada fueron instituciones con fines de lucro, doce privadas sin fines de lucro y tres universidades públicas, que luego lograron licenciarse debido al acompañamiento de Ministerio de Educación (SUNEDU, 2022).

De esta manera, la SUNEDU ordenó el mercado universitario ofreciendo una garantía pública a la juventud peruana. Las universidades que funcionarían a partir del licenciamiento tendrían condiciones básicas de calidad, sin importar si eran públicas o privadas, para élites o populares, nuevas o antiguas.

Por el lado del Ministerio de Educación, la aprobación de la ley universitaria impulsó cambios organizacionales. Hasta el momento de aprobación de la ley, este Ministerio contaba con una Dirección de Coordinación Universitaria encargada del ámbito universitario. La Dirección ejercía funciones muy limitadas, que no correspondían con las que requería un ente rector en la materia. Por esta razón, el nuevo Reglamento de Organización y Funciones (D.S.001-2015-MINEDU) del Ministerio de Educación creó la Dirección General de Educación Superior Universitaria, con dos unidades orgánicas: Dirección de Políticas para el Desarrollo y el Aseguramiento de la Calidad y Dirección de Coordinación y Promoción de la Calidad. Actualmente, con nuevos órganos y funciones, el Ministerio de Educación cuenta con la potestad de proponer políticas y documentos normativos para el desarrollo y aseguramiento de la calidad, proponer mecanismos y herramientas técnicas que fomenten la mejora continua de la calidad, diseñar e implementar el sistema de información para el aseguramiento de la calidad, entre otras funciones.

Esto se constituiría en la primera parte de un proceso más largo de cambio en la arquitectura institucionales del Ministerio. El objetivo era diseñar un viceministerio de educación superior que sea el responsable de diseñar e implementar políticas públicas para este nivel educativo. Las tensas condiciones políticas que se intensificaron en los años posteriores y el cambio de prioridades en el Ministerio hicieron que esta discusión se postergue. Tuvieron que pasar algunos años para que la idea del viceministerio de educación superior se materialice.

Y en el ejercicio de su rol promotor respecto a la universidad pública, el Ministerio de Educación elaboró una propuesta de

lineamientos para determinar el proceso de selección y conformación de las comisiones organizadoras y regular su funcionamiento. De esta manera, tuvo la normativa necesaria para contar con una ficha de entrada y evaluación de los potenciales miembros de comisiones organizadoras y con formatos de rendición de cuentas. Asimismo, se llevó a cabo un concurso público para la elección de los miembros de las comisiones organizadoras, entre otras importantes disposiciones. Esta normativa logró una mejor planificación y programación de las actividades de cada institución, con la finalidad de evitar que existan universidades con más de diez años en una situación de provisionalidad.

En esta misma línea, se impulsó la realización de dos políticas nacionales, en un contexto de rectoría de las políticas públicas en educación superior. La primera, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria del año 2015, buscó orientar el nuevo modelo de aseguramiento de la calidad. La segunda, de mayor envergadura, fue la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP) aprobada en el año 2020, cuyo objetivo principal es brindar las orientaciones para la implementación de la reforma de la educación superior.[9]

El papel del CNE en el acompañamiento a las universidades públicas se materializó en dos acciones concretas. Se publicó un documento con lineamientos para la adecuación de la ley y se realizaron reuniones técnicas con autoridades y funcionarios de universidades públicas para asesorar en la conformación de los nuevos grupos de trabajo que debían diseñar los nuevos estatutos universitarios.

Hasta el 2021, la reforma presentaba algunos avances, aunque quedaban pendientes algunos temas como los cambios en los procesos de acreditación, la solución a los problemas de los estudiantes que aún no se habían colocado en otras universidades, luego

[9] Decreto Supremo 016-2015-MINEDU y Decretos Supremo 012-2020-MINEDU, respectivamente.

que las suyas no recibieron el licenciamiento, entre otros. Había pasado poco más de siete años desde la aprobación de la ley, pero el descuido por el sistema universitario había sido de tal magnitud que podríamos concordar en que se trataba solo de los primeros pasos.

La Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, 2021

En el camino de seguir con la reforma, el Ministerio de Educación elaboró y presentó una nueva ley de organización y funciones.

El 18 de junio de 2021 se aprobó la ley n.º 31.224 que dispuso una nueva estructura y las nuevas funciones del Ministerio de Educación. El sector educativo esperaba el cambio de la estructura vigente que tenía alrededor de treinta años y la aprobación de una nueva Ley de Organización y Funciones (LOF) desde hacía catorce años. En el año 2007, se promulgó la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo y se estableció que todos los ministerios, en un plazo de seis meses, emitieran sus LOF, alineados al proceso de descentralización. Hasta el momento de su aprobación, el Ministerio de Educación era el único que no tenía aprobado su LOF.

El objetivo principal de la LOF del Ministerio fue la modernización de la estructura orgánica del sector educación, creando una nueva estructura: el Viceministerio de Educación Básica (VMEB) y el Viceministerio de Educación Superior (VMES).

Para el caso de la educación superior, el VMES permitiría seguir impulsando la reforma universitaria. El Ministerio sería el responsable de diseñar políticas y mecanismos de financiamiento estratégico para las universidades públicas. Asimismo, el VMES respondería a la necesaria atención de la educación superior tecnológica y técnico productiva, en línea de los objetivos prioritarios establecidos en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP) al 2030.

La aprobación de la LOF fue un proceso que atrajo a distintos actores políticos que necesitaban de una nueva LOF porque les

permitiría realizar una mejor coordinación y trabajo conjunto con el Ejecutivo. Este fue el caso de los gobiernos regionales, municipalidades y otras instancias descentralizadas de gestión educativa.

Por ello, el proyecto de ley n.º 7114/2020-PE, Ley de Organización y Funciones (LOF) del Ministerio de Educación (MINEDU), fue prepublicado el 5 de noviembre del 2020 a la espera de recibir opiniones. El resultado fue que se recibieron 255 comentarios provenientes de diecinueve instituciones. En general, las opiniones del sindicato de docentes (SUTEP), de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR), de la SUNEDU, del Consorcio de Universidades, de la Asociación Nacional de Universidades Públicas del Perú (ANUPP), del CNE, de la Asociación de Municipalidades del Perú (AMPE), de la Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú (REMURPE), así como de otras asociaciones civiles fueron favorables.

Luego de un debate en dos tiempos, la LOF fue aprobada por mayoría en el Congreso de la República y aún está pendiente de ser reglamentada. El nuevo gobierno del presidente Pedro Castillo y de la presidenta Dina Boluarte, así como los distintos ministros de educación no han priorizado esta reglamentación. Como veremos más adelante, estaría vinculada al activo trabajo del Ejecutivo en el proceso de contrarreforma universitaria.

En síntesis, durante este período la presencia del Estado en el ejercicio de la autoridad y el control de las coordinaciones del sistema universitario fue protagónica.

Los tiempos de contrarreforma, 2021-2023

Luego de una intensa campaña electoral y aún viviendo los estragos de la pandemia del COVID-19, se instala un nuevo gobierno y un nuevo congreso nacional. Estos dos actores políticos fueron, a diferencia del Estado y su papel impulsor de la reforma en años anteriores, los principales detractores de la reforma universitaria.

El 28 de julio de 2021 asume la presidencia de la República el profesor Pedro Castillo con el partido político Perú Libre, luego de ganar las elecciones a Keiko Fujimori, con resultados apretados. Castillo se presentaba como la opción de izquierda que acabaría con los años de pensamiento neoliberal en el Perú. Esto se tradujo en acciones concretas en los primeros meses de gobierno y lo fue en especial en el campo educativo. Durante los primeros meses del gobierno del profesor Castillo, la posición del Ejecutivo fue poco clara respecto a la reforma universitaria. No formó parte de las prioridades de sus tres ministros de educación. Es verdad que, frente a una ley aprobada por el Congreso de la República, el Ejecutivo manifestó su desacuerdo, pero su pasividad frente a los ataques a la reforma dejó la sensación de que se trató de un asunto meramente formal.

Luego del intento de autogolpe en el 2022, la vicepresidenta Dina Boluarte asume la presidencia de la República y, con ello, la posición del Ejecutivo respecto de la reforma se agrava. En los meses sucesivos, desde el gobierno de Boluarte la actitud no solo fue de indiferencia frente a una contrarreforma que cada vez tomaba más protagonismo, sino que contribuyó a ello. Las decisiones tomadas por el Ministerio de Educación incluyeron la designación de un nuevo superintendente, la modificación del CNE, con nuevos consejeros vinculados a la contrarreforma, la disposición de regresar al SINEACE previo a la reforma del 2014, entre otros.

Por el lado del legislativo, el Congreso estuvo compuesto por diez bancadas que reflejaron la polarización ideológica expresada en la campaña y con el pasar de los años fue imagen también de la debilidad institucional de las agrupaciones y partidos políticos en el país. La nueva recomposición de bancadas así lo muestra. De las diez bancadas originales quedaron en julio de 2023 doce bancadas y diecisiete congresistas no agrupados, donde han desparecido agrupaciones originales y han surgido otras. El Congreso actual registra, por otro lado, una de las aprobaciones más bajas en la historia reciente. En promedio, registra una desaprobación de 84 % y

durante lo que va del año 2023 el promedio de desaprobación ha subido a un 90 %.[10]

Una agenda singular desarrollada por el Congreso de la República es la educativa, particularmente, la referida a la educación universitaria. En los cincuenta y un meses de gestión, fueron aprobadas cuatro leyes y están en discusión algunos otros proyectos de ley que son el marco normativo de la contrarreforma. Fueron golpes directos a los asuntos centrales de la reforma universitaria; es decir, a la rectoría del Estado, al modelo de regulación de la calidad y al fortalecimiento académico de las universidades. En efecto, modificaron la composición del Consejo Directivo de la SUNEDU, haciéndolo menos autónomo frente a las instituciones que debe regular; retiraron la rectoría del Ministerio de Educación, con lo cual se desvaneció la idea de tratar los temas universitarios como materia de política pública; y se modificaron procedimientos vinculados al énfasis en investigación, como la extensión en el plazo de obtención de grado de maestría para poder ser profesor universitario, eliminación de límite de edad –que supuso el regreso de los docentes cesados– y la eliminación de la exigencia de trabajos de investigación para la obtención del grado al finalizar la carrera universitaria.

En poco más de un año, la reforma fue reducida a aspectos solo formales. No importó cuánto se mostró sobre lo avanzado. El Estado volvió a ser protagonista, aunque esta vez para liderar la contrarreforma.

En primer lugar y aun cuando se podría pensar que es lo más inocuo, el Congreso de la República aprobó un paquete de normas que debilitan la perspectiva académica de la reforma. Por ejemplo, se eliminó la exigencia de presentación de trabajos académicos para certificar el egreso de la carrera y se extendió el plazo para

[10] Datos obtenidos de las encuestas de opinión pública del Instituto de Estudios Peruanos disponibles en https://iep.org.pe/noticias_categorias/opinion-publica/

que los profesores obtengan, como mínimo, el grado de maestría para poder ejercer la docencia.

En el caso de la rectoría del Estado en materia de política pública universitaria, la ley n.º 31.520, aprobada el 4 de mayo de 2022, modificó esa rectoría.

Pero quizás el mayor golpe a la reforma ha sido la modificación sustantiva del modelo de regulación de la calidad, en donde Congreso de la República y el Ejecutivo han contribuido de manera directa y expresa. Con la ley n.º 31.520 se modificó la composición de la SUNEDU, institución emblema de la reforma. Este cambio significó una pérdida de autonomía de la SUNEDU frente a las instituciones supervisadas, pues los nuevos miembros de la SUNEDU eran representantes de las universidades. De tal manera que el regulador y el regulado eran los mismos. Esta pérdida de independencia tiene una consecuencia clara. El Estado no puede garantizarle a las familias y los jóvenes una oferta universitaria con condiciones básicas de calidad. Adicionalmente, el Ministerio de Educación publicó un DS mediante el cual regresaba a la situación previa a la reforma al SINEACE. De esta manera, no solo quebró lo avanzado en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad, sino que con esta decisión no se reconoce los errores y deficiencias cometidas por SINEACE antes de la reforma.

Detengámonos en el caso de la ley 31.520, eufemísticamente llamada "Ley que Reestablece la Autonomía y la Institucionalidad de la Universidad Peruana". Esta norma, emblema de la contrarreforma, tuvo un intenso período de nueve meses de disputas. En efecto, el 6 de mayo de 2022, el Congreso de la República aprueba la ley que luego es enviada al Ejecutivo para que sea promulgada. El Gobierno, haciendo uso de su prerrogativa, devuelve el 30 de mayo la ley al Congreso en calidad de observada; es decir, informa su desacuerdo con la norma. Esta observación no vino acompañada de un trabajo político para evitar que la ley sea promulgada "por insistencia" por el propio Congreso, como indica el marco legal peruano. Por ello, el 21 de julio del 2022, el Congreso de la República

aprueba por insistencia la norma. Esto provoca que la SUNEDU, principal afectada por el cambio incluido en la norma, presente el 22 de julio, al día siguiente, una medida cautelar contra la ley. El poder judicial acepta la medida y ordena dejar sin efecto la aplicación de la ley 31.520. A las pocas semanas, el propio Congreso de la República presenta una demanda de inconstitucionalidad a su propia ley ante el Tribunal Constitucional, quien declara infundada la demanda y así deja sin efecto la acción tomada por SUNEDU.

En este tiempo de disputas, la Defensoría del Pueblo presenta una demanda de inconstitucionalidad de la ley 31.520 que no es admitida a trámite por el Tribunal Constitucional, y el 27 de febrero de 2023, días después de que la SUNEDU reformada entre en funcionamiento, Foro Educativo, una institución civil de larga trayectoria en el Perú, presenta una nueva demanda de inconstitucionalidad que el Tribunal Constitucional admite a trámite en noviembre, es decir, nueve meses después.

El debilitamiento de la reforma continúa y parece no tener freno. Los "reformistas", sin el acompañamiento del Estado, quedaron sin posibilidad de hacer frente a las contramarchas. Las universidades abandonaron pronto la batalla y el estudiantado se encuentra alejado de los reclamos por la reforma. La mayor parte de la academia se encuentra preocupada por aumentar la productividad académica y los políticos que defienden la reforma están atomizados y sin liderazgos claros. En todo esto radica el éxito de la contrarreforma universitaria en el Perú.

Reflexiones finales

La idea principal de este ensayo fue presentar cómo la reforma universitaria alteró el acuerdo tácito entre los principales actores del mundo universitario, compuesto por un efecto "suma cero" del control del sistema universitario y por un funcionamiento mínimo pero estable de este sistema. Y así fue. La reforma universitaria

reasignó nuevas funciones al Estado, al mercado y a la comunidad universitaria que no fueron aceptadas por estos actores, como el mercado, que vio afectado su control y liderazgo, o la academia, que tuvo que someterse a nuevas normas. Esto generó disputas que, en la actualidad, continúan y han modificado nuevamente el acuerdo. Una vez más, el efecto suma cero parece asomar en el sistema universitarios peruano. Gana el mercado, pierde el Estado, que aun cuando parezca dicotómico, no deja de ser real.

¿Es posible extraer algunas reflexiones a partir de lo sucedido en el Perú? Sí, es posible. Primero, es necesario volver a pensar en la figura del Estado-docente que se creyó olvidada, cuando no obsoleta. La perspectiva clásica reconoció en este concepto el principio de que el Estado, al otorgarle gran importancia a la educación, se encarga de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos; normalmente, como principal proveedor. De esta manera, el Estado-docente tuvo un impacto positivo en la educación como principal estrategia democratizadora. Sin embargo, mostró sus limitaciones frente a significativos cambios sociales y económicos (Brunner, 2012).

Particularmente, resulta interesante reflexionar sobre cómo el Estado peruano ha sido durante todo el período estudiado un actor determinante en la reforma. Aunque con vaivenes, el Estado fue un promotor de la reforma a inicios de este siglo, un conductor de la reforma durante siete años y, como si fuera poco, ha sido también un elemento sustantivo en el fin de la reforma. En el juego de medición de fuerzas, el Estado tuvo presencia liderando procesos como cediéndole paso a otros actores, como el mercado, a quien le facilita el crecimiento en la coordinación del sistema.

Por lo tanto, resulta posible resignificar la noción de Estado-docente como rector de las políticas educativas y evaluador de las mismas, esto es, como un "Estado evaluativo" (Neave, 1988). Esto no supone una renuncia a la provisión del servicio como principal estrategia de reducir las desigualdades producidas por la segmentación de la demanda en contextos de liberalización del mercado.

Segundo, el caso peruano muestra la necesidad de revisar aquellos factores asociados a la vulnerabilidad de las reformas. La reforma pareció haber cumplido con dos aspectos centrales de la sostenibilidad de las políticas: la legitimidad social y el respaldo técnico. Sin embargo, mostró también sus límites, particularmente en la legitimidad social. Probablemente, el protagonismo recaído en un solo actor es acaso un elemento que tiene que ser sometido a análisis y más aún cuando ese solo actor es débil, como lo es el Estado peruano.

No obstante, sostengo que la reforma y la contrarreforma son más que un asunto de perspectiva política. No se trató de vaivenes de posturas políticas. Considero que un elemento sustantivo para la interrupción de la reforma se ubicó en una dimensión estructural de la relación entre educación y política que no se ha consolidado. Esta débil relación se expresa en el no reconocimiento de la educación como un hecho político, en la hegemonía de una noción particular de calidad educativa, en la manera particular de cómo se gobiernan los sistemas educativos y en el cambio del papel de la comunidad educativa de un actor político a uno técnico (Cuenca, 2022).

Tercero, en todo este relato el mayor ausente, como se ha podido notar, fue la academia. Un cuerpo académico débil que no fue capaz de ocupar un lugar especial en esta historia. Sometida a la regulación del Estado o a las leyes del mercado, la "oligarquía académica" de Clark no parece ser la mejor definición para el caso peruano. Razones para esto parece haber varias, como la debilidad de las instituciones, histórica carencia nacional, o la dura crisis por la que atravesó la universidad pública, pero vale la pena detenerse en la composición de esta academia.

La naturaleza de la "oligarquía académica" ha cambiado; no es la misma en el Perú. Con el auge del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), el cuerpo docente peruano migra hacia nuevas formas de relación con las instituciones y el propio sistema universitario. Esta migración supone un énfasis en el prestigio intelectual

científico antes que en el tradicional poder propiamente universitario. El poder propiamente universitario que se circunscribe dentro de los límites de la universidad y desde ahí al sistema ha perdido peso. El dominio de los instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral, que son organismos administrativos que tienen la capacidad de influir y controlar los procesos de selección y promoción de profesores, así como otras decisiones de políticas académicas, reproduciendo la estructura jerárquica de la universidad, le viene cediendo espacio al prestigio intelectual que se sostiene en el reconocimiento de la excelencia en la investigación y la producción académica (Bourdieu, 2008). Este tipo de academia no hace reformas, no coordina sistemas y no liderar procesos institucionales.

El bien común es aún posible, pero hay que trabajar en ello. Tal como lo sostiene Carmela Chávez,

> el caso peruano puede servir de referencia de cómo aún en lógicas predominantemente de mercado en la expansión de la oferta, de masificación que generan altos niveles de subempleo profesional y estratificación educativa es posible poner los intereses públicos por delante (2022, p. 90).

Esto supone un conjunto de acuerdos políticos con base en la identificación de objetivos nacionales y una participación activa de la sociedad. De este modo, la educación deviene una acción política, en el entendido de confluencia de intereses comunes.

Sin duda alguna, este relato es un recuento incompleto. La historia ha sido larga. Se trató de poco más de veinte años. Ha sido escrito con la exigencia de los plazos y las apuestas por los énfasis. Este relato es también una interpretación vista de quien participó activamente en la reforma y de quien observa con cierta incredulidad cómo se acaba con ella. La defensa exitosa de la reforma fue durante mucho tiempo liderada por el Estado. Sin él, como sucede actualmente, la ausencia de una coalición sólida de estudiantes, autoridades y docentes universitarios, de "oligarquía académica", como diría Clark, ha facilitado el fin de la reforma universitaria

peruana. Por eso, este relato, más que un análisis de liderazgo en coordinaciones y ejercicio de autoridad, es la descripción de una batalla por la conducción del sistema entre intereses particulares y objetivos comunes.

Bibliografía

Abugattas, Juan (1996). Elementos para un debate sobre la universidad. *Alma Mater. Revista de Investigación de la UNMSM*, *11*, 59-77.

Aljovín, Cristóbal y César Germaná (eds.) (2002). *La universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Asamblea Nacional de Rectores (2012). *Estadísticas universitarias*. Lima.

Benavides, Martín; Chávez, Carmela y Arellano, Adriana (2016). La construcción política e institucional de la reforma universitaria: los casos del Perú y Ecuador. En Santiago Cueto (ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina* (pp. 155-194). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo e Iniciativa Latinoamericana para la Investigación en Políticas Públicas.

Benavides, Martín et al. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación.* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín (2012). *Estado y educación en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Burga, Manuel (2008). *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Casas, Frank (2012). La regulación regulada: el sentido de la expansión universitaria en el Perú desde el CONAFU. *Revista de la Educación Superior*, *41*(163), 141- 156.

Castro, Juan Francisco y Yamada, Gustavo (2011). Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú (Documento de Discusión DD 11/04). Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Castro, Juan Francisco y Yamada, Gustavo (eds.) (2013). Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias. En *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú* (pp. 25-63). Lima: Universidad del Pacífico/Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

Chávez, Carmela (2017). Free Market and Higher Education: The Case of Low-Fee Universities in Perú. En Daniele Cantini (ed.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic perspectives from the Middle East and beyond* (pp. 53-79). Leiden: Brill.

Chávez, Noelia y Manky, Omar (2023). *Universidad y política en el Perú. Un siglo de mitos, proyectos y fracasos.* Lima: Planeta Perú.

Clark, Burton (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.

Collier, Ruth y Collier, David (1991). Shaping the Political Arena: Critical Junctures, the Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America. Princeton: Princeton University Press.

Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria (2002). *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria.* Lima: Ministerio de Educación.

Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2002a). *Puertas abiertas: consulta nacional de educación. Vol. I: Proceso*. Lima: Ministerio de Educación.

Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2002b). *Puertas abiertas: consulta nacional de educación. Vol. II: Resultados*. Lima: Ministerio de Educación.

Cuenca, Ricardo (ed.) (2015a). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9-17). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo. (22 de febrero de 2015b). La ley universitaria avanza. A pesar de algunos intereses. *Palimpsesto*. https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/02/22/la-ley-universitaria-avanza/palimpsesto/

Cuenca, Ricardo (2022). Procesos políticos y cambios educativos en América Latina: una cuestión estructural (Documento de Trabajo n.º 288). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo y Niño, Rodrigo (2011). Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú (Documento de Trabajo n.º 160). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo y Reátegui, Luciana (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú (Documento de Trabajo n.º 230). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Dargent, Eduardo y Camacho, Gabriela (2023). Two Roads of Neoliberal Reform in Higher Education. Past Policy Decisions Establishing Today's Type of Reforms in Peru and Chile. En Miguel Centeno y Agustín Ferraro (eds.), *State and Nation Making in Latin America and Spain: The Neoliberal State and Beyond* (pp. 213-242). Cambridge: Cambridge University Press.

De Belaunde, Carolina; Trivelli, Carolina e Israel, Cecilia (2011). Inclusión a través de la educación de posgrado: El programa internacional de becas de la Fundación Ford (Documento de Trabajo n.º 164). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Degregori, Carlos Iván (2010). *Qué difícil es ser Dios. El Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Garfias, Marcos (2011). *La investigación en la universidad pública regional y los fondos del canon, 2004-2008*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Garfias, Marcos (2020). Tradiciones en conflicto: el Parlamento peruano y la construcción de la Ley universitaria de 1983. *Argumentos*, *1*(1), 81-101.

Godoy, José Alejandro (2022). Los herederos de Fujimori: el legado del último dictador. Lima: Penguin Random House.

Huber, Ludwig y Lamas, Leonor (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Lamas, Leonor (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *7*, 127-151.

Lynch, Nicolás. (2005). *La segunda reforma universitaria.* Lima: Ministerio de Educación.

Lynch, Nicolás (2006). *Los últimos de la clase. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú.* Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Manky, Omar y Dolores, Juan (2021). Negotiated Marketization: Public Universities and Higher Education Markets in Peru (1990-2014). *Comparative Education Review*, *65*(2), 332-355.

Monzón Kcomt, R. (3 de Enero de 2014). Perú es el segundo país en Sudamérica con más universidades. *Perú 21*

Mora, Daniel (2015). *Los desafíos de la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise. An overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986-1988. *European Journal of Education*, *25*(2-3), 273-283.

Pedraglio, Santiago (2008). *CNE. Balance y perspectivas 2002-2008*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Sandoval, Pablo (2002). *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. Buenos Aires: CLACSO.

Secada, Jorge (2002). La naturaleza de la universidad en el siglo XXI. En, Cristóbal Aljovín y César Germaná (eds.). (2002). *La universidad en el Perú* (pp. 48-67). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Seclén, Eloy (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates de sociología, 39*, 127-159.

Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997). *Academic Capitalism, Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Sota Nadal, Javier (2002). Gobernabilidad democrática en la universidad pública. En Cristóbal Aljovín y César Germaná (eds.). (2002). *La universidad en el Perú* (pp. 95-103). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2018). *I Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2022). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima.

Tribunal Constitucional (10 de noviembre de 2015). Pleno jurisdiccional. Expedientes 0014-2014-PL/TC, 0016-2014-PI/TC, 0019-2014-PL/TC y 0007-2015-PI/TC.

Tubino, Fidel (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.), *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vargas, Julio (2015). Navegando por aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano. En Ricardo Cuenca (ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 19-58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Yamada, Gustavo et al. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: Algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Revista Apuntes*, *40*(72), 7-32.

Universidad, saberes y evaluación

Una perspectiva para la discusión de viejos problemas[1]

Sonia Araujo

Introducción

Las instituciones universitarias desde el último cuarto del siglo XX estuvieron sujetas a múltiples transformaciones promovidas por organismos internacionales y las propias políticas de los gobiernos en los Estados nacionales. A nivel global, la evaluación fue la principal palanca de cambio en tanto alcanzó a las instituciones, las carreras de grado y posgrado, los docentes e investigadores, y a estudiantes y graduados. Se trata de un contexto, como expresa Sousa Santos (2007), caracterizado por la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado como resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los ochenta. Para los gobiernos, la evaluación fue la

[1] A los fines de hacer más ágil la lectura, se deja constancia que se utilizarán los plurales en masculino reconociendo la inclusión de las mujeres y de otros géneros en dichas expresiones.

estrategia que permitió regular los fondos públicos de un modo competitivo desde una perspectiva particular de la evaluación y la calidad educativa.

En este escenario, el abordaje de la problemática de la evaluación de los saberes en la universidad se sostiene en dos hipótesis. Por un lado, la hipótesis de la pérdida de las disputas curriculares en torno al contenido valioso en la formación como producto del desplazamiento y la presión por los estándares y los resultados de la evaluación. Por otro lado, la hipótesis de la pérdida del valor de la actividad de docencia en la universidad y de los procesos de formación que transcurren en las aulas, lo que se asociada a la ponderación de los criterios de evaluación asentados en la valoración de la productividad científica y a las políticas de evaluación y acreditación, que no llegan a los espacios donde transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las articulaciones entre el currículum, la enseñanza y la evaluación en las aulas se tornan invisibles a pesar de que en esos espacios de la cotidianeidad institucional se reproducen el saber y sus modos de evaluación.

El texto se organiza en cinco apartados. El primero analiza las características del discurso hegemónico sobre la evaluación y su relación con el saber a partir de la recuperación del pensamiento de Ralph Tyler, quien sentó las bases para pensar ambos componentes en el marco de la propuesta metodológica para la elaboración curricular. El sentido de reponer estas ideas radica en que aún hoy están presentes en el modo de entender la evaluación dando cuenta del impacto de las construcciones discursivas del Norte Global –en este caso de origen norteamericano– en los países del Sur Global. El segundo apartado hace foco en las políticas de evaluación de la calidad implantadas a fines del siglo pasado con el propósito de caracterizar su racionalidad y de anticipar el lugar de la evaluación de los saberes en este contexto en el que ella se erigió en la principal política para las instituciones universitarias. La tercera parte que refiere a la evaluación de los saberes en el Estado Evaluador presenta los exámenes externos en Brasil y la acreditación de

carreras en la Argentina como evidencias del desplazamiento y la subordinación del tratamiento de los contenidos curriculares a los criterios y estándares evaluativos. Asimismo, se pone en cuestión la propia noción de contenido, puesto que, por un lado, se circunscribe al conocimiento científico –o a una derivación o transposición– como único saber válido y legítimo para su enseñanza en las aulas universitarias, y por el otro, se clasifica y estratifica marcando límites a la reflexión sobre su sentido y alcances. Finalmente, se establecen los senderos para la transformación de las prácticas de evaluación de los saberes a partir de la perspectiva de Sousa Santos sobre la crítica al lugar privilegiado del conocimiento científico producido en el Norte Global en las universidades del Sur Global; de las creencias y prácticas docentes sobre la evaluación en la universidad, y de la necesidad de recrearla en el marco de proyectos curriculares y universitarios que vayan más allá de la necesidad de rendir cuentas en tanto limitan los horizontes para pensar el sentido de la formación universitaria en los territorios en los que las instituciones anclan su accionar. Las reflexiones finales proponen el fortalecimiento de la autoevaluación participativa a partir de criterios internos, establecidos y consensuados por los propios actores institucionales, y de la formación del profesorado con un sentido crítico a fin de desnaturalizar las creencias que establecen límites al desenvolvimiento de prácticas universitarias desde perspectivas alternativas a los modelos vigentes.

El discurso de la evaluación como expresión del paradigma dominante y su relación con el saber

El discurso sobre la evaluación, cuya influencia se ha extendido a lo largo del siglo XX y hasta el tiempo presente, tiene su origen en el modelo de racionalidad de la ciencia occidental adoptado en el siglo XIX por las ciencias sociales. Se trata de una perspectiva cuyo inicio se encuentra en el contexto norteamericano, con una

poderosa influencia en la configuración de dos campos disciplinares y profesionales: el de la evaluación y el del currículum, por cuanto dejó una huella que perdura en el tiempo tanto en el entendimiento de la evaluación como en los criterios para la determinación del conocimiento valioso y sus instrumentos de valoración.

En relación con lo anterior, como se señaló en la introducción, se recupera a Tyler en tanto sus planteamientos se pueden reconocer en algunas de las decisiones de las políticas de evaluación de la calidad materializadas en criterios y estándares de acreditación. Asimismo, se constata su influencia en la configuración de las creencias sobre la evaluación y el contenido de enseñanza en buena parte de quienes ejercen la docencia en los ámbitos universitarios. Una particularidad es que dichas creencias, en la mayoría de las ocasiones, se han construido sin haber transitado una formación específica sobre la temática y, por lo tanto, sin que se reconozcan de un modo consciente sus vinculaciones con teorías, enfoques o perspectivas sobre estos temas en el campo pedagógico.

La evaluación en Tyler: objetivos, control y objetividad

El pensamiento de Tyler tiene un lugar protagónico debido a que, en los primeros años de la década de los años treinta, acuñó el término "evaluación educacional", difundió sus ideas hasta lograr imponerlas frente a otras y tuvo una enorme influencia en la práctica de los evaluadores, situación que condujo a que sea reconocido como "el padre de la evaluación educacional" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). En términos de Sousa Santos (2006), es un claro ejemplo de un pensamiento inscrito en una teoría elaborada en el Norte que fue extrapolada a los países del Sur con el propósito manifiesto de extender la influencia en los modos de pensar y actuar en el campo de la educación.

Hasta la propuesta de Tyler, la evaluación de los programas educativos se centraba en el logro o mérito de los estudiantes que se determinaba a través de test. El motivo de la supremacía de sus

ideas es que propone el primer método sistemático de evaluación asociado a la elaboración y evaluación del currículo.

El método racional expuesto para el diseño curricular en el libro *Principios básicos del currículo*, escrito por Tyler a mediados del siglo pasado, más precisamente en el año 1949, se organiza a partir de cuatro preguntas básicas:

1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?;
2) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?;
3) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?;
4) ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1973, pp. 7-8).

En el texto recomienda métodos para explorar los interrogantes y sostiene explícitamente que no intenta contestarlos, dado que las respuestas variarán según el nivel educativo y los diferentes establecimientos.

El método de evaluación vincula de un modo directo la primera y la cuarta pregunta. En efecto, parte de la definición clara de los objetivos con el propósito de seleccionar y planificar las actividades de aprendizaje que contribuirán a su logro. La definición de los objetivos implica la identificación de una conducta observable por parte del alumno y de un sector de vida (conocimiento) al cual se aplicará dicha conducta. Según Tyler,

> si la definición fuese poco clara o incompleta, será esencial rectificarla a los fines de la evaluación, puesto que, si no se cuenta con una concepción clara de la conducta expresada en los objetivos, no se sabrá cuál buscar en los alumnos con el fin de determinar en qué medida podrán alcanzarse esos objetivos (1973, p. 114).

Desde este punto de vista la evaluación, consiste en contrastar el objetivo con el comportamiento de los estudiantes a partir del establecimiento de las situaciones en la que se expresará y de los instrumentos de evaluación que permitirán comprobar el logro. En su metodología, la evaluación se centra en la comparación entre los objetivos propuestos para el currículo y el comportamiento observado en el estudiantado. En el capítulo cuarto "¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?", se dedica a exponer de un modo enfático la importancia que tiene definir los objetivos de un modo preciso, así como tener en cuenta la objetividad, validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.

Según Sttuflebeam y Shinkfield (1987), su pensamiento se expande dejando atrás las actividades de evaluación que se habían desarrollado hasta el momento –por ejemplo, la aplicación de pruebas de rendimiento para determinar cómo se estaba formando a los estudiantes de un distrito, la evaluación del impacto de un programa de enseñanza de la ortografía en el avance de los aprendizajes, la acreditación de instituciones y programas educativos en la educación superior, la aplicación de test estandarizados–, así como ideas y técnicas que aún hoy forman parte del trabajo evaluativo –por ejemplo, la aplicación de encuestas–. La explicación del alcance adquirido podría sustentarse en al menos dos motivos: por un lado, en la confianza en la ciencia y la tecnología para resolver cualquier problema durante la Guerra Fría, que dio lugar a la construcción de una ciencia de la enseñanza y una tecnología del diseño instructivo con el propósito de brindar soluciones racionales a los problemas que generaba la enseñanza, así como la acelerada expansión de la matrícula (Guarro Pallás, 1999); por otro lado, la evaluación tyleriana incluía comparaciones internas entre objetivos y resultados sin necesidad de recurrir a comparaciones costosas y problemáticas entre grupos de control y grupos experimentales (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). En este sentido, se sistematiza un pensamiento que, de acuerdo con Sousa Santos, torna invisibles "conocimientos relevantes o conmensurables porque se

encuentran más allá de la verdad o falsedad" (2010, p. 13), como expresión de la monocultura del saber y del rigor que se sustenta en la idea de que el único saber riguroso es el saber científico. En el caso particular de la evaluación, a su vez, se trata de un pensamiento con pretensión de cientificidad que propone una vinculación prescriptiva respecto de la práctica y que se ha erigido con una vocación universal al proponerse como una actividad técnica desarticulada de los contextos e intereses a los que dio respuesta. Esta perspectiva se profundiza en la década de los sesenta y setenta con la "mejora técnica del modelo" (Guarro Pallás, 1999) a través de la elaboración de las taxonomías de tipos de aprendizaje (Bloom et al., 1971) y la formulación operativa de objetivos de aprendizaje (Mager, 1982), que, siguiendo una estricta rigurosidad y precisión, establecen un control minucioso de las conductas o resultados de aprendizaje del estudiantado. Así es que se convirtió en la teoría en uso e indiscutible en el campo académico, particularmente en la formación del profesorado, independientemente del nivel educativo y el objeto de enseñanza. De acuerdo con Álvarez Méndez,

> en el campo de la evaluación, muchos de los conceptos que la expresan surgieron en los años sesenta y setenta en contextos ideológicos muy conservadores en los que primaba la preocupación por soluciones técnicas que garantizaban respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización (2001, p. 18).

Los conceptos sobreviven a su historia sin tener en cuenta la significación, intencionalidad y función específica que tuvieron en el momento de su aparición. En este sentido, el de la evaluación es un campo semántico en el que convergen una serie de términos como medir, calificar, clasificar, corregir, certificar, aplicar test, pero que no se confunden con la evaluación educativa, puesto que se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los sirven (Álvarez Méndez, 2000, 2001, 2003).

La breve exposición del pensamiento de Tyler en torno a la evaluación permite sintetizar ideas que, como se señaló anteriormente,

constituyen algunas de las creencias arraigadas sobre la comprensión y las prácticas en el profesorado universitario.

En primer lugar, se trata de una construcción discursiva sobre la evaluación que consiste en un método y en un conjunto de orientaciones sobre cómo llevarla a cabo. En este sentido, refiere a un discurso orientado a prescribir y tecnificar la práctica como un rasgo de la ciencia moderna racionalista que busca cambiar y controlar, en lugar de comprender, la realidad social –en este caso, el desarrollo y la evaluación del currículum y la enseñanza–.

En segundo lugar, la evaluación se entiende como control, en tanto se trata de comprobar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos del currículum por parte del estudiantado, y, por lo tanto, como una actividad final del desarrollo curricular y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Los objetivos especifican lo común, lo único, dejando fuera otros resultados no previstos, y que han sido develados a través de conceptos como el de "enseñanzas implícitas" (Jackson, 1999), que refiere a las huellas o marcas positivas que muchos profesores dejan en sus estudiantes sin intención ni consciencia de ello, o el de "currículum oculto" (Jackson, 1992; Apple, 1986), que alude a aquellos aprendizajes colaterales e inconscientes para el profesorado que se promueven mientras se enseñan los contenidos curriculares derivados de las disciplinas académicas, generalmente organizadas en asignaturas o áreas disciplinarias. Tampoco atienden a los resultados diversos según las particulares apropiaciones que realizan estudiantes diferentes según su capital social y cultural, sus capacidades e intereses, su género y etnia.[2] Por último, no recuperan lo complejo del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo lo que allí sucede, al

[2] En el análisis feminista de la teoría de la administración de la calidad total que se extendió en la década de 1990 en los Estados Unidos y su impacto en el currículo, Bensimon (1995) señala que esta privilegia concepciones tradicionales sobre enseñanza y aprendizaje que están en contra de sistemas pedagógicos y epistemológicos de liberación, en particular del multiculturalismo, pues establece la disminución de la variación como condición esencial y universal privilegiando la homogeneidad desde una visión particular de calidad.

no advertir que, en ocasiones, algunos resultados pueden ser más importantes que el logro de los propósitos y objetivos que se tenían inicialmente. En síntesis, estos aspectos de alta significación que dan cuenta de la indeterminación de los efectos de la enseñanza quedan fuera de la evaluación.

En tercer lugar, relacionado con lo anterior, es preciso destacar la consideración exclusiva de los resultados de aprendizaje en detrimento del proceso y de las condiciones en las cuales se llevó a cabo. Por este motivo, el método de Tyler es clasificado como "cuasievaluación" por Sttufleabeam y Shinkfield (1987), en cuanto señalan que produce una información que llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de la educación y que esta información a menudo es de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de una propuesta.

En cuarto lugar, cobra un valor central la búsqueda de objetividad y neutralidad para lo cual se propone la elaboración de instrumentos. En la evaluación entendida como actividad técnica, tienen un lugar protagónico las pruebas de elección múltiple que, en la actualidad, son empleadas en los ámbitos universitarios en algunas disciplinas por una parte del profesorado universitario y bajo ciertas condiciones, generalmente de masividad e insuficiencias en la conformación de los equipos docentes en contextos de restricciones del financiamiento público de las instituciones.

Los contenidos del currículum en el método racional

La noción de currículum desde su primera utilización refiere a la expresión y propuesta de organización de los contenidos para la enseñanza. Según Gimeno Sacristán, "el concepto de *curriculum* delimitó unidades ordenadas de contenido y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización" (2010, p. 24). Se trata de una invención reguladora y unificadora del contenido y de las

prácticas de enseñanza en tanto impone ciertas normas, reglas y un orden que ha de seguirse, y que condicionan las tareas institucionales, en tanto evita la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación y encauza, modela y limita la autonomía del profesorado.

De acuerdo con Da Silva, las preguntas centrales que plantea la teoría del currículum refieren a qué conocimiento debe ser enseñado, y las cuestiones básicas que debe responder son "¿qué es lo que las personas deben saber? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo?" (Da Silva, 1999, p. 5). A su vez, toda teoría del currículum propone criterios de selección para responder las preguntas anteriores, y esto es así porque el "currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo" (Da Silva, 1999, p. 5). En cuanto el currículum busca modificar a las personas a las que se dirige, en las respuestas a las cuestiones anteriores subyacen los interrogantes sobre cómo deben ser las personas que se deben formar o "cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad" (Da Silva, 1999, p. 6).

En el campo curricular, Tyler también dejó una fuerte impronta, porque, como se planteó en el apartado anterior, la evaluación se inscribe en el método racional para la elaboración curricular. Desde ese ángulo, también podría ser llamado el "padre del currículum" por el lugar que ocupó en el establecimiento de las claves para pensarlo.

El primer autor reconocido como iniciador de los estudios curriculares en el contexto norteamericano es Franklin Bobbit, quien escribió en 1918 el libro *El currículum*, entendiéndolo como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo que subyace es la fábrica y la teoría de la administración científica de Taylor, en boga en ese momento. Taylor se interesó por la ingeniería y el

desarrollo de proyectos de investigación destinados a mejorar las prácticas de producción para volverlas más eficientes y eficaces, y por ende más rentables. Creía que sus principios podían aplicarse a todas las actividades sociales –organización de hogares, iglesias, comercios, instituciones filantrópicas, universidades–, lo cual explica su impacto en el campo educativo. A través del método de "estudios de tiempo y movimiento", realizaba el estudio científico del proceso de producción, mediante la división de tareas menores y segmentadas, para la organización de grupos de trabajo en los que cada trabajador fuera responsable de una actividad reducida y especializada para la elaboración de objetos en serie. El resultado era la estandarización del proceso de trabajo a través de principios y reglas derivados de la investigación realizada por expertos y aplicados por la dirección. En su planteamiento, el concepto de "tarea" es central, pues determina para el trabajador qué tiene que hacer, cómo y el tiempo exacto disponible para hacerlo, en aras del aumento de la productividad individual y de la empresa. El análisis de tareas como recurso para la gestión eficiente de la industria fue trasladado por Bobbit a los planteamientos curriculares a través de la identificación de las actividades que es preciso enseñar para responder a las necesidades sociales (Beyer y Liston, 2001; Gimeno Sacristán, 1985; Kliebard, 1980). En el pensamiento sobre el currículo de Bobbit, los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril, y el currículum, como antecesor de los desarrollos de Tyler, consiste en la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos de manera precisa. Se trata de una perspectiva inscrita en un contexto en el que se pretendía dar respuesta al proceso de industrialización del capitalismo naciente y a los riesgos de desintegración social ante los procesos migratorios de la sociedad norteamericana de ese momento. El pensamiento curricular acompañó el nacimiento del capitalismo, siendo funcional a las demandas de su consolidación y expansión (Apple, 1986; Beyer y Liston, 2001; Díaz Barriga, 1992; Gimeno Sacristán, 1985).

Como se indicó, el método racional parte de cuatro preguntas básicas y propone una serie de pasos para la formulación de los objetivos educacionales. En este sentido, se destacan las fuentes para dicha selección: los educandos, la vida contemporánea fuera de la escuela y los especialistas en las asignaturas. Dado que los objetivos son múltiples y contradictorios, propone dos filtros: la filosofía social y educativa, y la psicología del aprendizaje para la formulación de objetivos útiles. A partir de ahí, sugiere criterios para la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y, finalmente, como se detalló en el apartado anterior, para comprobar si los objetivos fueron alcanzados.

Dos cuestiones interesa destacar con respecto al contenido curricular en el método racional y las derivaciones de esta tradición en la estructuración y desarrollo curricular. Por un lado, el peso otorgado a los especialistas en asignaturas para sugerir los objetivos. En este caso, el método propone la lectura de los informes de los especialistas en matemática, estudios sociales, lenguaje, ciencias y artes, por cuanto establecen una visión del campo propio, así como los propósitos que han de tener en la educación general. Por otro lado, la escasa gravitación de los contenidos, puesto que el protagonismo lo tienen la selección y organización de las actividades de aprendizaje destinadas a provocar experiencias que permitan alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, se puede observar una subvaloración de los contenidos como un fin en sí mismo (Stenhouse, 1984), por cuanto su selección queda supeditada a la enunciación de objetivos en términos de conducta de los estudiantes y a "qué hacer" a través de actividades y experiencias para alcanzarlos. Asimismo, se advierte la estrechez de la visión del contenido puesto que, por un lado, alude a los conocimientos formalizados en disciplinas que se disponen para su enseñanza en el currículum escolar, y por el otro, se especifican y fragmentan en productos particulares y observables.

Stenhouse, quien investigó y realizó su producción académica en el contexto británico, cuestiona el "modelo de objetivos"

señalando, por una parta, que el empleo de objetivos tiende a tergiversar el valor intrínseco del contenido y del proceso de enseñanza, y por otra, la existencia de objeciones epistemológicas respecto de la idea de que todo conocimiento y toda comprensión pueden ser expresados en términos de conductas especificables de los estudiantes. Para él, la esencia de la educación es proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión (Stenhouse, 1987, p. 120), esto es, un proceso que busca la comprensión entendida como "la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio" (1987, p. 120), y "que se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos para uno mismo" (Stenhouse, 1984, p. 122). Propone el "modelo de proceso" a partir de la experimentación en el área de las humanidades, preguntándose si pueden existir criterios destinados a la selección de contenidos distintos de aquellos que los subordinan a los objetivos en la lógica medios-fines. Su respuesta es afirmativa. Según él, se pueden seleccionar los contenidos atendiendo a la forma de conocimiento, debido a que "una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios" (1984, p. 128) que pueden ser enseñados a través del currículum. Estos son problemáticos, abiertos, indeterminados e invitan a la especulación y a la comprensión desafiando capacidades creativas e intereses del estudiantado, hecho que lo lleva a la crítica de los objetivos, por cuanto "establecen límites arbitrarios a la especulación" y "soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos" (Stenhouse, 1984, p. 129). En el Proyecto Curricular de Humanidades comenzaron por la definición del contenido, del papel del profesor, de un propósito general y de una serie de principios educativos que se constituyeron en la base de principios de procedimiento y normas de crítica adecuadas para el sostenimiento de la calidad, sin referencia a resultados de aprendizaje pretendidos y estrictamente especificados. No obstante lo anterior, Stenhouse sostiene que, para el entrenamiento entendido

como adquisición de capacidades –construir una canoa, andar en bicicleta– y para la instrucción relacionada con el aprendizaje de información –memorización de la tabla de elementos químicos, fechas históricas–, se ajusta el modelo de objetivos. Cabe señalar que se trata de un autor menos abordado y estudiado en los procesos de formación docente, motivo por el cual no tuvo la influencia del modelo de objetivos en la enseñanza.

El pensamiento educativo estadounidense a través de la obra de Tyler y de otros autores que profundizaron sus ideas como Benjamin Bloom, Robert Mager, James Popham, Robert Gagné e Hilda Taba se difunde en América Latina en la década de los sesenta y setenta. Según Díaz Barriga y García Garduño (2014a), el auge de la revolución cubana, el establecimiento de la Alianza para el Progreso y el uso de varias agencias vinculadas a los intereses estadounidenses, junto con condiciones particulares de los contextos locales –como la presencia de gobiernos de facto en los países de la región–, conformaron un escenario propicio. Sin embargo, la difusión de estas ideas adoptó diferentes formas, como se evidencia, a modo de ejemplo, en algunos de los países seleccionados. En la Argentina, se creó la Oficina de currículum en 1966 durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía, y la teoría curricular se difunde a través de distintas propuestas. Entre ellas, encontramos iniciativas continentales como la Alianza para el Progreso y la acción de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Asociación Internacional de Evaluación. También se traducen al español las obras de autores norteamericanos principalmente –R. Tyler, H. Taba y B. Bloom, entre otros– por parte de editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós o Losada, con subsidios del Centro Regional de Ayuda Técnica del Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos, así como otros textos con el apoyo del Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE). Además, se impulsa la formación de maestros, que a fines de los años sesenta se terciariza, pues se cierran las Escuelas Normales de Educación Secundaria y comienza la formación en los Institutos Superiores de Formación Docente, donde se enseñan las obras traducidas al español de las teorías del currículum, fundamentalmente los textos de Tyler y Taba (Feeney, 2014). En las instituciones universitarias, fue material de estudio durante el gobierno militar del período 1976-1983 hasta la recuperación democrática que genera las condiciones para el ingreso de corrientes críticas.

En México, el crecimiento geométrico de la matrícula a partir de la década del setenta, la creación de instituciones y de carreras, las reformas curriculares y la necesidad de formar a los jóvenes profesores, muchos de ellos sin titulación, demandaban formación para la elaboración de planes de estudios y para enseñar. Primeramente, en la Universidad Nacional Autónoma de México se crean el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. A esta se le encargó la tarea de crear materiales relacionados con el diseño de planes de estudio –una parte importante de ellos eran copia de currículos estadounidenses– y de evaluación del aprendizaje, lo cual se materializó en el libro *Diseño de planes de estudio de Glasman e Ibarrola* (1978), que se constituyó en un texto base a nivel nacional para quienes deseaban iniciarse en el desarrollo curricular. Según Díaz Barriga y García Garduño (2014b), se trata de un "híbrido" (p. 244) que fusionó la propuesta técnico-racional con el enfoque denominado sistematización de la enseñanza (o enfoque de la tecnología educativa), que se sostenía en el diseño de objetivos conductuales y la planeación y evaluación de la enseñanza. Otro complemento en el diseño y planificación del currículum fue la elaboración de cartas descriptivas que, bajo una lógica racional, eran concebidas como una guía detallada de la enseñanza de cada curso. Se sumó la difusión de libros traducidos al español del enfoque técnico-racional dedicados a la elaboración de objetivos, evaluación de los aprendizajes y diseño del currículum,

muchos difundidos gratuitamente a docentes e instituciones (Díaz Barriga y García Garduño, 2014b).

En Colombia, la perspectiva tyleriana ingresa facilitada por el poder del Estado en cuanto responsable directo de diseñar el currículum e implementarlo de forma centralizada, unificada y obligatoria para todas las instituciones educativas, en el marco de la Alianza para el Progreso durante los gobiernos de Alberto Lleras Camargo (1958-1962), Guillermo León Valencia (1962-1966) y Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), y de convenios de cooperación para el desarrollo e implementación de planes de estudio y la preparación de educadores y dirigentes educativos en este tipo de diseño curricular. Así es que se contó con el asesoramiento de un experto internacional mediante el programa del PNUD-UNESCO de Asistencia Técnica para Colombia. El ingreso del currículum por objetivos primeramente se realiza en el nivel primario (1963) y luego en el nivel secundario (1974) (Lago de Vergara et al., 2014).

En Bolivia, durante el gobierno militar de Hugo Banzer Suárez (1971-1978), se realizó un Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa y el asesoramiento técnico de la UNESCO y la OEA, que dio lugar a nuevos programas de estudio en 1976 que insistían en la articulación entre el cuerpo de objetivos, objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación, donde los objetivos eran elementos vitales y su elaboración constituyó en sí misma una técnica que los docentes debían conocer. La reforma se sostuvo en el "eficientismo social" y "perdió el aspecto social a favor de lo técnico, priorizando más el logro de los objetivos que la experiencia de los sujetos sociales del aprendizaje" (Yapu, 2014, p. 67).

No obstante lo anterior, cabe destacar que la incorporación de estas ideas foráneas no sucedió sin resistencias, pues Díaz Barriga y García Garduño (2014a) también señalan que el pensamiento dominante se disputaba con los planteamientos de Paulo Freire, Iván Illich y el movimiento antididáctica de la Universidad Nacional de

Córdoba de Argentina como expresión del rechazo a la mentalidad tecnocrática.

En los próximos apartados se propone el análisis de algunas continuidades que actualmente pueden identificarse de diferente modo en las instituciones universitarias: se establecen las vinculaciones, en primer lugar, con las políticas de evaluación y acreditación implantadas a partir de la década de los años noventa, y en segundo término, con las prácticas de evaluación desarrolladas por el profesorado universitario.

Estado Evaluador, modelo de evaluación e instituciones universitarias

Como se señaló en la introducción, durante el último cuarto del siglo XX la evaluación se erigió en la principal política para las instituciones de educación superior universitaria. Según Krotsch (2002), varios fenómenos se asociaron a las diversas formas creadas para asegurar la calidad: la expansión y diversificación del sistema, el destino de los egresados del sector público al sector privado, el desmontaje del Estado de bienestar y las profundas reformas del Estado con su correlato de privatización y descentralización, y la crisis de la ingeniería social y el planeamiento como palanca de racionalización de las políticas estatales. La evaluación como herramienta estatal se convirtió en un elemento de rendición de cuentas de la universidad y de control y direccionamiento de las mismas. Se introdujo una nueva epistemología que acompañó las reformas neoliberales a través de la acentuación de los términos calidad, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior como un hecho natural, normal e indispensable para el buen funcionamiento de los sistemas (Leite y Herz Genro, 2012).

Se acuñó la expresión "Estado Evaluador" para dar cuenta de una nueva forma de relación entre el Estado, la sociedad y las

instituciones caracterizada por el control a distancia de las instituciones a través de la introducción de la evaluación de resultados, en lugar de la intervención y el control directo. Los cambios introducidos se enmarcan en un proceso de convergencia mundial y regional caracterizado por la adopción del esquema norteamericano de organización de la educación superior. Según Shugurensky, "la convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno solo, sino más bien que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares" (1998, p. 125). En línea con esta idea, los estudios comparados dan cuenta de diferencias y similitudes en la implantación de las políticas de evaluación de la calidad que están asociadas a la historia, tradición y a las culturas académicas e institucionales de los sistemas de educación superior que operan en el procesamiento de las respuestas de los diferentes actores que intervienen en el campo universitario.[3]

La convergencia hacia el modelo norteamericano se tradujo en la reducción del papel del Estado en la educación superior y en la expansión del sector privado, en la diversificación institucional y en la descentralización administrativa del sistema, así como en la incorporación de la dinámica de mercado en aspectos tales como la competencia entre instituciones por fondos y por estudiantes, en las asociaciones entre universidades y empresas, o en la introducción de cuotas o aranceles a los usuarios de las instituciones públicas. También se observa que fueron difuminadas las fronteras entre lo público y lo privado mediante un cambio de financiamiento orientado hacia un modelo híbrido, lo cual implica que

[3] Estas particularidades nacionales se han podido constatar en las investigaciones llevadas a cabo sobre el posgrado en el marco de la Red "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimientos. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay", en el contexto de las convocatorias del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, con la participación de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de Argentina, la Universidad Estadual de Campinas de Brasil y la Universidad Nacional de Asunción de Paraguay.

las universidades públicas pueden recibir fondos privados y las universidades privadas, fondos estatales. Este proceso de privatización instaló la comercialización de los servicios educativos cuyo propósito fue la atracción de fondos adicionales y complementarios a los que tradicionalmente provenían del Estado. Finalmente, fueron creados organismos encargados de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior como condicionante para la obtención de fondos gubernamentales, los cuales son responsables, a su vez, de implantar la estrategia utilizada en los procesos de acreditación de las instituciones y los programas –la autoevaluación, la evaluación externa a través del sistema de pares académicos, la visita *in situ* y la elaboración de un informe con fines de retroalimentación– con una larga tradición en el modelo norteamericano (Araujo, 2014).

El proceso de convergencia fue apoyado y sostenido por diferentes organismos de financiamiento y de cooperación técnica y cultural –Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) mediante el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC)–, y a través de distintas vías, tales como créditos, conferencias, proyectos piloto, estudios comparados, programas temáticos, elaboración de documentos, envío de expertos y programas de estudio en el extranjero (Araujo, 1999, 2003).

Desde el punto de vista de su impacto en los sistemas de educación superior, el Estado Evaluador introdujo un nuevo lenguaje en el cual términos provenientes del mundo de los negocios suponen la transferencia de la gestión de la calidad total utilizada como estrategia de innovación en la industria, erosionando las creencias y los valores más arraigados –libertad de cátedra y búsqueda desinteresada del conocimiento–, en la tradición universitaria (Araujo,

1999). Se asistió a la diseminación de una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional, que orientó los cambios de las instituciones de educación superior en el mundo entero.

Se trata de reformas etiquetadas como gerencialismo (*managerialism*) o nueva gestión pública (*new public managment*), en que la universidad es considerada como una empresa corporativa, reemplazando la idea de la universidad como una institución pública estatal o como una institución cultural. Las ideas de la nueva gestión pública enfatizan la productividad, y el presupuesto es que si las instituciones estatales son provistas con metas claramente formuladas y un conjunto de incentivos y sanciones vinculados a sus desempeños, su eficacia se incrementará. Esta concepción como fundamento del Estado Evaluador se extendió en los diferentes países sin considerar la especificidad y complejidad de la institución universitaria. Desde este punto de vista, se destacan los esfuerzos de Krotsch (1993, 2002, 2009) por brindar herramientas de análisis destinadas a pensar la particularidad de la institución universitaria como organización compleja para diferenciarla de las organizaciones estatales y la empresa. En un análisis en el que recupera los aportes de Bourdieu, Clark, Durkheim, Baldridge y Weick, aporta una serie de conceptos que resultan fundamentales para comprender el lugar de las disciplinas y el conocimiento, la estructuración del poder y la autoridad, y los mercados internos en la configuración de esta institución particular que "ha construido en su devenir una estructura de poder, resolución de conflictos y toma de decisiones bastante particular" (Krotsch, 1993, p. 12), según la tradiciones nacionales en las que se inserta. La complejidad institucional en parte radica en que "la universidad como organización pesada en la base integra un sinnúmero de actores: la estructura burocrática, los estudiantes, los docentes, la estructura de conducción académica, los sindicatos docentes y las organizaciones estudiantiles" (Krotsch, 1993, p. 13).

De acuerdo con Dias Sobrinho (2010), la hegemonía de la economía neoliberal de base tecnológica impulsó en los procesos de

evaluación criterios objetivos, cuantitativos, estandarizados, mensurables y comparables. El modelo evaluativo que se funda en una epistemología objetivista se considera éticamente imparcial y justo. Los instrumentos cuantitativos y las estadísticas garantizan la ecuanimidad y la eficacia, y a su vez sirven a los propósitos de *accountability* y de información a los usuarios. En este marco, los *rankings* proponen una clasificación y estratificación de instituciones sobre la base de criterios que favorecen un modelo homogéneo de universidad favoreciendo y promoviendo las universidades globales (Torres, 2015). Cabe destacar que estos se sostienen en metodologías con una serie de limitaciones graves, por lo cual, según Martínez Rizo (2011), no resultan confiables para evaluar a las universidades.

En la próxima sección se analiza el modo en que impactó el modelo de evaluación señalado en los criterios de definición, selección, estratificación y evaluación de los contenidos en la formación universitaria.

Estado Evaluador y evaluación de los saberes en la universidad

En el contexto del nuevo contrato entre el Estado y las instituciones, los gobiernos nacionales crearon organismos, programas e instrumentos que alcanzaron a las instituciones, las carreras de grado y posgrado, los docentes y, en algunos casos, a los estudiantes o graduados para constatar la adquisición de conocimientos y competencias con arreglo a los supuestos y las orientaciones señalados. En este sentido, Bolívar Botía (2008) plantea "el 'fin del currículum' bajo la presión por los resultados" (p. 230) para señalar que las viejas disputas sobre qué contenidos merecen ser enseñados desaparecieron bajo la presión por el rendimiento de cuentas o *accountability*, puesto que importan más los estándares y resultados que para qué enseñar determinados contenidos al estudiantado.

En este escenario, las cuestiones curriculares clásicas relacionadas con la selección y organización del contenido se vuelven innecesarias. Por un lado, los exámenes nacionales a estudiantes ocupan un lugar central en la determinación curricular. Por otro lado, en la acreditación de programas o carreras, los procesos de selección y organización de contenidos curriculares se subordinan a los criterios y estándares nacionales, lo cual deriva en una racionalidad instrumental en los actores que desarrollan sus tareas en la base de las instituciones universitarias. A continuación, se consideran los exámenes en gran escala en el caso de Brasil y la acreditación de carreras de grado en la Argentina para dar cuenta de los desplazamientos señalados.

Exámenes en gran escala: efectos en la determinación del conocimiento y las prácticas institucionales

La evaluación de los sistemas de enseñanza con ayuda de grandes encuestas de masas sobre competencias y conocimientos de los alumnos fue concebida en la década del sesenta. La primera encuesta internacional sobre el conocimiento de alumnos en matemáticas, que más tarde sería designada como la encuesta FIMS (*First International Mathematic Study*) fue elaborada en 1965 por la Asociación Internacional para la Evaluación de los rendimientos escolares (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) con el propósito de determinar en qué medida se alcanzaban los objetivos del currículum y la enseñanza. Según Bottani, estas pruebas surgieron de un interés científico que, en ese momento, trataba de identificar los factores que podrían explicar los rendimientos de los sistemas de enseñanza para poder contestar a una pregunta crucial: "¿existe un sistema de enseñanza mejor que otro? ¿Quién sería entonces la chica más bella del reino?" (Bottani, 2006, p. 77). Añade que la pregunta fue primeramente formulada por científicos y luego adoptada por los encargados de tomar decisiones políticas sobre el rumbo de los sistemas educativos. En

las comunidades de investigación se comprometieron a estudiar un conjunto de pruebas con el objetivo de llegar a designar el mejor sistema de enseñanza. En este sentido, los responsables de la toma de decisiones ingresaron en el escenario con posterioridad.

Los exámenes en gran escala en el ámbito de la educación superior no se establecieron de un modo generalizado. No obstante, cuando se aplican, dan lugar a una serie de prácticas y consecuencias comunes derivadas de la racionalidad que rige su elaboración y aplicación. Ejemplos de este tipo de instrumentos en la educación superior son el Examen Nacional de Carreras (ENC, más conocido como Provão) aplicado en Brasil entre 1996 y 2003 y el Examen Nacional de Evaluación del Desempeño (ENADE) a partir de 2004, que no logró superar las críticas realizadas al primero.

La Provão consistía en un examen escrito aplicado anualmente a estudiantes al finalizar la carrera en todo el territorio nacional. El ENADE también fue propuesto como un examen nacional suministrado a estudiantes en el primer y en el último año de estudios para diagnosticar habilidades académicas y competencias profesionales, y relevar percepciones sobre la institución, el currículo y temas transversales. Si bien este fue considerado como un instrumento dinámico –en comparación con el anterior–, con un punto de vista formativo y propósitos de mejora al brindar información sobre las características de la enseñanza y el aprendizaje, y ser un referente más del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), a partir del año 2008 cobró protagonismo e independencia adoptando objetivos de comparación y clasificación jerárquica similares a la Provão (Dias Sobrinho, 2010).

Los exámenes externos a gran escala adquirieron un lugar preponderante como instrumentos para determinar la calidad de los sistemas educativos a partir de los resultados demostrados por el estudiantado. Ya no se trata de examinar para conocer los sistemas de enseñanza, sino que son utilizados desde los organismos gubernamentales para rendir cuentas y brindar señales al mercado sobre la educación que se está llevando a cabo. Estos se

sustentan en la racionalidad tyleriana en el campo de la evaluación en la medida que se trata de una evaluación como control de logros alcanzados por el estudiantado que, en este caso, luego se traducen en mediciones y el establecimiento de *rankings* entre instituciones y carreras. Estos logros refieren a objetivos curriculares o, en la actualidad, a competencias que han de ser demostradas en los exámenes en el escenario de las reformas de la globalización neoliberal.[4]

En la aplicación de exámenes nacionales o a gran escala, se desplaza el protagonismo de las comunidades académicas en la determinación de los contenidos que han de formar parte del currículo en los campos disciplinares y profesionales particulares. Por un lado, los contenidos de la formación quedan establecidos en los ítems de los exámenes, los cuales pueden vincularse o no con los planes de estudios desarrollados en las instituciones. En efecto, establecen una clasificación y jerarquización, pues no consideran la totalidad del currículo, sino aquellos campos de conocimiento o competencias que se definen como prioritarios o más relevantes (Monarca, 2012). Asimismo, generalmente dan cuenta de un contenido empobrecido, puesto que, coherente con la racionalidad que los sustenta, priman los ítems de respuesta de opción múltiple. Por otro lado, en estos casos el profesorado suele organizar la enseñanza teniendo en cuenta las exigencias de los exámenes y menos los acuerdos sobre los propósitos y contenidos expresados en los currículos de las carreras. Como se expresa más adelante, esta realidad deriva en una naturalización del contenido curricular y la ausencia de discusión crítica –considerada como innecesaria e improductiva– acerca de qué se concibe como conocimiento en la formación. Se cercenan las disputas en torno al lugar privilegiado del conocimiento científico-tecnológico en las universidades

[4] Un ejemplo son las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) de la OCDE que si bien alcanzan a estudiantes de 15 años, se caracterizan por evaluar las competencias de los evaluados.

modernas, al impacto de su utilización y a los saberes excluidos en sociedades heterogéneas y desiguales por no adaptarse a los cánones de la ciencia occidental.

Como corolario, se cede a organismos externos a las propias instituciones universitarias la autonomía para definir qué se entiende por contenido, así como los criterios para determinarlo. Esta situación explica la resistencia a los sistemas de evaluación por cuanto constituyen una intromisión en el trabajo académico que amenaza y vulnera el poder de decisión de las comunidades académicas. En este sentido, cuando los exámenes tienen efectos burocráticos y legales, y hay impactos económicos y sociales asociados a los *rankings*, se produce un proceso de desprofesionalización profesional asociado a la pérdida de autonomía profesional, en línea con lo que sucede con docentes de otros niveles de escolaridad (Dias Sobrinho, 2010).

Los exámenes nacionales tienen una idea estrecha de calidad educativa al menos por dos motivos. El primero, la calidad queda definida a partir de productos observables, medibles, cuantificables y comparables, con independencia de los procesos y contextos en los que se inscriben. El segundo, relega actividades centrales como la investigación y la extensión dando cuenta de una perspectiva reduccionista y empobrecedora de las funciones y finalidades institucionales. Si la calidad universitaria queda determinada por los parámetros de los exámenes, se promueve un modelo de universidad centrado en la enseñanza, en la transmisión y reproducción de conocimientos, desvalorizando las funciones asociadas a la creación, extensión y transferencia de conocimientos y saberes.

Los conocimientos en la acreditación de carreras

Si bien las políticas de aseguramiento de la calidad obedecieron a motivaciones comunes y siguieren patrones de desarrollo similar, en el análisis contextualizado en diferentes países se observan particularidades en las que es preciso reparar para dar cuenta de

situaciones y realidades heterogéneas. En efecto, los estudios comparados muestran la utilización de diversos términos por parte de las agencias nacionales de evaluación –evaluación, acreditación, licenciamiento, certificación–, cuya clarificación resulta necesaria para comprender su finalidad e impacto en las carreras, las instituciones y los sistemas de educación superior.

Como el caso de los exámenes en gran escala en Brasil, en este apartado se introduce la acreditación de carreras que se lleva a cabo en la Argentina desde mediados de la década del noventa.

En la Ley de Educación Superior n.º 24.521 del año 1995 (en adelante, LES) que crea la agencia evaluadora de la educación superior universitaria, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se identifican dos prácticas diferenciadas en términos de los objetivos, el enfoque y las consecuencias para las instituciones y los actores universitarios: la evaluación y la acreditación. Las actividades de evaluación tienen como foco de atención los establecimientos universitarios y las actividades de acreditación, las carreras encargadas de la formación de grado y posgrado (Araujo, 2014, 2017).

Se hace hincapié en la acreditación de carreras de grado por cuanto impactan de un modo directo en los contenidos curriculares de la formación a través del establecimiento de acuerdos expresados en criterios y estándares nacionales. En este caso, también se observa la subordinación de las disputas curriculares en torno a los contenidos a los requerimientos de los procesos de acreditación.

Los artículos 39, 43 y 46 de la LES introducen la acreditación que, a diferencia del modelo de evaluación de instituciones, se basa en criterios y estándares cuya definición es producto del acuerdo entre el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación de la Nación. Por un lado, el artículo 39 refiere a la acreditación de las carreras de posgrado, esto es, especialización, maestría y doctorado. Por otro lado, el artículo 43 indica que las titulaciones correspondientes a profesiones reguladas por el Estado

–cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes– requieren el respeto de la *carga horaria mínima*, considerar los *contenidos curriculares básicos* y los criterios sobre *intensidad de la formación práctica* que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, y además deben ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas reconocidas. También se señala que el Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. Finalmente, el artículo 46 determina como una de las funciones de la CONEAU la acreditación de las carreras de grado y de posgrado, cualquiera que sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares aprobados. El cumplimiento de estos últimos, a su vez, es la condición para la obtención del reconocimiento oficial y la validez nacional de las titulaciones que ofrecen las instituciones universitarias de gestión estatal y privada.

En la dimensión referida a la elaboración y evaluación curricular, se especifican condiciones que regulan la selección de los contenidos en los proyectos formativos del estudiantado que se desarrollan en las instituciones universitarias públicas y privadas. A modo de ejemplo, para la carrera de Abogacía, se establece que los objetivos de la carrera, el perfil del egresado y los contenidos deben estar definidos y ser coherentes entre sí; el plan de estudios debe establecer con precisión fundamentos, objetivos, contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, intensidad de la formación práctica, estructura, sistema de evaluación de los aprendizajes y perfil del egresado; las asignaturas deben contar con un programa que contenga objetivos, contenidos, carga horaria, descripción de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodología con la cual se desarrollará y sistema de evaluación acorde a los objetivos y a la metodología; deben estar especificados los requisitos

para acceder al cursado y promoción de cada asignatura; y los contenidos de los programas y la metodología de enseñanza deben ser actualizados y evaluados periódicamente por la institución (universidad o facultad o unidad académica, según se trate) (Ministerio de Educación, 2017).

En ese marco, se listan los conocimientos que han de incluirse en el currículum, se clasifican en conocimientos teóricos y prácticos organizados en áreas o bloques y se estratifican según la carga horaria mínima establecida para cada una/o. Siguiendo con el ejemplo de Abogacía, se determina que el total de la carga horaria mínima es de 2.600 horas; la formación general e interdisciplinaria debe tener un mínimo de 390 horas; la formación disciplinar, un mínimo 1.560 horas; la formación práctica profesional, un mínimo de 260 horas; y las 390 horas restantes para completar el total de 2.600 horas se deben distribuir entre las áreas antes mencionadas. En el caso de Ingeniería Civil, correspondiente a otra disciplina según el tipo de conocimiento sobre el que se organiza (Becher, 1993), se indica una duración mínima de la carrera de cinco años, con una carga horaria mínima de 3.600 horas. A su vez, que los bloques de conocimiento deben tener como mínimo Ciencias Básicas de la Ingeniería, 710 horas; Tecnologías Básicas, 545 horas; Tecnologías Aplicadas, 545 horas; Ciencias y Tecnologías Complementarias, 365 horas (Ministerio de Educación, 2021).

Como se desprende de las regulaciones que rigen la acreditación de las carreras señaladas previamente, el conocimiento previsto para su enseñanza se corresponde con los conocimientos derivados de las disciplinas científicas y tecnológicas considerados legítimos para el ejercicio profesional. En el caso de las carreras abarcadas por el artículo 43, cabe señalar que la institucionalización de la acreditación fue el resultado de una configuración particular que posibilitó el acercamiento de los académicos universitarios y los representantes del gobierno nacional. En efecto, la legitimación del control estatal es producto del reconocimiento de las asociaciones de decanos como representativas de los intereses

de la comunidades académicas, pues en ella convergen los decanos de las facultades de universidades de gestión pública y privada, actuando como "bisagra" del nivel de base (los académicos que realizan sus tareas de docencia, investigación y extensión y transferencia) y el nivel institucional (los rectores de las universidades que forman parte del Consejo de Universidades) (Araujo y Trotta, 2011). En este sentido, las autoridades de las instituciones universitarias como representantes de las comunidades disciplinares y profesionales definen, en el ámbito nacional, los conocimientos y las prácticas que han de ser comprendidos en los currículos de las diversas formaciones universitarias consideradas de interés público.[5] Para los actores institucionales –docentes, estudiantes y graduados–, la clasificación y estratificación de dichos conocimientos se presenta como un hecho natural que han de respetar favoreciendo la homogeneidad en detrimento de la heterogeneidad y la contextualización de las propuestas formativas.

La naturalización de las formas de entendimiento de la evaluación y el conocimiento condiciona la creación de alternativas respecto del modelo de evaluación y del tipo de conocimiento que se transmite y produce, de su relación con la sociedad y de las consecuencias de su utilización. En efecto, en los estándares de acreditación se advierte la lógica racional del método tyleriano al señalar la importancia del orden y la coherencia en los elementos que integran el currículum y, como corolario, la naturaleza perjudicial por ineficaz e ineficiente de cualquier cuestión que se salga de los cauces previstos.

Como en el caso de los exámenes en gran escala, en la evaluación con fines de acreditación quien se autoevalúa debe ajustar las

[5] Según Young (1970), "los que ocupan posiciones de poder tratarán de definir lo que se considera como conocimiento, la accesibilidad que tienen los diferentes grupos al conocimiento y cuáles son las relaciones aceptadas entre las diferentes áreas de conocimiento y entre los que tienen acceso a ellas y los que las hacen disponibles" (citado en Apple, 1986, p. 53). Este modo de resolución de las definiciones en torno a los contenidos ha sido cuestionada por el sector estudiantil por considerar que, como actores universitarios, quedan fuera de la toma de decisiones.

acciones a exigencias establecidas previamente por organismos externos. En este escenario, se corre el riesgo de generar procesos de simulación impactando negativamente en la rigurosidad y compromiso con la mejora al enfocarse en cumplir con los requisitos e indicadores exigidos o sugeridos por las agencias de acreditación (Lemaitre, 2019). Desde este punto de vista, la evaluación con fines de acreditación se contrapone a la evaluación curricular como tarea de investigación en la que los evaluadores construyen el objeto y definen los métodos de evaluación para cambiar y mejorar el currículum (Díaz Barriga, 2015).[6] Esta es la razón por la cual, en relación con los organismos externos, resulta fundamental el fortalecimiento de la autoevaluación del currículum en la acreditación de carreras con el propósito de aportar la mirada pedagógica, superando la perspectiva gerencial con la que suelen estar teñidas las prácticas.

En síntesis, en el contexto descrito los procesos de elaboración curricular en las instituciones universitarias derivan en una racionalidad instrumental, puesto que la reflexión en torno a los contenidos que vale la pena enseñar y evaluar se enmarca en criterios y estándares específicos. La determinación previa del conocimiento a enseñar se refuerza mediante la creencia que concibe a la evaluación como un momento final del proceso de enseñanza y que consiste en constatar aprendizajes a través de exámenes orales o escritos. En efecto, la evaluación como control de conocimientos científico-tecnológicos a través de exámenes constituye una práctica dominante y naturalizada más allá de las intenciones y la

[6] De acuerdo con Stake (2006), la evaluación basada en criterios y estándares está orientada a las mediciones, se construye con variables descriptivas, y las cualidades y deficiencias se consideran en términos de productividad y eficacia, así como de relación entre costo y beneficio. Los estudios de evaluación que se asientan en este modo de pensar relegan a un segundo plano las percepciones y las voces de las personas relacionadas con aquello que se está evaluando. Se trata de una evaluación preordenada que es comparativa por cuanto la realidad –en este caso, las carreras de grado– se compara con referencias externas bajo el supuesto de que conocemos de antemano cómo deben ser las cosas (Roig, 2013).

voluntad de cambio observada en el profesorado. Asimismo, sucede que, en ocasiones, el examen como instrumento de evaluación persiste aunque se modifiquen los modos de enseñar y la misma idea de contenido legítimo.

Senderos por donde transitar la transformación del pensamiento y las prácticas de evaluación

Conforme a los conceptos expuestos, la discusión sobre "la evaluación de los saberes en la universidad" requiere un abordaje crítico, por un lado, del pensamiento y las prácticas de evaluación dominantes, y por el otro, de los contenidos que se enseñan como referentes de la evaluación en las culturas y subculturas académicas universitarias.

Las preguntas que surgen entonces son ¿cómo descolonizar la evaluación de los saberes?, ¿cómo modificar las creencias arraigadas sobre el saber y la evaluación que impiden pensar otras alternativas en la enseñanza universitaria?, ¿será posible desde la revalorización de la docencia como una de las actividades centrales de la universidad otorgar un lugar protagónico a los espacios de enseñanza a fin de modificar los currículos, los contenidos y su evaluación?, ¿la revalorización de la docencia podría constituirse en un estímulo para ampliar los horizontes en el sentido de avanzar en la definición de nuevos problemas de investigación y nuevas formas de vincularse con sectores y ámbitos de la sociedad en los que se insertan las instituciones universitarias? La discusión de estas cuestiones se propone a través de principios cuyo propósito es, como se señala en el título de este apartado, delinear senderos a modo de hipótesis por donde transitar cambios en la evaluación de los saberes. Se propone la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos en diálogo con el concepto de justicia social de Connell y con una reflexión que atiende los sentidos ético-políticos de la evaluación asociados a proyectos de formación "que apunten hacia

la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales" (Sousa Santos, 2007, p. 57).

"Mirarse a sí mismos", el valor de la autorreflexividad en los procesos de autoevaluación institucional

Así como la política pública de evaluación y acreditación de los años noventa derivó hacia una atención a los criterios y exigencias externos en detrimento de la autoevaluación como actividad significativa para la reflexividad sobre los diversos aspectos de la vida institucional, también desplazó la importancia de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes que, con sus modos de regulación y su inmersión en la dinámica de las aulas, tiene múltiples efectos directos e indirectos sobre los aprendizajes, la permanencia, el egreso y la subjetividad del estudiantado, la determinación del contenido y la conservación o innovación de la enseñanza. También perdió valor desde el punto de vista de quienes están a cargo de la gestión de las instituciones universitarias, pues pareciera que lo que pasa en los espacios de enseñanza es una responsabilidad del docente individual asociada al principio de "libertad de cátedra". Bajo este principio que se sostiene en uno de los valores que rige el ejercicio de la profesión académica, se mantienen reglamentaciones que reproducen creencias fuertemente arraigadas, inmovilizando y conservando las prácticas evaluadoras. Esta realidad en parte obedece a las características de los modelos vigentes al dejar fuera del campo de la evaluación las experiencias que configuran las dinámicas institucionales.

Sousa Santos (2021) plantea que los procesos de descolonización son complejos y señala áreas de intervención descolonizadora: acceso a la universidad en el caso del estudiantado y acceso a una carrera universitaria en el caso del profesorado; contenidos de investigación y enseñanza; disciplinas del conocimiento,

currículos y planes de estudios; métodos de enseñanza y aprendizaje; estructura institucional y gobierno universitario; relaciones entre la universidad y la sociedad en general. En línea con estas ideas, proponemos, en este caso, visibilizar, problematizar y articular la evaluación de los saberes en los ámbitos donde se trasmite y reproduce en relación con los currículos universitarios y las construcciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje.

Este foco de atención se da en un escenario propicio para la (re) apropiación por parte de los actores universitarios de la evaluación, a fin de convertirla en una herramienta encaminada a recobrar la carencia de "reflexividad" a la cual se refiere Krotsch, en el contexto de fines de la década del noventa, cuando afirma para el caso de la universidad argentina que parece carecer de órganos que "le devuelv[an] autoconocimiento, orientación y sentido a las prácticas" (Krotsch, 1998, citado en Araujo, 2010, p. 63). En efecto, la salida reciente de la coyuntura inédita que fue designada como "educación remota de emergencia" producto de la pandemia del COVID-19 y que alteró la vida de las instituciones universitarias con el cierre de los edificios durante los años 2020 y 2021, constituye un escenario que obliga a reponer el sentido y la finalidad de la evaluación en el marco de una discusión que tenga en cuenta la triple crisis de la universidad pública neoliberal: de hegemonía, de legitimidad e institucional (Sousa Santos, 2007), agudizada por los efectos de la crisis general producida por la pandemia.

En un trabajo reciente (Araujo, 2021), en el marco de la discusión sobre la Ley de Educación Superior n.º 24.521/95 de la República Argentina, a modo de discusión se propone la evaluación y la acreditación como dos ámbitos en tensión con la intención de diferenciar ambas prácticas y de fortalecer la autoevaluación del currículum. Este fortalecimiento primeramente requiere que en el ámbito de las instituciones los responsables de la gestión académica, y en particular de los procesos de acreditación de carreras, reconozcan estas diferencias y recuperen la importancia de los abordajes conceptuales sobre el currículum y la evaluación para la

gestión institucional. Por un lado, la autoevaluación curricular ha de partir de una idea de currículum entendido como "una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación y dentro de la cual se construye y gestiona el conocimiento" (Stenhouse, 1987, p. 93). Esta "hipótesis", a su vez, se configura como una propuesta político-educativa que, en las instituciones de educación superior, selecciona, organiza y estratifica contenidos –conocimientos, habilidades, prácticas, actitudes, valores y normas– para la enseñanza y el aprendizaje de una práctica (o conjunto de prácticas) en un campo disciplinar y profesional específico. En este sentido, está sujeta a procesos de negociación entre grupos con diferente poder tanto en la estructuración formal como en su desarrollo (De Alba, 1991), que, según su magnitud e intensidad, pueden facilitar, obstaculizar o inmovilizar el cambio curricular. Por otro lado, la autoevaluación curricular ha de adoptar un enfoque cualitativo y una metodología que combine instrumentos diversos para determinar, analizar, comprender y modificar los aspectos problemáticos en el plan de estudios, los procesos de enseñanza o ambos. Una perspectiva asentada en estas ideas conlleva la definición de una estrategia que viabilice una autoevaluación participativa, situada y colaborativa, con diferentes actores individuales y colectivos que asumen distintos roles y grados de responsabilidad (docentes, estudiantes y agrupaciones estudiantiles, graduados de las carreras involucradas, personal administrativo, equipos de conducción, asesores, empleadores, organizaciones de la sociedad civil con quienes existan vinculaciones ligadas a la formación). Se busca recuperar las problemáticas particulares de la formación, contextualizadas en campos disciplinares y profesionales en instituciones con tradiciones y culturas específicas, abarcando los diseños y desarrollos curriculares, así como las reglamentaciones, los aspectos administrativos y la infraestructura que regulan y condicionan los procesos formativos, con la integración de diferentes voces. Desde esta perspectiva, la valoración de la autoevaluación no está reñida con la evaluación externa, pues si se

comparten marcos referenciales y criterios similares, esta última es una instancia de apoyo y colaboración que supera las prácticas asociadas al control. En el contexto argentino, la pregunta es sobre la posibilidad de un diálogo entre evaluación curricular y acreditación de carreras, la primera como una acción imprescindible desde el punto de vista pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen a una formación específica; la segunda, asociada a la mejora, como un requerimiento externo y pautado en el tiempo cuyo resultado tiene consecuencias directas en las instituciones, las carreras y los actores. A partir de los conceptos y argumentos reelaborados aquí, en el texto original quedaron expresados dos interrogantes: ¿ qué puede aportar el debate en torno a la evaluación curricular a la evaluación con fines de acreditación y al mejoramiento de los procesos formativos?, ¿la evaluación curricular podría reemplazar la noción de acreditación en línea con la evaluación de las instituciones universitarias tal como se propone y desarrolla en el marco de la LES?

Aun asumiendo la incertidumbre y complejidad respecto de la respuesta a los interrogantes previos, entendemos que, en el momento actual, en las instituciones resulta necesario revitalizar la autoevaluación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es de resaltar que esta revitalización también ha de abarcar las carreras que no están sujetas a acreditación –la mayoría licenciaturas y profesorados en ciencias sociales y humanas–, en las cuales la falta de regulaciones y exigencias externas derivan en la inercia de las propuestas vigentes o en procesos de cambio que no terminan de concretarse. La participación de todos los actores internos en diálogo con agentes externos ha de permitir transformar las prácticas aprovechando los espacios de autonomía para determinar y encarar las problemáticas singulares en la definición de los proyectos de formación.

La problematización del contenido en la formación universitaria: múltiples epistemologías y ecología de saberes

En la universidad rige la ciencia como contenido monopolístico. En este sentido, la cuestión sobre qué enseñar y qué evaluar se ha problematizado en el marco de los límites que impone el presupuesto de la universidad como el espacio donde se produce y reproduce el conocimiento científico. Este es el contenido que se considera legítimo para la enseñanza y el aprendizaje y que constituye el referente natural del proceso de evaluación.

Desde el punto de vista curricular, la discusión en torno a cuáles han de ser los contenidos de la formación universitaria en cualquier campo profesional suele asentarse en las tensiones que genera la formación general y especializada, la relación entre teoría y práctica, y el modelo de organización de los conocimientos –organización por materias y modelos que se asientan en la interdisciplinariedad–. Como resultado, se propone el equilibrio en la resolución específica de estas tensiones a través de distintas respuestas. Por un lado, rige una clasificación de los conocimientos que diferencia conocimientos generales, básicos y profesionales (Camilloni, 2013, 2016) o contenidos culturales generales (vinculados a la idea del profesional "culto"); contenidos generales e inespecíficos (competencias genéricas, el conocimiento de la profesión, etc.); contenidos formativos disciplinares (los contenidos básicos de las materias propias de cada carrera) y contenidos formativos de especialidad (Zabalza Beraza, 2012, 2015). Por otro lado, se amplía la noción de contenido al superarse su identificación con el conocimiento científico, pues comprende, además de conocimientos o conceptos, principios y teorías, "habilidades, actitudes y valores pertinentes para el crecimiento personal y profesional" (Zabalza Beraza, 2012, p. 28), o visto de otro modo, metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama también "saber cómo"); competencias ligadas a capacidades cognitivas de orden general como clasificar, categorizar, analizar, describir, "pensar

sobre el pensamiento", etc.; prácticas o experiencias; y actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoraciones o acción ligadas a las formas de pensamiento y de ser en una comunidad de investigación, conocimiento o producción (Feldman y Palamidessi, 2001). En este marco, la evaluación entendida como acreditación se realiza a través de exámenes escritos y orales como instrumentos privilegiados que, según la diversidad y la especificidad de los contenidos, no suelen guardar pertinencia con el objeto valorado.

La clasificación y ampliación de la noción de contenido permite avanzar en la determinación de qué enseñar y qué evaluar en los procesos de formación, pero deja fuera discusiones en torno al carácter interesado del conocimiento. En efecto, las perspectivas curriculares y sobre la evaluación no han podido articular de un modo adecuado en el campo universitario cuestiones como las desarrolladas hace más de tres décadas por Apple y King en el libro *Ideología y currículo* (1986) con respecto al conocimiento en las escuelas. En *Economía y control de la vida cotidiana*, sostienen que "el problema del conocimiento educativo, de lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de una distribución más amplia de los bienes y servicios de una sociedad" (Apple y King, 1986, p. 65). En este sentido, señalan que no se trata simplemente de un problema analítico (¿qué es lo que debe interpretarse como conocimiento?), ni de un problema meramente técnico (¿cómo organizar y almacenar el conocimiento para que se pueda acceder a él y aprenderlo) ni finalmente se trata de un problema puramente psicológico (¿cómo conseguir que los estudiantes aprendan un conocimiento determinado?). Señalan que el estudio del conocimiento educativo es más bien un estudio de la ideología, la investigación de lo que se considera como conocimiento legitimado por grupos y clases sociales específicos, en instituciones específicas y en momentos históricos determinados.

Las teorías críticas no llegaron a impactar en el pensamiento sobre los principios que rigen la selección, organización y evaluación

de los conocimientos en los currículos universitarios y el modo como se pueden vincular con la constitución de sociedades más democráticas y justas. Esta falta de articulación en una teoría sobre el currículum y la evaluación sostenida en la comprensión de las particularidades de la universidad como institución al servicio de la sociedad se ha erigido como un límite para atender a una de las explicaciones por las cuales existe una amplia proporción de aspirantes que no llegan a constituirse en estudiantes universitarios o de muchos que ingresan, pero no logran permanecer y graduarse. En las creencias del profesorado, las razones suelen ubicarse fuera de la institución universitaria, principalmente en el capital económico, intelectual y cultural del estudiantado que no se corresponde con el del "estudiante esperado", sin advertir la importancia del diseño curricular, de los modos de enseñar y de evaluar en la construcción del éxito y el fracaso en la universidad, por ende, en la dinámica de los procesos de inclusión-exclusión.

El pensamiento de Sousa Santos constituye una plataforma fértil para una teoría crítica sobre el conocimiento que se selecciona, legitima y evalúa en las universidades, por haber puesto el eje en el lugar que ocupa el conocimiento científico en la sociedad en general y en la universidad en particular –como ámbito privilegiado para su producción y reproducción–. En este sentido, permite poner en cuestión el saber que se evalúa o la evaluación sobre qué tipo de saber se lleva a cabo en las instituciones universitarias.

La idea central que estructura el pensamiento es que "el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal" (Sousa Santos, 2010, p. 11). Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles en el que las segundas constituyen el fundamento de las primeras. Las distinciones invisibles se establecen a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del "otro lado de la línea". Esta división implica que "el otro lado de la línea" desaparece como realidad, se convierte en no existente, en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Con relación al discurso sobre

la evaluación, se puede observar el protagonismo de una corriente de pensamiento elaborada y desarrollada en el contexto norteamericano que propone una forma particular de comprensión y de intervención sobre la realidad educativa legitimada justamente por su carácter científico. Esta idea advierte sobre la necesidad y oportunidad de explorar experiencias alternativas que nunca tomaron estado público, otras que fueron censuradas o directamente olvidadas a fin de conocer otras racionalidades que contribuyan a ampliar y enriquecer la diversidad epistemológica y cultural a favor de quienes han sido negados u olvidados. En el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de otros dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología. No obstante, las tensiones entre ciencia, filosofía y teología son visibles, forman parte de las disputas epistemológicas modernas y tienen lugar de "este lado de la línea". Su visibilidad se sustenta en la invisibilidad de otras formas de conocimiento que no se adaptan a ninguna de esas formas: los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al "otro lado de la línea" que no pueden asimilarse a ninguna de las formas de conocimiento moderno.

Desde su perspectiva, dos ideas son fundamentales: una, que la comprensión del mundo supera la comprensión occidental del mundo; la otra, que la experiencia cognitiva del mundo es prolíficamente diversa y que la prioridad absoluta otorgada a la ciencia moderna implicó un epistemicidio masivo que requiere reparación. En efecto, el epistemicidio implica la maximización de la asimetría entre saberes (y poderes) que conduce a la ignorancia respecto de otros saberes o a la declaración de su inexistencia. Esta relación violenta de destrucción o supresión, también denominada fascismo epistemológico por el autor, tiene como versión más extrema la conversión forzada y la supresión de los conocimientos no occidentales llevada a cabo por el colonialismo europeo desde

hace cinco siglos. En este sentido, para Sousa Santos (2021) no hay justicia social global sin una justicia cognitiva global.

Sousa Santos (2011) propone la sociología de las ausencias para referirse a la investigación destinada a identificar aquello que ha sido producido como no existente. Según su punto de vista, la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable, y, si bien se presentan varias maneras, lo que las une es una misma racionalidad monocultural. Es así que distingue cinco lógicas de producción de ausencia de lo que denomina "razón metonímica", caracterizada como "indolente" y "perezosa".

La primera deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción de no existencia más poderoso, que consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. Se arrogan ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística, de modo que todo lo que no legitiman o reconocen es declarado inexistente. Es la manera de producción de no existencia más poderosa, que tiene un fuerte impacto en los principios de selección del saber para ser enseñado y en la evaluación de la apropiación de los conocimientos legítimos. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura.

La segunda lógica se basa en la monocultura del tiempo lineal por la cual se considera que la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Esa dirección se identifica como progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento o globalización, que se corresponde con los países centrales del sistema mundial y sus conocimientos, instituciones y formas de sociabilidad. El resto que no forma parte de esta norma temporal es declarado como atrasado, primitivo, subdesarrollado, premoderno, tradicional.

La tercera es la lógica de la clasificación social, la cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías, siendo la clasificación racial y la clasificación

sexual las manifestaciones más señaladas. Según esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, no pudiéndose constituir en una alternativa creíble frente a quien es superior.

La cuarta lógica de la producción de inexistencia es la escala dominante en la que realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas e incapacitadas para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global.

La quinta y última lógica de no existencia es la productivista. Esta se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista –aplicados a la naturaleza y al trabajo humano– en la que el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable. En este caso, la no existencia es producida bajo la forma de lo improductivo, la cual, aplicada a la naturaleza, es esterilidad y, aplicada al trabajo, es pereza o descalificación profesional.

El valor de las lógicas señaladas por Sousa Santos radica en el potencial para investigar y reflexionar sobre los contenidos que se legitiman en la formación en campos disciplinares y profesionales particulares, sobre los desacreditados, sobre los que no responden a la racionalidad científica, pero que adquieren valor a partir de currículos situados que permiten el contacto con diferentes y particulares problemáticas de los territorios, los grupos y sus subjetividades. Asimismo, sobre quiénes deciden sobre el currículum y las implicaciones en términos de representación social; sobre las consecuencias del concepto de productividad en la enseñanza, el aprendizaje y como criterio de evaluación; sobre la relevancia de la definición de criterios de evaluación y la necesidad de revisar los vigentes; sobre los criterios de evaluación del trabajo académico basados en la productividad científica y sus consecuencias en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, estas lógicas, como herramientas de reflexión, se distancian del carácter prescriptivo que ha caracterizado a los discursos sobre el currículum y a la evaluación para enfrentar las prácticas de la

enseñanza abriendo caminos para nuevos proyectos locales, más críticos, contextualizados, creativos e inclusivos.

La perspectiva monocultural centrada en el reconocimiento de la ciencia moderna occidental como la forma legítima de conocimiento se traslada desde el Norte Global al Sur Global desde la época colonial. Devino en un epistemicidio masivo como política con valor epistemológico que implicó "la destrucción de una inmensa variedad de saberes que prevalecen principalmente al otro lado de la línea abisal, en las sociedades y sociabilidades coloniales" (Sousa Santos, 2021, p. 125). El epistemicidio supone la destrucción de conocimientos alternativos al científico, esto es, de quienes portan otros conocimientos y creencias decretando su muerte a través del ejercicio de la violencia epistémica y física. Como contrapartida, propone cinco ecologías para invertir la situación y crear la posibilidad de que las experiencias ausentes se vuelvan presentes. El pensamiento posabismal confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de saberes que se sostiene en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos la ciencia moderna) y en las interconexiones dinámicas y continuas entre ellos sin comprometer su autonomía. "La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento" (Sousa Santos, 2010, p. 32). Esto implica renunciar a cualquier epistemología general, pues existen diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, así como muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.

El concepto de ecología de saberes no solo impacta en los principios de selección de los contenidos, también alcanza al concepto de evaluación a través de las diferentes formas de ignorancia asociadas a las distintas formas de conocimiento. Desde esta óptica, la evaluación siempre es sobre una forma de conocimiento, quedando fuera otras. El aprendizaje de determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia,

convertirse en ignorantes de las mismas. En tal sentido, abraza la noción de incertidumbre inherente a la tarea de enseñar desnaturalizando la certeza de la cual son portadores los instrumentos de evaluación y acreditación en las creencias de quienes ejercen la docencia.

La ecología de saberes adquiere valor al reconocer la existencia de distintos saberes según cuáles sean sus objetivos. A los efectos de ejemplificar esta idea, Sousa Santos señala que para ir a la luna se necesitó del conocimiento científico, pero si se pretende preservar la biodiversidad, es necesario recurrir y recuperar los conocimientos de los pueblos indígenas y campesinos. En contra del establecimiento de una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, sostiene que lo importante no es detenerse en cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad, lo que implica en términos de intervención en la realidad (Sousa Santos, 2010).

La problematización de los contenidos habilita las disputas entre teorías científicas en las comunidades disciplinarias, así como la integración de saberes ausentes en los currículos universitarios. Estos últimos suponen la inclusión de los intereses de los menos favorecidos en busca de la justicia curricular (Connell, 2009), en cuanto el currículum hegemónico no expresa las voces de sujetos con prácticas, subjetividades, saberes, sensibilidades, historias, modos de expresión, corporalidades y deseos heterogéneos. Considerar otras voces en el currículum universitario conlleva una transformación de los modelos dominantes de docencia, investigación y extensión reproducidos por los patrones de evaluación vigentes, que valoran la calidad académica desde el punto de vista de la cantidad de publicaciones en revistas especializadas y de otros indicadores ciencio-métricos en detrimento de la vinculación de las universidades con sus respectivos contextos y de la manera como responden a sus necesidades, demandas y propuestas. En este sentido, la imposición de modelos hegemónicos a través de

políticas evaluadoras afecta el desarrollo de orientaciones y modalidades propias de las universidades latinoamericanas.

El diálogo con sectores cuyos saberes quedan fuera de los muros universitarios habilita su ingreso y la posibilidad de disputar los contenidos del currículum en la dimensión procesual-práctica, como resistencia a la monocultura del conocimiento en un primer momento y como antesala para su posterior inclusión en la dimensión estructural-formal como saberes a ser enseñados en el currículum oficial. Se trata de avanzar en línea con la formulación de propuestas interculturales, en el sentido de integrar "saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales" (Mato, 2019, p. 26), por cuanto para pensar un currículum inclusivo, inspirado en un ideal de justicia social, no alcanza con incorporar a los sectores oprimidos a un currículum vigente ni con diseñar un currículum específico para esos grupos sociales (Gómez et al., 2021). En tal sentido, se trata de contrarrestar la visión occidental, blanca y masculina del conocimiento hegemónico.

En consonancia con los conceptos expuestos previamente, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe realizada en 2018 en la ciudad de Córdoba, se ratificó, en la región, la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. La declaración propone "promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas" (CRESALC, 2018, p. 12). Según se expresa, el reto consiste en incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes, e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, así como operar en su transformación para que sean social y culturalmente pertinentes a través de la incorporación de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales. Se sostiene

la necesidad de "reconocer y valorar las epistemologías, los modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas", así como las condiciones para garantizarlo mediante "políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados", impulsando la participación libre e informada de representantes de estos grupos poblacionales (CRESALC, 2018, p. 12).

La formación en el campo de la evaluación. La evaluación como parte de un proyecto formativo

La autoevaluación es insuficiente si no se desarman las creencias del profesorado universitario sobre la evaluación, en general construidas a lo largo de la escolaridad y confirmadas durante la formación profesional.

La experiencia como docente[7] desde el año 2008 en el seminario de posgrado "Procesos de evaluación en la educación superior", en la Especialización en docencia de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), me ha permitido sistematizar y ratificar a través del tiempo una serie de expectativas y creencias con las que los docentes se acercan a este espacio curricular. En el relevamiento de sus expectativas, los docentes provenientes de diferentes campos disciplinares y profesionales generalmente expresan que pretenden explorar herramientas nuevas y adecuadas para mejorar la evaluación de sus estudiantes y manifiestan una preocupación primordial por avanzar en la superación de la subjetividad en las prácticas evaluadoras, las cuales dan cuenta de una perspectiva instrumental. En la evaluación se anidan dudas, temores,

[7] Cabe destacar que las cuestiones recuperadas también se han ratificado en seminarios dictados con posterioridad: "Enseñanza y evaluación de los aprendizajes" en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNICEN y en "Evaluación y acreditación de instituciones y programas universitarios" en la Especialización en Evaluación Universitaria de la UBA, ambas instituciones universitarias públicas de la Argentina.

incertidumbres, dificultades, preguntas asociadas a la exigencia y urgencia por hallar respuestas a sus preocupaciones, y retos profesionales dentro del salón de clases, en ámbitos de prácticas preprofesionales, salidas de campo o trabajos de laboratorio. Este punto de vista, en ocasiones, no considera la gravitación que suelen tener ciertos condicionantes externos en la toma de decisiones evaluativas, como las reglamentaciones de la unidad académica o del departamento, los contenidos a enseñar, la organización del trabajo académico y la carga horaria de los espacios curriculares o los períodos de acreditación. En este sentido, el mayor interés recae en la evaluación de los aprendizajes, y lo más llamativo es que es lo único que reconocen cuando se los interroga sobre qué se evalúa: las carreras, las instituciones, ellos mismos como docentes para ingresar, permanecer o ascender en un cargo, o el propio trabajo de enseñanza, por lo general, no son nombrados o identificados.

Una característica de la visión de la evaluación de estos docentes es que se trata de una actividad a la cual se asigna una diversidad de sentidos. El término se asocia con analizar, medir, calificar, interpretar, corregir, examinar, clasificar, certificar, registrar, tomar test de elección múltiple. Una creencia bastante extendida es considerar que se lleva a cabo al final del proceso de enseñanza, por cuanto se ejerce sobre los estudiantes y consiste en la asignación de una calificación o una nota numérica. Asimismo, cuando se interroga[8] acerca de la noción de evaluación, se torna invisible el contenido del aprendizaje o, en otros términos, el objeto de ese aprendizaje, pues se alude a que se evalúa el aprendizaje, a lo aprendido en la materia, a cómo transcurrió el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta invisibilidad del contenido evaluado se

[8] Como primera actividad, cada año, en el seminario "Procesos de evaluación en la educación superior", proponemos preguntas para ser respondidas individualmente por los docentes asistentes con el propósito de conocer las ideas iniciales sobre la evaluación, como las siguientes: ¿Qué es evaluar? ¿Con qué imagen podría representar el concepto evaluación? ¿Quién evalúa? En su caso: ¿Qué evalúa? ¿Por qué evalúa de ese modo? ¿Para qué evalúa? Las ideas planteadas en el trabajo se sostienen en algunas de las contestaciones más frecuentes a estos interrogantes.

advierte aun en los casos en los que se concibe desde un enfoque alternativo a la evaluación tradicional desde la racionalidad técnica (Álvarez Méndez, 2001). No obstante, al indagar sobre "qué se evalúa", los conocimientos o los conceptos ocupan un lugar central, en ocasiones acompañados de formas de razonamiento, habilidades, competencias, aplicación de conocimientos en la resolución de problemas, integración de conocimientos, entre otros aspectos mencionados como referentes específicos. A veces, también se alude a los objetivos como los referentes principales.

Como se expresó, la evaluación de los aprendizajes no suele ser un tema al que se le dedique mayor atención en las políticas públicas nacionales e institucionales. No obstante, durante la educación remota de emergencia ocupó un lugar protagónico en la gestión académica de las instituciones, contrariamente a lo que sucedía hasta ese momento. En un trabajo que indaga las decisiones en nueve instituciones universitarias públicas y privadas argentinas en el contexto de la primera etapa de la cuarentena por COVID-19, Vinet Arzuaga, Casablancas y Dari concluyen que si bien se advierten cambios en la perspectiva verificativa de la evaluación a favor de su comprensión como una parte de la propuesta de enseñanza y como una instancia más de aprendizaje, en el período predominaron prácticas tradicionales: "los exámenes orales a través del uso de herramientas como Zoom y los escritos en línea sincrónicos y asincrónicos mediante el uso de plataformas educativas" (2021, p. 81). En este sentido, son menos los casos en los que los protocolos aluden a la evaluación formativa y a la importancia de explicitar los criterios de evaluación y diversificar los instrumentos utilizados. A su vez, manifiestan que una preocupación refiere a cómo garantizar la identidad de los estudiantes y la autoría de los trabajos presentados.[9] En este sentido, en la virtualización se intensificó el

[9] Cabe destacar que, en la actualidad, el temor a que los trabajos escritos no sean elaborados por los estudiantes es uno de los riesgos más nombrados cuando se analiza o propone la introducción de la Inteligencia Artificial en la educación superior, en particular el ChatGPT, que recientemente adquirió protagonismo en las discusiones

interés por controlar en las evaluaciones las conductas fraudulentas –propio de las opciones pedagógicas presenciales y a distancia– para lograr resultados favorables al evaluado. En especial, se trata de algunas nominadas como "formas épicas"[10] (Moreno Olmedilla, 1999) que consisten en copiarse en los exámenes o suplantar la personalidad en esta circunstancia, es decir, presentarse en lugar de otra persona adulterando la identidad, más difíciles de controlar en situaciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías digitales.

¿Cómo transformar las creencias sobre la evaluación para propiciar transformaciones en las prácticas? Se propone un marco referencial mínimo con la intención de colaborar en la problematización y la creación de condiciones para el cambio que, a su vez, puede ser articulado con las ideas planteadas en los apartados previos.

Por un lado, a diferencia del conocimiento que identifica evaluar = medir, la evaluación es una práctica social que implica asignar un valor a un objeto. Según Chevallard, "el valor de un objeto no existe de modo absoluto; es un valor relativo [...] a un proyecto en el que está involucrado el objeto en cuestión" (2012, p. 16). El valor atribuido a un objeto dependerá del proyecto en que se inscribe. Desde este punto de vista cobra significado el "para qué" o el sentido de las acciones evaluadoras. Por otro lado, en la discusión del

universitarias. En este sentido, se le otorga un peso menor como instrumento para legitimar ciertos contenidos en detrimento de otros, es decir, al poder para establecer cuál es el conocimiento válido sobre un determinado tema. Desde este punto de vista, a modo de prueba para dar cuenta del sesgo que tiene la información brindada por esta aplicación, se realizó la pregunta "Autores que hayan escrito sobre currículum escolar", y las respuestas, en el siguiente orden, fueron: 1. John Dewey, 2. Jerome Bruner, 3. Ralph W. Tyler y 4. Hilda Taba. En este sentido, no se mencionan autores pertenecientes a las corrientes crítica o poscrítica. La misma pregunta para "evaluación educativa" arroja los siguientes datos: 1. Robert J. Marzano, 2. Dylan Wiliam, 3. Grant Wiggins y 4. Thomas Guskey. La consulta fue realizada en el mes de octubre de 2023.

[10] Moreno Olmedilla las denomina de este modo porque, además de entrañar un cierto riesgo para quien las pone en práctica y de constituir por sí mismas toda una aventura, poseen un cierto componente paradójicamente altruista, ya que en muchos casos son formas de fraude que implican correr riesgos para ayudar a otros.

"para qué" entendemos que ha de cobrar protagonismo la problematización del "qué" o el contenido evaluado. Y esto es así porque en general las perspectivas en el campo de la didáctica han avanzado en la elaboración de principios y propuestas innovadoras que refieren, principalmente, a métodos superadores de la racionalidad técnica o instrumental a través del desarrollo de conceptos como evaluación formativa, evaluación auténtica, autoevaluación, coevaluación o evaluación por los compañeros, o de la descripción de instrumentos apropiados a los tipos de aprendizaje en el marco de las críticas al examen como modo privilegiado de corroborar conocimientos, o de la necesaria articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Constituyen aportaciones de relevancia según las miradas restringidas que operan en el profesorado, pero insuficientes cuando el foco de atención no problematiza qué se enseña, qué se aprende y qué se evalúa.

En el texto citado, Chevallard enlaza evaluación y saber del siguiente modo: dado un proyecto, ¿cuáles son los saberes útiles para participar de forma adecuada en este proyecto? ¿Para qué proyectos es útil este saber? En este sentido, la evaluación interviene en las disputas por la selección y organización de los saberes y en la determinación de su apropiación, y en esta dinámica juegan la ética, la justicia curricular y la justicia cognitiva. Estos interrogantes ensanchan el campo de la reflexión desplazando el interés por los instrumentos y la idea de evaluación como control del aprendizaje de ciertos conocimientos sobre los cuales no se plantean dudas o preguntas.

Asimismo, la evaluación implica poder, en cuanto consiste en emitir un veredicto. Si bien el proyecto es el referente para reducir la arbitrariedad, en el poder asociado a la evaluación en ocasiones se valoran otros aspectos como el género, la edad, la raza, dando lugar al favoritismo, la arbitrariedad, la discriminación, la marginación y la exclusión. La evaluación es una actividad ética con fuertes implicaciones en la constitución de las subjetividades y en los sentimientos y emociones de los sujetos. De manera que

esta es una cuestión fundamental a considerar en una institución universitaria inclusiva, por cuanto compele a recuperar los saberes excluidos y a una actitud autorreflexiva sobre las maneras que acompañan su enseñanza. Muchas de las conductas docentes han sido aprendidas durante la escolaridad y se repiten sin una revisión o autocrítica del profesorado a pesar de que se trata de acciones que provocan daños emocionales. Desde este punto de vista, Santos Guerra (2017) recupera el valor de las emociones y la afectividad en el campo de la enseñanza, mostrando, a través del relato de experiencias de estudiantes "negativas", "dolorosas", "amargas", cómo se viven las situaciones de evaluación y los efectos secundarios que desencadenan. Estas son propias de situaciones en las que se asignan calificaciones, pero también están presentes en las experiencias de enseñanza y aprendizaje a través de la emisión de los juicios evaluativos del profesorado que poseen consecuencias negativas para el estudiantado.

En este encuadre, cobra relevancia el concepto de "evaluación auténtica", denominada de este modo porque se realiza a través de producciones o demostraciones reales de aquello que se desea que los estudiantes sepan o puedan hacer bien; involucra procesos mentales complejos y desafiantes, así como una amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivas, creativas, prácticas, sociales), no solo los referidos a la esfera del conocimiento; está atenta a las expresiones personales no pautadas y a los productos de aprendizaje reales que se desarrollan; y propone la evaluación integrada al proceso de enseñanza, no solo como un momento de cierre (Davini, 2008). A su vez, se trata de una práctica democrática, pues se sostiene en la claridad, transparencia, pertinencia y conocimiento por parte del estudiantado de los criterios y estándares utilizados para la emisión de juicios de valor sobre sus producciones. El carácter público de los criterios y estándares, a su vez, habilita la distribución del poder, puesto que el detentado por el docente puede ser compartido con el estudiantado a través de la coevaluación (o evaluación entre pares) y la autoevaluación

estableciendo limitaciones a las eventuales arbitrariedades e injusticias. La coevaluación y la autoevaluación amplían las posibilidades de expresión de las voces involucradas en la enseñanza y el aprendizaje, y con ello la recuperación de conocimientos científicos y de otros saberes que, en esta apertura del ejercicio evaluativo, pueden ser reconocidos y legitimados.

En síntesis, la ecología de saberes y la reflexión crítica sobre las prácticas evaluadoras dominantes se inscriben en un proyecto alternativo a la universidad actual enmarcada en el movimiento de rendición de cuentas. Refiere a una "universidad polifónica" al reconocer que el saber va más allá de los conocimientos derivados de los de carácter científico y las múltiples formas de ignorancia que se producen cuando se seleccionan y evalúan los contenidos de enseñanza. Este primer reconocimiento sienta las bases para valorar la interacción con otros actores externos y establecer un diálogo que permita acercarse a sus formas de conocer y vincularse con la naturaleza y la sociedad. Aunque se trata de una acción con limitaciones, constituye un avance en una institución donde las disputas disciplinarias se circunscriben a las corrientes teóricas sobre los objetos que abordan y en las que no se duda sobre la información que aportan los instrumentos para acreditar conocimientos científico-tecnológicos. A su vez, las Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe se constituyen en un marco referencial con una fuerte capacidad para articular con sentido crítico políticas globales, regionales y nacionales con proyectos y acciones institucionales.

Reflexiones finales

El recorrido realizado respecto del discurso dominante sobre la evaluación y su articulación con el currículo como territorio que determina el contenido de enseñanza permite advertir su vigencia en la actualidad. Se trata de perspectivas elaboradas en el Norte

Global cuya diseminación –a través de políticas educativas nacionales en los establecimientos escolares y de formación de docentes– se introdujo en las dinámicas institucionales y en las formas de pensar los problemas educacionales. Si bien la racionalidad técnica tuvo diferente impacto en las instituciones universitarias, su vigencia en el campo de la educación superior está presente en los exámenes externos aplicados al estudiantado, en los estándares y criterios de acreditación de las carreras implantados por las políticas de aseguramiento de la calidad, así como en las creencias del profesorado perteneciente a diferentes campos disciplinares y profesionales, principalmente en quienes no han transitado una formación sistemática para el ejercicio de la docencia.

Por un lado, la evaluación asentada en criterios y estándares reproduce esta racionalidad debido a las consecuencias negativas para las instituciones y los actores que devienen de su incumplimiento. Por otro lado, este tipo de evaluación confirma las creencias del profesorado universitario, pues naturaliza la noción de evaluación y de contenido que ha de ser evaluado. El ordenamiento de las dimensiones involucradas en el proceso de formación del estudiantado deriva en la homogeneización de ideas y prácticas, estableciendo el punto de partida de la reflexión sobre la evaluación de los saberes.

En este escenario, la autoevaluación participativa a partir de criterios internos, establecidos y consensuados por los propios actores institucionales, y la formación del profesorado universitario han de ser fortalecidas. Ambas han de emprenderse desde principios que propicien la reflexión crítica sobre los procesos de formación del estudiantado y las funciones de la universidad con vistas a ampliar el derecho a la educación superior, la inclusión educativa, la democratización de los conocimientos y la justicia cognitiva. El aporte de Sousa Santos contribuye de un modo fundamental por haber puesto el foco en el monopolio del conocimiento científico moderno occidental como organizador de los procesos universitarios. El concepto de ecología de saberes desestabiliza las creencias

sobre el contenido y la evaluación en la universidad al poner en cuestión qué se entiende por conocimiento, sus límites y alcances. En este sentido, crea las bases para profundizar las disputas curriculares en torno a qué se define como conocimiento legítimo, los principios que rigen la selección y evaluación, las voces presentes y ausentes, y con ello el análisis del proyecto de universidad que subyace en la formación del estudiantado.

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Apple, Michael y King, Nancy (1986). Economía y control en la vida escolar cotidiana. En Michael Apple, *Ideología y currículo* (pp. 63-83). Madrid: Akal.

Araujo, Sonia (1999). La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional? *Avaliação*, *4*(4), 15-25.

Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Araujo, Sonia (2010). La(s) mirada(s) de la Universidad en el pensamiento de Pedro Krotsch. *Pensamiento Universitario*, *13*(13), pp. 53-64.

Araujo, Sonia (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, *XLIII-4*(172), 57-77.

Araujo, Sonia (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de educación y derecho*, (15). https://doi.org/10.1344/re&d.v0i15.18346

Araujo, Sonia (2021). Acreditación de carreras y evaluación curricular: dos ámbitos en tensión. *Pensamiento Universitario*, (20), 101-105.

Araujo, Sonia y Trotta, Lucía (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *5*(5), 83-97.

Becher, Tony (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, *1*(1), 56-77.

Bensimon, Estela (1995). Un análisis feminista de Administración de Calidad Total en la universidad. *Pensamiento Universitario*, *3*(3), 3-16.

Beyer, Landon y Liston, Daniel (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.

Bloom, Benjamin et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales.* Buenos Aires: El Ateneo.

Bolívar Botía, Antonio (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.

Bottani, Norberto (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, número extraordinario, 75-90.

Camilloni, Alicia W. de (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario: problemáticas académicas y organizativas. En Adolfo Stubrin y Natalia Díaz (comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (pp. 94-114). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, Alicia W. de (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, (9), 59-87.

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (2018). Declaraciones y plan de acción. http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf

Connell, Robert W. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, *6*(27). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf

Chevallard, Yves (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". En Gema Fioritti y Carolina Cuesta (comps.), *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 15-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Davini, Cristina (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana

Dias Sobrinho, José (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *15*(1). https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/341

Díaz Barriga, Ángel (1992). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: IDEAS/REI/Aique.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María (coords.) (2014a). Introducción. En *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 9-14). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María (coords.) (2014b). La conformación del campo del currículum en México. En *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 239-267). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano (2001). *La programación de la enseñanza en la universidad*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feeney, Silvina (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gimeno Sacristán, José (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (coord.) (2010). Qué significa el currículum. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.

Gómez, Martín et al. (2021). Un proyecto de extensión: imaginando nuevos universos de sentidos posibles. En Pablo Scharagrodsky (comp.), *Educación por la desobediencia sexo-genérica* (pp. 13-29). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Guarro Pallás, Amador (1999). Modelos de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En Juan Manuel Escudero Muñoz (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99-122). Madrid: Síntesis.

Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jackson, Philip W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kliebard, Herbert M. (1980). Burocracia e teoría de currículo. En Rosemary Graves Messick, Lyra Paixão y Lília da Rocha Bastos (orgs.), *Currículo: análise e debate* (pp. 107-126). Río de Janeiro: Zahar Editores.

Krotsch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Sociedad*, Buenos Aires, (3), 5-29.

Krotsch, Pedro (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Krotsch, Pedro (org.) (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En *Legados, marcas y horizontes* (pp. 153-178). La Plata: Ediciones Al Margen/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Lago de Vergara, Diana et al. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 105-151). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Leite, Denise y Herz Genro, Maria Elly (2012). Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? En Denise Leite et al., *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas* (pp. 15-98). Buenos Aires: CLACSO/ Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Lemaitre, María José (ed.) (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Santiago de Chile: CINDA.

Ley de Educación Superior n.º 24.521 (10 de agosto de 1995). *Boletín Nacional* [sancionada el 20 de julio de 1995].

Mager, Robert (1982). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.

Martínez Rizo, Felipe (2011). Los *rankings* de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, *XL-1*(157), 77-97.

Mato, Daniel (2019). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: del *diálogo de saberes* a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de *colaboración intercultural*. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizaje* (pp. 19-45). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Monarca, Héctor (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, *XXXIV*(135), 164-176.

Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1999). Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende. *Cuadernos de Pedagogía*, (283), 71-77.

Ministerio de Educación (13 de septiembre de 2017). Resolución 3401-E/2017. *Boletín Oficial*. República Argentina.

Ministerio de Educación (13 de mayo de 2021). Resolución-2021-1549-APN-ME. *Boletín Oficial*. República Argentina.

Roig, Hebe (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en búsqueda de alternativas para la evaluación en la universidad. En María Catalina Nosiglia (comp.), *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 25-30). Buenos Aires: EUDEBA.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica.* Rosario: Homo Sapiens.

Schugurensky, Daniel (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo? En Armando Alcántara Santuario, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 118-149). México: Siglo XXI.

Sousa Santos, Boaventura de (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (*Encuentros en Buenos Aires)* Buenos Aires: CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

Sousa Santos, Boaventura de (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA/ASDI/ Plural editores.

Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.

Sousa Santos, Boaventura de (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *6*(54), 17-39.

Sousa Santos, Boaventura de (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf

Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.

Stenhouse, Laurence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, Laurence (1987). *La investigación como base de la enseñanza* (Selección de Jean Rudduck y David Hopkins). Madrid: Morata.

Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Torres, Carlos Alberto (2015). Universidades globales y ciudadanía global. *Universidades*, (64), 23-30.

Tyler, Ralph (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Vinet Arzuaga, Susana; Casablancas, Silvina y Dari, Nora (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, educación y ciencia*, *13*(24), 72-85. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36312

Yapu, Mario (2014). Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia. En Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 45-87). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(3), 17-48.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2015). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, (1). https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2289

La dimensión pedagógica de la evaluación universitaria

Oscar G. Hernández

Vamos a entrar por un momento en el mundo heterogéneo y contradictorio de la pedagogía. Este es un campo de conocimiento que tiene esas características debido a la vasta multiplicidad de perspectivas que en él convergen. Usaremos sus lentes multifocales para analizar la evaluación en la universidad, una actividad cuya connotación igualmente es tan múltiple como plural. También, por un momento, dejaremos de pensar la universidad como el sitio habitual donde estudiamos y trabajamos, y la concebiremos como un objeto de estudio en sí mismo, en el que ocurren prácticas que naturalizamos porque somos sus protagonistas. Esto implicará acudir a la famosa capacidad de extrañamiento, la misma que siempre se recalca en las investigaciones etnográficas.

A pesar de dicha heterogeneidad, la pedagogía aporta una mirada distinta –aunque no totalmente novedosa– de las que usualmente tenemos cuando tratamos estos temas. Por lo general, el análisis de la pedagogía se ha circunscrito a los niveles de educación básica y media, y solo recientemente su interés se ha acrecentado en la educación superior (Parra et al., 2010). Es cierto que la evaluación en la universidad responde a la incidencia de la mercantilización de la educación, y también es verdad que responde a distintas lógicas de relaciones de poder. Sin embargo, por razones

que se presentarán más adelante, son escasos los estudios en los que se problematiza la evaluación en la universidad como una práctica contextual y situada, o donde se analizan sus aspectos pedagógicos propiamente dichos.

En vez de centrarnos en los modelos teóricos del aprendizaje y de la enseñanza que se encuentran en los libros especializados, y que casi nunca se realizan en la práctica, es más fructífero enfocarnos en lo que hacen los profesores, las profesoras y los estudiantes universitarios en las evaluaciones. Esas actividades reflejan mejor las creencias, los valores y los significados contemporáneos de ser un profesor o una profesora universitaria, lo mismo que los de ser un estudiante en esas instituciones. Gracias al análisis de las prácticas implícitas en la evaluación universitaria también se puede comprender más profundamente el sentido de la evaluación y el de la universidad, insisto, porque así se aprehende la heterogeneidad subyacente. Incluso desde esta perspectiva se podría apreciar la forma como los profesores y profesoras universitarias actúan frente a las políticas nacionales e institucionales de evaluación, que en ocasiones impulsan determinados grupos de interés.

Para desarrollar estas ideas y proponer algunas reflexiones derivadas, en seguida presento cinco breves apartados. El primero es una discusión sobre la pedagogía, y especialmente de mi concepción derivada de una teoría antropológica contemporánea. En el segundo, explico lo que implica entender conceptualmente la evaluación en la universidad como una práctica contextual y situada. El tercer apartado constituye una síntesis de la comprensión de la evaluación como parte del aprendizaje, basada en algunas investigaciones experimentales en psicología cognitiva. En el cuarto, examino algunas prácticas de resistencia, por así decirlo, de profesores y estudiantes universitarios frente a la implementación de modelos evaluativos basados en la eficiencia. En el quinto apartado, enfatizo la contribución de la pedagogía, tal como la entiendo en este ensayo, tanto en el análisis de la evaluación en la universidad como en el diseño de políticas educativas sobre ese tema.

Aunque a primera vista estos cinco apartados parecerían estar desconectados, o por lo menos distantes unos de otros, la organización argumentativa que presento a continuación muestra varias articulaciones esenciales.

La pedagogía como conocimiento en práctica

Una de las críticas más reiteradas a la pedagogía es que se trata de un conocimiento más prescriptivo que descriptivo (Tenti, 2022). Cuando se examinan detenidamente sus obras y discursos, encontramos en ellos ideas sobre lo que debería ser la escuela, el estudiante, el maestro y recientemente la universidad. Esto puede resultar útil si se quiere comprender lo que en cierta época y sociedad determinadas se pensaba respecto a la educación, o si se quiere perfeccionar la comprensión histórica de su devenir. Sin embargo, estas prescripciones no se centran en lo que ocurre en la vida cotidiana de las instituciones donde tiene lugar el acto educativo. Este es el motivo principal por el que la mayoría de las veces en los análisis pedagógicos solo se ven crisis y degradaciones de los ideales y de las expectativas implícitas en sus teorías. Además, "una pedagogía que se separe de las descripciones empíricas de la realidad sociocultural, tal y como es vivida por los agentes, corre el riesgo de malograr sus posibilidades genuinas de transformación de esa realidad" (Díaz de Rada, 1996, p. 25).

Por fortuna, desde hace unas décadas se está revitalizando una discusión pedagógica fundamentada en experiencias cotidianas y en conceptos más precisos, que nos ayudan a liberarnos de varios lugares comunes ampliamente extendidos en este campo (Meirieu, 2016). Por ejemplo, ¿qué significa leer el contexto para educar?, o ¿cuáles son las implicaciones de una enseñanza centrada en el estudiante? En el caso de la evaluación en la universidad, también se vienen planteando discusiones que muestran el interés de las comunidades profesionales para mejorar la formación de sus nuevos

miembros. No olvidemos que también, desde hace unas décadas, los mismos profesores y profesoras universitarias están preocupándose por sus propias prácticas de enseñanza, derivada de una autocrítica que tiende a entender su trabajo más allá de la transmisión de conocimiento (Jurado, 2013).

A este respecto, debe decirse que las definiciones de la pedagogía son numerosísimas y contradictorias. Hay unas que tienden a entenderla como una ciencia, otras como una disciplina y otras como un saber filosófico. También se han planteado dicotomías como aquellas donde se contrapone la teoría a la práctica o donde se contrapone la ciencia al arte. Así, se ha dicho que la pedagogía es una teoría educativa, o una práctica social, o una ciencia más de la educación, o que es el arte de la enseñanza. Incluso se escuchan expresiones donde pareciera que la pedagogía es un objeto físico palpable, como cuando un estudiante afirma que determinada profesora "no tiene" pedagogía. Como suele suceder en ciencias sociales, los diferentes académicos del ámbito de la pedagogía se enfrentan entre sí para que su forma de entenderla prevalezca sobre la de los demás.

Si bien este no es el lugar para discutir con más profundidad las distintas definiciones, tradiciones e historia de la pedagogía, es importante aclarar dos aspectos fundamentales para el propósito de este ensayo. Primero, la pedagogía no es algo que se tiene o no se tiene. La afirmación "esa profesora sí tiene pedagogía" en realidad quiere decir que esa profesora muestra habilidades para explicar un tema y que los estudiantes le entienden. Esta afirmación corresponde más bien al ámbito de la didáctica, concebida como el conjunto de saberes y actividades relativas a la enseñanza (Camilloni, 2010). Segundo, la separación entre una pedagogía puramente teórica, casi erudita, y una pedagogía estrictamente práctica, limitada a lo que hacen los profesores en las aulas, es poco fructífera. Una vez más, la pedagogía erudita conduce al círculo interminable de la prescripción, y el análisis de la práctica sin el uso o la producción de conceptos nos condena a la falta de comprensión.

Esta última discusión es bastante frecuente en las ciencias sociales. El problema surge cuando se percibe una distancia o una brecha entre los conceptos abstractos de cada una de esas ciencias y lo que hacemos en distintos ámbitos de la vida social. El error consiste en formular teorías sin una fundamentación empírica suficientemente clara. Particularmente, me opongo a las teorías estructurales de las ciencias sociales, en las que se representa a las personas como recipientes pasivos de los procesos de socialización. Las teorías más generales sobre la sociedad solo tienen sentido si se manifiestan en situaciones específicas, del mismo modo que sus conceptos son realmente meritorios cuando se demuestran en escenarios sociales concretos. De lo contrario, estaríamos observando teorías sociales cuyo mayor y único provecho consiste en satisfacer los círculos intelectuales conformados por sus propios autores.

Esta eventual brecha entre la teoría y la práctica afecta la pedagogía porque escinde sus análisis. Por un lado, existen unos especialistas en pedagogía tan absortos en discusiones filosóficas idealistas que olvidan todo lo que ocurre en los centros educativos; y por otro, hay quienes sistematizan experiencias en esos centros, y aunque bien intencionados, carecen de marcos conceptuales sólidos para comprender profundamente las actividades educativas. Esto explica las disputas existentes entre los que entienden la pedagogía como un saber especializado cercano a la filosofía y los que la entienden como una reflexión sobre la práctica profesional de los profesores. Como resultado, tenemos un sinnúmero de definiciones, propósitos, epistemologías, conceptos, ontologías y métodos referentes a la pedagogía, que permiten calificarla como un verdadero caleidoscopio compuesto por ideas que difícilmente pueden articularse. Eso significa que la evaluación en la universidad puede pensarse pedagógicamente de distintas maneras.

Desde distintas ciencias sociales se han planteado propuestas recientes que buscan superar la escisión entre la teoría y la práctica. En ellas se desarrollan discusiones epistemológicas y ontológicas

respecto a esa supuesta superación, y en las que se declaran colaboraciones inter- y transdisciplinarias. Una de ellas, proveniente de la intersección entre la antropología y la psicología, consiste en concebir la cultura como conocimiento en práctica. Por todos es sabido que el concepto de cultura es bastante polisémico y que en todas las ciencias sociales ha adquirido matices particulares (Cuché, 2002). Mientras que en antropología ese concepto es central, y fundamenta varias de sus corrientes más conocidas, en psicología ha sido más bien periférico, principalmente por el excesivo individualismo metodológico que la caracteriza.

El punto de intersección entre ambas es el análisis del conocimiento humano en diferentes entornos. La antropología cognitiva, una rama poco conocida, se dedica a estudiar la relación entre el pensamiento y la cultura, como cuando se contrastan las categorías de pensamiento que guían el comportamiento de diferentes grupos humanos (D'Andrade, 2003). Por ejemplo, es diferente la percepción del tiempo o los colores en distintas comunidades, y esto a su vez incide en la forma como en ellas se entiende el mundo y a sí mismas. La psicología cognitiva, por su parte, presenta una línea de trabajo centrada igualmente en la relación entre el pensamiento y la cultura, en la que se analiza la influencia de la cultura en los procesos psicológicos básicos: percepción, memoria, razonamiento, etc. (Cole, 1999). Así por ejemplo, el modo en que una persona resuelve un silogismo dependerá en parte de las condiciones del entorno en el que habita.

Más allá de los matices que cada una de estas dos ciencias les imprimen a sus respectivos análisis, el aspecto que quiero destacar es su concepción compartida de la cultura. Esta se aleja de planteamientos esencialistas, en los que se supone que la cultura es "una cosa" inmutable y homogénea que define a un conjunto de personas. Por el contrario, en esta perspectiva se considera que la cultura es conocimiento en práctica, a veces compartido por grupos de personas, pero también cambiante y heterogéneo. Así, la "cultura caraqueña" no estará determinada por los límites geográficos de

la ciudad de Caracas en Venezuela, sino que estará compuesta por las acciones, las habilidades y los conocimientos de sus habitantes. Del mismo modo, la "cultura universitaria", o la "cultura profesoral", o la "cultura de la evaluación", no serán solamente las ideas abstractas, generales y homogéneas para cada caso; sino que serán los conocimientos y las habilidades reflejadas en las prácticas cotidianas en la universidad, las del profesorado y las de la evaluación, correspondientemente. De esa manera, también se supera la división entre teoría y práctica, ya que, desde esta perspectiva, las dos se encuentran profundamente imbricadas.

Pero ¿qué tiene que ver todo esto con la pedagogía? Precisamente, lo que propongo es que la entendamos como una manifestación cultural en el sentido que estoy describiendo, esto es, como un conocimiento en práctica (Rogoff y Lave, 1984). Así se evitará continuar con el círculo vicioso de la prescripción, y se superará la reiterada brecha entre sus teorías más abstractas y la actividad cotidiana de sus protagonistas. Concebir la pedagogía como conocimiento en práctica implicará centrarse en estudiar las acciones, habilidades, interacciones y, en general, todas aquellas actividades cotidianas que realizan los agentes educativos: profesores, profesoras, estudiantes, directivos e investigadores. Dichas actividades pueden analizarse en distintos niveles, siempre contrastando los discursos macrosociales con las prácticas cotidianas.

Esto significa que se prestará más atención a lo que hacen los profesores, las profesoras y los estudiantes universitarios cuando están involucrados en situaciones evaluativas, en vez de solo tratar de aplicar modelos teóricos de la evaluación que en la práctica casi nunca se cumplen según lo esperado. Es importante tener presente que las teorías en ciencias sociales y en educación constituyen modelos o metáforas que nos ayudan a entender parte de "la realidad". Por ejemplo, no es que los grupos de maestros investigadores "sean" redes sociales en sí mismas, sino que el concepto de redes sociales (Reynoso, 2011) nos permite entender mejor todo lo que ocurre en esos grupos. Estudiar el modo en que se llevan a cabo las

evaluaciones en la universidad es parte de concebir la pedagogía como conocimiento en práctica.

En la literatura académica producida en Hispanoamérica hay varias investigaciones que, desde otras perspectivas disciplinares, ilustran parte de la cotidianidad de la evaluación en la universidad. Unas sobresalen porque muestran el punto de vista de los profesores y otras, porque muestran el punto de vista de los estudiantes. Respecto al primer caso, vale mencionar el estudio de Henríquez, Boroel y Arámburo (2020), quienes analizaron las percepciones de profesores universitarios en dos universidades: una mexicana y otra española. Este trabajo es especialmente relevante porque ilustra varios elementos que podrían mostrar tendencias más generales. Ellos entrevistaron a veinticuatro profesores de ambas universidades y de varios pregrados, respecto a las funciones, estrategias e instrumentos de la evaluación.

Sobre las funciones de la evaluación, los investigadores encontraron una combinación de propósitos sumativos y formativos. Los profesores y profesoras universitarias entrevistadas consideraron que el propósito de la evaluación es comprobar y demostrar conocimientos que certifiquen la idoneidad profesional y social de los estudiantes. Aunque existe una tendencia por privilegiar la evaluación formativa, al final parece más importante esa certificación mediante la evaluación sumativa, entre otras razones, porque así lo demanda la normatividad institucional. En relación con las estrategias e instrumentos de evaluación, el estudio mostró una variedad difícil de clasificar. Hay quienes llevan a cabo solo evaluaciones individuales, otros solo grupales y otros tienden a combinarlas. Esto depende de múltiples factores, como el contenido específico de la asignatura, el nivel educativo de los estudiantes, la cantidad de estudiantes del curso y el tiempo que el profesor requiere para las revisiones.

Una de las principales conclusiones de este estudio fue la siguiente: "[S]e observan posturas heterogéneas respecto a las funciones de la evaluación del aprendizaje en contextos de formación

de agentes educativos. No se identifica una tendencia generalizada por parte del profesorado" (Henríquez, Boroel y Arámburo, 2020, p. 20). Aquí lo importante es subrayar la heterogeneidad inherente, que quizá es la principal característica de la evaluación en la universidad. Esto plantea serias dificultades para su comprensión, toda vez que entender o explicar la heterogeneidad es supremamente difícil. Así lo declaró el famoso sociólogo polaco Zygmunt Bauman cuando recibió el premio Príncipe de Asturias en 2010:

> Nosotros los seres humanos preferiríamos habitar un mundo ordenado, limpio y transparente, donde exista bien y mal, belleza y fealdad, verdad y mentira; y que estén nítidamente separadas entre sí. Donde jamás se entremezclen para poder estar seguros de cómo son las cosas, hacia dónde ir, y cómo proceder. Soñamos con un mundo donde las valoraciones puedan hacerse y las decisiones puedan tomarse sin la ardua tarea de intentar comprenderlas. Es en dicho mundo, en un mundo donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar una y otra vez, y siempre de forma inconclusa, comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, destinados a comunicar, y de este modo, a vivir el uno con y para el otro (Fundación Príncipe de Asturias, 2010).

Respecto al punto de vista de los estudiantes universitarios sobre la evaluación, existen varias investigaciones que muestran aspectos significativos. Una que presenta particularidades que podrían entenderse como tendencias generalizables fue realizada por Rodríguez, Restrepo y Luna (2016) en Medellín, Colombia. Para ello, aplicaron encuestas tipo Likert a cuatrocientos estudiantes de distintas carreras de varias universidades públicas y privadas de esa ciudad. Sus resultados pueden agruparse en tres grandes líneas. La primera es que los estudiantes consideran que la evaluación debería ser un proceso más de retroalimentación que de calificación, lo que contrasta con lo que perciben de sus profesores, quienes, según ellos, la entienden más como calificación que

como retroalimentación. Esta diferencia podría entenderse como producto de distancias intergeneracionales o de la incursión de nuevos modelos evaluativos centrados en el estudiante.

La segunda línea fue la percepción estudiantil de las habilidades evaluativas de sus profesores y profesoras. Aunque en general los estudiantes consideraron que esas habilidades eran adecuadas, la mayoría manifestó que alguna vez sintió que sus profesores no fueron totalmente objetivos cuando los evaluaron. Como es sabido, los sesgos personales en la evaluación pueden influir sus resultados, lo cual ha generado reflexiones en distintos sentidos. La tercera línea de resultados de ese estudio se centró en la consideración de la evaluación como un mecanismo de poder. Los investigadores informaron que la mitad de los encuestados indicó que los profesores y las profesoras la usan de esa manera, casi como una especie de mecanismo de control. A este respecto, también se informa que "otro aspecto que llama la atención es que las (estudiantes) mujeres manifiestan una mayor percepción sobre la utilización de la evaluación como un mecanismo de poder por parte de sus docentes" (Rodríguez, Restrepo y Luna, 2016, p. 13). Al final del informe de la investigación, se indica la necesidad de profundizar en el punto de vista de los estudiantes, para comprender mejor las percepciones que se describen sobre la evaluación.

Al parecer, la manera en que los estudiantes perciben la evaluación en la universidad apenas es un indicio de varios aspectos que deberían indagarse mucho más, lo mismo que en el caso de la percepción de los profesores y las profesoras sobre esa misma actividad. Además de esas percepciones, es fundamental entender sus prácticas cotidianas y analizarlas pedagógicamente. Esta es la razón principal por la que propongo entender la pedagogía como conocimiento en práctica, y especialmente para privilegiar la comprensión de la evaluación en la universidad desde el punto de vista de sus protagonistas. De esa manera, se podrían abordar preguntas más amplias, como por ejemplo, ¿qué quiere decir que la evaluación pueda comprenderse como un mecanismo de poder

y de control?, ¿por qué los estudiantes consideran que la evaluación debería ser una forma de retroalimentación, mientras que sus profesores tienden a usarla como un modo de calificación?, ¿cuál es la concepción implícita de ser un estudiante o un profesor o profesora en el proceso socioeducativo de certificación profesional?, y ¿cómo podemos entender la heterogeneidad implícita en las prácticas de evaluación universitaria? En seguida encontraremos algunas sugerencias para posibles respuestas e hipótesis.

La evaluación universitaria es una práctica situada y en contexto

A propósito de la evaluación en la universidad como una actividad de poder y control, existen algunas consideraciones. Una de ellas, quizá la más importante, consiste en resaltar su connotación política, entendida como la disposición y resolución de intereses encontrados. Esta perspectiva usualmente se asocia con todo el conjunto de las pedagogías críticas, cuyos principios se orientan al análisis de la capacidad de los agentes educativos para controlar, dirigir o influir decisiones y acciones de las demás personas, grupos e instituciones. Las obras de Paulo Freire en Latinoamérica (1970) y de Henry Giroux en el contexto anglosajón (2020) son ampliamente representativas. En ambas propuestas se entiende la evaluación como una práctica que encarna las desigualdades y las asimetrías sociales en varias situaciones educativas particulares.

Otra consideración se basa en los aportes de la perspectiva foucaultiana para el análisis de los dispositivos de constitución de sujetos, mediante la evaluación educativa. Recordemos que dentro de este marco de pensamiento, el término "dispositivo" se refiere a un conjunto de discursos, instituciones y relaciones, que regulan y normalizan los comportamientos de las personas en una sociedad y época determinadas (Foucault, 1976). La idea básica de esta perspectiva consiste en entender la evaluación, precisamente, como un

dispositivo que distingue a los estudiantes entre normales y anormales, buenos y malos, aptos e ineptos, etc., lo mismo que permite su clasificación en función de escalas cuantitativas de calificaciones. De esa manera, la evaluación en la universidad responderá a planteamientos más generales sobre lo que implica ser un profesional certificado y competente en un área de conocimiento específico, junto con modos específicos de representar al ser humano.

Aunque en estos dos marcos de pensamiento, la pedagogía crítica y la propuesta foucaultiana, se conceptualiza la evaluación en términos de asimetrías y de poder, las dos adolecen de entenderla como un fenómeno situado. Además de que no se profundiza en lo que significa "el contexto", no se explica satisfactoriamente la relación entre el conocimiento individual y las condiciones específicas del entorno donde cada persona lleva a cabo sus actividades. Es como si se vieran de manera separada. Probablemente, estos vacíos estén a la base de la brecha entre la teoría y la práctica de la evaluación en la universidad, o se deban a la diferencia en los niveles analíticos macrosociales, propios de estas teorías; y los microsociales, que privilegian el estudio de la interacción cotidiana de los agentes.

Si aceptamos que la pedagogía es un conocimiento en práctica, también tendremos que afirmar que la evaluación universitaria es una actividad contextual y situada. Esto quiere decir que para comprenderla es más provechoso adoptar una perspectiva microsocial en vez de macrosocial. Además, una perspectiva microsocial permitirá aprehender la heterogeneidad inherente a su cotidianidad. Piénsese por ejemplo en todas las características contemporáneas de la institución universitaria. Es decir, pese a que usamos la palabra "universidad" para referirnos genéricamente a ese tipo de centros educativos, en realidad nos estamos refiriendo a diferentes tipos según sus características. Hay unas que son estatales o públicas y otras privadas, otras tienen perfiles más investigativos que profesionalizantes, unas tienen más carreras que otras, etc. Aún más, entre el grupo de universidades públicas pueden distinguirse

subtipos en función a sus trayectorias y ubicaciones, de la misma manera que entre el grupo de universidades privadas: unas son confesionales, otras de élite, etc.

El panorama se complica más cuando tenemos en cuenta que la evaluación en la universidad también depende de los contenidos disciplinares del amplísimo rango de formación profesional. La evaluación en un curso de una facultad de artes diferirá de uno en una facultad de ingeniería, y estas dos de la evaluación en un curso de una facultad de ciencias sociales. Una asignatura teórica tendrá modos evaluativos distintos a los de un taller o a los de una práctica profesional. Tampoco será igual la evaluación en un curso de primer semestre de pregrado que en uno de último semestre, o de una maestría o de un doctorado. La configuración –para retomar el conocido concepto del sociólogo alemán Norbert Elías (1989)– de la evaluación en la universidad está relacionada con varias condiciones simultáneas y específicas. Nuevamente, la heterogeneidad surge como una característica inherente a lo que pretendemos comprender.

Adoptar una perspectiva analítica microsocial no significa renunciar a la comprensión más amplia de una sociedad o de un fenómeno que se muestre a través de varios casos específicos. ¿Cómo podemos consolidar conocimiento general de la evaluación en la universidad a partir de tanta heterogeneidad? En las ciencias sociales existen varias perspectivas que en esa dirección proponen centrarse en las interacciones sociales de la vida cotidiana. Entre las más conocidas, está precisamente el interaccionismo simbólico, que consiste en analizar las relaciones humanas cotidianas y el modo en que se construyen los símbolos que nos permiten comunicarnos (Mead, 1934). En este tipo de estudios se presta atención a "pequeños detalles" como el saludo y el uso del lenguaje verbal y no verbal, que resultan cruciales para entender aspectos sociales más amplios. Vale recordar que el pionero de este tipo de perspectivas fue el sociólogo alemán George Simmel –muchas veces olvidado–, quien se interesó por la vida urbana a finales del siglo XIX.

El análisis de la cotidianidad es una forma sólida de comprender el funcionamiento de la sociedad. Otras perspectivas que pueden citarse son la microsociología del individuo (Martuccelli, 2002) y la fenomenología (Schütz, 1967).

Pongamos varios ejemplos. En una reunión de profesores de una universidad privada de La Paz en Bolivia, una decana les dice a todos:

> —Por favor, si algún estudiante va a perder un curso, que lo haga con una nota de 2.5 o menos (en una escala de 0.0 a 5.0 donde se aprueba un curso con 3.0). Si ponen notas de 2.7 o 2.9 voy a tener una fila larga de estudiantes en mi oficina que me piden ayuda para que les suba la nota, y no tengo tiempo para eso.

Los profesores y las profesoras se miran entre sí sorprendidos, pero ninguno interviene para contradecirla. Saben que es mejor no hacerlo ya que podrían tener consecuencias contractuales adversas. En otra universidad, esta vez estatal de Bogotá en Colombia, se les pide a los profesores justificar muy bien cuando algún estudiante pierde un curso, entre otras razones, porque están interesados en mejorar los índices de retención estudiantil, que a su vez optimizan su acreditación institucional ante el Estado colombiano. Los profesores y las profesoras con peores condiciones laborales tienden a hacerlo, mientras que aquellos con mejores condiciones tienden a ignorarlo. Finalmente, en una universidad privada de Guayaquil en Ecuador, una estudiante le reclama a su profesora porque perdió un examen parcial importante. La profesora procede a explicarle la calificación, pero la estudiante, incapaz de comprenderla, comienza a ofenderla cada vez con más ira. En un momento determinado, le dice:

> —Usted no sabe con quién se metió, voy a hablar con mi padre que es uno de los accionistas de esta universidad, ¡ya sabe que con nuestro dinero se paga su salario!

La profesora, indignada y lastimada, renuncia a su trabajo al día siguiente.

Estos tres casos, aislados geográficamente pero conectados por su contenido, muestran parte de la incidencia de las políticas de evaluación de la educación superior en nuestros países. No sé hasta qué punto quienes diseñaron estas políticas estaban conscientes de sus efectos sobre el día a día de profesores y estudiantes en las universidades, pero indiscutiblemente las han afectado. Con base en estos ejemplos, podría decirse que parte de la evaluación en la universidad ha convertido a los estudiantes en "clientes" (que siempre tienen la razón) y se ha erosionado significativamente la autoridad docente. Esto a su vez se relaciona con lo que genéricamente se ha denominado "la mercantilización de la educación", cuya principal consecuencia consiste en subordinar el conocimiento intelectual al capital económico. Desde luego, esta es una apreciación parcial porque también existen situaciones en las que pueden deducirse otros sentidos y significados de la evaluación en la universidad. Una vez más, veamos otros tres ejemplos.

Los estudiantes de derecho, futuros abogados de una universidad pública de Mendoza en Argentina, están bastante satisfechos con sus profesores de último año, quienes dirigieron sus prácticas profesionales en un consultorio jurídico abierto a la comunidad. Dicen que la evaluación que recibieron de sus profesores fue un medio para afianzar lo que estudiaron en sus semestres anteriores. En una universidad privada de Brasil, una profesora de ingeniería electrónica implementó en un curso especializado, un sistema de evaluación basado en la colaboración entre estudiantes, lo que impulsó el aprendizaje y la comprensión más allá de lo habitual. Los estudiantes señalaron que esa evaluación les parecía más interesante porque aprendían a cooperar en vez de solo a competir entre sí. Finalmente, en un curso de doctorado de arquitectura de una universidad en San José de Costa Rica, la profesora evaluó a sus estudiantes a través de retroalimentaciones, con el propósito de que ellos ganaran confianza en sus propias ideas. La profesora los

motivó a argumentar sus críticas a propuestas de la arquitectura convencional y a proseguir con su creatividad. Estos nuevos doctores y doctoras en arquitectura están mejorando el pensamiento arquitectónico en Centroamérica.

Nuevamente, tenemos tres casos aislados geográficamente pero conectados por su contenido. Estos muestran una faceta favorable de la evaluación en la universidad, en la que se implementan algunas prácticas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Probablemente, los profesores y las profesoras de los tres ejemplos combinaron su experiencia docente con algunas consideraciones científicas más recientes sobre la evaluación en procesos educativos. Quizá ellos también han reflexionado sobre sus propias actividades de enseñanza, y estén genuinamente preocupados por la formación de los estudiantes y futuros profesionales de sus respectivos campos disciplinares. Como han argumentado innumerables autores, la reflexión sobre la práctica de la enseñanza constituye una fuente importante de conocimiento pedagógico y de mejoramiento de los procesos implícitos, que no obstante debe acompañarse de análisis conceptuales (Perrenoud, 2004). Estas apreciaciones también son parciales, ya que difieren substancialmente de los tres casos presentados arriba. La evaluación en la universidad presenta entonces varias facetas, unas complementarias y otras contradictorias, que implican mayor esfuerzo intelectual para comprenderlas.

El dualismo entre perspectivas macro- y microsociales es producto del devenir de las ciencias sociales y de su relación con la filosofía del conocimiento. Así, se "fomenta la impresión de que la sociedad está construida a base de estructuras externas a uno mismo, al individuo, y que el individuo está rodeado por la sociedad, y al mismo tiempo, separado de ella por alguna barrera invisible" (Elías, 1978, p. 15). Por eso, tiene más sentido, como se está proponiendo en diversas teorías de las ciencias sociales contemporáneas, analizar lo que hacemos en contexto y en situaciones específicas. De ese modo, se estará estudiando y tratando de

comprender el individuo y la sociedad simultáneamente o, dicho en otras palabras, se plantearán estudios sociales –y educativos– en los que este tipo de dualismos tienden a diluirse. Sin embargo, casi por la fuerza de la costumbre, seguimos usando términos que distinguen los análisis estructurales de los cotidianos.

Esto significa que para mejorar la comprensión general de la evaluación en la universidad se debería estudiar como una práctica situada y contextual. Desde luego, para llegar a hacerlo antes hay que tener claro aquello que se entiende por situación y por contexto. La situación es el conjunto de condiciones particulares de un lugar y momento específicos en los que ocurre una acción concreta. Para entender la evaluación en la universidad hay que tener en cuenta dichas condiciones, y en especial la manera como estas se entrelazan con lo que acontece en ella. El contexto es el conjunto más amplio de relaciones que incide sobre una situación, e incluye aspectos culturales, históricos y sociales (Chaiklin y Lave, 2001). El contexto de la evaluación universitaria puede estar influenciado por lo que los profesores y los estudiantes valoran, o lo que la evaluación significa para ellos, o por la cultura que practican. Así, mientras que una situación se refiere a las circunstancias específicas de un momento dado, el contexto se refiere a las relaciones que configuran tales circunstancias. En ningún caso el contexto debe entenderse solo como un lugar o como un recipiente donde ocurren las acciones humanas.

Lo más difícil –y lo más fructífero– en este panorama es describir la relación, o las relaciones, entre una situación y un contexto. Aunque en los ejemplos mencionados falta describir más los detalles de cada situación, su contexto estará compuesto por la cultura y el conocimiento de las personas que conforman cada institución, lo mismo que por las condiciones sociohistóricas de cada ciudad en cada país. Es como si en una situación se reflejara o se condensara un contexto de manera particular. En el proceso de contraste entre las múltiples relaciones entre situaciones y contextos, poco a poco se podrán establecer regularidades, patrones, tendencias,

etc., que nos permitirán afirmar explicaciones o argumentos para comprender la evaluación en la universidad. Si no se tienen en cuenta estas precisiones, se corre el riesgo de seguir separando los modelos abstractos sobre la evaluación educativa con la experiencia de sus protagonistas. No debe olvidarse que las situaciones complejas siempre tienen algo de singular.

Probablemente, no todos quienes se ven a sí mismos como pedagogos estarán de acuerdo con estas ideas. Quizá ellos vean la evaluación en la universidad como una actividad formal cuya disposición se explique principalmente por las habilidades técnicas y didácticas de los profesores y profesoras. Sin embargo, las investigaciones que se adscriben al estudio de la cultura como conocimiento en práctica han mostrado detalles fundamentales, que cuestionan ese tipo de supuestos abstractos y generales (Durand, Ria y Flavier, 2021). Por ejemplo, hay estudios que indican que los estudiantes en las universidades se adaptan a las exigencias evaluativas de sus profesores (Cuello, 2022; García y Medécigo, 2014). Esto quiere decir que los estudiantes universitarios tienden a analizar las expectativas de sus profesores para aumentar sus probabilidades de éxito en los resultados. Hay profesoras y profesores a quienes les gusta que el estudiante repita lo que ellos dicen, otros que esperan que los contradiga, otros que argumenten "con sus propias palabras", otros que sean críticos, etc. Los estudiantes lo saben, lo comentan entre ellos y actúan en consecuencia. También hay investigaciones reveladoras sobre los rasgos personales y la actividad de los profesores más reconocidos por sus estudiantes (Gaviria, 2023), o sobre los criterios que usan para valorar su desempeño docente (Villalobos, Melo y Pérez, 2010).

La discusión está abierta, y como suele suceder en otros ámbitos humanos, en la academia cada cual defiende su propio territorio. Sin embargo, las ventajas de estudiar la evaluación en la universidad como una práctica situada y en contexto son mucho más amplias que sus desventajas. Entre las primeras, está la posibilidad de entender, no solo las acciones en sí mismas, es decir, lo que hacen

profesores y estudiantes en las evaluaciones, sino también los motivos, las creencias y los valores subyacentes, esto es, por qué ellos hacen lo que hacen. Esta es una puerta de entrada para comprender la evaluación en la universidad en términos sociales y culturales en vez de solo entenderla en virtud de sus aspectos técnicos y abstractos. Incluso pensar la evaluación en la universidad nos permite desnaturalizar su práctica, lo que ayudaría a entender su centralidad en el funcionamiento y sentido de toda la institución universitaria contemporánea. ¿Qué sucedería si de repente ya no se pudieran llevar a cabo evaluaciones en esta institución? La intensa devoción que se le rinde a la evaluación puede considerarse casi como una especie de fetiche:

> La evaluación educativa se convirtió en un método insuficiente, exagerado, fetichista y formalista. Pero a la vez es una herramienta utilísima para gobernantes y ciudadanos, y no hay por qué arrojarla al rincón de los trastos inservibles. Puede seguir. Debe seguir. La evaluación incomoda a los ministros de Educación porque se convirtió en una trampa de la cual ellos son las víctimas. Primero la sobredimensionaron y ahora no saben cómo escaparse. Y no importa si las cosas van mal o bien. La evaluación, para los ministros, representa la fatalidad de que las cosas aparecen públicamente mal, aunque vayan bien. Más aún: como los ciudadanos carecen de instrumentos científicos de medición sobre la calidad de la educación, terminan esperando el momento de la difusión de resultados con una ansiedad que en realidad no experimentan realmente (Granovsky, 2003, p. 97).

Concebir la evaluación en la universidad como una práctica situada y en contexto es una manera de enriquecer su análisis y de profundizar en su comprensión. También es una forma de construir conocimiento pedagógico puesto que permite ahondar en aquello que profesores y estudiantes comprenden y practican en torno a la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza. Tal vez podría examinarse si la adaptación de este aforismo sea pertinente: “dime

cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor eres", o si determinados tipos y procedimientos evaluativos forman tipos específicos de estudiantes o profesionales. En todo caso, es necesario vincular la experiencia singular de los protagonistas de la evaluación en la universidad con el conocimiento especializado de esa área, proveniente de las ciencias dedicadas a la investigación de ese tipo de fenómenos.

La evaluación y el aprendizaje

La evaluación en la universidad surgió en el mismo instante en que esa institución se conformó. Como muestran varios análisis históricos, en las nacientes universidades de Bolonia en el siglo XI y de París en el siglo XII ya se presentaban prácticas evaluativas de conocimientos (Bowen, 1979). Era usual que los estudiantes tuviesen que demostrar su dominio del derecho, la teología y la filosofía, memorizando y comentando textos. En ocasiones, los estudiantes debían implicarse en debates –*quaestiones disputatae*– en los que defendían sus tesis y puntos de vista frente a los maestros y a otros compañeros. En teología, se esperaba que el estudiante evaluado respondiera con suficiencia preguntas sobre la doctrina cristiana; en filosofía, que mostrara una comprensión profunda de los textos filosóficos, principalmente de la antigua Grecia; y en derecho, se esperaba que el evaluado resolviera casos prácticos donde se planteaban problemas legales complejos.

Si se observa con detenimiento, en este tipo de prácticas, y en algunas que más tarde se llevaron a cabo en las nuevas instituciones escolares, se combinaban dos ideas. Por un lado, está la idea del examen, cuya etimología latina significa "pesar o medir" y que también quiere decir "indagar por las circunstancias de algo o de un hecho"; y por el otro, está la idea de la demostración, cuya etimología latina significa "probar o mostrar" y que también quiere decir "exponer algo de modo comprensible". El examen y la

demostración pueden entenderse como los fundamentos generales de la evaluación, cuyos matices específicos dependen del nivel educativo donde se realice y de la naturaleza de los contenidos de la enseñanza. Con el transcurrir de los siglos, en la institución universitaria ese examen y esa demostración sentaron las bases de las certificaciones profesionales y académicas que todos conocemos y hemos trasegado.

Respecto a las prácticas de examen, debe añadirse que son mucho menos novedosas de lo que se cree. En varios tratados pedagógicos de las antiguas Roma y Grecia se aprecian varios ejemplos, la mayoría asociados a la vigilancia y la clasificación de los estudiantes. Uno de ellos se encuentra en *Instituto oratoria*, el famoso tratado de Quintiliano del siglo I. Allí, él "recomendaba el examen de las habilidades del alumno y de su carácter, y señalaba que los juegos revelan el carácter de la manera más natural. El examen individualizado del alumno incluía su capacidad de memoria y de imitación" (Sáenz y Zuluaga, 2004, p. 10). Además, se proponían jerarquías entre los estudiantes, basadas principalmente en sus temperamentos, que luego eran usadas por los maestros para llevar a cabo una especie de atención diferencial. La intención por comprender la evaluación en la educación occidental es una constante desde sus primeras manifestaciones culturales más estructuradas. Lo que hoy entendemos por "exámenes académicos" reflejan una influencia significativa de su origen histórico.

También desde el inicio las prácticas evaluativas en la universidad implicaron una asimetría que ha sido objeto de múltiples análisis y discusiones pedagógicas: un evaluado y un evaluador. El primero es alguien cuyo objetivo es demostrar que sabe, domina, entiende, aplica, etc., un conocimiento específico sobre alguna materia; y el segundo es alguien que ya ha demostrado todo lo anterior ante otros y que ha obtenido la autoridad suficiente como para emitir un juicio, dictamen o valoración sobre el desempeño del evaluado. Esta eventual asimetría también ha adquirido varios matices en virtud de niveles y contenidos educativos, aunque su

más notable reflejo contemporáneo consiste en la disposición de jurados en las defensas de las tesis de maestrías y doctorados. Tanto el papel del "evaluado" como el del "evaluador" implican restricciones y posibilidades distintas, de la misma manera en que se le asignan rangos de autoridad académica diferenciales.

Tal vez la combinación entre examen y demostración con el tiempo consolidó el perfil punitivo de la evaluación. Con la aparición e influencia de la psicometría a finales del siglo XIX, la evaluación en los procesos educativos adquirió una connotación más científica que moralizante. Como resultado, se fueron aplicando pruebas objetivas en todos los niveles de los sistemas educativos, que de cierta manera legitimaron una forma contemporánea de examen, demostración y jerarquización. Nótese, por ejemplo, la incidencia de los resultados de las pruebas objetivas censales que realizan varios países y la de las pruebas objetivas internacionales que comparan el desempeño de estudiantes entre países. Aunque algunos rechazan esta forma de evaluación, especialmente por su carácter estandarizado, a favor puede decirse que hay un trabajo matemático significativo para mejorar el análisis de los resultados, y también que existen esfuerzos por mitigar sus eventuales sesgos culturales, sociales y económicos (Stobart, 2008). En realidad, la crítica no debería dirigirse a las pruebas en sí mismas, sino al uso social de sus resultados que, en la mayoría de las ocasiones, se circunscribe a distribuir "recompensas" y "castigos".

La percepción general de los estudiantes universitarios sobre la evaluación confirma su carácter punitivo. Aquí algunos ejemplos. Navarro (2008) estudió las representaciones sociales en estudiantes universitarios de pregrado de una universidad pública colombiana. Encontró que dichas representaciones estaban organizadas alrededor de ideas como el control y la medición que, a su vez, se asociaban a emociones aversivas como el temor y el estrés. Ricoy y Fernández (2013) investigaron la percepción de estudiantes universitarios españoles de un posgrado. En las conclusiones reportaron percepciones contrapuestas, también ligadas a

estados emocionales, en las que primaban las aversivas como el nerviosismo y la angustia. Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013) estudiaron las percepciones de profesores, estudiantes y egresados sobre el sistema de evaluación de un pregrado. Entre sus resultados más significativos, está el contraste de percepciones entre profesores y estudiantes: mientras que los primeros entendían ese sistema de evaluación como más formativo, los segundos lo entendían como más punitivo.

En la literatura académica y en las investigaciones afines se encuentran muchos más reportes similares. Si bien existen excepciones, la tendencia general indica que los estudiantes perciben la evaluación en la universidad como una actividad instrumental que se reduce a la obtención de calificaciones. Incluso en instituciones universitarias en cuyos documentos oficiales se referencian sistemas evaluativos "innovadores", en la práctica se presenta ese tipo de instrumentalización. Esto ocurre debido principalmente a la fortaleza de la impronta del origen histórico de la evaluación que, como describí, está asociada al examen y a la demostración; y también a las estructuras administrativas de las universidades que, al fin y al cabo, exigen escalas numéricas para los reportes evaluativos para cada uno de los estudiantes.

En las teorías científicas más recientes sobre la evaluación de los procesos educativos, suelen proponerse varias distinciones, algunas de ellas mencionadas al comienzo de este ensayo. Entre las más conocidas, está la diferencia entre las evaluaciones sumativas, o aquellas que se usan para emitir un juicio definitivo relativo al desempeño de un estudiante sobre su aprendizaje, y las evaluaciones formativas, que recopilan información para estimar el progreso de un estudiante para tomar decisiones respecto a su aprendizaje. Estos dos tipos generales de evaluación no son necesariamente excluyentes, y su uso dependerá de las creencias que un profesor o profesora tenga no solamente sobre la evaluación, sino sobre el aprendizaje y la formación universitaria en general. Así, si un profesor piensa que la evaluación formativa no tiene

sentido, o que no corresponde al nivel de educación superior, o que en su propia época estudiantil "eso no se veía", entonces no las implementará en su trabajo de enseñanza. Por el contrario, si una profesora considera que la evaluación formativa es una manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y también su propio trabajo de enseñanza, entonces sí la implementará.

Las creencias de los profesores sobre la evaluación son parte de algunos estudios sobre la subjetividad docente. Las investigaciones psicológicas han confirmado que las expectativas de los profesores sobre los estudiantes afectan positiva y negativamente sus oportunidades para aprender, su motivación y los resultados en las evaluaciones (Schunk, Meece y Pintrich, 2014). Esto se explica en parte por la incidencia de los sesgos cognitivos que todos padecemos, especialmente los del conocido "efecto halo":

> El efecto halo nos lleva a extrapolar la impresión –intuitiva– que nos causa un estudiante a cualquier aspecto de su comportamiento o desempeño, y esto hace que, inconscientemente, evaluemos con mayor o menor indulgencia su trabajo. Por ejemplo, un alumno que se muestre educado y responsable probablemente será evaluado con mayor benignidad en cualquier tipo de tarea que otro que tenga un comportamiento más conflictivo en el aula. El efecto halo también provoca que las primeras impresiones que produce una prueba evaluativa condicionen las subsiguientes valoraciones. Esto significa que, si la prueba evaluativa tiene varias preguntas o actividades a corregir, la primera que corrijamos condicionará nuestra predisposición respecto a las siguientes. Esto es, si la respuesta a la primera pregunta nos parece muy buena, seremos más generosos con la calificación de las siguientes preguntas y, al contrario, seremos más severos si la prueba empieza con mal pie (Ruiz, 2020, p. 285).

Esta situación se refleja en la percepción de justicia que los estudiantes universitarios construyen sobre sus evaluaciones. Además de las ventajas y limitaciones de las pruebas objetivas, que intentan

reducir los sesgos cognitivos de los evaluadores, en las teorías y propuestas más recientes sobre la evaluación se plantean dos tipos de actividades con ese propósito. Una es más técnica y la otra es más formativa. La técnica se refiere a la elaboración de rúbricas en las que se establecen criterios claros para las evaluaciones y sus resultados. De esa manera, el evaluado conoce las expectativas de desempeño de una determinada prueba y por consiguiente la comprende más. Como se sabe, hay múltiples formas de diseñar una rúbrica de evaluación: unas son más detalladas que otras, otras tienen más estructuras que otras y también hay unas más ceñidas a escalas numéricas que a valoraciones cualitativas. Más allá de esta tipología, lo importante es que un evaluado conozca lo que se espera durante la ejecución de una prueba.

La actividad formativa es más interesante. Se trata de acompañar los resultados de las evaluaciones con alguna modalidad de retroalimentación, entendida como el hecho de proporcionar información sobre el desempeño y su mejoramiento en una determinada área de conocimiento. Los estudios en psicología cognitiva corroboran que esta actividad constituye uno de los aspectos que más contribuye al aprendizaje estudiantil (Hattie y Timperley, 2007; Santrock, 2014). ¿De qué me sirve saber que cometí errores si no se me indica la naturaleza de ese error ni la forma de superarlo? Pese a la relevancia de la retroalimentación de las evaluaciones, la investigación también muestra que existen algunos elementos que incrementan su incidencia sobre el aprendizaje. En otras palabras, hay unos componentes fundamentales que mejoran dicha retroalimentación, y de paso mejoran la comprensión de los estudiantes y también la enseñanza de los profesores.

Entre estos elementos, están el momento en que se lleva a cabo y la manera como se realiza. Respecto al primero, es mejor retroalimentar a los estudiantes en el menor tiempo posible luego de una evaluación, a menos de que el profesor espere que ellos mismos analicen sus propios resultados. Casi nunca estamos conscientes de nuestros errores o de nuestra falta de comprensión sobre un

tema, de tal manera que, si alguien con más experticia no nos lo indica, continuaremos repitiéndolo. Quizá entre más alto sea el nivel educativo, se necesite menos retroalimentación inmediata o se presuponga mayor autonomía de los estudiantes. Piénsese en las prácticas evaluativas en cursos de doctorado, donde eventualmente se espera que los futuros doctores y doctoras logren independencia y creatividad intelectual. Para la mayoría de los evaluados en todos los niveles, es más satisfactorio recibir una explicación de la calificación –incluso si es alta– que solo recibir la calificación.

Respecto a la manera como se realiza la retroalimentación, es primordial que, sin importar su contenido específico, tenga el propósito de ayudar al estudiante a saber lo que debe hacer para mejorar su comprensión o práctica de algún conocimiento (Hattie y Clarke, 2019). Los siguientes son algunos ejemplos: si una estudiante de química en una evaluación sobre estequiometría confunde moles y moléculas, obtendrá ecuaciones desbalanceadas. Por lo tanto, una retroalimentación oportuna consistirá en explicarle esa diferencia y mostrarle las consecuencias de la confusión cuando usa el número de Avogadro. Por otra parte, si un estudiante de sociología en una evaluación sobre teorías decoloniales las equipara con el antioccidentalismo, perderá de vista su principal y más potente foco analítico. Así, una retroalimentación significativa será explicarle que las teorías decoloniales no rechazan automáticamente el conocimiento occidental, sino que discuten y develan las estructuras coloniales de poder en la sociedad y el conocimiento. Por último, en una evaluación sobre técnicas fotográficas, un estudiante es impreciso en el uso de la luz para lograr contrastes adecuados de colores, lo que causa que sus fotografías pierdan calidad. La retroalimentación adecuada estará en mostrarle varias fotografías de un mismo objeto con diferentes tipos de iluminación, explicándole el efecto de cada uno sobre el contraste de colores. Como puede verse, el contenido de la retroalimentación dependerá de la especificidad de cada contenido de la evaluación y de aquello que el profesor considere que debe mejorarse. Entre

más concreta y precisa sea una retroalimentación, será mejor para el aprendizaje.

Tanto las rúbricas como la retroalimentación son actividades que se enmarcan en la comprensión de la evaluación como una parte esencial del aprendizaje. Además, son prácticas que se encuentran alineadas con la evaluación formativa, que –como dije– se orienta a estimar el progreso de los estudiantes durante un proceso educativo. Esta es una propuesta que surgió en los años setenta del siglo pasado (Scriven, 1974) y que se fue propagando en todos los niveles educativos. Sin embargo, su aplicación en las instituciones de educación superior ha sido discutida –a veces resistida–, ya sea por el bajo grado de tolerancia a ideas nuevas por parte del profesorado y el estudiantado, o porque se considera que ese tipo de evaluación se asocia más con la educación escolar. Es decir, en las universidades hay profesores, estudiantes y administrativos que argumentan que la evaluación formativa no corresponde a la dignidad de la educación superior. Sin embargo, a mi modo de ver, dicha argumentación es muy discutible debido a la vasta evidencia producida en las ciencias cognitivas que la contradice.

Comprender la evaluación como parte sustancial del aprendizaje no significa que el profesor perderá autoridad ni que se disminuirá la exigencia académica a los estudiantes. Tampoco implica que se dejarán de realizar evaluaciones sumativas o las que solo valoran el resultado de un proceso educativo. Significa, en cambio, que se estimarán sus ventajas y sus limitaciones en la educación superior, teniendo en cuenta la especificidad de cada área de conocimiento y el análisis de su puesta en práctica. Al fin y al cabo, de lo que se trata es que se mejore tanto la enseñanza como el aprendizaje en cada una de las profesiones y en cada uno de los procesos formativos subyacentes. Esto explica la argumentación presente en varias conclusiones de investigaciones sobre evaluación universitaria, donde se indica la necesidad de cambiar su concepción instrumental centrada en los resultados finales (Jiménez, Tafoya y Boroel, 2022).

En todo caso, es necesario tener presente que este tipo de evaluación requiere bastante esfuerzo de todos los involucrados, en especial, de los profesores y profesoras. El tiempo que se necesita para diseñarlas y para llevar a cabo retroalimentaciones adecuadas es considerable, y no todas las universidades lo garantizan. Esto podría originar –o está originando– sobrecargas laborales. En demasiadas ocasiones estas instituciones les exigen a los profesores "innovaciones evaluativas" sin que se les brinden las condiciones necesarias para la reflexión pedagógica correspondiente ni para llevarlas a cabo de manera adecuada. Las políticas educativas generales sobre la evaluación en educación superior, y su adopción en los lineamientos y reglamentos universitarios, operan como un marco de acción en el que los profesores reaccionan de distintas maneras. Las políticas contemporáneas sobre la evaluación pesan tanto como la impronta que originó la evaluación en el alto medioevo.

Resistencia a modelos evaluativos centrados en la eficiencia

Una cosa es la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, y otra es el uso de los indicadores cuantitativos de logro para valorar rendimientos a gran escala. Nadie puede negar la utilidad de este tipo de herramientas, sobre todo para tomar decisiones políticas fundamentadas y para emprender acciones en programas focalizados (Morduchowicz, 2018). Igual que en el caso de las pruebas objetivas, el problema reside en su uso social. No se trata de mejorar los indicadores en sí mismos, sino de usarlos como medios para mejorar procesos educativos más cotidianos. Es como si un ciclista de ruta estuviera más preocupado por las condiciones climáticas de la meta que por el estado mecánico de su bicicleta. Los indicadores relativos a la evaluación en la universidad son parte de un marco de acción mucho más amplio, que afecta las prácticas de evaluación en esas instituciones.

Es importante tener claro que los indicadores educativos están compuestos por diferentes mediciones estadísticas, y que esas mediciones, como la mayoría de las pruebas objetivas en educación, solo valoran una parte específica de la realidad. Varias investigaciones señalan la incidencia de las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes en los resultados de las pruebas, de tal manera que siempre hay que analizarlos en virtud de las condiciones del entorno (Garbanzo, 2012; Hernández, 2012). No es totalmente justo construir clasificaciones –*rankings*– a partir de resultados e indicadores de individuos e instituciones, sin tener en cuenta la variación de los recursos con los que cada una cuenta para producirlos. Las personas y las instituciones que tienen mayores recursos (económicos, técnicos, culturales, etc.) tienden a obtener mayores resultados en las evaluaciones, y viceversa.

El uso social desmedido de los resultados de las evaluaciones es una de las consecuencias del pensamiento neoliberal en la educación superior. Como es sabido, en esa perspectiva la educación se entiende en términos de competencia en un aparente libre mercado. En ese panorama, tanto las escuelas como las universidades deben entenderse y organizarse como empresas que prestan servicios educativos. Además de la competencia entre los individuos, también se fomenta la competencia entre las instituciones para captar estudiantes y recursos. Desde principios de los años ochenta del siglo pasado se viene impulsando un conjunto de términos que paulatinamente nos impiden ver formas alternativas para pensar la generalidad de la educación:

> Estos nuevos términos y sentidos terminan permeando la comunicación cotidiana y fabricando un consenso terminológico, superficial, o allanando el camino a determinadas estrategias y actuaciones, convirtiendo las medidas impuestas como algo "natural" y obvio: hablar de la gente no como personas sino como "recursos humanos"; de los niños y jóvenes como "clientes", de las escuelas como "empresas"; de sus directores como "gerentes"; utilizar el término "gestión" y "gestor" para todo. El maestro ahora

> ya no es un maestro, sino un "gestor de aprendizajes"; hablar de "competencias" sin saber de qué se habla; "la educación privada es mejor que la pública". La crítica al neoliberalismo tiene que ver también con el uso del lenguaje cotidiano y de los medios de comunicación masiva (Miñana y Rodríguez, 2003, p. 319).

La incidencia del neoliberalismo en la vida cotidiana de las universidades tiene varios matices. Además de la ya mencionada sobrecarga laboral a los profesores y profesoras, que está asociada con el desmejoramiento de sus condiciones contractuales, el neoliberalismo también se refleja en el aumento de las tasas de matrículas estudiantiles sin incrementar los recursos correspondientes; en el énfasis en la investigación cuantificable y aplicable; y en el desmérito a carreras y pregrados poco rentables, como cuando hace unos años se discutió la pertinencia de las humanidades y las artes en la universidad contemporánea. Sin embargo, en lo que más se refleja el pensamiento neoliberal, y que funciona como un elemento transversal, es en la exacerbación de la competencia. Competimos por ser los primeros de la clase, por aparecer en los primeros lugares de los *rankings* y, en general, por ser mejores que todos los demás. Por si fuera poco, tendemos a mostrar desmedidamente nuestros triunfos y a ocultar con vergüenza nuestros fracasos.

Permítaseme ilustrar esta situación con una anécdota personal. Hace unos años trabajaba como profesor de investigación cualitativa en una universidad privada de Bogotá. Me encontré enseñando a un grupo de estudiantes que competían bastante entre ellos. Allí había un estudiante, de unos 22 años, que siempre obtenía calificaciones altas. Cuando lo hacía, se jactaba frente a sus compañeros, casi como cuando un futbolista les "grita en la cara" un gol a sus rivales. En una ocasión, este estudiante perdió un trabajo práctico con una calificación bastante baja, y luego de que me pidiera una revisión, confirmé la nota que había asignado. Los demás estudiantes del curso vieron en esa calificación una oportunidad para desquitarse, y fueron tantas las bromas y burlas

que el estudiante comenzó a llorar. Desde luego tuve que intervenir para mitigar lo que estaba ocurriendo. Afortunadamente, este fue un punto de quiebre para que los estudiantes entendieran su formación profesional mucho más allá de la competencia en los resultados de las evaluaciones.

No es que la competencia sea negativa en sí misma o que en la universidad no deba buscarse la excelencia académica. El problema se origina cuando estas se convierten en fines supremos sobre otros elementos que componen los procesos educativos, como cuando se otorga más importancia a las valoraciones numéricas que a la formación *per se*. En ocasiones, tanto profesores como estudiantes se enfocan más en proteger su propia imagen que en enseñar y aprender adecuadamente. Lo que importan son los resultados y no el proceso. Por consiguiente, las instituciones universitarias cada vez están más obligadas a funcionar según "las leyes del mercado", y a consolidar estructuras y prácticas basadas en ese tipo de lógica (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022).

Es muy probable que cada profesor y cada profesora universitarias tengan muchas más anécdotas sobre las evaluaciones que llevan a cabo en su trabajo cotidiano. Sin embargo, no todas serán tan dramáticas como la que describí arriba, y por suerte existen bastantes iniciativas documentadas sobre evaluaciones que se contraponen a la competencia y a los modelos de eficiencia. Recordemos que la eficiencia implica obtener el máximo rendimiento con la menor cantidad de recursos, y que su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje los ha desmejorado. En contra de algunas ideas contemporáneas, llevar a cabo estas dos actividades es supremamente difícil, y por lo tanto se requiere esfuerzo. Hasta cuando la tecnología consolide artefactos que se conecten con el cerebro humano para mejorar la memoria o para potenciar el razonamiento, será inevitable el esfuerzo que conlleva la lectura, la escritura y las matemáticas para el pensamiento. En esa eventual época, que pareciera estar cerca, la evaluación tendrá igualmente otro sentido.

La cuestión sobre la enseñanza y el aprendizaje está siendo objeto de grandes disputas desde distintos campos de conocimiento. Están algunos pedagogos –autocondenados a la eterna prescripción– que denuncian una distorsión del papel de los maestros en la enseñanza, producida por la hegemonía del aprendizaje centrado en el estudiante (Biesta, 2012). Están algunos sociólogos que analizan la incidencia social de lo que se aprende en las instituciones educativas contemporáneas, como cuando se usa el concepto de "conocimiento poderoso" para explicar las desigualdades socioeducativas (Young y Muller, 2013). Están algunos antropólogos que proponen una visión del aprendizaje en tanto participación sociocultural en diversas situaciones, incluyendo aquello que ocurre en colegios y universidades (Lave y Wenger, 1991). Y están algunos psicólogos que consolidan evidencias sobre la manera como se enseña y se aprende en contextos educativos, siempre avanzando más allá de la vulgarización del constructivismo (Ruiz, 2020). Aunque en cada área de conocimiento se argumenta a favor de sí misma, lo cierto es que cada una de esas ideas y evidencias se ponen en práctica de diversas maneras en las aulas escolares y universitarias.

Como mencioné al principio, cada vez más las profesoras y profesores universitarios se interesan por mejorar su enseñanza, lo que abarca el análisis de sus propias prácticas evaluativas. En la literatura académica, la mayoría de dichos análisis se agrupan bajo el rótulo de "evaluaciones alternativas", cuyo aspecto común es la crítica a lo que se entiende como una "evaluación tradicional", dirigida a la simple obtención de calificaciones. Las evaluaciones alternativas también pueden entenderse como prácticas de resistencia a los modelos centrados en la eficiencia, toda vez que se proponen "ayudar a los estudiantes a razonar sobre su propio pensamiento, de forma que puedan utilizar los estándares de la disciplina o profesión para reconocer las deficiencias y corregir sus razonamientos sobre la marcha" (Bain, 2007, p. 178). Es decir, son evaluaciones como parte del aprendizaje en vez de un

instrumento administrativo para clasificar y controlar. Veamos algunos ejemplos.

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, un grupo de veinte profesores se reunió para formarse y discutir sobre las evaluaciones en sus cursos de educación virtual (Colmenares, 2007). Durante las primeras reflexiones concluyeron que pese a que tenían la intención de realizar evaluaciones que fomentaran la autonomía de los estudiantes, no tenían claro cómo hacerlo. Téngase en cuenta que, en general, el aprendizaje es una coproducción entre profesores y estudiantes, y que en la educación virtual la responsabilidad estudiantil aumenta. Durante sus reuniones se aproximaron a lo que en esa época eran novedades relativas a la participación virtual: *wikis*, foros, portafolios, etc. Acompañados por otros especialistas en educación, aprendieron los fundamentos para valorar ese tipo de participación, junto con la planeación de retroalimentaciones adecuadas. Como resultado, los veinte profesores transformaron en distinta medida su concepción de la evaluación, centrada en el resultado final, hacia una evaluación más formativa. Aquí sobresalen dos aspectos: uno, la institución abrió espacios de participación a los profesores para que tomaran decisiones sobre la evaluación de esos cursos; y dos, hubo un trabajo cooperativo entre especialistas en educación y profesores universitarios de distintas disciplinas. Este tipo de experiencias son fructíferas cuando especialistas y profesores discuten la mejor manera de llevar a cabo su trabajo. Un especialista en educación puede conocer los principios científicos del aprendizaje, pero no necesariamente sabrá adaptarlos a la enseñanza del derecho, las artes o la química. Debemos rechazar las "capacitaciones docentes" en las que un experto en educación pretende enseñar a enseñarle a los demás.

Otro ejemplo fue llevado a cabo en el curso de Medicina "Células, tejidos y sistema tegumentario" en la Facultad de Ciencias Médicas "Salvador Allende" de La Habana, Cuba (Pomares et al., 2018). Varios profesores médicos de la facultad se dispusieron a mejorar

la comprensión de textos especializados de los estudiantes. Con base en los resultados de las acostumbradas evaluaciones, ellos se dieron cuenta de las dificultades de los futuros médicos para entender conceptos y procedimientos esenciales para su profesión. En vez de seguir con las clases tal como se habían planeado, los profesores diseñaron y pusieron en práctica varias "clases talleres" para leer en conjunto la literatura especializada. En esas actividades, los estudiantes podían manifestar abiertamente lo que no entendían, y entre ellos se ayudaban para resolver las inquietudes. Los profesores también participaban en las lecturas y explicaban los asuntos difíciles de comprender según su área de experticia. La participación en las clases talleres se tomó como el principal criterio de evaluación, que se complementaba con otro tipo de evaluaciones. En general, se mejoró la apropiación de conceptos y procedimientos de la profesión médica en los estudiantes. En este caso, se destaca el interés de los profesores por buscar alternativas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, con base en el análisis de los resultados de algunas evaluaciones. Los profesores entendieron la importancia de que los estudiantes entendieran sólidamente esos conceptos y procedimientos, quizá porque son la base para otros conocimientos más complejos en el aprendizaje de la medicina.

Un ejemplo más consistió en una experiencia de evaluación de pares entre seis estudiantes de profesorado de matemáticas, en una universidad de Paraná en Brasil (Passos y Luccas, 2022). Los estudiantes, futuros maestros de matemáticas, estaban cursando la asignatura final de su carrera donde realizaban sus prácticas de enseñanza en colegios. La profesora de esa asignatura implementó un plan de evaluación entre pares, que comenzó cuando los mismos estudiantes, junto con ella, construyeron los criterios que debían evaluarse. Se consolidó un instrumento de evaluación de cinco secciones, que incluía rúbricas y asignaciones de una calificación numérica en una escala de 1 a 10 para cada sección. A medida que cada futuro maestro de matemática hacia su clase con los

niños, sus compañeros los evaluaban, hasta que todos terminaron el ciclo. Luego se analizaron los comentarios y las calificaciones en conjunto, y así se determinaban los resultados finales. La profesora siempre estaba dirigiendo todas las actividades y fomentaba la participación de los seis estudiantes practicantes. En este caso, sobresale la estructuración que la profesora planeó para la evaluación de pares, que – contrario a lo que se cree– requiere bastante preparación y acompañamiento pedagógico. Además, esa estructuración contempló la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios con los que ellos mismos iban a evaluarse y que serían la base de las discusiones grupales definitivas. Los futuros maestros de matemáticas estaban aprendiendo a poner en práctica la enseñanza de la matemática y también la evaluación entre pares.

En la literatura académica existen muchos ejemplos más. Si se analizan estos ejemplos, tienen en común por lo menos dos aspectos. El primero es la intención o el interés, individual o colectivo, del profesorado universitario por enriquecer su enseñanza, la evaluación y el aprendizaje estudiantil. Dicho interés está en la base del mejoramiento del ejercicio académico de las nuevas generaciones de profesionales en cada área de conocimiento. Es usual que los profesores de psicología se preocupen por la formación de los futuros psicólogos, que los profesores de ingeniería se preocupen por la formación de los futuros ingenieros, y así sucesivamente. En el núcleo de cada comunidad profesional existen procesos formativos cuyo valor pedagógico espera ser potenciado. Lo que quiero decir es que la experiencia de los profesores universitarios, incluso de aquellos que supuestamente están alejados de las discusiones abstractas de la pedagogía, tienen un valor pedagógico en sí mismo. Sus prácticas cotidianas son la base para los análisis correspondientes.

El segundo aspecto es precisamente la necesidad por avanzar, y si se quiere, cualificar, la discusión pedagógica sobre la evaluación derivada de este tipo de experiencias. Las prácticas indican que las

representaciones, imaginarios, concepciones –o como quieran llamarse– de lo que es un profesor y un estudiante en la universidad se están transformando, lo mismo que las ideas sobre la evaluación. Sin embargo, estas experiencias deben analizarse con miras a entender esas transformaciones. Tengamos en cuenta, por ejemplo, la discusión sobre la pertinencia del aprendizaje individualizado o del colectivo, y sus repercusiones para la institución universitaria. ¿Hay que diseñar una universidad a la medida de cada estudiante? También vale la pena pensar sobre la exigencia de nuevas habilidades a los profesores para que realicen su trabajo, como la empatía, o la "gestión del aula". ¿El profesor es un facilitador del aprendizaje? Esto sin contar la cada vez más requerida innovación, que casi siempre se malentiende bajo el supuesto de que todo lo nuevo es necesariamente mejor. No basta con describir prácticas, tenemos que analizarlas mediante conceptos que permitan entender sus interrelaciones y, además, tenemos que ser capaces de explicar por qué esas prácticas ocurren de la manera en que lo hacen.

En suma, estos ejemplos y experiencias centradas en la evaluación en la universidad muestran una formidable riqueza intelectual del profesorado universitario en Latinoamérica. Hay que tener precaución con las manifestaciones de la mercantilización de la educación superior, que casi siempre se presentan como propuestas neutrales e indiscutiblemente favorables. Tal es el caso de la evaluación basada en los "resultados de aprendizaje", uno de los fundamentos renovados de las recientes políticas educativas en varios países de la región. Aunque a primera vista pareciesen una opción adecuada para organizar el trabajo en las aulas universitarias, en realidad condicionan la actividad intelectual al cumplimiento de indicadores de eficiencia, y reducen la complejidad de la enseñanza y del mismo aprendizaje a unos productos verificables. Quizá la preponderancia del pensamiento neoliberal en la educación superior se deba a que siempre está cambiando, adaptándose rápidamente a las transformaciones sociales y tomando para sí los avances de lo que podríamos entender como "prácticas de

resistencia". A mi modo de ver, esto añade una justificación más al esfuerzo por estudiar las prácticas evaluativas de profesores y estudiantes en las universidades.

La contribución de la pedagogía a las políticas públicas de evaluación en educación superior

Las políticas de evaluación en educación superior han sido justificadas como una manera de certificar la calidad de las instituciones universitarias. El razonamiento subyacente es el siguiente: ante la diversidad de universidades, se deben garantizar las condiciones mínimas y de valor agregado para que ofrezcan educación de calidad. Esto implica contar con profesores altamente formados, amplios recursos bibliográficos, adecuadas infraestructuras físicas, actualizaciones tecnológicas, etc. En los países latinoamericanos, ese razonamiento se ha adaptado a sus condiciones, de tal manera que en unos países existen criterios de evaluación diferenciales, con variaciones en su ponderación. En Colombia, por ejemplo, existe un "sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior" que contempla dos niveles: el registro calificado, que es un requisito obligatorio para que una institución universitaria ofrezca cualquier programa académico; y la acreditación de alta calidad, de carácter voluntario y temporal por seis, ocho o diez años, que certifica que un programa académico o una universidad se destaca por esa característica.

Aunque podría decirse que el razonamiento subyacente es adecuado, ya que la evaluación de la calidad de la educación superior es indispensable, existen varios elementos latentes que deben cuestionarse. Entre ellos, están las discusiones por lo que se entiende como calidad, por la forma de evaluarla y por la competencia desigual que genera entre las instituciones. Así como se requiere analizar la evaluación del desempeño académico de las personas, es importante analizar la evaluación del desempeño de

las instituciones. Además, los sistemas nacionales de evaluación de la calidad influyen en directivos y profesores para que dediquen sus esfuerzos a responder a esa evaluación, por lo que otros aspectos de ese tema parecen relegarse. Tal es el caso del pensamiento en torno a la pedagogía y a la didáctica de las profesiones, que por lo general tiende a reducirse a los resultados del aprendizaje, dejando de lado todo lo concerniente a la reflexión de los procesos formativos en sí mismos.

El asunto de la calidad de la educación superior ha sido ampliamente discutido en la literatura académica. Se han propuesto concepciones relativas a la excelencia, al valor agregado, al cumplimiento de objetivos y al prestigio, entre otras (Buendía, 2007). Debido a su complejidad, es una reducción considerar y evaluar solamente uno de sus aspectos, y por lo tanto las aproximaciones multidimensionales a la calidad de la educación son más pertinentes. La mayoría de las veces los elementos que conforman su dimensión pedagógica no se tienen en cuenta, o por lo menos se dan por sentados. Es poco frecuente que desde las entidades gubernamentales e internacionales que han implementado las evaluaciones a las universidades se impulsen reflexiones en esa dirección. Como mencioné en el segundo apartado, la dimensión pedagógica de la universidad no se reduce al aprendizaje o a la enseñanza, ni a sus resultados, y en cambio comprende el análisis de su práctica situada en contexto. Un análisis pedagógico de un programa curricular no se centrará solamente en dar cuenta de los indicadores estandarizados designados, como si fuese el cumplimiento de una lista de chequeo; sino que incluirá reflexiones sobre el tipo de profesional que se está formando, la manera en que se está realizando, el papel del profesorado, el grado de pensamiento intelectual e instrumental que se fomenta en los estudiantes, etc. En otras palabras, la dimensión pedagógica de un acto educativo no consiste en presentar resultados, sino en analizar procesos.

En ese sentido, el análisis pedagógico de la evaluación en la universidad no consistirá solamente en explicar el grado de

efectividad de unos métodos sobre otros, sino en analizar las implicaciones formativas de esa práctica con base en sus situaciones cotidianas. El hecho de que una profesora o un profesor universitario se tome el tiempo y dedique esfuerzo para preparar sesiones de lecturas colaborativas, o para llevar a cabo evaluaciones de pares, o cualquier otro tipo de evaluación no convencional, refleja cambios identitarios respecto a su actividad docente y a su comprensión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Además, desde el punto de vista de los estudiantes, ese tipo de evaluaciones probablemente incidirá en la manera como más adelante verán sus propias habilidades profesionales. Debe recordarse que tanto el juicio de la propia inteligencia como la percepción de la propia capacidad para alcanzar metas educativas afectan la disposición de esforzarnos para aprender cualquier tipo de conocimiento (Ruiz, 2020).

A pesar de todas estas propuestas, subsiste un interrogante de gran importancia. ¿Cómo pueden conectarse estos tipos de análisis con la formulación de políticas de evaluación en educación superior? Lo primero que debe aclararse es la justificación de esa conexión. Aunque parezca extraño, la reflexión pedagógica propiamente dicha ha estado ausente en el diseño de las políticas públicas en educación superior. Casi siempre estas se fundamentan en lineamientos económicos que suelen omitir todo lo concerniente a dicho campo de conocimiento. Por eso, cuando se enfrentan problemas tan graves como las "brechas de aprendizaje" o la "desmotivación del profesorado", se proponen soluciones económicas que no promueven transformaciones o mejoramientos educativos. Aunque es cierto que se necesita dinero para proporcionar las condiciones adecuadas para la actividad educativa, estas por sí mismas no garantizan que se aprenda y se enseñe mejor. Dicho de otra manera, tener un tablero digital en un salón de clase no implica que se mejore la comprensión, ya que esto depende del modo como el profesor lo utilice.

Tampoco tienen sentido las políticas basadas en las "capacitaciones docentes" en las que un experto externo pretende enseñar

a enseñarle a los profesores. Como vimos en uno de los ejemplos del anterior apartado, ese tipo de capacitaciones deben entenderse mejor como una actividad colaborativa, en la que se combine el conocimiento de las ciencias que estudian el aprendizaje y la enseñanza con la reflexión y la experiencia de los profesores y profesoras universitarias. Por decirlo de alguna manera, los avances en didáctica general se adecúan a las características de las didácticas específicas de cada rama de conocimiento. El resultado de esa colaboración será el insumo de los análisis pedagógicos sobre la evaluación en la universidad, lo que a su vez podría repercutir en las políticas educativas correspondientes. Lo que saben los profesores universitarios respecto a su trabajo docente es una fuente poco valorada para diseñar políticas educativas en todos los niveles.

Una conexión entre el conocimiento pedagógico derivado de las prácticas cotidianas y las políticas educativas requiere que estas últimas sean concebidas de manera distinta. Desde hace un par de décadas se ha consolidado una novedosa perspectiva para estudiarlas. En vez de entender las políticas públicas como procedimientos técnicos aplicados, se entienden más bien como prácticas socioculturales situadas (Levinson, Winstead y Sutton, 2020), razón por la cual se analizan "de abajo hacia arriba" en vez de "arriba hacia abajo". Así se abren las posibilidades para problematizar el sentido de una política educativa en la vida cotidiana de las instituciones y comunidades, incluyendo la manera en que las personas perciben y actúan frente a ellas. De ahí la necesidad por entender la pedagogía como conocimiento en práctica, y la evaluación en la universidad como una actividad situada y en contexto. Esta es una línea de investigación ligada principalmente a la antropología de la educación y se encuentra en pleno desarrollo.

La contribución de la pedagogía al diseño de políticas educativas generales, y de la evaluación universitaria en particular, consiste en recuperar la experiencia y la reflexión de los profesores y profesoras para fundamentar acciones más concretas en esos marcos más amplios. Ya sabemos que una parte significativa de

los sistemas de aseguramiento de la calidad están basados en criterios estandarizados (factores) que dejan poco rango de acción a los agentes, y que es difícil crear "estandarizaciones sin estándares". Sin embargo, tal vez se puedan considerar algunos criterios que sean al tiempo generales y flexibles. Me explico: ¿Qué tal si entre esos criterios o factores evaluativos se incluye uno denominado "reflexión pedagógica", destinado a valorar el análisis que cada programa e institución lleva a cabo sobre su propio trabajo formativo? De esa manera, se institucionalizaría un espacio para el enriquecimiento intelectual colaborativo de los integrantes de las comunidades académicas en las universidades.

Aunque en algunos sistemas de aseguramiento de la calidad existen mecanismos de autoevaluación, en los que estudiantes y profesores expresan opiniones y percepciones sobre sus propios programas, en realidad se trata de una valoración basada en criterios estandarizados previamente designados. Es decir, "el organismo evaluador te pide que te evalúes con criterios que él ha establecido". Esto es interesante en sí mismo toda vez que abre un espacio para la participación de los distintos agentes que protagonizan los procesos educativos, pero tiene el inconveniente de que no permite aportar elementos que no se ciñan a esos criterios. Por eso, un criterio estandarizado como el de "reflexión pedagógica" podría ser pertinente para impulsar paulatinamente la reflexión y la producción de conocimiento de cada comunidad educativa.

Además, el hecho de que se trate de un criterio institucionalizado requeriría que las universidades fomentasen espacios para que sus miembros reflexionen sobre sus propios procesos formativos. Por supuesto que esta propuesta corre el riesgo de instrumentalizarse, o de que su eventual obligatoriedad implique sobrecargas a los profesores y profesoras; sin contar que no todos estarán necesariamente interesados en participar. Pese a esto, considero que existen más ventajas que obstáculos porque esa reflexión pedagógica, al ser tan flexible, podría realizarse de varias formas; algunas de las cuales ya se llevan a cabo. El "factor sobre reflexión

pedagógica" puede tomar la forma de seminarios profesorales en torno a un tema especial dentro de una formación profesional determinada, o la elaboración individual de documentos analíticos respecto a la experiencia formativa, o una serie de conferencias sobre temas contemporáneos en educación relativos a un programa específico, o el análisis de políticas educativas para un sector académico concreto. La flexibilidad de este criterio permitiría que los mismos miembros de una comunidad académica definan la manera en que se realizará y con qué propósitos. Como toda propuesta hipotética, hay muchos más asuntos por considerar.

De otra parte, la pedagogía puede contribuir a desnaturalizar y a cuestionar los fundamentos de la evaluación en la universidad, que todos damos por sentados en las políticas correspondientes. Con base en conceptos relativos al sentido de la formación, la enseñanza, el estudiante, el profesor y la misma evaluación, pueden realizarse análisis que permitan ver más allá de la instrumentalización y de la aplicación de criterios técnicos. Una manera de llevarlo a cabo es contrastar las concepciones implícitas en esas políticas con aquellas que se derivan de la práctica cotidiana, y así estimar convergencias y divergencias. Suele suceder que cuando los lineamientos de las políticas educativas se ponen en práctica, los agentes los reinterpretan y actúan en formas que no necesariamente corresponden a lo consignado en los documentos oficiales (Hernández, 2022). Por consiguiente, en un análisis pedagógico no será suficiente estudiar las políticas educativas en sí mismas, sino que debe irse más allá, hasta entender la manera en que las personas responden a esos lineamientos en sus prácticas cotidianas.

Aun así, los análisis sobre los sistemas nacionales de evaluación en Latinoamérica muestran que los lineamientos de las políticas centradas en la eficiencia continúan siendo la generalidad pese a que existen intenciones de profesores y profesoras para realizar evaluaciones no convencionales. De allí que las "excepciones a esa regla" o las iniciativas aisladas llevadas a cabo en algunos centros educativos se entiendan mejor como "prácticas de resistencia":

> En general, la evaluación externa sigue manteniendo una distancia respecto a la evaluación que transcurre en el interior de las aulas, es decir, los enfoques declarados sobre la evaluación (evaluación como diálogo, como posibilidad de mejoramiento, como caracterización de los aprendizajes...) no logran influir en la transformación de las prácticas pedagógicas. Los resultados de la evaluación sirven preferentemente para ubicar las instituciones escolares [y universitarias] en una escala de desempeño y en relación con otras instituciones, en otras palabras, sirven para la clasificación (Jurado, 2009, p. 270).

Por eso, es necesario interpretar con cautela los resultados de las evaluaciones externas a las universidades. Como mencioné en algunos párrafos precedentes, los *rankings* o las clasificaciones que se reducen a un listado de orden descendente pueden llegar a ser injustas si no se tienen en cuenta los recursos con los que cuenta cada institución. Lo más lógico es comparar evaluaciones de instituciones en condiciones similares y tratar de entender las posibles diferencias. Debido a que se requerirán comprensiones más profundas, los indicadores cuantitativos solo nos darán pistas para focalizar estudios e investigaciones específicas, apoyadas en otros tipos de métodos.

Un caso contemporáneo lo constituye el impulso de la innovación educativa en algunas políticas educativas de educación superior. En algunos países, es casi una obligación que los profesores universitarios sean innovadores, a tal punto que se llevan a cabo capacitaciones y premiaciones. La innovación en sí misma no es algo "negativo"; y al contrario, promueve el pensamiento creativo (Golombek, 2022), tan necesario cuando nos enfrentamos a la enseñanza, al aprendizaje y la evaluación. La situación se complica cuando se proclama su obligatoriedad y se justifica como un atributo del buen profesor. Es decir, un "mal profesor no innova, mientras que el bueno sí lo hace". Además, en esas políticas no existe una reflexión pedagógica profunda, tal como la he venido describiendo, y simplemente se acepta la idea de que toda innovación es

favorable en sí misma. Todos conocemos profesoras cuyas clases son excelentes pese a que sean "poco innovadoras"; y también conocemos profesores excelentes que se esfuerzan por "innovar" en sus clases.

La innovación en la evaluación también está a la orden del día, aunque no se tengan muy claros los motivos por los cuales debería hacerse. Más que satisfacer las demandas específicas de los estudiantes, o a las modas académicas pasajeras, es recomendable que ese tipo de iniciativas estén fundamentadas en alguna reflexión pedagógica más o menos consolidada. Igualmente, es recomendable que los profesores y profesoras universitarias mantengan una perspectiva analítica determinada, ya que así se enriquecerá intelectualmente su trabajo. Está claro que las políticas educativas sobre la evaluación, de y en la universidad, tienden a reducirla a la obtención de resultados para justificar clasificaciones. También existe un desbalance entre los desarrollos científicos y metodológicos, y las implicaciones pedagógicas y educativas de la evaluación. Dicho de otro modo, se sabe mucho sobre cómo evaluar y se sabe poco sobre su sentido. Todo indica que cada profesor universitario construye un significado personal de la evaluación en función de su experiencia, su disciplina académica y su grado de interés por la pedagogía; y que solo en pocas ocasiones se discute ese tema de manera conjunta. Quizá un lineamiento favorable de la política educativa sobre la evaluación consista en crear espacios de intercambio de tales ideas.

La contribución de la pedagogía a las políticas evaluativas en educación superior reside en valorar lo que hacen y lo que piensan las comunidades académicas sobre esa actividad. Esas prácticas y reflexiones pueden ayudar a analizar las características de los profesores, estudiantes y futuros profesionales que se están impulsando con esas políticas. También pueden apoyar el estudio del proceso de transformación de las instituciones universitarias, que están cada vez más subsumidas al cumplimiento administrativo de indicadores evaluativos, antes que al análisis intelectual de la

formación. De ese modo, se podrían asimismo cuestionar los elementos que subyacen a esas políticas, como por ejemplo, el hecho de comparar los resultados de universidades sin tener en cuenta sus recursos. En vez de solo evaluar universidades contrastando esos resultados en escalas estandarizadas, podría diseñarse una evaluación que valore lo que cada institución "hace con lo que tiene", esto es, estimándola en función de sus propios recursos. Esta sería una evaluación más ajustada a los entornos particulares y a la situación de cada institución.

Conclusión: los lentes multifocales de la pedagogía

La evaluación contemporánea en la universidad se nos presenta como un fenómeno profundamente complejo, en el que intervienen multitud de elementos. En esta se combinan las políticas educativas gubernamentales y los lineamientos institucionales, junto con los modelos teóricos y la práctica cotidiana de profesores y estudiantes. Como está sucediendo con casi todos los fenómenos que se estudian en las ciencias sociales, para entender la evaluación se requiere construir conceptos que al mismo tiempo aprehendan su manifestación empírica y expliquen su extensa heterogeneidad. A este respecto, considero que existen dos posibilidades complementarias. Una es acudir a la consabida interdisciplinariedad, que exige alinear los fundamentos sobre la naturaleza del conocimiento resultante; y otra es adoptar una perspectiva de conocimiento más general que permita análisis en distintos niveles.

En este ensayo hemos analizado parte de los elementos que componen la complejidad de la evaluación en la universidad, siempre con base en la pedagogía como una perspectiva de conocimiento general. Específicamente, me adscribo a quienes entienden la pedagogía como un conocimiento en práctica, y donde se presta atención especial a las consecuencias epistemológicas y ontológicas de este tipo de comprensión (Alliaud, 2017; Fernández, García

y Galindo, 2017; Jackson, 1998). En cada uno de los cinco apartados anteriores enfaticé en comprender la actividad cotidiana de la evaluación en la universidad, y a partir de esta, examinar distintos niveles analíticos hasta llegar al de las políticas educativas. Por supuesto, como describí en los primeros párrafos, esta postura corresponde a una larga tradición de las ciencias sociales que adquirió variados géneros en cada una de ellas, y aún se continúan discutiendo.

¿Qué aporta la pedagogía distinto a lo que aportan las ciencias sociales y de la educación? Además de los renovados análisis sobre la "formación" de la tradición alemana –*bildung*–, ¿qué o cómo se está formando a través de un proceso educativo? La pedagogía nos puede ayudar a entender las prácticas y los conocimientos sobre la evaluación en la universidad desde la perspectiva de sus protagonistas. Las ideas o representaciones que profesores y profesoras tienen de sí mismas y de su propio trabajo son fundamentales para discutir colectivamente el sentido de la educación universitaria contemporánea. Esto abarca su forma de entender el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Dichas prácticas y dichos conocimientos condensan múltiples aspectos societales, como las condiciones institucionales de una universidad, los contenidos de los programas y las desigualdades socioeducativas localizadas. Todo indica que, en conjunto, esas prácticas y esos conocimientos configuran un aglomerado diverso y contradictorio que refleja lo que es la evaluación en la universidad del presente.

Invisibilizar esta diversidad y estas contradicciones legitima la competencia en la educación superior. Aceptar que la institución universitaria es homogénea supone también igualdades que fomentan la "libre competencia". Así las cosas, en las universidades existen cada vez menos espacios dedicados a pensar –en el sentido más profundo del término– las implicaciones formativas de los programas profesionales y posgraduales. Como observamos en varias investigaciones reseñadas, los profesores universitarios somos más que solo "gestores de aprendizaje"; continuamos siendo

profesionales dedicados a la enseñanza, que dicho sea de paso, es una actividad bastante difícil. Quizá para algunos el trabajo en las aulas se haya convertido en una carga pesada y tediosa; y para otros, en un oasis intelectual que se afronta con entereza y entusiasmo. Cada uno se aproxima a la enseñanza con sus propias habilidades y experiencias.

Una observación final es mi intención por incluir varios ejemplos y situaciones de lo que acontece en las universidades de Latinoamérica. Creo que es más pertinente analizar la evaluación situada en estas instituciones debido a las particularidades que todos conocemos. Además, el pensamiento del profesorado universitario de la región enriquece las discusiones sobre los procesos educativos. Un propósito indiscutible consiste en ampliar las oportunidades para que las personas reciban educación superior de calidad y con apoyo estatal. La situación socioeconómica de nuestros países así lo demanda. Igualmente, considero que la pedagogía, tal como se presentó en este ensayo, es un tipo de conocimiento desaprovechado para contrargumentar las ideas que fundamentan la mercantilización de la educación. Por ahora podemos dejar sus lentes multifocales y salir, ojalá por poco tiempo, de su mundo heterogéneo y contradictorio.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires: Paidós.

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: Universitat de València.

Biesta, Gert (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice*, *16*(2), 35-49.

Bowen, James (1979). *Historia de la educación occidental. Tomo II: La civilización de Europa. Siglos VI -XVI.* Barcelona: Herder.

Buendía, Angélica (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, *50*(1), 28-34.

Camilloni, Alicia (2010). Justificación de la didáctica. En Alicia Camilloni et al. (comps.), *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Cole, Michael (1999). *Cultural psychology. An once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.

Colmenares, Ana (2007). Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*(6), 1-10.

Cuche, Denys (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cuello, David (2022). *Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana* [tesis de maestría en Educación]. Universidad Nacional de Colombia.

Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Díaz de Rada, Ángel (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

D'Andrade, Roy (2003). *The development of cognitive anthropology*. New York: Cambridge University Press.

Durand, Marc; Ria, Luc y Flavier, Éric (2021). La cultura en acción de los docentes. En Ana Pereyra y Liliana Calderón (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 387-410). Buenos Aires: Unipe.

Elias, Norbert (1978). *What is sociology.* New York: Columbia University Press.

Elias, Norbert (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, Carlos; García, Olga y Galindo, Enrique (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda.* Madrid: Akal.

Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Fundación Príncipe de Asturias [fpamultimedia] (17 de noviembre de 2010). Discurso de Zygmunt Bauman [Video]. YouTube. [Palabras de Zygmunt Bauman, Premio Príncipe de Asturias de Comunicación Humanidades 2010, durante la ceremonia de entrega]. https://www.youtube.com/watch?v=hEu_mQ7qUwg&t=6s

Garbanzo, Guiselle (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación, 31*(1), 43-63.

García, José y Medécigo, Amira (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, *36*(143), 124-139.

Gaviria, Didier (comp.) (2023). *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Giroux, Henry (2020). *On Critical Pedagogy*. Londres: Bloomsbury.

Golombek, Diego (2022). *La ciencia de las buenas ideas. Manual de evidencias para la creatividad, la innovación y el pensamiento disruptivo.* Buenos Aires: Silgo XXI.

Granovsky, Martín (2003). La evaluación como fetiche. En IIPE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 97-110). Buenos Aires.

Gutiérrez, Carlos; Pérez Ángel y Pérez, Mikel (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado en educación física. *Ágora*, *15*(2), 130-151.

Hattie, John y Clarke, Shirley (2019). *Visible learning: Feedback.* New York: Routledge.

Hattie, John y Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Henríquez, Patricio; Boroel, Brenda y Arámburo, Vicente (2022). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Actualidades Investigativas en Educación*, *20*(1), 1-23.

Hernández, Oscar (2012). Prácticas en instituciones escolares de la ciudad de Bogotá asociadas con la preparación de las pruebas

Saber 11. Contraste según su desempeño y su contexto sociocultural. En Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia* (pp. 43-66). Bogotá.

Hernández, Oscar (2022). La calidad en la formación de maestros: una perspectiva desde la antropología de la educación. En Andrés Felipe Mora (ed.), *Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad. Aproximaciones al caso colombiano* (pp. 247-264). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jackson, Philip (1998). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Jiménez, José; Tafoya, Ana y Boroel, Brenda (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *27*(93), 483-509.

Jurado, Fabio (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jurado, Fabio (2013). Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades. En Dulfay González y Manuel Arce (comps.), *Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior* (pp. 197-220). Cali: Editorial Bonaventuriana.

Levinson, Bradley; Winstead, Teresa y Sutton, Margaret (2020). An Anthropological Approach to Education Policy as a Practice of Power: Concepts and Methods. En Guorui Fan y Thomas Popkewitz (eds.), *Handbook of Education Policy Studies* (pp. 363-379). Springer: Singapore.

Lave, Jean (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. New York : Cambridge University Press.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Martuccelli, Danilo (2002). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Paidós.

Mead, George (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behavior.* Chicago: University of Chicago Press.

Meirieu, Philippe (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Miñana, Carlos y Rodríguez, José Gregorio (2003). La educación en el contexto neoliberal. En Darío Restrepo (ed.), *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas* (pp. 285-322). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morduchowicz, Alejando (2018). El fascinante mundo de los indicadores educativos: de la descripción a la explicación. *Propuesta Educativa*, *49*(1), 8-17.

Navarro, Oscar (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y pedagogía*, *20*(50), 141-153.

Parra, Ciro et al. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente en la universidad colombiana. *Revista Educación*, *13*(3), 421-452.

Passos, Adriana y Luccas, Simone (2021). Avaliação formativa: uma experiência nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática I e II. *Com a Palavra, O Professor*, *6*(15), 13-36.

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pomares, Eduardo et al. (2018). Pertinencia de la evaluación formativa en la clase taller: un estudio de caso. *Edumecentro*, *10*(3), 56-70.

Reynoso, Carlos (2011). *Redes sociales y complejidad. Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. Buenos Aires: SB.

Ricoy, María y Fernández, Jennifer (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, *16*(2), 321-342.

Rodríguez, Holmes; Restrepo, Luis y Luna, Gloria (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare, 20*(3), 1-17.

Rogoff, Barbara y Lave, Jean (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.

Ruiz, Héctor (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Sáenz, Javier y Zuluaga, Olga (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancias y prácticas de examen. *Memoria y sociedad*, *8*(17), 9-26.

Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

Santrock, John (2014). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.

Schunk, Dale; Meece, Judith y Pintrich, Paul (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston: Pearson.

Schütz, Alfred (1967). *Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.

Scriven, Michael (1974). *Evaluation: A study guide for educational administrators*. Davie: Nova University.

Stobart, Gordon (2008). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Tenti, Emilio (2022). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Villalobos, Alejandro; Melo, Yenia y Pérez, Cristhian (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios pedagógicos*, *36*(2), 241-249.

Young, Michael y Muller, Johan (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, *1*(3),229-250.

Pensando la evaluación de la investigación en la intersección de campos científicos

El caso de la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)

Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Introducción

La evaluación de la investigación ha sido un tema de interés en los últimos años en el ámbito local universitario (Garcia y Franssen, 2014; Mayorga Lazcano, 2022). Asimismo, en el ámbito internacional y regional la evaluación de la ciencia ha comenzado a recibir atención (Beigel, 2013, 2018; CLACSO, 2020). Desde la experiencia de una universidad pública boliviana, el presente ensayo pretende contribuir a esta emergente temática describiendo y analizando la evaluación de la investigación en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) para mostrar la articulación de dos espacios, uno periférico (la UMSS) y otro central (cooperación internacional sueca).

Para lograr dicho objetivo, la estructura de este ensayo comprende una sección sobre la evaluación de la investigación como un campo emergente, otra que aborda diferentes aspectos de la evaluación de la investigación en la UMSS como ser antecedentes de la investigación, la normativa universitaria sobre evaluación de

la investigación, el rol de la cooperación internacional (CI), la evaluación en el plan de acción de la investigación (2002), el Sistema de Gestión de Proyectos (SIGESPI) y la evaluación de las maestrías científicas. Finalmente, una tercera reflexiona brevemente sobre el interfaz de esos espacios periférico y central.

La evaluación de la investigación: un campo emergente

En este acápite, se realizará un recorrido sobre la evaluación de la educación superior a nivel internacional, latinoamericano y nacional con el fin de introducir al lector en la problemática general de la evaluación y la creciente importancia que ha tenido en las últimas décadas. A nivel internacional, se destacó la aparición del Estado Evaluador a fines de los años ochenta del siglo pasado, los enfoques sobre la educación superior de dos organismos internacionales (Banco Mundial y UNESCO) y la internacionalización de la educación superior que desembocó en procesos de acreditación internacionales. A nivel regional, se subrayó las transformaciones en la educación superior en América Latina en lo que respecta a la acreditación internacional y la evaluación en el marco del Estado Evaluador. A nivel nacional, se remarcó la intención gubernamental de regular la educación en sus diferentes niveles a partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) que condujo de alguna manera a la introducción del discurso evaluador con sus nuevos valores en el sistema universitario durante la década de los noventa. También se destacó la creación de instancias universitarias de evaluación y acreditación.

Los programas evaluativos actuales deben comprenderse en el marco de los estudios sobre la educación superior surgidos a fines de los años sesenta que buscaban reformar las universidades (Pérez Lindo, 2007, p. 583). La evaluación institucional

> por un lado, aparece como un momento más del proceso por el cual las sociedades contemporáneas tienden a producirse a través

> del conocimiento y del autoconocimiento. Por otro lado, aparece como un mecanismo de control de calidad que aplicado a la educación superior tiene que cumplir con ciertas exigencias epistemológicas (p. 589).

La educación superior si bien debe tener en cuenta factores históricos, culturales y políticos, en última instancia debe ajustarse a criterios pedagógicos y racionales (Pérez Lindo, 2007, p. 593). Podríamos pensar la evaluación como una exigencia externa proveniente del contexto, pero también pensar la evaluación como un artefacto que se ajusta a criterios relacionados con la cultura académica universitaria, una exigencia interna.

Según Contera (2000b), el Estado Evaluador de la educación superior es una expresión de la política reguladora del Estado neoliberal. A fines de la década de los ochenta, a nivel internacional se produce la crisis del Estado benefactor o de bienestar que parte de la crítica a un Estado proveedor y que introduce una "nueva" racionalidad de carácter fuertemente instrumental.

> En este marco aparece el tema de la evaluación de las universidades concebida como factor de regulación estatal y como instrumento de las políticas gubernamentales. [...] Dos aspectos acompañan el discurso evaluador: la crítica a la forma providente del Estado y el surgimiento de una "nueva" racionalidad de carácter fuertemente instrumental sustentada en la imposición de nuevos valores sociales y de una ética de la competencia definida externamente como la fuerza conductora del desarrollo institucional (Contera, 2000b, p. 26).

En ese marco, para el caso de la educación superior, se habla de la aparición del Estado Evaluador que, por una parte, otorgó mayor autonomía a las instituciones de educación superior, pero por otra, les exigió una rendición de cuentas sobre los recursos entregados (*accountability*).

Marquina señaló que se utilizó el término Estado Evaluador

> para referirse al análisis de fenómenos sucedidos en la educación superior europea a fines de los '80, en los cuales los gobiernos dotaron de mayor autonomía a las instituciones para el control de sus procesos, pero a la vez instalando sistemas de evaluación para juzgar el uso de dicha autonomía (2006, p. 28).

Así, el Estado Evaluador fue parte del esfuerzo gubernamental de racionalización de las políticas sociales que exigió la crisis del Estado benefactor (Contera, 2000b, p. 26).

En ese marco, durante la década de los noventa, se desplegó una primera generación de evaluaciones de la educación superior enmarcadas en el Estado Evaluador, que tuvieron como características la *accountability* (rendición de cuentas) y la adecuación de las IES al mercado.

A mediados de esa década, asomaron dos enfoques sobre la educación superior propugnados por dos organismos internacionales bastante influyentes: el Banco Mundial (BM) y la UNESCO. La postura del BM fue una de carácter economicista, es decir, centró su análisis en la economía, en las cosas materiales, en el dinero. El BM estaba más interesado en los productos de la educación superior, en la productividad.

Por su parte, la posición de la UNESCO se orienta a ver el proceso de la educación superior para mejorarlo y no solo concentrarse en los resultados y/o productos de la misma. En ese sentido, la función de la UNESCO en este campo es ampliar el acceso y la participación a la educación superior, aumentar la calidad en todas las funciones de la educación superior, fomentar la función de investigación, la libertad académica y la autonomía institucional, así como intensificar la cooperación internacional. Se puede señalar que ambos discursos estuvieron presentes en las políticas de educación superior a nivel internacional (Davyt y Figaredo, 1996).

Asimismo, se desarrolló un proceso de internacionalización de la educación superior que en el ámbito de la evaluación se plasmó

en procesos de acreditación internacional que fueron vistos como un nuevo paradigma de evaluación de las instituciones de educación superior. Esta regulación internacional fue parte de la estandarización que caracterizó a la globalización que requirió procesos de evaluación y acreditación comunes. Lemez señala:

> La expansión, diversificación y privatización crecientes de los sistemas de educación superior han dado origen a una creciente preocupación sobre la calidad de los procesos y los resultados de la educación superior, tanto en los países centrales como en los países dependientes. Este hecho ha pautado el rediseño de los sistemas de gestión externa de la calidad de la educación superior (2004, p. 100).

Pero en relación a qué es la acreditación o cómo se la entiende, Adelam dice: "[S]e refiere a un proceso de control y aseguramiento de la calidad por medio del cual, y como resultado de procesos de investigación o de evaluación, se reconoce que una institución o sus programas cumplen con unos estándares mínimos aceptables" (citado por Lemez, 2004, pp. 100-101).

A nivel de América Latina, en los últimos veinticinco años del siglo pasado, los sistemas de educación superior se transformaron drásticamente. Estos cambios estuvieron caracterizados por la masificación de las universidades, la transnacionalización de la educación superior, la consolidación de sistemas virtuales de educación a distancia, la expansión, diversificación y privatización.

La expansión cuantitativa se manifestó en diversos componentes de los sistemas de educación superior. Por una parte,

> hubo un marcado crecimiento de la matrícula estudiantil, el cual llevó la tasa promedio de escolarización bruta a una proporción de 17,7 %, [...]. Este aumento se acompañó de una substancial variación de la composición de la población estudiantil, observándose notable incremento de la proporción de mujeres, que ahora llega al 47 % (Yarzabal, 2001, p. 12).

Por otra parte, se evidenció un notable aumento del número de profesores, aunque "sólo el 20 % de ellos tiene formación de posgrado y apenas el 10 % puede desarrollar en forma independiente la función de investigación" (p. 12). También se incrementaron el número de instituciones "tanto a nivel de las universidades, las cuales pasaron de alrededor de 70 a algo más de 800 (60 % privadas)" (p. 12).

El gasto público en educación no acompañó al crecimiento del sistema de educación superior de la región ni la internacionalización creciente de la educación superior desembocó en un fortalecimiento de los sistemas de educación y de ciencia y tecnología de la región. "Por el contrario, el resultado final ha sido una importante y sostenida emigración de profesionales de altos niveles de formación académica" (Yarzabal, 2001, p. 13).

Esta nueva situación produjo una preocupación sobre la calidad de los procesos y los resultados de la educación superior en la región, que se expresó en la creación de agencias nacionales de evaluación y acreditación que "significaron una cuña regulatoria entre la autonomía de las universidades públicas y la libertad de mercado de las instituciones privadas en el ámbito local y se constituyen en los ejes de la conformación de regulaciones públicas" (Rama, 2009, pp. 291-292).

Rama destaca la aparición de la acreditación internacional que "se constituye fundamentalmente como un instrumento para el mejoramiento de la calidad a niveles de los estándares internacionales" (2009, p. 293). Asimismo, la dificultad local de evaluar procesos de educación transnacional, educación virtual y posgrado, y la articulación de estas formas educativas a la sociedad del conocimiento contribuyeron a la construcción de dinámicas de acreditación internacional (pp. 293-294).

Esta acreditación internacional se manifestó en América Latina en las siguientes situaciones:

1. Las instituciones de educación superior incorporaron procesos, criterios, estándares y evaluadores internacionales.
2. Las agencias nacionales de evaluación desarrollan tareas de acreditación internacional; esta actividad en general se da por intereses académicos o mercantiles en tanto servicio privado.
3. Marcos legales que permiten el ejercicio interno, fundamentalmente al interior de sistemas voluntarios, de agencias de evaluación y acreditación internacionales.
4. Acreditaciones internacionales asociadas a acuerdos regionales de integración. En el caso de Sudamérica, el modelo de acreditación internacional en el MERCOSUR[1] se expresó en la creación de un mecanismo de evaluación y acreditación de la educación superior como el MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR) que funcionó hasta el 2008, siendo luego reemplazado por el ARCU-SUR[2] (Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias). (Rama, 2009, pp. 305-306).

Pese a este contexto latinoamericano, la evaluación en las universidades públicas bolivianas no se logró ligar con la otorgación de recursos estatales, además que no se pudo establecer en el país una agencia independiente de evaluación y acreditación. A continuación, veremos cómo se introdujo el discurso de la evaluación y qué acciones se desarrollaron en el país al respecto.

A fines de la década de los ochenta, se produjeron las primeras alusiones en el sistema de la universidad pública boliviana a la evaluación vinculada a la administración académica, en las reuniones

[1] El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al que en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, esta última en proceso de adhesión.
[2] Varias carreras de las universidades bolivianas durante las últimas décadas han acudido al ARCU-SUR para realizar procesos de evaluación y acreditación.

preparatorias para el VII Congreso Nacional de Universidades. Se pensaba la evaluación como factor fundamental del proceso de cambio de las universidades. Fruto de un mandato institucional, la Resolución n.º 12/89 del VII Congreso Nacional de Universidades, se desarrollaron diagnósticos institucionales en las universidades. Estas evaluaciones tipo diagnóstico no eran un componente de políticas públicas sobre la educación superior, más bien era un mecanismo interno de supervisión y análisis de las universidades para afrontar sus problemas académicos y de gestión universitaria en la perspectiva de desarrollar cambios de carácter interno (Álvarez, 2012).

En 1992, aparecen tímidamente rastros de una nueva tendencia en evaluación. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) elaboró un modelo de indicadores básicos para evaluación del rendimiento de las universidades (indicadores de rendimiento, medición de resultados, etc.), pero todavía la intencionalidad era básicamente conseguir información diagnóstica con fines de planificación (Álvarez, 2012).

A fines del período de gobierno del Acuerdo Patriótico (1993),[3] las universidades bolivianas vieron aumentar la presión estatal sobre el recorte presupuestario. En ese marco, la calidad y eficiencia fueron tomando cuerpo como ejes de un nuevo discurso gubernamental que aspiraba a convertirse en motor de una futura reforma universitaria. Ese año se desarrolló el primer estudio evaluativo externo en la UMSS, en el cual el discurso evaluador estaba relacionado con la calidad, la excelencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia. Estudio que fue posible gracias a una negociación del gobierno con las dirigencias universitarias, alianzas que facilitaron la introducción del discurso evaluador en la universidad. Para el gobierno, el propósito de ese estudio fue evaluar la eficiencia de

[3] Entre 1989 y 1993, gobernó Bolivia una coalición de partidos políticos denominada Acuerdo Patriótico, conformada por varios partidos políticos, entre los que más se destacan, la Acción Democrática Nacionalista (ADN) y el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria (MIR).

la universidad y obtener información que probablemente le serviría para las negociaciones presupuestarias; por otra parte, para la UMSS el propósito fue demostrar al gobierno que la universidad pública no temía ser evaluada y que usaría los resultados para su fortalecimiento institucional y mejoramiento de la calidad académica (Álvarez, 2012).

En Bolivia, en la década de los noventa la universidad y las organizaciones sindicales en general habían perdido fuerza y capacidad de generar una postura contrahegemónica al modelo neoliberal. Durante los años setenta y ochenta, el discurso universitario estuvo vinculado a la actividad político sindical; en los noventa, ese discurso fue cuestionado dentro la propia universidad por sectores que antepusieron lo "académico" a lo "político", hubo un proceso de internalización paulatina de otros valore (Rodríguez Ostria, Barraza y De la Zerda, 2000).

Durante esa década de los noventa, el Estado boliviano inició un proceso de regulación de la educación superior. En 1994 se promulgo la Ley 1565 de Reforma Educativa que apuntaba a reformar el sistema educativo boliviano en todos sus niveles. En lo que respecta a la evaluación, dicha norma establecía la creación del SINAMED (Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa) y del CONAMED (Consejo Nacional de Medición de la Calidad Educativa), que estaba concebido como un ente autónomo y especializado que administraría el primero y que se encargaría de acreditar la calidad de la educación en todos los niveles educativos, lo cual suponía evaluar a la educación superior.

Sin embargo, el SINAMED y el CONAMED se quedaron en una propuesta más, pues nunca se concretizaron. La universidad pública boliviana se opuso a estos organismos porque veía en ellos una afrenta a su autonomía. No obstante, el discurso evaluador y las prácticas de evaluación se introdujeron en la institucionalidad universitaria pública boliviana. Dos ejemplos de esto fueron: i) la creación de la DUEA (Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación) en la UMSS y ii) la creación de la Secretaría Nacional

de Evaluación y Acreditación de la CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) en el marco del IX Congreso Nacional de Universidades en 1999. Desde mediados de la década de los noventa, el discurso y las prácticas evaluadoras fluyeron en el espacio universitario boliviano, pero con unas características específicas, como ser el hincapié en valores de calidad, excelencia, eficacia y eficiencia. Por cierto, muchas veces la evaluación estuvo indefectiblemente ligada al término calidad; parecería ser que el par evaluación-calidad formaban un conglomerado para la educación superior. Las prácticas de evaluación fueron introducidas en las universidades públicas y privadas, principalmente las evaluaciones de carreras y/o programas (Álvarez, 2012).

Así, en los noventa, la universidad boliviana jugó un rol reproductor del discurso evaluador, asumiéndolo de manera irreflexiva. Entró en el juego de negociaciones con el Estado, elaboró un discurso evaluador y desarrolló prácticas burocráticas de evaluación que funcionaron como cartas útiles en los acuerdos con el Estado. La universidad pública asumió ese discurso como reacción al nuevo marco legal (la ley 1565 de 1994 que planteaba la regulación de las universidades), y no como un esfuerzo interno y autónomo. El Estado pretendía dejar su papel de distribuidor de recursos públicos para transformarse en un ente evaluador. La universidad pública buscó introducir la propuesta estatal de evaluación en su escenario discursivo con el objetivo de controlarlo y atenuar sus efectos. En este período de negociaciones con el Estado, por una parte, las universidades públicas sostuvieron que eran capaces de autoevaluarse y autorregularse, y por otra, el gobierno señalaba los bajos índices de eficiencia de la universidad y su deber de rendir cuentas del dinero público proporcionado, y sostenía que sin evaluación, el presupuesto universitario estaba en cuestión. En medio de esta disputa, la universidad boliviana creó su propia instancia evaluadora, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, y empezaron a desarrollarse un conjunto de experiencias de evaluación aisladas en diferentes universidades del sistema.

De esta forma, el discurso se fue introduciendo poco a poco en el sistema universitario boliviano (Rodriguez Ostria, Barraza y De la Zerda, 2000, pp. 164-181).

De este recorrido de la evaluación de la educación superior desde el nivel internacional a un nivel nacional, podemos destacar que la evaluación puede ser pensada a la vez como una exigencia externa proveniente del contexto y como una exigencia interna ajustada a la cultura académica universitaria. Exigencia externa que tuvo su origen en la crisis del Estado benefactor a fines de la década de los ochenta y la aparición de un Estado Evaluador que introduce una nueva racionalidad de carácter fuertemente instrumental que pretende regular a las universidades según los resultados obtenidos.

En ese contexto, se desarrollaron procesos de acreditación internacional que se convirtieron en el nuevo modelo de evaluación de las instituciones de educación superior y que formaron parte de la estandarización que caracteriza a la globalización que necesita procesos de evaluación y acreditación comunes.

En América Latina, las universidades incorporaron procesos, criterios estándares y evaluadores internacionales. Acreditaciones internacionales asociadas a acuerdos regionales de integración, como el MERCOSUR que estableció el ARCU-SUR, al que la universidad pública boliviana ha acudido regularmente para acreditar sus programas de grado.

Ahora, remitiéndonos al caso boliviano, hay que destacar que a fines de la década de los ochenta las evaluaciones en el sistema universitario estaban vinculadas a propósitos internos para afrontar problemas académicos y de gestión, y no estaban ligados a la acreditación. Luego, durante la década siguiente la evaluación tuvo como objetivo la acreditación. Es decir, se pasó de una evaluación interna con fines de mejoramiento a un modelo de evaluación externa con fines de acreditación. Se introduce el discurso de la evaluación de la educación superior con fines de control gubernamental, y términos como calidad, excelencia, pertinencia, eficacia

y eficiencia aparecieron en el escenario universitario. Además, se crearon instancias administrativas dentro de la universidad que se encargaban de esos procesos, como la DUEA de la UMSS, que durante los últimos veinte años ha sido la encargada de asesorar los procesos de evaluación y acreditación de programas de grado y que en los últimos años ha incursionado en evaluaciones del posgrado y de la investigación, en particular, a partir de evaluaciones de maestrías científicas con un fuerte componente de investigación financiadas por la cooperación sueca.

En este contexto, ha ido surgiendo a nivel local un interés por la evaluación de la investigación en el marco de los programas de cooperación internacional que tiene la UMSS (Garcia y Franssen, 2014; Mayorga Lazcano, 2022).

La evaluación de la investigación en la UMSS

Antecedentes sobre la investigación en la UMSS

Según Fernando Galindo (2003b, p. 41), durante la mayor parte de su historia la investigación científica en la UMSS fue producto del interés y vocación de profesores, por lo cual esta actividad no era parte de la institucionalidad universitaria. Si bien ya desde la década de 1950 existían centros de investigación como el Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo Arqueológico (1951) y el Instituto de Estudios Sociales y Económicos (1954), la institucionalización de la actividad científica es un hecho que se inició en la década de 1990. Galindo identifica una serie de eventos que crearon las condiciones para dicha institucionalización:

i) Creación de la Facultad de Ciencias y Tecnología durante la década de 1970, que en la siguiente década se convertirá en uno de los polos importantes del desarrollo de actividades científicas en la UMSS.

ii) Creación de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT) en los años noventa, que permitió que la UMSS se provea de un marco institucional para el fomento de la investigación científica.

iii) Creación de programas y unidades de posgrado durante esos mismo años, que si bien no desarrollaron mucha investigación, deberían ser los espacios "naturales" para ello.

iv) Creación de programas interuniversitarios en conjunto con universidades extranjeras desde mediados de la década de 1980, programas que se han convertido en espacios de producción de conocimiento y desarrollo de culturas académicas de investigación (Galindo, 2003b, pp. 39-51).

Todos estos eventos fortalecieron el contexto institucional para el desarrollo de la investigación en la UMSS en las últimas dos décadas. Hasta el año 2002, los programas y proyectos de investigación estuvieron caracterizados por la desarticulación de actividades y la atomización de unidades de investigación que respondían a intereses personales y/u oportunidades brindadas por la cooperación internacional. Ese año, la DICyT, con el apoyo de la cooperación sueca, concluyó el Plan de Acción para el Desarrollo del Sistema de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Mayor de San Simón, el cual propuso organizar dicho sistema fundamentado en los siguientes pilares: i) la investigación se reconoce y valora como una función central; ii) la responsabilidad que tiene la UMSS ante la investigación; iii) la responsabilidad de la DICyT de organizar y formular políticas institucionales en investigación; iv) *el principio de evaluación con estándares internacionales*. Sin embargo, solamente ciertos aspectos de dicho plan fueron implementados, como ser el Programa Horizontal de Fomento a la Investigación y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación.[4]

[4] El Programa Horizontal de Fomento a la Investigación está conformado por ocho subprogramas: i) asistencia a eventos científicos internacionales, ii) pasantías de

Por otra parte, los organismos operativos de investigación en la UMSS son la DICyT y los institutos de investigación de las facultades (art. 7, Reglamento General de la Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS –RGICyT–). La DICyT es la "encargada de promover, coordinar y proponer planes de investigación científica y tecnológica en la UMSS" (art. 14, RGICyT), y tiene como funciones: obtener y procesar información sobre las diferentes actividades de investigación en la universidad; sugerir modificaciones a normas universitarias internas para mejorar el desempeño de las unidades de investigación; establecer relacionamiento con organizaciones nacionales, extranjeras e internacionales para realizar convenios de cooperación técnica y financiera; promover la investigación al interior de la universidad organizando eventos tales como talleres, cursos, congresos; integrar la investigación científica y tecnológica con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción social universitaria; relacionarse con organizaciones populares, instituciones públicas y privadas para obtener sus demandas de investigación (art. 15, RGICyT). Este reglamento no le otorga a la DICyT ninguna atribución para conceder financiamiento a la investigación, lo cual la convirtió, durante la década de 1990, en una instancia meramente burocrática. Esta situación cambió durante la primera década del siglo XXI cuando se aplicó el Plan de Acción de la Investigación de la UMSS a través de los programas Horizontal de Investigación y de Apoyo a Proyectos de Investigación, de los cuales la DICyT fue coordinadora, tuvo la atribución de conducir el proceso de evaluación de los proyectos y propuestas presentadas

---

especialización y actualización, iii) estadías de investigadores externos, iv) organización local de eventos científicos, v) organización de talleres, vi) publicación de artículos científicos, vii) publicaciones científicas y viii) proyecto de divulgación científica. Estos subprogramas otorgan financiamiento a investigadores de la UMSS a través de concursos internos.

Por su parte, el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación tiene como objetivo fomentar la investigación científica y tecnológica de calidad, financiando proyectos de investigación, sujetos a concurso, presentados por investigadores de la UMSS en determinadas líneas temáticas.

por los investigadores de la UMSS y posteriormente otorgar el financiamiento respectivo.[5]

En lo que respecta a los institutos facultativos de investigación, dicho reglamento señala: "Cada Facultad o Escuela podrá constituir su propio Instituto de Investigación" (art. 23, RGICyT) y sus funciones son: formular el plan anual de investigación del instituto; establecer la "orientación específica" de la investigación en el marco de la política general de investigación de la UMSS; recibir, analizar y seleccionar propuestas de investigación realizadas por unidades ejecutoras, grupos de investigadores y/o investigadores individuales; elaborar propuestas de investigación; constituir equipos ejecutores para desarrollar los programas y proyectos y hacer seguimiento a los mismos; recibir los informes de actividades de los responsables de programas y/o proyectos de investigación (art. 24, RGICyT). En este momento, según el grado de desarrollo de los institutos, podemos distinguir dos tipos: i) Los de mayor desarrollo, que se constituyen en una instancia de gestión administrativa que abarca a los centros de investigación que ejecutan las investigaciones; son los casos de los institutos de investigación de las facultades de Tecnología y Agronomía. ii) Los de menor desarrollo, que al mismo tiempo realizan tareas de gestión y ejecutan los proyectos; son los casos de los institutos de investigación de las facultades de Derecho, Humanidades, Economía, entre otras.

Según la perspectiva del Plan de Acción de la Investigación (2002), la UMSS optó por un

> modelo que confiere a las facultades la organización de las unidades de investigación, así como la formulación y ejecución de los proyectos de investigación. La descentralización en las facultades de las competencias en la investigación y el papel secundario de la Dirección de investigación dificulta la elaboración de una política científica a nivel institucional que promueva, organice, oriente

[5] Cabe aclarar que los recursos para financiar estos proyectos provenían de la cooperación sueca.

> y rentabilice los recursos para la investigación del conjunto de la UMSS (UMSS, 2002, p. 6).

Esta lógica organizativa fue afectada con la puesta en marcha de dicho plan, en el cual la DICyT asume un rol más protagónico en la gestión y desarrollo de la investigación en la universidad.

La retórica de la evaluación de la investigación: normativa y reglamentos

Según el Estatuto Orgánico (1989) de la UMSS, varias instancias tienen como función evaluar las tareas de investigación universitaria. Así, el Comité Académico del Consejo Universitario tiene la atribución de evaluar los resultados de la investigación científica (art. 43), también los directores académicos de las diferentes facultades pueden supervisar las actividades de investigación científica en su unidad académica (art. 141). Asimismo, los consejos de carrera tienen como una de sus atribuciones "[e]valuar las actividades de investigación e interacción social en aspectos específicos, relacionándolos con el contenido curricular, para su consideración por los organismos respectivos" (art. 148). Sin embargo, en noviembre de 2022 se desarrolló el III Congreso Universitario de la UMSS, en el cual se discutió y elaboró un nuevo Estatuto Orgánico. En este documento, en lo que respecta a la evaluación de la investigación, se añadieron a lo anterior la creación de un Vicerrectorado de Investigación y Posgrado responsable "de las actividades relativas a la investigación científica y tecnológica" (art. 82). Por otro lado, se estableció la evaluación de los docentes e investigadores conforme las normas de evaluación establecidas en los escalafones de la docencia universitaria y de la carrera del investigador (art. 121, punto I).[6]

[6] Sin embargo, todavía está en proceso de adecuación los reglamentos que hagan cumplir a cabalidad este estatuto.

Siguiendo esta misma línea, una normativa de menor rango como es el Reglamento General de la Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS señala en su artículo 6 que una de las funciones de la investigación científica y tecnológica es la "evaluación permanente de la aplicación de políticas y del desarrollo de programas y proyectos", pero no queda claro a qué se refiere con el término "investigación científica y tecnológica". ¿Se refiere a la DICyT? ¿A los institutos de investigación facultativos? ¿A las unidades ejecutoras de investigación? Por otra parte, en un artículo posterior se indica al Comité Académico del Consejo Universitario como el "órgano de planificación, evaluación y control de la DICyT" (art. 10, RGICyT). Asimismo, en dicho reglamento se señala que los institutos de investigación facultativos pueden solicitar la constitución de unidades ejecutoras de proyectos. En ese marco, una de las funciones de las unidades ejecutoras es "[e]valuar los resultados de los proyectos concluidos y reformular o adecuar el programa según los hallazgos científicos de los proyectos ya realizados" (art. 33, inc. d), es decir, una autoevaluación de la investigación. También el Consejo Facultativo delinea los criterios de elegibilidad y priorización para la evaluación de los proyectos de investigación presentados a los institutos facultativos de investigación y tiene la capacidad de rechazar, postergar o incorporar dichos proyectos al Plan Facultativo de Investigación (art. 39). Como podemos constatar, en el marco normativo se señalan diversos agentes en diferentes niveles de la estructura universitaria que tienen atribuciones para evaluar la investigación.

Por otra parte, el Reglamento General de la Docencia de la UMSS (1989) señala que la labor de investigación desarrollada por los docentes es evaluada con base a la presentación de documentos que acrediten la participación en proyectos aprobados por la DICyT, Centro de Investigación Facultativo, DISU o Consejo de Facultad por más de un mes bajo criterios normativos del Comité Académico del HCU; así como la participación como asesor de tesis de grado. Además, forma parte de esta evaluación la producción intelectual del

docente: i) libros publicados relacionados con la cátedra; ii) trabajos originales relacionados con la cátedra, publicados como informes o en revistas nacionales o extranjeras; iii) artículos relacionados con la cátedra publicados en revistas o periódicos locales; iv) otros trabajos como ser bibliografías, textos guía, traducciones (art. 100). En la siguiente tabla se encuentran ordenadas por órgano y objeto de evaluación las diferentes normativas universitarias.

Tabla 1. Normas universitarias, órgano evaluador y objeto de evaluación de la investigación

Norma	**Órgano evaluador**	**Objeto de evaluación**
Art. 22 Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana	Conferencia Nacional de Universidades	Aplicación de políticas y estrategias Ejecución del Plan Universitario Nacional
Art. 26 Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana	Cumplimiento del Plan Nacional de Desarrollo Universitario
Art. 20 Estatuto Orgánico UMSS	Congreso Institucional Interno	Marcha de la actividad universitaria en general
Art. 43 Estatuto Orgánico UMSS	Comité Académico del Consejo Universitario	Resultados de la investigación científica
Art. 10 Reglamento General de Investigación Científica y Tecnológica (RGICyT)	Comité Académico del Consejo Universitario	Actividades de las direcciones académicas del Vicerrectorado DICyT
Art. 18 Reglamento Interno de la DICyT	Comisión Técnica de la DICyT	Desarrollo y cumplimiento de las actividades de la DICyT
Art.118 Estatuto Orgánico UMSS	Conferencia de la Facultad/ Escuela	Ejecución de políticas generales
Art. 148 Estatuto Orgánico UMSS	Consejo de Carrera	Actividades de investigación en aspectos específicos relacionándolos con el contenido curricular
Art. 39 Reglamento General de Investigación Científica y Tecnológica (RGICyT)	Instituto de Investigación	Proyectos de investigación presentados
Art. 33 Reglamento General de Investigación Científica y Tecnológica (RGICyT)	Unidad Ejecutora de Programa	Resultados de los proyectos concluidos
Art. 49 Reglamento General de Investigación Científica y Tecnológica (RGICyT)	Unidad Ejecutora de Programa	Desempeño de los recursos humanos, de los equipos, instalaciones y materiales
Art. 51 Reglamento General de Investigación Científica y Tecnológica (RGICyT)	Unidad Ejecutora de Programa	Calidad de desempeño del personal

Fuente: Zápotocká de Ballón, 2002, pp. 77-78

Entonces, desde la década de 1990 hay un conjunto amplio de normas que regulan la evaluación de la investigación en la UMSS. Sin embargo, puesto que no forman parte de un sistema de evaluación, cada una ha sido aplicada de forma aislada. A estas normativas se sumarán a partir del primer lustro del siglo XXI prácticas de evaluación propiciadas en el marco de la cooperación internacional a la universidad. En ese sentido, a continuación se explica el rol de la cooperación internacional a las universidades y en particular a la UMSS; y en ese marco, la cooperación sueca a la investigación que se inicia en los primeros años de este siglo.

El papel de la cooperación internacional a la investigación[7]

La cooperación internacional (CI) a las universidades en países en desarrollo ha experimentado tres períodos distintos en el siglo XX, cada uno reflejando cambios en los paradigmas de desarrollo y enfoques estratégicos. Estos períodos son: los inicios (que abarca desde 1900 hasta década de 1940), la euforia (que va desde la década de 1950 a la de 1980) y la crisis y búsqueda (desde la década de 1990 al presente).

Durante el primer período, la CI se enfocó en establecer instituciones de educación superior modernas y promover innovaciones en áreas como agricultura, medicina y salud pública. Fundaciones filantrópicas y gobiernos del Sur, junto con algunas universidades del Norte, lideraron proyectos de larga duración centrados en la transferencia de tecnología y valores occidentales.

El segundo período fue el del auge en la CI a las universidades, con agencias de desarrollo, fundaciones filantrópicas y universidades del Norte contribuyendo significativamente. Se desarrolló la idea de la "universidad del desarrollo", con énfasis en agricultura, educación, salud pública y ciencias sociales. Sin embargo, a partir

[7] Este acápite se basa fundamentalmente en el artículo de Fernando Galindo, 2003a.

de los años setenta, la euforia disminuyó debido a expectativas no cumplidas y cambios en las prioridades de desarrollo.

En el tercer período, fruto de los años ochenta que trajeron crisis económicas y políticas, dando lugar a reformas y cambios en la percepción de las universidades en el Sur, emerge la noción de "universidad colaborativa", que enfatiza la colaboración activa entre universidades del Norte y del Sur. Se concentra en procesos de reforma institucional, gestión y cambios temáticos hacia medio ambiente, gestión de recursos naturales, salud pública y desarrollo sostenible. La CI a las universidades experimenta una transformación hacia esquemas colaborativos, con universidades asumiendo roles más activos y donantes actuando como facilitadores. En resumen, la CI a las universidades ha pasado por una evolución desde esfuerzos dispersos hasta convertirse en una parte integral del desarrollo y, finalmente, hacia una fase de reconfiguración y colaboración más equitativa. La transición refleja cambios en la visión de las universidades del Sur, enfoques temáticos y la dinámica entre actores clave, evidenciando la adaptabilidad de la cooperación internacional a contextos cambiantes.

La CI europea a las universidades del Sur se inició a finales de los cincuenta. Actualmente, la CI europea se canaliza a través de instancias bilaterales, multilaterales y esquemas descentralizados. La cooperación bilateral se caracteriza por el respaldo a la formación de recursos humanos, la cooperación científica y las relaciones culturales. Los esquemas colaborativos bilaterales varían en tamaño y enfoque, desde pequeñas redes de intercambio hasta iniciativas masivas para promover cambios institucionales. Aunque la ayuda bilateral enfatiza la formación de recursos humanos, aún se encuentra arraigada en la visión de la "universidad del desarrollo" y el papel de las universidades del Sur en el desarrollo económico y social.

Los esquemas de cooperación interinstitucional descentralizados, aunque financiados bilateralmente, operan con cierta autonomía en la implementación de proyectos. Estos esquemas buscan la

colaboración fuera de las estructuras tradicionales de mercado y Estado, con universidades del Norte y del Sur como actores principales y los donantes como mediadores.

La ayuda multilateral se enfocó en el cambio institucional, la cooperación científica y las relaciones culturales. Proyectos como el Proyecto Columbus y ALFA buscaron fortalecer la colaboración entre universidades europeas y latinoamericanas. El Proyecto Columbus, por ejemplo, ha promovido la cooperación Sur-Sur, contribuyendo al desarrollo institucional y la reforma de universidades latinoamericanas. El programa ALFA se centra en la cooperación académica a través de redes, promoviendo la colaboración en áreas de gestión institucional y formación científica y tecnológica. Uno de los desafíos clave para los esquemas de cooperación académica es encontrar un equilibrio entre los objetivos de asistencia y cooperación. A pesar de las variadas formas de cooperación, la relación entre Europa y América Latina en el ámbito académico sigue siendo crucial para el desarrollo y la colaboración entre ambas regiones.

Una de las cooperaciones europeas más grandes a las universidades del Sur, en las últimas décadas del siglo XX, fue la holandesa. La CI holandesa en el desarrollo universitario se integra en la política general de ayuda a la educación, investigación y cooperación cultural. Dos actores clave en esta área son la Dirección General para la Cooperación Internacional (DGIS) y la Organización Holandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC). La historia de esta cooperación se remonta a finales de los años sesenta con la creación del Programa para la Cooperación del Desarrollo Universitario (PUO), que operó durante una década. Inicialmente caracterizado por proyectos pequeños y dispersos con poca coordinación, el PUO se reestructuró en 1977, enfocándose en redes universitarias. Esta nueva fase promovió colaboraciones a largo plazo, el desarrollo de respuestas a las necesidades del Sur y la construcción de relaciones sostenibles entre instituciones. En 1988, el PUO se incorporó al programa Redes Cooperativas en

Educación Superior, que duró cinco años. Sin embargo, este cambio llevó a una falta de integración y poco impacto en el fortalecimiento institucional.

En 1993, surgió el Programa de Financiamiento Conjunto para la Cooperación en Educación Superior (MHO), que se extendió por aproximadamente una década (1993-2004). El MHO se caracterizó por brindar asistencia a largo plazo a instituciones en el Sur en áreas como entrenamiento de personal académico, desarrollo de capacidades gerenciales y promoción de investigación aplicada. Los objetivos generales del MHO fueron contribuir al desarrollo nacional de los países del Sur mediante el apoyo a las instituciones de educación superior y la promoción de actividades de investigación y extensión. Sus objetivos específicos incluyen el fortalecimiento institucional y la formación de recursos humanos. La política de cooperación del MHO destaca tres aspectos clave. En primer lugar, la concentración de financiamiento en un pequeño número de instituciones en determinados países. Los criterios de selección incluyen buena capacidad de organización y gestión, absorción de recursos, implementación y contribución local a los costos del proyecto. En segundo lugar, la organización en función de la demanda de las instituciones del Sur, lo que implica definir proyectos y redes basándose en sus necesidades. Esto se logra mediante la formulación de planes por parte de las instituciones contrapartes y la colaboración en la elaboración de propuestas de proyectos. En tercer lugar, se destaca la importancia de la sostenibilidad, tanto académica como financiera, después de la conclusión del financiamiento. Se enfoca en el desarrollo de habilidades necesarias para continuar programas y asegurar recursos financieros locales y de otros donantes para mantener las iniciativas. En resumen, la cooperación internacional holandesa ha evolucionado a lo largo de las décadas, adaptándose a las necesidades cambiantes y centrándose en el fortalecimiento institucional y el desarrollo sostenible en las instituciones de educación superior en el Sur.

Con respecto a la CI en la UMSS, se pueden identificar dos períodos: 1) un período de modesto inicio (1960-1980) y 2) un período de crecimiento (desde la década de 1990 al presente). Los inicios de la cooperación internacional a la UMSS se remontan a mediados del sesenta, cuando algunos proyectos de producción y extensión agrícola fueron implementados dentro del marco de la universidad del desarrollo apoyados por agencias bilaterales y multilaterales como USAID, la GTZ y el BID, así como donantes privados como la Fundación Rockefeller. Durante los años setenta, la CI fue usada para expandir la infraestructura física de la UMSS, así como para el equipamiento técnico de las facultades de Agronomía y de Ciencias y Tecnología. Otro componente de la CI durante este período fue la capacitación de recursos humanos (profesores y estudiantes) a través de becas en el exterior, principalmente los Estados Unidos y Latinoamérica. Durante esta etapa inicial, los proyectos financiados por la CI tenían un componente académico reducido y estaban más bien orientados a actividades productivas y de extensión. Al mismo tiempo, los proyectos financiados por la CI respondían a la iniciativa individual de algún profesor o a la oferta de alguna agencia donante, más que a una estrategia de desarrollo de la institución local. En los ochenta, en medio de una profunda crisis económica, la implementación de políticas de ajuste estructural en el país y las posibilidades de una reducción del presupuesto estatal a las universidades, la UMSS comenzó a buscar alternativas para diversificar sus fuentes de financiamiento, y una de ellas fue la CI. Como resultado, a finales de esta década nuevos proyectos de CI fueron negociados con agencias de cooperación holandesas y suizas (NUFFIC, COTESU). A diferencia de los anteriores, los nuevos proyectos incorporaron un contenido y una orientación académica más definidos.

Una nueva etapa en la CI comenzó en la UMSS en la década de los noventa. Este período estuvo caracterizado por: 1) un incremento en fondos de cooperación internacional, 2) la definición de un enfoque y estrategia institucional local sobre el uso de los

fondos y 3) la organización de programas de cooperación académica Norte-Sur.

Durante esta etapa, la UMSS comenzó a construir una base institucional para la gestión de los programas y recursos de CI. Expresiones de este cambio son, por ejemplo, la organización de la Dirección de Relaciones Internacionales y Convenios (DRI), una oficina de investigación (DICyT) y la flexibilización de sus sistemas de contaduría para permitir una administración más descentralizada de los fondos de CI.

Otro elemento característico de la CI brindada a la UMSS durante este tiempo fue el establecimiento de colaboración académica Norte-Sur con universidades europeas. Esa cooperación académica está conformada por una variedad de proyectos y programas en áreas tales como ciencia y tecnología, agricultura, medicina y ciencias sociales, entre otras.

A fines de los años noventa y principios de 2000, hubo un cambio en la implementación que se desplazó de proyectos hacia programas. Estos últimos combinan aspectos tales como enseñanza, investigación, fortalecimiento institucional, formación de recursos humanos y educación de posgrado. Y fueron financiados principalmente por los dos donantes principales de la UMSS de ese momento: NUFFIC (Holanda) y VLIR (Bélgica).

En ese marco, se inició el programa de apoyo a la investigación financiado por la cooperación sueca, que ha tenido como propósito el fortalecimiento institucional de toda la universidad en lugar de un departamento o facultad en particular. El objetivo principal de la cooperación sueca a la UMSS ha sido el fortalecimiento de su capacidad de investigación. Su meta ha sido incrementar la capacidad para planificar, conducir y utilizar investigaciones para reducir la pobreza y apoyar el desarrollo del país. Objetivo que se ha desarrollado a través de un conjunto de actividades como

la formación de doctores en la modalidad sándwich,[8] el apoyo a conglomerados de investigación, el fortalecimiento de la gestión administrativa de la investigación y la provisión de infraestructura y recursos electrónicos (Millard et al., 2017, p. 9).

De este modo, se produjo una confluencia de circunstancias que permitieron que la universidad pueda dotarse de una cooperación internacional a la investigación, en la cual no solamente existía un componente relativo a la formación académica, sino un componente de fortalecimiento de la gestión de la investigación.

> En el año 2000, coincidiendo con las preocupaciones de una Dirección de Investigación interesada en encontrar modos y mecanismos de integración de las actividades de investigación de la UMSS en un sistema, se presenta la coyuntura favorable con la suscripción de un convenio con la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional ASDI, en el que, además de las contribuciones a la formación de investigadores a niveles de maestría y doctorado y el soporte directo a proyectos de investigación de centros seleccionados, *es elemento central el reforzamiento de las capacidades de gestión de la investigación* (UMSS, 2003, p. 3; el resaltado es propio).

Así, en los últimos veinte años la cooperación sueca a la investigación se ha convertido en el principal soporte a las tareas de investigación de la UMSS, estando en este momento y hasta el 2025 en su quinta fase.

La evaluación en el plan de acción de investigación de la UMSS

A principios del siglo XXI, en el marco del programa de cooperación a la investigación financiada por el gobierno sueco, la UMSS, a través de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT), inició el proceso de elaboración del Plan de Acción para

[8] La modalidad sándwich de formación de doctorado consiste en que el doctorante está inscrito en una institución de educación superior sueca, pero cada año está aproximadamente 6 meses trabajando en Suecia y otros 6 meses en la UMSS.

la Organización y Desarrollo del Sistema de Investigación. En ese momento, lo que sucedía en relación al tema de evaluación de la investigación en la UMSS puede resumirse en la siguiente afirmación: "Un par de autoridades incidieron en el hecho de la carencia de parámetros –y otra en la inexistencia de datos– para efectuar una evaluación idónea de la calidad de las investigaciones" (Mayorga, 2001, p. 10). Asimismo, varias autoridades universitarias señalaron la inexistencia de una estructura eficiente de evaluación y seguimiento a las labores de investigación (Mayorga, 2001, p. 5). La DICyT tenía escasa influencia en el ámbito de la investigación universitaria debido a su debilidad financiera, su inercia burocrática y su escasa incidencia en las decisiones facultativas, por lo cual varias autoridades proponían que esta Dirección tuviese un mayor protagonismo "en tareas de coordinación, en labores de vinculación interinstitucional –local, nacional e internacionalmente–, *en ejecución de evaluación*, registro y socialización de los procesos de investigación" (Mayorga, 2001, p. 5; el resaltado es propio). Aquí se evidencia que la DICyT no desarrollaba ninguna tarea de evaluación de la investigación.

La investigación, desde el punto de vista de los directores universitarios, tenía un nivel bajo debido a la inexistencia de control y evaluación a los investigadores y al predominio de reglas informales. Asimismo, se señalaba que "[l]a baja calidad de los trabajos está referida a la poca experiencia de los investigadores, a la ausencia de incentivos para esta labor y al lugar marginal que ocupa la investigación en la institución" (Mayorga, 2001, pp. 13-14). La investigación era una actividad marginal en la dinámica universitaria, por lo cual su evaluación era todavía más marginal.

Asimismo, para Rolando López, decano de la Facultad de Humanidades (2000-2003), las labores de investigación no estaban sujetas a evaluación porque no existía una política de investigación a nivel universitario ni a nivel facultativo, por lo cual esa actividad servía para "llenar los seguimientos académicos de los docentes con horas de investigación" (citado en Mayorga, 2001, p. 21). Sin

embargo, en la Facultad de Tecnología, los proyectos de investigación eran supervisados y evaluados por el Consejo Facultativo, y el Instituto de Investigación Facultativo tenía como una de sus tareas evaluar dichos proyectos (Gonzáles, citado en Mayorga, 2001, p. 24). En el caso de la Facultad de Arquitectura, para Rafael Aneiva (decano entre 1998 y 2001),

> no existe una gestión de la investigación porque no existe planificación, dirección, administración, seguimiento ni evaluación de las labores de investigación; lo que existe es una normativa relacionada con la administración de personal que controla este aspecto de manera solo formal (citado en Mayorga, 2001, p. 24).

Entonces, sobre la situación de la evaluación de la investigación a principios del siglo XX en la UMSS, se podría señalar que, "[e]n general, no se presta atención a los procesos de evaluación, solamente se consigna su carencia" (Mayorga, 2001, p. 18).

A principios de la década del 2000, desde la perspectiva de los investigadores, existía una variedad de percepciones sobre la evaluación de la investigación. Para un grupo de estos, existía una evaluación de carácter externo, es decir que en sus centros se realizaron evaluaciones de las investigaciones por la cooperación externa, por pares académicos externos enviados por los programas con financiamiento externo y en alguna ocasión por beneficiarios de sus programas (evaluación participativa). Otros señalaban la inexistencia de procesos de evaluación de la investigación debido a la ausencia de normas y reglamentos de investigación, además que existen problemas administrativos en la universidad que impiden el seguimiento y evaluación de esta actividad. Por otra parte, un grupo de docentes indicaba que sí existía evaluación: "Existen líneas de investigación identificadas, sistemas de seguimiento, evaluación y difusión de los resultados de investigación en diferentes proyectos" (Gordillo y Blanco, 2002, p. 10). Finalmente, algunos investigadores apuntaban que era necesario realizar evaluaciones a los investigadores y que la DICyT debería proponer una política

de seguimiento y evaluación de los centros de investigación con el objetivo de determinar los incentivos de tipo académico o de escalafón para los investigadores (Gordillo y Blanco, 2002, pp. 8-13).

Desde el punto de vista de un análisis normativo sobre la situación de la evaluación de la investigación en la UMSS, a principios de la década de 2000 se señalaba que "[e]l seguimiento y la evaluación de las actividades de investigación entendidas como funciones específicas a desarrollar por un órgano, constituyen uno de los componentes más débiles en la estructura normativa universitaria", debilidad que se refleja en que las normas se limitan a declarar las atribuciones y funciones respecto a la evaluación, pero no señalan ni desarrollan mecanismos operativos, además que son disposiciones aisladas que no conforman un todo orgánico y estructurado (Zápotocká de Ballón, 2002, p. vi).

Por otra parte, la normativa universitaria no dice mucho acerca de los criterios de evaluación de la investigación. Para el caso de los proyectos de investigación desarrollados en el marco de los institutos de investigación facultativos, el Reglamento General de la Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS señala en su artículo 39 que estos proyectos se evaluaban en función de "criterios específicos de elegibilidad y priorización definidos por el Consejo Facultativo" (UMSS, 1992).

Hay un reconocimiento explícito de la misma DICyT de las limitaciones que tiene para promover, dirigir, coordinar y supervisar las actividades de investigación debido: i) al alto grado de autonomía de las facultades en las cuales están insertas los institutos de investigación, ii) la falta de recursos económicos para la investigación, iii) la dependencia de la financiación de la cooperación internacional y iv) la debilidad del aparato de gestión (UMSS, 2002, p. 8). En el caso de la evaluación de la investigación, en ese momento se carecía "de capacidades para realizar evaluaciones científicas *ex ante* y *ex post* de los proyectos, así como de mecanismos para la financiación de los mismos" (UMSS, 2002, p. 9).

Un indicador de la evaluación son las publicaciones. Un dato revelador para el período 1998-2000 es que el 57 % de los artículos de los investigadores de la UMSS se habían publicado en revistas propias de las unidades de investigación, "lo que refleja un alto nivel de endogamia de la información y de los resultados, así como una cierta resistencia a la evaluación externa" (UMSS, 2002, p. 28). Por lo general, en las revistas que se editaban en la UMSS no se seguían prácticas internacionales como contar con un comité editor y un sistema de pares externos para la evaluación de los artículos, además que esas publicaciones eran de difusión local (UMSS, 2002, p. 29). Estos datos muestran que la evaluación de la investigación con estándares internacionales no formaba parte de la dinámica de la investigación en la universidad cochabambina.

A principios de la década del 2000, la visión sobre la toma de decisiones sobre la organización de la investigación universitaria señalaba que esta estaba basada en criterios políticos y clientelares, y no en criterios fundamentados en calidad y experiencia científica. Algunos de los órganos que tomaban decisiones sobre la investigación no tenían competencia técnica ni conocimientos para desarrollar evaluaciones con pertinencia científica. "La UMSS no tiene establecidos procedimientos de evaluación *ex ante* ni *ex post* de los proyectos de acuerdo con criterios universalmente aceptados, por lo que no hay ninguna garantía de calidad en los mismos" (UMSS, 2002, p. 39).

Ante este panorama, el Plan de Acción de Investigación UMSS (2002) planteó un modelo de sistema de investigación que establece como uno de sus pilares que la "generalización del principio de evaluación con estándares internacionales constituye una garantía para asegurar la calidad y pertinencia de la investigación de la UMSS" (UMSS, 2002, p. 52). Asimismo, uno de los pasos señalados para desarrollar este plan era la elaboración de un nuevo Reglamento General de la Investigación Científica y Tecnológica, el cual debía tomar en cuenta la evaluación periódica externa de los centros de investigación y de los investigadores, así como contar

con instrumentos de gestión: i) esquemas de evaluación externa por pares para proyectos y mecanismos transparentes para la selección de propuestas y proyectos y ii) esquemas de seguimiento y evaluación *ex post* (UMSS, 2002, pp. 53-55).

Asimismo, el plan señala entre sus propósitos estratégicos "[m]odificar las condiciones en que se desenvuelven actualmente las actividades de investigación en la UMSS con el objetivo de revalorizar el papel de la investigación, optimizar los recursos existentes y centrarse en algunas líneas de investigación", para lo que plantea como una de sus acciones la "realización de una evaluación científica externa de las actuales líneas y actividades de investigación" (UMSS, 2002, p. 59). Es decir, la evaluación como un factor para modificar la situación de la investigación.

Para ese momento, el Plan de Acción para la Investigación ya reconocía la importancia de la cultura de evaluación para la consolidación del sistema de investigación en la UMSS. En ese marco se propone que la DICyT elabore un banco de evaluadores nacionales y de países de la región y defina un procedimiento para la gestión de los proyectos de investigación. Este procedimiento debía contemplar los siguientes elementos: convocatorias abiertas y públicas, criterios públicos para la *evaluación de las propuestas y proyectos*, *evaluación por pares y comités*, selección transparente de los proyectos, información de los resultados a todos los solicitantes, seguimiento, difusión de los resultados, *evaluación* ex post (UMSS, 2002, pp. 8-69). Como se evidencia en el marco de dicho plan, la evaluación de la investigación se constituyó en un elemento principal de su propuesta.

El Sistema de Gestión de Proyectos de Investigación: una forma de globalización del conocimiento

El Sistema de Gestión de Proyectos de Investigación (SIGESPI) fue el procedimiento construido por la DICyT, instrumento creado y desplegado en la UMSS como parte del programa de apoyo a la

investigación auspiciado y financiado por la cooperación sueca a las universidades públicas bolivianas,[9] que fue iniciado durante la gestión 2002.

El objetivo del SIGESPI fue "[g]arantizar la calidad y pertinencia de las actividades de investigación mediante un cambio metodológico y cultural en los modos de seleccionar proyectos de investigación, de asignar y usar recursos y de valorar los productos de la investigación" (UMSS, 2003, p. 4). En la práctica, la aplicación de este sistema

> tendría que conducir a que se realicen *investigaciones con calidad, a que los productos de investigación sean válidos por su pertinencia social o institucional*, a que cada investigación concluida abra nuevos horizontes en el respectivo campo temático, a través de la acumulación de conocimientos y destrezas, y genere nuevas oportunidades de cooperación entre investigadores y grupos dentro y fuera de la Universidad (UMSS, 2003, p. 4; el resaltado es propio).

Es decir, este sistema se orientaba a lograr investigaciones de calidad y que los productos de estas tengan pertinencia social. Nuevamente, se verifica la recurrente referencia a estos dos elementos: calidad y pertinencia social, que –como se verá más adelante– estaban relacionados con el proceso de evaluación de los proyectos de investigación en el marco del SIGESPI y con un contexto nacional e internacional sobre evaluación de la educación superior.

Este sistema otorgó a la UMSS un procedimiento para gestionar los proyectos de investigación presentados por sus investigadores según sus prioridades temáticas y uno para evaluarlos y asignar recursos económicos.

El SIGESPI planteó una ruta para la presentación, elaboración, evaluación, selección, ejecución y conclusión de los proyectos de

[9] El programa de cooperación a la investigación sueco ha concentrado sus esfuerzos en apoyar fundamentalmente a dos universidades públicas en Bolivia: la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz) y la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba).

investigación. Recorrido que se denominó el ciclo de los proyectos de investigación, y que estaba compuesto de cinco etapas:

1) *Génesis.* El origen de los proyectos se basa en el marco de la política científica de la UMSS y de lo que se señale en las convocatorias de la DICyT.

2) *Gestación.* En esta etapa se formulan y elaboran las propuestas de proyectos de investigación por parte de los equipos de investigación de la UMSS.

3) *Tramitación.* Esta momento comprende los procesos de evaluación (de calidad científica y de pertinencia) y selección de los proyectos de investigación presentados; asimismo, la suscripción de contratos para la ejecución de los proyectos aprobados.

4) *Ejecución y seguimiento a los proyectos de investigación.* Etapa que comprende la ejecución de los proyectos aprobados y el seguimiento a los mismos por parte de la DICyT.

5) *Cierre y evaluación.* Aquí estaba planificado el cierre formal y la evaluación de resultados de los proyectos de investigación (UMSS, 2003, pp. 9-16).

Entonces, la UMSS se dotó de un procedimiento complejo para la gestión de sus proyectos de investigación como lo fue el SIGESPI, que dentro de sus actividades contaba con herramientas para realizar evaluaciones *ex ante*, de seguimiento y *ex post*. En la práctica, solo se desarrollaron las evaluaciones *ex ante*, el seguimiento fue más que todo administrativo y financiero, y la evaluación *ex post* es aún una tarea pendiente.

Teniendo en cuenta este procedimiento, se puede señalar la tensión entre fuerzas externas y fuerzas internas en la evaluación de la investigación en la UMSS a partir de dos elementos presentes en las evaluaciones de los proyectos: la evaluación científica y la evaluación de pertinencia social. La evaluación científica se

enmarca en los lineamientos del paradigma científico dominante a nivel mundial, por lo cual es una fuerza externa al campo universitario científico boliviano, pues este tiene muy poca influencia en ese *mainstream* del conocimiento. En 2014, Bolivia contribuyó con alrededor del 0,3 % a la producción científica latinoamericana y con 0,01 % a la producción mundial (Suaznabar, 2015). Los mismos indicadores para el año 2020, publicados por *Scimago Journal & Country Rank*,[10] señalan que a nivel latinoamericano Bolivia aporto con un 0,23 % y a nivel mundial con un 0,01 %. Entonces, la producción científica boliviana, más que influir en esa corriente principal, está influida por aquella que proviene principalmente del Norte, y esto se expresa en la introducción de la evaluación científica.

Por otra parte, la evaluación de pertinencia social evidencia el carácter de utilidad inmediata que debe tener cualquier investigación en una universidad pequeña, con pocos recursos para investigación y que no se puede dar el lujo de investigar cualquier cosa, sino que las investigaciones deben resolver problemas de la región. Se intentaba a través de la evaluación científica garantizar una calidad mínima a nivel internacional, pero al mismo tiempo, con la evaluación de pertinencia social, se pretendía que los proyectos presentados respondieran a las demandas y necesidades regionales.

El SIGESPI articula las evaluaciones científicas y de pertinencia social, pero las articula en el sentido de que las junta y las separa. Si bien, por una parte, ambos tipos de evaluación siempre van juntos, por otra parte, cada una de ellas tiene un objetivo diferente y es desarrollada de forma separada por diferentes evaluadores. Existe una tensión entre el conocimiento estrictamente científico, que generalmente proviene de la ciencia *mainstream*, y el conocimiento socialmente relevante, que se remite a las necesidades locales inmediatas.

[10] Se puede consultar su página web oficial: scimagojr.com

A un nivel más general, se puede señalar que la globalización intenta imponer un modelo hegemónico que pretende homogeneizar la educación superior y la ciencia con una racionalidad neoliberal (Laval, 2018; Ordorika, 2006). Por otro lado, existen fuerzas endógenas que forman parte de las tradiciones institucionales regionales y nacionales que mantienen las especificidades de las instituciones de educación superior. Esto provoca una tensión entre fuerzas exógenas (homogeneizadoras) y fuerzas endógenas (necesidades locales) que se despliega en los procesos e instrumentos de evaluación de la investigación.

Sin embargo, este esquema en apariencia binario y excluyente no lo es si se tiene en cuenta la reflexión de Sassen (2003), quien articula los dos polos que son concebidos, por lo general, como opuestos: lo global y lo nacional –traducidos a nuestros términos, fuerzas exógenas y fuerzas endógenas–. Para esta autora, existen procesos localizados en entornos nacionales, pero que forman parte de procesos globales. Por tanto, trata de superar la dicotomía entre ambos elementos, estableciendo que lo global está inscrito en lo nacional o en lo local. Para el presente caso, que las fuerzas externas o la homogeneización se expresan en lo endógeno. Para esto, plantea "un enfoque en prácticas y condiciones escaladas localmente articuladas con dinámicas globales, y un enfoque en la multiplicación de conexiones transfronterizas entre varias localidades alimentadas por la recurrencia de ciertas condiciones en las localidades" (Sassen, 2003, p. 3). Es decir, existen prácticas locales, como la evaluación de la investigación en la UMSS, que estarían articuladas o influidas en cierta media por procesos globales de evaluación de la ciencia que se desarrollan en otras universidades del mundo. Para el presente caso, los aspectos globales de la evaluación de la investigación pueden expresarse en ciertas prácticas de evaluación de la investigación en la UMSS. Orientando su reflexión hacia la relación entre lo local y lo global, Sassen señala: "[M]i esfuerzo aquí es recuperar un tipo particular de contexto multiescalar, uno caracterizado por transacciones directas

locales-globales o por una multiplicación de transacciones locales como parte de redes globales" (2003, p. 11).

¿Qué valor está presente en el instrumento SIGESPI que se entrelaza con procesos globales? Laval considera que "[h]oy el campo del conocimiento está gobernado, cada vez más, por la racionalidad neoliberal. No totalmente, pero cada día más. Es la tendencia histórica dominante" (2018, p. 40). Lógica general por la cual las instituciones y los individuos están en *competencia*, que en el caso de la evaluación de la investigación en la UMSS está presente a través del establecimiento del mecanismo de concurso de proyectos en el SIGESPI, lo que implica para los docentes investigadores de la UMSS concursar o competir por recursos económicos para investigar; práctica que hasta fines de la década del noventa del siglo pasado no era habitual.

Finalmente, es necesario indicar que la CI fue y es un canal a través del cual llegan estas dinámicas globales a la UMSS, pues la CI fue el actor "invisible" que estuvo costeando el diseño, elaboración y aplicación del SIGESPI. Históricamente, tres procesos produjeron la internacionalización de la ciencia: la circulación de personas, textos y objetos; el modo de producción de conocimiento; y el *financiamiento de la investigación* (Beigel, 2018, p. 13; Gingras, 2002).

Evaluación administrativa: la metodología de evaluación utilizada en las maestrías científicas

En el marco de la cooperación sueca entre 2016-2018, se desarrollaron seis programas de maestrías científicas de investigación:

1) Tecnologías de Energías Renovables
2) Epidemiología
3) Investigación en Ciencias Sociales
4) Mejoramiento Genético y Biotecnología

5) Gestión del Agua, Hábitat y Medio Ambiente
6) Tecnología Química, Alimentos y Bioprocesos

La especificidad de estos programas de formación fue que tenían un énfasis en la investigación y se alejaban de las maestrías profesionalizantes, que son las que mayoritariamente se ofertan en Bolivia. Según el Reglamento General de la Escuela Universitaria de Posgrado de la UMSS, se reconocen dos tipos de maestrías: profesionalizantes y científicas (art. 85). Se señala que las maestrías profesionalizantes "tienen como fin el desarrollo y mejoramiento de las competencias en un área específica de una profesión" (art. 86), mientras que la maestría científica tiene como propósito

> promover el desarrollo de procesos de investigación de alto nivel científico, en el marco de los estándares internacionales que rigen la actividad de la comunidad científica mundial y contribuir en la solución de las demandas y necesidades científicas, técnicas, culturales y educativas de la sociedad boliviana (art. 87).

Asimismo, Axelsson et al. indican que

> [l]a maestría científica es un nuevo enfoque de programa de maestría en comparación con las maestrías profesionalizantes, que son mucho más frecuentes en la UMSS y en el Sistema de la Universidad Boliviana. La maestría científica introduce un enfoque más orientado a la investigación (2018, p. 5).

Entre junio y diciembre del 2018, se desarrolló un proceso de evaluación de estas maestrías científicas promovido por la cooperación sueca. En ese marco, se consideró ese proceso como un caso adecuado para reflexionar sobre la evaluación de la investigación en la UMSS pues, como se indicó más arriba, estas maestrías tenían un fuerte énfasis en la investigación.

Para desarrollar ese proceso, la DICyT, la DUEA y la EUPG establecieron unos lineamientos institucionales y un marco

metodológico. Con respecto a los primeros, el ingeniero Hernán Flores,[11] en ese momento director de la DUEA, delineó el marco técnico referencial de esta evaluación, en el destacó el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, el Marco de referencia para la evaluación y acreditación de programas de posgrado en Bolivia, el Sistema de Gestión de la Calidad en Investigación y Posgrado de la UMSS y los informes y recomendaciones de evaluación de la calidad en la UMSS (evaluadores internacionales).[12] Por otro lado, señaló que la autoevaluación y la planificación de la mejora continua en la educación posgradual tiene como objetivos: i) mejorar la calidad de dicha educación; ii) incrementar la capacidad productiva y de investigación; iii) generar innovación en servicios y productos que valoricen el trabajo de los investigadores en el contexto regional, nacional e internacional; y iv) trabajar estratégicamente en anticiparse a los cambios en el mundo. Como un punto importante, remarcó que esa evaluación permitiría incrementar la confianza de la cooperación externa con la UMSS, fundamentalmente las cooperaciones internacionales ASDI (Suecia) y ARES (Bélgica). En la misma línea indicó:

> si hacemos la evaluación, yo estoy seguro que la cooperación externa se va a incrementar porque vamos a ganar la confianza de que, si las maestrías y posteriormente los doctorados locales van a ser evaluados, y si van a ser evaluados significa que vamos a tener una buena calidad académica en todo lo que se refiere al posgrado (Flores, 2018).

En lo que respecta al marco metodológico, un técnico de la DUEA[13] señaló que el objetivo de la evaluación en la UMSS es lograr un

[11] Estableció los lineamientos institucionales para dicho proceso en un taller inicial del proceso de evaluación de las maestrías científicas.
[12] Por ejemplo, la evaluación desarrollada por la cooperación sueca a su programa de cooperación a la investigación en Bolivia (Millard et al., 2017).
[13] En el taller inicial del proceso de evaluación de las maestrías científicas, el licenciado Limberg Camacho explicó el marco metodológico para dicha evaluación.

mejoramiento permanente estableciendo una cultura de evaluación. Estableció las cinco dimensiones de calidad que serían evaluadas en las maestrías científicas. En la siguiente tabla se detallan esas dimensiones y los aspectos a ser tomados en cuenta en cada una de ellas.

Tabla 2. Dimensiones de calidad para Programas de Educación Posgradual (PEP)

Dimensiones	Aspectos
Contexto institucional	· Marco legal del posgrado · Planes de desarrollo estratégico y científico · Sistemas de aseguramiento y/o gestión de la calidad · Aprobación y autorización de funcionamiento
Programa de educación posgradual	· Gestión del PEP · Articulación con el contexto social y/o productivo · Perfil del posgraduado · Plan de estudios · Unidades científicas de educación posgradual (UCEP) · Proceso de aprendizaje científico · Contexto y recursos de aprendizaje · Producción científica · Evaluación de las UCEP
Redes de investigación en programas de educación posgradual	· Unidades de investigación de la UMSS · Universidades y/o instituciones nacionales · Universidades y/o instituciones internacionales
Comunidad científica	· Comité académico · Coordinación académica · Plantel docente · Equipo de tutores · Tribunales de tesis · Estudiantes del PEP
Soporte financiero, físico y digital	· Recursos económicos · Infraestructura · Equipamiento · Gestión de la información

Fuente: Camacho, 2018.

¿Qué etapas preveía la metodología marco de evaluación de las maestrías científicas? Según el técnico de la DUEA, dicha evaluación tendría dos etapas: interna o autoevaluación y externa o por pares científicos. A continuación, se explica en qué consistieron estas dos etapas.

Por autoevaluación, se entiende

> [u]n conjunto de procesos participativos, reflexión crítica y colectiva, sobre la información sistematizada en función de las dimensiones y áreas de evaluación de la calidad. Con el propósito de construir o reconstruir, sobre todo para transformar la educación universitaria en posgrado (Camacho, 2018).

Es decir, esta primera etapa consistía en la sistematización de la información de la maestría conforme las dimensiones establecidas, donde los actores involucrados eran los participantes en la maestría (coordinadores, estudiantes, docentes).

La segunda etapa de evaluación por pares científicos consistió fundamentalmente en la conformación de un equipo de pares académicos que revisaron la documentación producto de la autoevaluación y realizaron una visita *in situ* (visita a la UMSS y a las unidades de investigación donde se desarrollaron las maestrías) del 24 al 31 de octubre de 2018. Este equipo de evaluadores estuvo conformado por dos académicos suecos y un académico boliviano: Anders Axelsson, de la Universidad Lund; Aina Tollefsen, de la Universidad Umea y Mauricio Peñarrieta, de Universidad Mayor de San Andrés. En esta visita su tarea fue verificar en forma directa las evidencias presentadas en los informes de autoevaluación, entrevistarse con coordinadores, tutores, docentes y maestrantes, y visitar las unidades de investigación (infraestructura y equipamiento) y lugares donde se desarrolló el trabajo de campo (centros pilotos) involucrados en las maestrías científicas. Finalmente, fruto de esta visita de campo, los evaluadores realizaron un informe con una valoración final de las maestrías científicas que fue enviado a la DICyT y la DUEA.

Esta evaluación externa debía responder a las siguientes preguntas:

- De acuerdo con las autoevaluaciones presentadas y las visitas *in situ*, ¿los programas de maestría cumplen con los requisitos de calidad necesarios?

- ¿Los objetivos de los programas de maestría están en línea con la estrategia de la universidad y con los objetivos determinados para el programa?
- ¿Los programas de maestría satisfacen otras demandas de la sociedad boliviana?
- ¿El programa de maestría puede ser la base para el establecimiento de un programa de doctorado local?
- Fortalezas y debilidades de los programas de maestría (Axelsson et al., 2018, p. 9).

Con respecto a estas cuestiones, el informe final de los evaluadores externos concluyó lo siguiente:

- Los programas de maestría cumplen con los requisitos de calidad exigidos, de acuerdo con las autoevaluaciones presentadas y las entrevistas *in situ*.
- Los objetivos de los programas de maestrías están en línea con la estrategia de la universidad y los objetivos decididos para el programa. Se dedicaron muchos esfuerzos a la relevancia de los resultados del programa para la sociedad boliviana, así como al enfoque transdisciplinar.
- Los programas de maestría, en general, pueden ser la base para establecer un programa de doctorado local; en algunos casos, la calidad alcanzada es incluso superior a la requerida; en algún caso, el número de estudiantes es reducido, lo que limita la posibilidad de establecer un doctorado local.
- Los coordinadores y profesores de los programas de maestría son muy conscientes de las fortalezas y debilidades de los programas, y existe la ambición de mejorar aún más la calidad de los mismos (Axelsson et al., 2018, p. 47).

Para finalizar, el proceso de evaluación debía ser certificado por la misma universidad, pues no existe una instancia externa que certifique este tipo de programas posgraduales. Sin embargo, esa certificación interna no se realizó por cuestiones políticas institucionales internas.

Es necesario señalar que esta metodología se ha usado desde hace un par de décadas en la universidad boliviana para desarrollar los procesos de evaluación de los programas de grado y no específicamente programas de posgrado.

El carácter administrativo del proceso de evaluación de las maestrías se expresó en los formularios utilizados para la recolección de la información y en el apoyo tecnológico para sistematizar la información de estos programas. Una técnica de apoyo al proceso evaluación de maestrías científicas de la DUEA señalaba:

> Había una estructura de todos los tres informes, los formularios que te digo, el informe de autoevaluación y el último informe, que era el plan de mejora, teníamos la estructura, ya sabíamos qué poner en dónde, o sea, todo ya estaba ahí, solo era cuestión de leer y ya, "esto va aquí, esto va allá", así acomodarlo.
>
> Yo lo hacía, yo hacía ese trabajo, el informe yo lo hacía, yo lo redactaba y le presentaba al coordinador, el coordinador me decía "no, hay que modificar esto" o "no era así", en el informe mismo, yo tenía que enviarles, cada vez estaba con el coordinador, venía "así lo he redactado, ¿está bien o está mal?", "¿hay que modificar?", yo siempre estaba en contacto con el coordinador, sobre todo.
>
> Esos informes tenían que estar en la nube y yo tenía entendido que ellos ya veían todo, tenían que venir ya sabiendo en qué condiciones estaban las maestrías.[14]
>
> Una vez teniendo los formularios, hemos empezado a hacer los informes de autoevaluación, todos los informes de autoevaluación,

[14] Se refiere a que existía una "nube" en Internet donde se subía la información para que los evaluadores externos pudieran revisar los documentos antes de realizar la visita *in situ*.

> las estructuras de los informes siempre estaban en la plataforma (Entrevista a Técnica de apoyo al proceso evaluación de maestrías científicas de la DUEA, comunicación personal, 23 de julio de 2019).

Todo este proceso se realizó en la primera etapa de autoevaluación de las maestrías. Posteriormente, en la etapa de evaluación externa, los técnicos de la DUEA apoyaron a las subcomisiones en el ordenamiento de toda la información y documentación de respaldo para mostrar a los evaluadores externos.

La evaluación tuvo un carácter más administrativo que no hizo énfasis en aspectos científicos de las maestrías. Entonces, este tipo de evaluación, desarrollada con este instrumento, se orienta a destacar o recoger aspectos administrativos de los programas posgraduales (si cuentan con reglamentos, si los docentes tienen doctorado, número de publicaciones, si cuentan con infraestructura adecuada, etc.)

El mismo exdirector de la DUEA señaló que su oficina realiza evaluaciones de tipo administrativas y no académicas:

> Pero hay la otra que es la parte administrativa, que es muy diferente, que nosotros lo hacemos como DUEA por ejemplo, y que no tiene nada que ver con la parte académica, es objetivo y meta, concreto. En un centro de investigación, un investigador dice "estoy trabajando en esta investigación y necesito un equipo x" y se le da el dinero, entonces la DUEA lo que hace, verifica si ha comprado el equipo, nada más, o sea, él tiene como objetivo comprar el equipo y su meta es demostrar que aquí está el equipo, la DUEA hace eso, esa es la parte administrativa, ¿no? Objetivos y metas (Entrevista al exdirector de la DUEA, Hernán Flores, comunicación personal, 23 de julio de 2019).

Por tanto, cualquier evaluación realizada por la DUEA, incluida la evaluación de las maestrías, tuvo ese carácter administrativo.

Asimismo, la misma composición del grupo de evaluadores externos, dos químicos y una geógrafa, condiciona el tipo de evaluación a realizarse, pues solo se puede realizar una evaluación

de tipo administrativa y no científica, ya que los evaluadores no tienen las capacidades técnicas y científicas para realizar una evaluación científica a las seis maestrías, pues estas abarcan una variedad de áreas y temas amplios, desde energías renovables hasta ciencias sociales, pasando por tecnologías químicas, biotecnología animal, hábitat y epidemiología.

La DUEA ha desarrollado evaluaciones administrativas, posee los conocimientos y los instrumentos para realizar ese tipo de evaluaciones, pero en cuanto a evaluaciones científicas, todavía no ha desarrollado instrumentos ni metodología. Un ejemplo de ello fueron la evaluación de las maestrías científicas. No se apunta a evaluar aspectos sustantivos de la investigación, sino más bien a comprobar si las actividades planificadas se cumplieron o no.

Este proceso de evaluación de las maestrías se enmarcó en el contexto de la globalización de la educación superior, que en el ámbito de la evaluación se plasmó en procesos de acreditación internacional, los que fueron vistos como un nuevo paradigma de evaluación de las instituciones de educación superior, que necesitaba procesos de evaluación y acreditación comunes (Lemez, 2004). Estos procedimientos *estandarizados* se han extendido a nivel mundial en un esquema de cuatro etapas principales: autoevaluación, evaluación externa por equipos de pares, informe de evaluación y dictamen final (Lemez, 2004; Marquina, 2006). Este esquema se ha replicado en las evaluaciones de los programas de pregrado de la UMSS y fue utilizado también para evaluar las maestrías científicas, las que en una primera etapa se autoevaluaron y en una segunda fueron evaluadas por pares externos de Suecia y Bolivia.

La acreditación internacional se ha constituido en un instrumento para el mejoramiento de la calidad a niveles de los estándares internacionales (Rama, 2009), en otras palabras, para estandarizar niveles de calidad de la educación superior. La metodología usada para la evaluación de las maestrías se orientaba a establecer criterios mínimos que cualquier programa de posgrado

científico debía cumplir en la UMSS. En ese sentido, esta forma de evaluación de las maestrías se ha quedado en

> [l]a simple verificación de factores obvios de carácter estructural como instalaciones, plan de estudios, selección de alumnos, gestión del programa, tasa de graduación y publicaciones [...] pero no imprime un rumbo al posgrado ni impulsa nuestra inserción en la sociedad del conocimiento (Abreu-Hernandez y De la Cruz-Flores, 2015, p. 162).

No se ha avanzado en un modelo de evaluación que incluya aspectos como "la complejidad de los problemas que abordan, la interdisciplinariedad, la capacidad de transferirlos al contexto de la práctica, el trabajo en equipo y la multitutoría, entre otros que pueden servir como nuevos atributos de la evaluación" (Abreu-Hernandez y De la Cruz-Flores, 2015, p. 162).

Reflexiones finales: pensando la evaluación de la investigación en la intersección de campos científicos

Como se ha podido evidenciar, los procesos de evaluación de la investigación en la UMSS han estado marcados por elementos internos y externos. Por una parte, una vasta normativa sobre evaluación de la investigación que forma parte de la cultura institucional local, que ha dirigido de manera aislada y fragmentaria las prácticas de evaluación de los saberes en la institución desde la década de los noventa. Por otra parte, el papel de la cooperación internacional a las universidades y, en particular, a la investigación en el caso de la UMSS a partir del inicio del programa de apoyo a la investigación científica auspiciada y financiada por la cooperación sueca desde principios del siglo XXI. Cooperación que ha promovido la elaboración de un procedimiento como el SIGESPI, el cual le ha permitido a la UMSS dotarse de una herramienta para la gestión de proyectos de investigación y ha suministrado,

como elementos fundamentales, las evaluaciones científicas y de pertinencia social, que no formaban parte de la institucionalidad universitaria.

Asimismo, la evaluación de seis maestrías científicas, con un fuerte énfasis en la investigación, enmarcadas dentro de la misma cooperación, ha permitido evidenciar la articulación entre intereses externos provenientes de la cooperación internacional y las capacidades institucionales locales, para construir así un modelo propio de evaluación de programas de posgrado. Modelo que tiene sus raíces en conocimientos y prácticas de evaluación del nivel de grado, ya conocidas por la UMSS desde hace un par de décadas, expresadas en el esquema autoevaluación, evaluación externa y certificación.

Para finalizar, es preciso señalar que la evaluación de la investigación en la institución refleja la articulación entre dos espacios, uno periférico con sus propias reglas y normas, el espacio de la evaluación de la investigación en la UMSS, y otro central con sus intereses propios, expresado en el programa de apoyo a la investigación de la cooperación sueca. La evaluación de la investigación en esta institución manifiesta la interfaz entre el campo científico periférico (Bolivia) y el campo de la cooperación internacional central (Suecia).

Bibliografía

Abreu-Hernandez, Luis Felipe y& De la Cruz-Flores, Gabriela (2015). Crisis en la calidad del posgrado. Evaluación de la obviedad o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, *XXXVII*(147), 162-182.

Álvarez, Raúl (2012). De la evaluación a la simulación universitaria: construcción del discurso de la evaluación en la universidad boliviana. En Denise Leite, *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas* (pp. 227-291). Buenos Aires: CLACSO.

Beigel, Fernanda (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, (245), 110-123.

Beigel, Fernanda (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*, (274), 13-28.

Camacho, José Limberg (19 de junio de 2018). Evaluación Programas de Educación Posgradual [ponencia]. *Taller Inicial Evaluación de Programas de Maestría Científica ASDI-UMSS.* Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] (2020). Evaluando la evaluación de la producción científica. Buenos Aires. https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-para-una-ciencia-con-relevancia-social/

Contera, Cristina (2000). El "Estado Evaluador" de la educación superior en contextos de democracias de "baja intensidad". *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *5*(4), 23-31.

Davyt, Amilcar y Figaredo, Francisco (1996). Dos enfoques sobre la educación superior. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *1*(2),15-22.

Flores, Hernán (19 de junio de 2018). Lineamientos institucionales para la evaluación de programas de maestría científica [discurso inauguración]. *Taller Inicial Evaluación de Programas de Maestría Científica ASDI-UMSS.* Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Galindo, Fernando (2003a). Cooperación internacional a la universidad: de la asistencia a la colaboración. El caso de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. *Búsqueda*, (21), 181-201.

Galindo, Fernando (2003b). Problemas y prospectos de la institucionalización de la investigación en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. *Pensar la Universidad*, (1), 39-51.

García, Mauricio y Franssen, Abraham (2014). *Evaluación de la calidad de la investigación en la Universidad Mayor de San Simón.* Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

Gingras, Yves (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *141*(1), 31-45.

Gordillo, José y Blanco, Víctor Hugo (2002). La situación de la investigación en la UMSS. Sondeo de opinión a los investigadores. Universidad Mayor de San Simón. http://pascal.dicyt.umss.edu.bo/documentacion/opinion%20investigadores.pdf

Laval, Christian (2018). Educación Superior en el siglo XXI ¿Bien público o mercancia? En Comisión Sectorial de Enseñanza- Universidad de la República, *Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior* (pp. 39-58). Montevideo.

Lemez, Rodolfo (2004). La acreditación de la educación superior. Análisis comparado de las prácticas vigentes. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *9*(3), 99-110.

Marquina, Mónica (2006). Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo "round" del Estado Evaluador . *Avaliação. Revista da Avaliação da Educación Superior*, *11*(4), 27-50.

Mayorga, Fernando (2001). *La investigación en San Simón: percepciones de las autoridades.* Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

Mayorga Lazcano, Jorge Antonio (2022). *Instrumentos de evaluación de la investigación en un campo universitario en construcción (Bolivia): un estudio de caso en la Universidad Mayor de San Simón* [tesis de doctorado]. Universidad Católica de Lovaina, Louvain-la-Neuve, Bélgica.

MERCOSUR Educativo (2020). Sistema ARCU-SUR. Manual de Procedimientos. http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/acreditacion_de_carrera/ARCUSUR/Manual%20de%20Procedimiento%20ARCU-SUR.pdf

Millard, Ananda et al. (2017). *Evaluación de la cooperación de Asdi con Bolivia en materia de investigación correspondiente al periodo 2007-2016.* Estocolmo: Asdi.

Ordorika, Imanol (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, *3*(5), 31-47.

Pérez Lindo, Augusto (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *12*(4), 583-596.

Rama, Claudio (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *14*(2), 291-311.

Rodríguez Ostria, Gustavo; Barraza, Mario y De la Zerda, Guido (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia.* La Paz: PIEB.

Sassen, Saskia (2003). Globalization or denationalization? *Review of International Political Economy, 10*(1), 1-22. doi:10.1080/0969229032000048853

Suaznabar, Fernando (2015). *La débil producción científica en Bolivia: algunos indicadores.* Cochabamba: IESE-UMSS.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (1992). Reglamento General de la Investigación Científica y Tecnológica. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (2002). Plan de acción para la organización y desarrollo del sistema de investigación de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (2003). Sistema de Gestión de Proyectos de Investigación. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (2012). La investigación en la Universidad Mayor de San Simón 2012-2021. Marco conceptual. Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (2014). *Evaluación de la calidad de la investigación en la Universidad Mayor de San Simón. Desafios y perspectivas.* Cochabamba.

Universidad Mayor de San Simón [UMSS] (2019). *Proyectos de investigación y desarrollo experimental. Aspectos cuantitativos.* Cochabamba.

Vessuri, Hebe (2003). La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134783_spa

Yarzabal, Luis (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, *6*(1), 9-15.

Zápotocká de Ballón, Jaroslava (2002). Normativa de las actividades de investigación en la Universidad Mayor de San Simón. Informe de Consultorìa. Cochabamba

Diálogo interepistémico en la universidad como proceso de evaluación de saberes

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz y Jacob Guzmán Zacatula

Introducción

La colonización primero y la colonialidad después, atenuada por la modernidad y manifestada a través del mercado, el neoliberalismo y la globalización, son los factores que han implementado en nuestros pueblos y territorios una estructura de violencia sistémica y epistémica, la cual los relega a condiciones inhumanas, sin oportunidad siquiera de existir bajo su diversidad, sus procesos, sus saberes y su cultura. La manera de pertenecer al mundo en esta sociedad contemporánea y su institucionalización pasa lastimosamente por el dominio económico, político, cultural, social y educativo. Los pueblos mexicanos y latinoamericanos únicamente son concebidos como tal en función de los intereses del capital y el mercado.

El panorama describe entonces crisis, crisis civilizatoria en palabras de Bolívar Echeverría (2010). Entre todas, se destaca de manera fundamental la crisis por la que atraviesan las universidades oficialistas y los saberes que en ellas discurren, fluyen y confluyen, pues la lógica que han venido implementando desde décadas un tanto recientes, finales del siglo XX en adelante, contradice el propósito de su creación, ya que se pensaba que su instauración, a

pesar de fundarse conforme el pensamiento occidental eurocéntrico, respondería en cierta medida y en cierto momento histórico a la solución de problemáticas sociales y en beneficio de las personas y su entorno. No fue así. Para colmo, desde la era del neoliberalismo, años ochenta, su estructura y funcionamiento están más cercanos al epistemicidio que al diálogo de saberes.

Bajo esta orientación, la sociedad mexicana, pero en específico los pueblos de culturas ancestrales, estuvieron y continúan estando formados académicamente a partir de una racionalidad occidentalizada-europeizada que aclama un conocimiento homogéneo, una ciencia redentora y una metodología pretendida como científica. Aparte, sus cosmovisiones de ser, hacer y conocer el mundo han sido dislocadas por la arquitectura hegemónica de la educación convencional.

Cuando las instituciones de educación superior oficialista no pudieron ocultar más su racionalidad occidental y moderna, quedó al descubierto el mecanismo de control ideológico y cognitivo que han implementado en beneficio de los intereses del capital. Desde esta perspectiva, dichas instituciones (universidades) se han constituido como centros de aprendizaje monoculturales, en los cuales se imponen modelos epistemológicos que conflictúan la relación con los saberes de los pueblos originarios, además que están ofreciendo una sola manera de aprender sujeta a parámetros medibles, lo cuantitativo es la regla y la evaluación el objetivo; no hay espacio para la solidaridad, la colectividad, la integración y los sentimientos, por considerarse irracionales e incivilizados.

Es evidente entonces que el actual pensamiento "moderno" y sus expresiones discursivas que rigen en las universidades ha ninguneado a los saberes originarios y han conseguido, como menciona Said, moldear la realidad social y personal de la gente, a la vez que son moldeadas por esta realidad (Breidlid, 2016); en otras palabras, el sujeto (estudiante) no tiene capacidad de agencia y queda subsumido ante otra forma de pensamiento.

Al margen de este escenario universitario occidentalizado, han visto la luz experiencias universitarias de educación alternativa en los últimos veinte años tanto en Latinoamérica como en México, y en especial en Oaxaca. El caso de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) es paradigmático ya que, al ser una institución oficial, se adentra por su alto número de matrícula de pueblos originarios y afromexicanos en estos ejercicios dialógicos para ser inclusiva y busca revalorizar epistemologías otras, originadas desde la cotidianidad, desde lo vivencial, que tienen mecanismos de construcción cognitiva diferenciados a los que manejan las universidades oficialistas en su mayoría. Se trata de universidades de educación alternativa que están fortaleciendo el nacimiento de nuevas ideas educativas, ya no alineadas ni tampoco alienadas al enfoque eurocéntrico, sino más bien a lógicas que apuntan a la emancipación de sujetos sociales donde el aprendizaje, el saber y el conocer priorizan la construcción de condiciones dignas de vida.

Es a partir de estos ejercicios en las universidades de educación y en los cuales hemos estado participando, ya sea como investigadores o actores, para generar alternativas que se pone en tensión la idea de la evaluación de saberes. En principio, se plantea una fractura con lo estipulado; de este modo, estándares, rúbricas y parámetros con base en lo objetivo-cuantitativo pasan a desecharse, y en su lugar se trabaja una evaluación centrada en la comprensión y reconocimiento del/hacia el otro, que prima el encuentro disciplinar, cultural y vivencial más que la imposición, la diversidad cultural frente a la homogeneidad y la construcción de un diálogo interepistémico. En esta medida, al parecer estamos ante un nuevo paradigma de evaluación de los saberes en la universidad que es más empático y horizontal antes que competitivo y vertical.

El abordaje del presente ensayo se aboca, en un primer momento, a la crítica del modelo de universidad actual y a una reflexión acerca de la racionalidad eurocentrista-occidentalizada que lo envuelve; lo que nos abre paso, en un segundo momento, a la

exposición de los sustentos y fundamentos que contiene el diálogo interepistémico expuesto como estrategia viable con capacidad de replantear el actual papel de las universidades a través del encuentro y entretejimiento entre saberes disciplinarios y originarios. Finalmente, aterrizamos en una propuesta de evaluación de saberes, derivada del diálogo interepistémico en el campo de la investigación acción y en el que hemos construido propuestas de las cuales partimos para este ejercicio, porque tienen como punto focal la resignificación de la forma y el fondo del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante universitario. Abonar en el tema precisó el pensamiento crítico, un análisis documental exploratorio y explicativo, así como la revisión cualitativa de experiencias que están haciendo esfuerzos encaminados hacia la transformación de las universidades y sus procesos, tal como es la UABJO, de la cual partimos para centrar nuestra propuesta.

Viejas prácticas y nuevos vicios. La crisis del modelo de universidad actual: un secreto a voces

La universidad como institución educativa global –que aún hoy acoge en su totalidad la ilusión de distintos grupos sociales y de sociedades enteras de ser el espacio en donde esa misma sociedad se piensa y encuentra respuestas científicas, humanísticas y artísticas a sus problemas y en donde se socializa a los nuevos sujetos pensantes (Chapela et al., 2008)– ha venido sufriendo cambios desfavorables debido y principalmente al sistema económico imperante, el capitalista; sistema que por esencia prioriza la acumulación de capital y búsqueda de ganancias en detrimento del ser humano y de sus proyectos de vida. Este actuar ha llevado a una crisis multifactorial y multidimensional a las universidades que se refleja en constantes conflictos respecto a las necesidades y sueños de cada lugar y momento histórico, así como de los sujetos que participan y se profesionalizan en ella. El sistema capitalista,

detonante y generador de la crisis que atraviesan las universidades en general, las ha convertido de instituciones de la sociedad a organizaciones participantes en el mercado (Bill Readings, 1997, citado en Ibarra Colado , 2002, p. 15).

De esta manera, tanto el sistema educativo en sí como las instituciones de educación superior que lo representan vienen arrastrando contrariedades que no solo no se han resuelto, sino que permanecen y se acentúan conforme pasa el tiempo, es decir, problemas que hace décadas han estado presentes, pero que están saliendo a la luz cada vez más y que, de alguna u otra forma, están condenando el actuar de las instituciones de educación superior respecto de la sociedad y de los sujetos sociales. Podemos hacer mención, como un ejemplo, del papel que ha jugado la geopolítica en temas educativos, que desde la visión occidentalista se maneja como una estrategia para la dominación y que, apoyada por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),[1] entre otros, marcan la tendencia de la educación superior a nivel global, instituyendo en el imaginario social el discurso de que en las universidades se construyen conocimientos sólidos y objetivos que se autolegitiman, dejando fuera otras epistemes de pueblos y comunidades latinoamericanas preconcebidos antes de la modernidad, que no solo han sido negadas, sino que se ha consumado también epistemicidio.

Con relación a la referida situación que viven las universidades, muchos autores, posteriormente atendidos, ya han abonado al respecto. Ahora bien, abordando la situación que en concreto viven las instituciones de educación superior o universidades

[1] Andión Gamboa (2007) revela que, para México, la preocupación sobre el tema de calidad educativa tiene un carácter reactivo y comienza a aparecer a fines de los años ochenta, a partir de presiones externas, como la aplicación de los criterios de calidad de organismos internacionales, uno de ellos es precisamente la OCDE.

oficialistas de México[2] –tocante a su labor con la sociedad y referente al acceso; las oportunidades; la inclusión; su racionalidad; su formación; su lógica; su estructura y su actual funcionamiento–, no se descubrirá aquí ningún hilo negro. En esta aproximación crítico-analítica se enlistará, más bien, una serie de problemas por los que atraviesan dichas instituciones. Este escrutinio y abordaje tienen que ver con la confirmación y reafirmación de la crisis por la que atraviesan las universidades dirigidas por el Estado, así como el rol que están desempeñando a favor del sistema dominante, produciendo y reproduciendo, en este caso desde México, las condiciones que mantienen en vilo el devenir del planeta y de los seres vivos. Como se adelantó, una pléyade de autores ha decidido y coincidido en señalar las dolencias del sistema educativo superior en México, pero que de igual forma se extienden a todo el andamiaje educativo latinoamericano.

Así, en México, González Casanova (2001) responsabiliza al fenómeno de la globalización y sus políticas neoliberales como la causa de la crisis en la educación superior, en concreto en México, pretendiendo la formación de profesionales-empresarios –diríamos, con mente empresarial–, es decir, privatizando la conciencia de los líderes y adaptando planes y programas a las empresas. En suma, se busca hacer de la privatización el *modus operandi* del sistema educativo. No hay que perder de vista también que el modelo educativo actual está encaminado a la construcción del desarrollo de las sociedades, en donde la educación es percibida como una forma de movilidad social ascendente, que ha pasado de valorar lo cuantitativo –que está en función del consumismo y los bienes

[2] Fundamentalmente nos referimos a las instituciones de educación superior que pertenecen o están supeditadas a los lineamientos del Estado y que su funcionamiento integral está bajo el marco de un sistema educativo organizado, estructurado y definido por instancias gubernamentales que se ajustan a las políticas educativas que el gobierno en turno dicta. Este adelanto da pie para pronunciar que, a lo largo del trabajo, el manejo de la expresión "universidad" o "universidades" a secas, sin adjetivos, nos remitirá a la consideración anterior, por lo que se debe entender en los mismos términos.

y servicios que se pueden obtener con una profesionalización– a supravalorar lo cualitativo –títulos, reconocimientos y nombramientos que brindan estatus social–. Sin embargo, habrá que estar atentos porque con tal camuflaje la universidad, en palabras de Henry Giroux (1992), si bien abre espacios de participación y procesos de formación, también los cierra, lo que genera desigualdades a través del currículum oculto.

Bajo la misma línea, Luis Porter señala que la deficiencia en el sistema educativo superior de México-universidades, por un lado, se debe a la cultura de la centralización del poder y la toma de decisiones; bajo una idea de centro-periferia, en las instancias centrales se decide y en las periféricas se acata. Por otro lado, está lo concerniente a la planeación educativa, es decir, refiere que un grupo de *expertos* debaten en cada instancia gubernamental dedicada a la educación sobre la situación que vive cada institución educativa, por lo que están alejados de la realidad cotidiana de las universidades; entonces, los directivos y hacedores de políticas se convierten en grupos inaccesibles, consolidan una universidad que existe únicamente en los documentos que realizan (Porter, 2003). A esto Porter llama universidad de papel. En México, las políticas educativas han cooptado y encapsulado a las universidades que han sido gestionadas por movimientos sociales de pueblos y comunidades rurales, lo que a todas luces es una contradicción de origen, pues someter a dichas experiencias educativas a la burocracia institucionalizada creyendo que obedece a una mejor y óptima funcionalidad hace que se pierda el pensamiento crítico, reflexivo y analítico. En todo caso, el sistema educativo alienado al sistema económico, y ensimismado en una hostigosa tramitología administrativa, subsume las propuestas de educación superior emancipadoras.

Sosa Elízaga (2011) suma también su postura acerca de lo que ella llama proceso de colonización mental que padecen nuestras universidades desde la imposición del modelo neoliberal, en el que profesores y estudiantes fueron y aún hoy son acosados,

perseguidos, encarcelados y asesinados, y el pensamiento crítico suspendido. Así lo demuestran casos como las normales rurales, los movimientos educativos de lucha social y movimientos estudiantiles de justicia educativa. La autora también destaca, en coincidencia con Van de Velde, que a las universidades las invadió, a partir de los años ochenta, el neoliberalismo y el uso de un lenguaje empresarial; aspectos como el establecimiento de índices de desempeño, la búsqueda de la excelencia, las competencias, los estímulos a la productividad, la evaluación y la certificación, fueron los instrumentos que provocaron una nueva concepción de la educación. Siguiendo con la autora, sostiene que hay un empeño por parte de los neoliberales de controlar y dirigir las conciencias de todos a través del consentimiento y subordinación de quienes quedaron al frente de las instituciones públicas. Termina su idea apuntando que los nuevos conquistados por la religión de la competitividad y los fanáticos de la nueva evangelización neoliberal serían las autoridades de nuestras universidades, al lado de muchos colegas reconocidos como profesores de excelencia, quienes evaluarían y cooptarían el pensamiento crítico. En este sentido, las instituciones de educación superior oficialistas poco o nada ofrecen a los que hoy en día, pueblos y sujetos sociales, han comenzado a reivindicar su identidad, su cultura y pertenencia. En México, con la nueva Ley General de Educación Superior de 2021, aunque discursivamente hay un cambio, en la práctica el panorama no es muy alentador. En un acto de protesta, a dichas universidades oficialistas se las podría responsabilizar y hasta cierto punto reclamar, solo por un sentimiento añejo, por su apego irrestricto a la economía y el mercado en el contexto geopolítico.

Para Ibarra Colado (2002), la actuación de las instituciones de educación superior está en transformación y se pone en entredicho, por lo que destaca una serie de elementos que abonan al debate. Asevera que la universidad ha fungido como la depositaria de las aspiraciones de la modernidad, proporcionando la educación que sustenta al orden social y produciendo y reproduciendo los

saberes que respaldan su razón y su verdad. Aunado a ello, Ibarra Colado identifica que la universidad se ha aislado, aunque bien pudiera decirse que la universidad, una vez consolidada, se desentiende de su interés primigenio, lo que ha provocado grietas en cuanto a la construcción del conocimiento, y que además los esfuerzos para hacerla más flexible (se agregaría más cercana y posiblemente más social) tampoco son para festejar, pues están enfocados en función de la economía, que es dinámica, integrada y de competitividad. Si hay que clarificar este último punto, basta hacer alusión a la iniciativa del proyecto Tuning que nació en Europa allá por el año 2001, ahora pensado para América Latina, cuya idea es, aparte de homogenizar títulos y conocimientos, también aglutinar universidades que son entendidas como productoras de personal cualificado para impulsar el *desarrollo social y económico*; este acto por inercia acentuará otra serie de problemáticas ya vividas, como lo es la precarización laboral y la desvinculación de los saberes en un contexto global .

En este mismo tono, Van de Velde (2011) subraya que el sistema educativo que se nos quiere vender –añadiríamos, que se nos ha ofrecido e impuesto– como el nuevo modelo Tuning consta de una educación basada en competencias, y este es el elemento central al que Van de Velde pone para una reflexión crítica. Sostiene que el término "competencia" proviene del campo laboral y, aunque ajustado al sistema educativo, no abandona sus connotaciones de "rivalidad", "oposición", "duelo", "riña", "disputa", "pugna". Por lo que cuestiona ¿en educación se trata de competir?, ¿competir entre quiénes?, ¿competir para qué?, ¿a quiénes beneficia? Y agrega ¿educación por competencia significa alcanzar tus metas a pesar de las aspiraciones de otras personas? Son interrogantes que exponen la realidad que se vive en el sistema educativo y, desde luego, las universidades oficialistas. La educación superior sobre la base de competencias margina y, en coincidencia con Van de Velde, estereotipa entre competentes e incapaces y competentes e incompetentes; en otras palabras, hace una clasificación social

diferenciada, personas de primera, personas de segunda y hasta de tercera. En estas circunstancias, se percibe la lógica que prevalece en dichas instituciones.

Retomando a Ibarra Colado (2002), coincidimos en que los cambios que la universidad presenta responden a los imperativos de la globalización de los mercados, además de reconstituir su identidad como una empresa dedicada al negocio del conocimiento. De esta manera, concordamos también con González Casanova cuando identifica a la globalización como eje rector de la lógica actual que envuelve a la universidad y que al mismo tiempo coloca al centro elementos que no se visibilizan, pero que son mensajes claros como parte de un currículum oculto que genera desigualdades sociales y legitima la visión en términos de Giroux. Ibarra considera que en la nueva universidad pueden ubicarse cinco ejes que exponen su racionalidad neoliberal, a saber: a) un Estado auditor que utiliza mecanismos de vigilancia a distancia, b) nuevas formas de financiamiento, c) la diversificación y estratificación del Sistema Nacional de Educación Superior que permite la participación en la producción del conocimiento, d) la modernización administrativa de la universidad dirigida hacia la eficiencia, que engloba a una universidad emprendedora, al capitalismo académico y a la empresarialización de la universidad,[3] y e) la operación de programas extraordinarios de remuneración que atiende el trabajo académico individual a partir de la productividad (Ibarra Colado , 2002, pp. 81-82). El reflejo de tal racionalidad neoliberal al interior de la universidad mexicana marca una separación, una fractura entre esta y la sociedad; convierte su quehacer en mero producto mercantil y a los estudiantes en mero consumidores.

[3] Un caso para ejemplificar pude ser el modelo dual que se maneja en Alemania, en donde la universidad se articula con las empresas, de tal modo que los jóvenes profesionales después de hacer sus prácticas puedan ser contratados por las mismas empresas. Después de todo, como lo expone Henry Giroux, el pensamiento crítico es peligroso y, en cambio, lo único que importa es el dinero (Giroux, 2019).

Por su parte, Cuevas Méndez (2018) esboza que las instituciones de educación superior a cargo del Estado presentan problemas estructurales que tienen que ver con su concepción de enseñanza, sus propósitos de educación atados al paradigma de educación burguesa y la idea de universidad como monopolio del saber. Aunado a esto, también enumera otros problemas que comparten tanto el nivel superior como los demás: 1) las concepciones pedagógicas retrasadas; 2) la enseñanza atada a un esquema neoliberal; 3) el burocratismo, el mercantilismo y relaciones de poder que operan en las universidades; 4) la elitización de la educación; 5) la crisis pedagógica, de deserción; 6) la limitación en los incentivos sobre el empleo y los salarios; y 7) el enfoque tradicional sobre la academia y el poder en las universidades. Este esquema de universidad en la que resalta una estructura sustentada por el poder ha ocasionado, por un lado, que muchos estudiantes en condiciones de formarse profesionalmente, con la errónea idea de mejorar su futuro, queden truncados y sin acceso a ella; y ha confirmado, por el otro y de manera especial, las desigualdades económicas, materiales, técnicas y digitales que en situaciones circunstanciales como la vivida entre el año 2020 y parte del 2023 a raíz de la pandemia COVID-19 padecen estudiantes y profesorado.

Sousa Santos (2019), en el amplio análisis que hace sobre las universidades, sostiene que los principales –y agregaríamos, cuestionables fines de la universidad– son la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios, donde se privilegia el sentido utilitario y productivista a costa de la cultura. La tradición de las instituciones de educación superior-universidades, a pesar de algunos cambios en los años sesenta, continuó con esa ideología; de hecho, según apunta el autor, en 1987 la OCDE, a través de un informe les atribuye diez funciones: a) educación general postsecundaria, b) investigación, c) suministro de mano de obra calificada, d) educación y entrenamiento altamente especializados, e) fortalecimiento de la competitividad de la economía, f) mecanismos de selección para empleo de alto nivel a través de la certificación, g) movilidad social

para las hijas e hijos de las familias proletarias, h) prestación de servicios a la región y a la comunidad local, i) paradigmas de aplicación de políticas nacionales y j) preparación para los papeles de liderazgo social. Todas con carácter neoliberal. Finalmente, Sousa Santos describe que las universidades oficialistas están en crisis, una crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional, y aunque siguen vigentes y en funciones, pues aún ocupan sus lugares y son referencia, se debilitan cada vez más. Así las cosas, no hay nada que celebrar aún, pero sí mucho que reclamar y emancipar.

Otro más que hace su aporte en relación con la problemática que se vive en las instituciones de educación superior oficialista es Pablo Gentili (2001), quien esboza que en el mundo parece existir una necesidad de transformar a las universidades con el fin de que respondan a las exigencias que plantea la economía globalizada, integrada y compleja. Tal idea, dice Gentili, obedece al papel que desempeña cada vez más el conocimiento como elemento estratégico y fundamental, que a su vez está siendo utilizado para aumentar más las capacidades competitivas de las empresas, pero también está sirviendo como clave para nuevos mercados y garantizar la acumulación. Aunado a esto, Gentili además hace referencia a la privatización como un proceso que intenta (aunque se puede decir que ya lo ha logrado) desplazar a la universidad como espacio público para dar paso a la universidad como fábrica de conocimientos. Al mismo tiempo, se persigue también convertir todas sus actividades académicas en mercancía. Agrega Pablo que de lo que se ha tratado es de reconvertir la universidad en una organización al servicio del mercado, desarticulando el impacto que tiene en la sociedad y la importancia que guarda en el imaginario social, dejándola como simple proveedora de servicios educativos que responde a la demanda en los ámbitos de producción y servicios. Gentili no deja pasar por alto el papel de los actores; expresa que ha habido una reinvención de los académicos, estudiantes, trabajadores y autoridades, permeados todos bajo los principios del individualismo, la competencia y el oportunismo. Esto también es

referido con relación a los sindicatos administrativos y del profesorado, quienes ahora se constituyen en típicos *homo economicus* y no se dan cuenta que pueden cambiar la historia en estos espacios. Está claro, pues, que las universidades oficialistas abandonaron su compromiso social y ahora, a la vista del sector empresarial, traen bien puesta la camiseta, adoptando un quehacer pedagógico sustentado en la cientificidad del saber. Por lo que, si este es el modelo de universidad que se quiere construir, los saberes vivenciales, históricos, políticos, culturales, ambientales y económicos de los educandos ¿dónde quedan?

Por otro lado, Treviño advierte que las instituciones de educación superior (aplicable también al resto de los niveles) son depositarias del discurso educativo dominante, el cual enfatiza la formación desde los niños hasta los jóvenes como futuros trabajadores y profesionales en competencias que les permitan aportar al progreso del país, en un contexto social, cultural y económico que se debe comprender desde lo nacional, pero también atendiendo las exigencias de la globalización y de la sociedad posindustrial. De este modo, el conocimiento en su conjunto presenta rasgos instrumentalistas, tecnócratas y administrativos. No es para menos, entonces, que los lineamientos que constituyen a las instituciones de educación superior estén supeditados a aspectos financieros y en ese sentido obedezcan a principios mercantilistas, ocurriendo con ello su empresarialización, la cual conlleva para los estudiantes la creación de una lacerante clasificación como: eficiente-ineficiente, apto-no apto, productivo-no productivo, dicotomías que invalidan la diversidad, los contextos y las condiciones sociales de cada persona. Así pues, estas formas de evaluar los perfiles de egresados universitarios, aparte de generar desigualdades y estratificación social, nada tiene que ver con la construcción social del sujeto histórico dentro de su lugar de enunciación, el cual está mediado por un conocimiento situado culturalmente que le otorga cualidades que no se valoran en el proceso formativo institucionalizado.

Pareciera que del cúmulo de transformaciones que han vivido las universidades oficialistas – muchas de las cuales representan problemas, como ya se mencionó– salta a la vista el proceso que, a reserva de opiniones debatibles, se identifica en este planteamiento y orden de ideas como la génesis de su actual comportamiento y accionar. Nos referimos en este caso concreto a la presencia de la racionalidad occidental-económica-moderna como principio fundamental que circunda e invade a las instituciones de educación superior en su existencia. Pero ¿qué es eso de racionalidad occidental, económica o moderna? Y luego ¿racionalidad económica-occidental en las instituciones de educación superior?

En cuanto a la racionalidad, siguiendo a Foucault, Laval y Dardot, puede entenderse como:

> La conducción de las conductas mediante procesos de subjetivación que pretenden imponer la competencia, agregaría, sobre todo, imponer la homogeneidad de pensamiento que gira en torno a la individualidad, la aculturación y la forma de ver y entender el mundo, no sólo en las relaciones económicas, sino además en el comportamiento tanto personal como social para que guíe todas las relaciones humanas a través del emprendimiento y de toda acción en la cotidianidad (Foucault et al., citado en Salazar, 2018, p. 133).

En lo que toca a Ana Lilia Salazar, expresa que la racionalidad son normas que, a través de todo un trabajo y procesos de técnicas de interiorización, el Yo está controlado (Salazar, 2018), es decir, la racionalidad interioriza, pone adentro del ser social, del sujeto social, en su conciencia, en su conducta, en su pensamiento e incluso en sus sentimientos, una manera de pensar y pensarse, de actuar, de vivir, y lo hace de tal manera que no nos percatamos de que estamos siendo controlados, de que estamos aprisionados. Esta violenta relación de dominación e imposición cognitiva respecto del otro, del diferente, deja abierta las inquietudes sobre qué sucede con alguien que llega con otra forma de mirar el mundo en su

sentido de pensar, de vivir sus emociones y su vínculo con la naturaleza. ¿Dónde quedan esos conocimientos y formas otras de construir sus saberes, que son parte de una cultura en la cual se formó?

Enrique Leff, por su parte, comenta que la racionalidad tiene que ver con las formas de la conciencia de un sujeto cuya conformación cognitiva e imaginativa están ya configuradas, o sea que la mente del sujeto social está constreñida por los modos de percibir, de pensar y de sentir la realidad; modos que son invadidos y obstruidos, por lo que se les impide una mirada clara sobre determinaciones y configuraciones propias y bloqueos al pensamiento y a la conciencia posible. Por lo que toca a la racionalidad económica, esta se fue introduciendo en el orden social y en el propósito de la existencia humana, en el proceso de economización y tecnificación representado en la globalización, al tiempo que ha limitado las vías para otros mundos posibles (Leff, 2010).

Después de todo el repaso y de enlistar las problemáticas que los anteriores y demás autores identifican en el sistema educativo, enfocándose en el nivel superior, es evidente que quedan mostradas y demostradas cada día las dolencias que padecen las universidades, las que van desde aspectos económicos, la ideología implementada, los recursos que se destinan para su funcionamiento, hasta aspectos culturales, que tiene que ver con una ola de aculturación e invisibilización, apuntando –como ya se mencionó– a una construcción del conocimiento homogéneo soportado por una racionalidad que se autodefine como superior y que además genera una violencia epistémica que lleva al epistemicidio, esto ante la implementación de la universidad hegemónica como proyecto de la modernidad y enmarcada a partir de la arquitectura y racionalización occidental.

De esta manera, dentro de toda la radiografía presentada hasta aquí, queda de manifiesto que los mecanismos, la lógica (eurocéntrica, occidental, moderna) y las dimensiones de los conocimientos y las formas de educación impuesta han sido absorbidos por las instituciones de educación superior, gozando, además, de una

naturalización que parece indicar el deber ser de la realidad educativa. Realidad educativa que se fundamenta en un metarrelato de la realidad social que, reinterpretando a Edgardo Lander, se desprende de cuatro ejes articuladores:

> 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad;[4] y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ("ciencia") sobre todo otro saber (Lander, 2000, p. 9).

Así la situación y con un imaginario social contracorriente que normaliza el *statu quo*, las universidades oficialistas han venido colaborando (obligadamente o no, sin restarles su justa responsabilidad) para que –como también expone Lander– otras formas de ser, de organización, y sobre todo de saber sean consideradas arcaicas, primitivas, obsoletas, atrasadas y por ende no tengan cabida en el proceso de formación profesional de los aprendientes.[5] Si bien es cierto que actualmente existen universidades que desde espacios

[4] Para este punto cabe mencionar el análisis que hace Aníbal Quijano (2000) respecto a la colonialidad, identificándola como el nuevo patrón de poder cuya base radica, según lo expone, en dos ejes fundamentales: en primer lugar y principalmente, la codificación de las diferencias entre conquistados y conquistadores, teniendo como origen la idea de raza, la cual sostenía a través de argumentos biológicos que los conquistados eran inferiores a los conquistadores, pues los primeros fueron considerados salvajes, incivilizados, que estaban desnudos e eran ignorantes; en segundo lugar, la articulación en cuanto al control del trabajo en todas sus formas, de los recursos naturales y de sus productos acorde al capital y al mercado mundial. Ambas condiciones terminan en la naturalización de jerarquías raciales y sociales, la cual perpetua la dominación de los unos sobre los otros.

[5] Tal concepto, si bien es aplicable para todo sujeto social, no únicamente para quienes, dentro de la relación escolarizada, ocupan el lugar de receptores, tiene la intención de posicionar un lenguaje y un significado desde la perspectiva horizontal, pues su pretensión es, en los márgenes de lo posible, romper con la connotación que concentra el término "alumno", el cual se reduce a una relación verticalizada y de domino, de obediencia, de sumisión y de opresión. El concepto es utilizado por los facilitadores

en resistencia están fracturando el sistema educativo hegemónico, también lo es que continúan percibiéndose por ese mismo sistema educativo hegemónico como universidades inferiores y su quehacer pedagógico es concebido como obsoleto y no científico.

En este nuevo siglo XXI, en el que vivimos una revolución tecnológica que nos ha convertido en una aldea global (McLuhan, 1996), es decir, en la que estamos conectados digitalmente y a través de medios de comunicación de tal modo que ya no podemos estar ni aislados ni retraídos, las universidades han perfeccionado y han validado una relación más estrecha y compleja con el mercado, al mismo tiempo que se han subsumido irremediablemente a los designios del capital, por ello, la crisis multidimensional que enfrentan se enfatiza aún más. Es en este escenario que un elemento ha acentuado el actuar violento y de crisis del sistema educativo universitario para con los estudiantes. Nos referimos en concreto al ejercicio de la *evaluación*, cuya manifestación se puede representar en expresiones como *estudiantes aptos y estudiantes no aptos* o como *estudiantes de 10 y estudiantes de 5*; que además enarbola aspectos como la eficiencia y la eficacia, las cuales son premiadas con reconocimientos que distinguen entre unos y otros estudiantes. Otros factores como la adaptabilidad, el trabajo bajo presión, la memorización, el análisis de una realidad estática, la asistencia, la participación individualista y los exámenes que encapsulan y van en detrimento del pensamiento crítico son también parámetros que completan el esquema de evaluación en las universidades, de las cuales al final emana un profesional competente frente a otro incompetente; discriminación continua en su máxima expresión, es decir, antes, durante y después de la vida universitaria.

Aunado a lo anterior, se constata que la evaluación no es más que un aparato que jerarquiza y que mantiene a los estudiantes como sujetos sujetados, disciplinados, dóciles o sumisos (Méndez,

---

de Matías Romero, Oaxaca, quienes están al frente del Centro Universitario Comunal de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

2007) a un paradigma que clasifica entre los que saben, los que están aprendiendo y los que no. Podría sostenerse entonces que la evaluación como instrumento de medición clave de las instituciones de educación superior y como dispositivo que homogeniza el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que *todos deben saber lo mismo y en el mismo grado*[6] alimenta las problemáticas que vive el modelo de universidades en nuestros días, convirtiéndose así en una caja hermética que desvaloriza e invisibiliza contextos, identidades, culturas, lugares de enunciación, posicionamientos políticos, éticos e incluso filosóficos, procesos históricos, condiciones físicas y materiales, y sobre todo, saberes cognitivos previos que cada sujeto trae consigo. Sin duda, las universidades están envueltas por interseccionalidades.

Sobra decir que la evaluación como la conocemos y como es implementada en las universidades parece que únicamente opera como un indicador cualitativo y cuantitativo, a la vez que refuerza muchos de los problemas antes referidos; contiene intrínsecamente, más allá de su condición excluyente, un significado selectivo, que es categorizar y catalogar *a priori* a sujetos sociales de primera, de segunda, de tercera y hasta de cuarta. Pareciera que se está regresando a la alfabetización funcional que asumió la UNESCO en 1972, que a la letra decía que "el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de *movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada*, *para volverla más productiva*, más útil a ella misma y a la sociedad" (Londoño, 1990, citado en Jiménez del Castillo, 2005, p. 275; el destacado es propio). De este modo, el discurso de la evaluación anima la idea de *éxito*, *triunfalismo*, *productividad económica* y *líderes*. A partir de esta noción equívoca, aunque aceptada socialmente, aparece el fenómeno del *echaleganismo* y la meritocracia[7] como alicientes indis-

[6] Es parte de lo contempla el proyecto Tuning, arriba mencionado.

[7] Pese a que tienen relación directa con la figura de los sistemas de gobiernos, es perfectamente aplicable para efectos de la evaluación educativa en términos de los adjetivos utilizados: mejores, ganadores, merecedores. El primero es una expresión que,

tintos bajo la creencia de que, sin importar los elementos externos e interiorizados que envuelven y rodean a los estudiantes, todos tienen las mismas posibilidades para sobresalir. Falacia narrativa que, al menos en aspectos de acceso a herramientas electrónicas, digitales y de comunicación, quedó evidenciada en la pandemia del COVID-19.

Encuadrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades con base en una lógica cognitiva vertical, unidireccional, antropocéntrica, que plantea un monólogo, cientificista, occidental-moderna-eurocentrista, epistemicida y que presume su conocimiento como único y verdadero no hace más que acentuar la influencia preferentemente empresarial, mercantil, individualista, de competencia, homogénea, universalista, que discurre en la formación de los profesionales universitarios. Y es en esta dinámica dentro de la cual los estudiantes tienen que desenvolverse, mantenerse, ajustarse y sobrevivir educativamente hablando; por consiguiente, las más de las veces deben doblegar esfuerzos, despojarse de su identidad, ocultar sus conocimientos, esto es, enfrentan la aculturación. Hay una desvalorización del sujeto cognoscente y de su proceso histórico, lo que conlleva al despojo de las experiencias vivenciales y saberes que poseen. Si una educación te despoja de lo que eres, entonces nos preguntamos ¿qué tipo de educación es? ¿A quién beneficia ese tipo de educación? ¿Para qué deconstruye y reconstruye a los sujetos en su lógica y percepción del mundo? ¿Dónde queda la libertad, la igualdad, la fraternidad que, aunque constructos sociales, son valores que corresponden al ser humano? Y por último, ¿se trata de una educación que está formando profesionales bajo la alfabetización funcional o de una educación que de entrada considera a los sujetos sociales como analfabetas funcionales?

---

aunque coloquial, se usa en el lenguaje academicista en ciertos espacios educativos de México.

La ideología de una formación profesional que privilegia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje un saber sobre otros saberes y que sienta sus bases en una racionalidad puramente economicista está poniendo en riesgo no solamente la diversidad y riqueza cognitiva existente aún, sino la producción y reproducción de la vida. Cuando hay voces y luchas que expresan:

> No más conocimientos en abstracto aprendidos con base en rigores extremos de la memoria ni al margen de los problemas de la familia, la escuela, la comunidad. No más un aprendizaje sumiso según la tiranía de un maestro superior y de un educando inferior sujeto a su saber, con frecuencia diminuto y cuadriculado. No más un aprendizaje acrítico e inclinado a una fórmula sectaria: el que obedece jamás se equivoca. No más una educación excluyente, que desconoce los principios de diversidad, alteridad, interculturalidad: la proverbial omisión que ha dado, por tanto, una conciencia unidimensional, individualista, egoísta, supremacista, contraria a la solidaridad, el criterio propio, la participación efectiva de los estudiantes, acompañados de maestros y padres de familia en su proceso cultural y cognitivo (Nuncio, 2023).

Sale a la luz la crisis que las universidades presentan y que ya no pueden seguir ocultando más, por lo que sus viejas prácticas y sus nuevos vicios –como acentuar la discriminación, la individualización y la aculturación, así como la racionalidad occidental que las atraviesa, la cual conlleva la empresarialización, el mercado, la competitividad, el capital, además de la absurda noción de medir y cuantificar conocimientos disímiles en esencia– han quedado al descubierto ante la sociedad mexicana. Por lo que se vuelve imprescindible una reconfiguración educativa a nivel superior, pero también en el resto de los niveles, que abogue por otras formas de enseñanza y aprendizaje y otros procesos de evaluación, holísticos, interculturales, dialógicos.

La insistencia en el señalamiento y la afirmación de una crisis en el sistema educativo en general y universitario en particular no

es más que una acción disruptiva y de lucha que desde la academia se hace. Revelar y sostener que hay vicios y crisis en las universidades es un acto de solidaridad con aquellos sujetos sociales que fueron relegados por un sistema de exclusión, racista y discriminatorio, y que desde ese momento fueron considerados, por el mismo sistema universitario restrictivo, como incompetentes, incapaces y no aptos, cuando nunca lo han sido. Es hora de repensar y resignificar estructural e ideológicamente a las universidades, puesto que, como en su momento dijo Simón Rodríguez (2004), o inventamos o erramos.

Sustentos y fundamentos del diálogo interepistémico: entretejiendo saberes

Como hemos repasado en la primera parte, las universidades tienen vicios y condiciones de evaluación que se desvinculan de los saberes que los sujetos en formación (estudiantes) poseen. De hecho, quienes escribimos el presente ensayo somos conocedores de esta realidad, por lo que estamos comprometidos no únicamente con analizarla para después proponer, sino sobre todo con actuar en consecuencia para ir deconstruyendo el estado de las cosas y construir nuevas relaciones sociales, nuevos sujetos sociales y reafirmar una relación de respeto hacia la naturaleza. Por lo mismo, nos resulta importante anunciar que el espacio desde el que nos expresamos y a través del cual podemos y queremos incidir es el de la educación universitaria, pues es un espacio que, como ya se apuntó antes, está en crisis, producto de la crisis sistémica que se vive.

Si bien hay un cúmulo de inconsistencias y factores que afectan a las universidades, que emana desde las políticas globales, la infraestructura, el financiamiento, la matricula, la cobertura, el acceso y deserción, la distribución espacial, la autonomía, la violencia de género, la gobernanza, entre otras tantas, cabe destacar

que, para el caso que se analiza, la crisis de las universidades como las conocemos se aborda desde el enfoque del proceso de enseñanza, aprendizaje y su evaluación, a partir de la insistencia de mantener un modelo basado en conocimientos tecno-económicos, cuantificables, unidimensionales y estadísticos, que presumen de una superioridad cognitiva, científica y verdadera, donde la homogeneidad se presenta más como una virtud que como una debilidad. Es esta misma figura universitaria descrita la que ha incitado a los estudiantes, por no decir que los ha obligado, a desprenderse de su identidad, de su territorio, de sus costumbres, sus lenguas, sus creencias, sus formas de relaciones y relacionarse, y de sus saberes ya aprehendidos. Con este desmembramiento, se tiene que mencionar que, al desvincular al sujeto de su territorio y de su ser social y natural, se los está limitando para que ejerzan en igualdad de condiciones una profesión contextualizada que ayude a generar mejores propuestas de transformación de la realidad concreta. Pues como bien lo apuntó Lev Semyonovich Vygotski, la actividad mental cognoscitiva proviene de contextos sociales y culturales, enfatizando así la indiscutible capacidad de los seres humanos para construir significados y conocimientos; por ende, la individualidad cognitiva a la que recurren las universidades (monólogo del saber) no puede comprenderse si no es en función de las relaciones sociales en donde es creada, es decir, en función del ser social en su totalidad (diálogo de saberes) (Vygotski, 1981, citado en Mota de Cabrera y Villalobos Villalobos, 2007), para cogenerar conocimiento en un espacio en el cual el saber *a priori* juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

Y es desde aquí, frente a universidades cuya realidades y contextos han cambiado,[8] al igual que las demandas y exigencias a las mismas, que se hace urgente una recomposición educativa, pero ya

[8] No debe entenderse en el sentido de que la realidad y el contexto solo presentaron un cambio, definitivo y único, porque puede que gramaticalmente así se lea. Por el contrario, para el caso de tal oración, la perspectiva en la que nos apoyamos es en la de Hugo Zemelman sobre la realidad dada dándose, es decir que se trata de una realidad

no centrada en el ubicuo pensamiento economicista, empresarial o de mercado, sino en una reestructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje que desmitifique la supremacía del pensamiento occidental, moderno, hegemónico. En su lugar, se vuelve imperioso que se prime la revalorización de otros saberes existentes y que se garantice la horizontalidad cognitiva. Esta transformación será el primer paso para establecer un ejercicio dialógico entre saberes que transite por lo heterogéneo, lo diverso, lo multidimensional, lo colectivo, la compartencia entre otras dimensiones que se posicionan desde la cultura de nuestros pueblos. De lo que se trata es de: a) reconocer que los saberes (en plural y no en singular) construidos en la trayectoria de vida están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en su profesionalización y b) reposicionar precisamente la relación inseparable de esos saberes, pues ambos, unos vivenciales y otros instruidos (los escolarizados), toman forma en los cuerpos de los sujetos aprendientes, por lo que es impensable considerar que solo se construye conocimiento o se profesionaliza a partir del saber colonial impuesto. Valdría la pena recordar que, en la parte de crear conocimiento, los olmecas y los mayas, por ejemplo, aportaron el calendario y el cero a la sociedad. Esto desafía la ridícula idea de que en esta latitud no hay conocimiento válido o no se construye conocimiento. Este aporte revolucionó la ciencia. Pero en esta lucha por la supremacía se han negado legados ancestrales.

Para que la reflexión crítica acompañe y el posicionamiento sea a favor de un diálogo interepistémico, que no solamente es el que se da en el aula, sino que incluye también la gestión política de la propia universidad, es necesario subrayar que tanto los interesados como los actores que están al frente de las universidades deben reconocer la presencia de problemas estructurales, sociales y político-ideológicos que estas padecen. Lo que conlleva, desde

---

dinámica, de cambios constantes, sin detenerse, en la que el pasado, el presente y futuro se conjugan.

luego, que su funcionamiento tenga que ser replanteado, pero ya no solo en términos estadísticos y de atención, de demanda y oferta académica, de gestionar más campus, de procesos de selección, de nuevos modelos y de perfeccionar la burocracia; sino que es preciso replantear el para qué de las universidades, por quiénes y para quiénes. Se tratará entonces de reconfigurar el fondo más que la forma. Atendido lo anterior, se llegaría a otro estadio, que consiste en lo siguiente: antes del establecimiento de las relaciones dialógicas entre saberes eurocéntricos y originarios, debe haber, por parte de las instituciones educativas[9] (universidades) y quienes participan en ella, una valorización de los segundos, puesto que existen nutridamente en los sujetos universitarios (estudiantes). Se insiste entonces en la reinvención de las universidades desde el contexto en el que se ubican, considerando el cambio de *universidad* a *pluriversidad*, pues en esta todas las visiones caben y, desde luego, dialogan.

Según nuestra apreciación, dos son los elementos por identificar si lo que queremos es avanzar en el análisis y la propuesta. El primero es saber en qué consiste o qué es el diálogo interepistémico y el segundo es destacar sus inconsistencias. La respuesta a las preguntas como primer elemento y las referencias a las dificultades como segundo elemento se vuelven imperiosas. De este modo, comenzamos señalando de manera muy sucinta que el diálogo interepistémico planteado por Stefano Sartorello (2019) es a partir de dos posibilidades: como diálogo de saberes o diálogo intercultural. Desde esta aproximación se desprenden una serie de aportaciones guía por las cuales nos podemos deslizar para comprender el alcance y las implicaciones de lo interepistémico.

[9] Aunque el ensayo se enfoca en específico en el sistema de educación superior y las universidades, el planteamiento puede ser aplicable para todos los niveles desde la perspectiva de la decolonialidad.

Por su parte, Raúl Fornet-Betancour apunta que el diálogo intercultural es

> una estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos, ya que confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes (2004, citado en Sartorello, 2019, p. 14).

Para Boaventura de Sousa Santos, el diálogo interepistémico es entendido como

> [l]a apertura hacia formas de conocer marginadas, suprimidas y desacreditadas por la ciencia moderna, lo que propicia la valoración de otros saberes y experiencias de hacer saber [...] también como aprender otros conocimientos sin olvidar el propio, esto a través de su utopía del interconocimiento (2010, pp. 45 y 71).

Por lo que toca a Enrique Leff, sostiene que

> el diálogo de saberes lo refiere en la deconstrucción del mundo globalizado que produce el logocentrismo y el pensamiento único; cuestiona, además, el proyecto totalizante del conocimiento objetivo y la fijación del conocimiento en el presente, de la historia basada en hechos y de un futuro limitado a las tendencias de la realidad (2004, p. 18).

Por su parte, Luis Villoro dice que

> se trata de un diálogo en el que los dialogantes están en la disposición epistémica de escuchar y aprender del otro también cuando su verdad no concuerda con los conceptos y valores que tienen significado dentro de su paradigma interpretativo, reconociendo al sujeto otro con quien se dialoga en el sentido que él mismo dé a su mundo (1998, citado en Sartorello, 2019, p. 18).

En resumidas cuentas, lo interepistémico es entretejer, entrelazar conocimientos que han tenido presencia en el mundo, desde antes de la llegada de la ilustración y luego la modernidad; saberes situados que según el espacio-tiempo constan de un proceso histórico que no puede ser eliminado ni omitido.

Hablar en la actualidad de diálogo interepistémico en la educción superior o en cualquier nivel implica evidenciar explícita o implícitamente prácticas negacionistas, discriminatorias o de exclusión. Esto es así porque el *modus operandi* del sistema educativo oficialista, el que es orgnizado por el Estado, tiene como base principal al pensamiento occidental, lo que ha provocado la invisibilización, el desprecio y el descrédito de conocmientos otros, es decir, niega su existencia, lo que a su vez tiene su razón de ser en el desconocimiento del "otro" que la visión hegemónica promueve. Otro hecho, como apunta Vandana Shiva, es que el conocimiento occidenal dominante niega, en su conjunto, a lo local, lo propio y lo comunitario, la condición de conocimiento sistemático, denominándolo como primitivo o no científico, por lo que el conocimiento local queda subsumino y oculto, lo que deviene en el monocultivo de la mente y la desaparicion de alternativas locales (Shiva, 2007). Por lo que, al final de cuentas, lo que importa es imponer la visión del "Otro sobre el otro".

En este sentido, estamos de acuerdo con Catherine Walsh, en el sentido de que la colonialidad del saber de Aníbal Quijano expone que el eurocentrismo se ha posicionado como perspectiva única del conocimiento y descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades, además de que ha elevado ese conocimiento y esa ciencia europeizada como el marco académico, intelectual y científico por encima de los demás conocimientos existentes (Walsh, 2008). La misma autora agrega:

> La instauración de una lógica y un modo de conocer eurocéntricos en los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares que orientan a las instituciones educativas ha determinado una

> fuerte desacreditación de "otras" lógicas y racionalidades, como es el caso de las epistemologías indígenas, que no son reliquias de un pasado premoderno, sino formas de pensar el mundo y generar conocimientos que siguen vigentes en la actualidad (Walsh, 2008, citada en Sartorello, 2019, p. 16).

Un ejemplo que podemos señalar en la materia es la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo y el caso de estudiantes que provienen de espacios indígenas en los que manejan la herbolaria. Sus saberes son fundamentales, pues ya se trae un vasto recorrido en el uso de las plantas. Este conocimiento que es muy valioso y, sin embargo, se ha venido negando por ser parte de nuestras culturas ancestrales.

Estos fundamentos, en los cuales se puede leer que hay una renuencia por parte de la racionalidad hegemónica occidental por validar los saberes y epistemes otros, está sustentada en una relación de poder y dominación que permite marcar la supremacía del "otro". Sin embargo, la imposición, luego la subsunción, el dominio y el control de saberes originarios, arrastró consigo expresiones de luchas reivindicativas y emancipatorias que han puesto en debate, en las diversas latitudes, no solamente la necesidad de la imbricación de esos otros saberes, sino la urgencia de salvaguardarlos y transmitirlos como piezas principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje o, de acuerdo al lenguaje académico, en la profesionalización de los estudiantes. Y esto se debe a la simple razón de que, siguiendo a Jamioy Muchavisoy (1997), los conocimientos originarios son la clave tanto para la supervivencia humana como para la salvación del mundo. En el mismo guion, la ONU declaró, en cuanto al tema de la pandemia, que algunos pueblos resistieron la emergencia a partir de sus saberes medicinales, ya que son los que cuidan integralmente el medio ambiente y los que, a partir de sus prácticas ecosociales, generan condiciones más equilibradas

de vida.[10] Estos hechos reflejan la trascendencia de los saberes originarios, pero también su posicionamiento como saberes legítimos para y en la formación de profesionales universitarios.

La afirmación y reafirmación de las condiciones que rodean la relación entre el pensamiento occidental y los saberes otros (originarios, indígenas, ancestrales, afros, locales, propios, campesinos) han logrado establecer un pronunciamiento, y en el mejor de los casos una activación a favor de la revalorización, del reconocimiento e incluso de la participación de saberes otros dentro de los modelos y programas educativos universitarios. Esto significa la posibilidad de un diálogo, esta vez horizontal, que en principio deconstruya la superioridad de un pensamiento sobre los demás, para después fortalecer la riqueza de saberes y conocimientos que persisten y resisten, desde realidades existentes e históricas, en los sujetos y sus territorios. La actual situación epocal (el neoliberalismo), compleja desde todos los ángulos (político, ambiental, social, económico y cultural), ya no puede sostenerse ni abordarse bajo el mismo canon educativo, proveniente de una visión del mundo homogénea, de un pensamiento unidimensional, de una idea societal ascendente.[11] Ha quedado demostrado que los problemas no solo no han disminuido, sino que han aumentado; entonces, las respuestas y soluciones que busquen la transformación social

[10] Podemos señalar también que en materia estrictamente de salud y medicina hoy en día comienzan a considerarse, por parte de las ciencias duras de medicina, importantes prácticas como el chamanismo, la herbolaria, la acupuntura, la terapia reiki, la meditación, la conexión con la naturaleza como procesos de sanación que provienen de los saberes originarios. Tocante a lo sociopolítico, socioeconómico y socioambiental, la organización asamblearia, los nombramientos a través de los sistemas normativos internos (antes usos y costumbres), el tequio, la mano vuelta, la faena, la minga, la espiritualidad de lugares sagrados y la temporalidad son también conocimientos que están siendo valorados, esta vez por las disciplinas sociales.

[11] Se piensa desde el planteamiento socioeconómico que en los años sesenta Walt Whitman Rostow propuso con sus "etapas del crecimiento económico". En este sentido, todas las sociedades tendrían que atravesar irremediablemente, aunque no de manera igual ni en el tiempo ni el espacio, por cinco diferentes etapas, comenzando por la primera hasta llegar a la quinta del consumo masivo, considerada como el "óptimo social".

requieren de un encuentro, o mejor aún, de una amalgama de conocimientos diversos y diferentes. Los tiempos demandan la capacidad de una simbiosis para frenar las desigualdades sociales que cada día ganan más terreno.

El diálogo interepistémico en sí es la vía a través de la cual se plantea la reconfiguración del sentido, del objetivo, de la visión y misión de las universidades, y, por ende, de sus procesos educativos. No es únicamente consigna política, reivindicativa o emancipatoria, sino también apostar por una formación universitaria más crítica, contextualizada y con capacidad de conocer las distintas realidades, que se aleje de la abstracción, para después intervenir e incidir desde y en la práctica. Esto deja ver que lo interepistémico en el plano de la profesionalización (estudios universitarios) representa una propuesta que considera importante lo estadístico, lo cuantitativo, la numerología, pero que, acompañado de cosmovisiones que se mueven a partir de lo vivencial, la compartencia, la solidaridad, lo colectivo, la cotidianidad, la diversidad, el respeto a la naturaleza y a la vida como elementos trascendentales en los saberes originarios, se convierte en fuente potencial que vislumbra un mundo en el que, según la máxima zapatista, "quepan muchos mundos".

La confluencia de los pensamientos orientales, africanos, americanos, occidentales, nuevos y viejos se piensa en aspectos de emergencia revolucionaria, educativamente hablando, y de desmembramiento de la racionalidad hegemónica (eurocentrista), pues como bien lo apunto Luis Villoro, "la razón no es una, sino hay pluralidad de razones, pues el mundo puede comprenderse a partir de diferentes paradigmas" (1998, citado en Sartorello, 2019, p. 18). Se ha expuesto hasta aquí que el diálogo interepistémico, es decir, la convivencia entre conocimientos iguales pero diferentes, debe su trascendencia y necesidad al espacio de enunciación al que se lo relaciona, la universidad en este caso; y es que, como indica Stefano, "la universidad debe ser una institución plural en la que coexistan todos los sistemas de conocimientos de la humanidad, y

no una institución que universaliza un sistema de conocimiento epistémicamente localizado" (Sartorello, 2019, p. 16).

Es preciso señalar que la revalorización y reconocimiento de los saberes originarios, en este ejercicio de diálogo interepistémico, no están en función de la acreditación por parte del pensamiento occidental-eurocéntrico; en otras palabras, los conocimientos originarios no esperan el aval del pensamiento hegemónico para que existan. De hecho, contienen sus propias fuerzas centrífugas y centrípetas que generan un entramado epistemológico que los posiciona frente al mundo. Entonces, de lo que trata dicho diálogo interepistémico es precisamente de vislumbrar la existencia de saberes y la construcción de conocimientos a partir de otras fuentes, que tienen en cuenta la interseccionalidad de la realidad y de actores diversos que conviven en la cimentación y ejecución de proyectos, programas y modelos educativos. En suma, la discusión sobre la cientificidad tiene que ser desechada, ya que las condiciones sociales, materiales, ambientales, culturales y políticas, adversas o a favor, de comunidades y pueblos exigen atención desde las realidades particulares. En este sentido, la idea de implementar soluciones venidas desde una sola forma de pensar a manera de receta es inviable, puesto que las metas de las diversas sociedades no están en dirección del paradigma desarrollista. Este punto es importante referirlo porque el metarrelato educativo que plantea una educación universitaria sentada en bases economicistas y en un discurso que promueve una *mejor calidad de vida*, cuya máxima y ampliada expresión es el desarrollo, no contempla cosmovisiones no desarrollistas, por lo que continúa prevaleciendo la visión del pensamiento occidental. Entonces, visibilizar y fortalecer otras formas de vida, existentes y latentes, que intentan preservar su organización y funcionamiento en pro de la vida requiere de una formación universitaria abierta, no unidireccional. Reconocidas las realidades y no la realidad, el encuentro de saberes se vuelve parte sustancial en la formación universitaria.

En los tiempos que corren, queda claro ya que estudiar la universidad o lo que ha dado por llamarse profesionalización tiene que trascender las fronteras dadas por la lógica eurocentrista; ya no analizar los acontecimientos sociales a partir del canon occidental, puesto que la realidad que atiende la interpreta bajo un movimiento escalonado, siempre de menos a más, y tales criterios –ha quedado demostrado– son una falacia. La actitud de las universidades y sus procesos educativos, de ahora en adelante, no tiene que jerarquizar los conocimientos, sino más bien debe de empatarlos. Y dada la emergencia que nos ocupa, tendría que colocar los conocimientos originarios en su justa dimensión. Como apunta Rodolfo Stavenhagen (2010), los saberes de los pueblos originarios son los que están abonando las discusiones que tratan sobre la preservación de la humanidad, ni más ni menos.

Las universidades están en un momento histórico, podría decirse, coyuntural de largo aliento, en el que tiene que desaparecer la confrontación entre conocimientos, el lenguaje dicotómico que distingue entre uno y otro: civilizado-bárbaro, científico-mágico, moderno-atrasado, y el modo de concebir la educación en su generalidad. Siendo testigos de la crisis civilizatoria que se vive y teniendo en la puerta una catástrofe socioambiental,[12] en este escenario no se puede negar que lo que se exige es una educación superior que tenga como finalidad la producción y reproducción de la vida. Por lo tanto, a la pedagogía zapatista de *nadie educa a nadie, nadie se educa solo*, agregaríamos, *nadie sabe todo, todos sabemos algo*. Sin que el planteamiento se romantice, es un llamamiento para repensar los lineamientos que respaldan la formación profesional y la estructura a través de la cual se maneja la educación

[12] Para tal alusión, se toma como referencia los informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) de 2018 y de 2023, citados por Víctor Toledo (2023), los cuales plantean, el primero, que solo restan tres décadas para cambiar el rumbo de la humanidad, y el segundo, que entre los siguientes siete y doce años la temperatura aumentará 1,5°, por lo que estamos en cuenta regresiva.

superior, sus métodos y estrategias, ambos estandarizados; en su lugar, el posicionamiento consiste en educarnos entre y con todos, sin que haya subordinación ni de sujetos ni de saberes. Es decir, una educación con una mirada más horizontal, dialógica, de redes de construcción de conocimientos que nos permita como sociedad enfrentar los retos actuales.

Reposicionar y no menospreciar es la misión del diálogo interepistémico. Para ello, todo el acervo de los sujetos sociales, como sujetos históricos, debe tener cabida en la formación educativa de los mismos. Es iluso pensar que los estudiantes, con la internacionalización del saber (homogeneidad), pasan a ser profesionales solo después de ser formateados a imagen y semejanza occidentalizada. A pesar de que la pretensión ha sido esa, el insistente despojo de su conocer, de su aprender, de su sentir y pensar no puede desaparecer o menospreciar su ser, pues es un hecho que quienes cursan sus estudios superiores traen consigo saberes que, junto a su carga histórica como miembros societales, colectivos y comunales, son potencialmente trascendentales. La universidad tiene que recobrar su esencia y volver a fungir como el espacio de convergencia y construcción de conocimientos, y no como negadora de ellos, en donde fluyan saberes originarios junto a los saberes occidentales; en otras palabras, lo que debe prevalecer es la compartencia y no la competencia.

En ese sentido, la confluencia de saberes, entendida como diálogo interepistémico, es un ejercicio que ya es imprescindible en la educación superior porque abona la formación de estudiantes desde perspectivas y enfoques diversos; intenta, además, erradicar las asimetrías creadas desde postulados impuestos, esto es, asimetrías emergidas de relaciones de poder que no solamente se da en función de los conocimientos, útil e inútil, sino que se ha irradiado a lo cultural, a la lengua, a la personalidad, a las costumbres y tradiciones, y a las relaciones sociales. Hacer de los estudiantes y profesionales sujetos con carácter de pertenencia, críticos, analítico y reflexivos, con capacidad de elevar lo intersubjetivo (como la

solidaridad, los sentimientos, la fiesta, la espiritualidad) al mismo nivel que lo objetivo podría decirse que es parte de la tarea del diálogo interepistémico. Algo que siempre ha estado presente, pero por una visión positivista fue negado. Ahora, en los márgenes, se ha vuelto a colocar la dimensión subjetiva que le da sentido a las acciones sociales, las que al final de cuentas hacen prevalecer a los sujetos como históricos relacionales.

De tal manera que asistir al cambio y la transformación social cuya atención apremia necesita de otras formas de enseñar, de aprender, de conocer y de saber; de otras formas de comprender lo educativo y la educación; y de otras lógicas universitarias que no se limiten a paradigmas ya obsoletos y depredadores o a proyectos educativos que, como refieren Melich Sangra, Bárcena Orbe y Larrosa Bondia (2006), en su intento de educar a todos por igual y de tratar a todos de la misma manera, fracasan a menudo. Se tiene que reconocer que la supeditación y sometimiento al conocimiento homogéneo, hegemónico, no es la regla, sino la excepción; por ello, el planteamiento de reorientar el cómo enseñar, para qué enseñar, quién enseña, dónde se enseña y cuándo se enseña expresa no solamente otras formas de educación universitaria, sino también otros fines. Esto es lo que sería igual a tener tacto, que significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades (Melich Sangra, Bárcena Orbe y Larrosa Bondia, 2006, p. 255). La universidad así pensada tiene que conocer, oír, comprender, sentir y respetar la diversidad de saberes, las condiciones de su creación y sus relaciones con los sujetos, con el tiempo y el espacio, y en este sentido poder transformar la forma de evaluar, porque al final de cuentas, todo pasa por el tamiz de la evaluación, este es el reto: cómo evaluar esos saberes en el marco interepistémico y dialógico.

Hoy en día, ingresar, permanecer y formarse como profesionales en la universidad representa un proceso asimétrico, porque con el afán de que todos conozcan lo mismo, al mismo tiempo y de

la misma manera, se hace caso omiso a las desigualdades sociales y demás circunstancias históricas y presentes que viven los estudiantes. Llama la atención también que no se toma en cuenta el bagaje cognitivo que los estudiantes poseen previo a su integración a las universidades; esta situación, que se mantiene, está siendo más parte de los problemas que su solución. No obstante, argumentos y fundamentos que sostienen e impulsan la práctica interepistémica dentro de las universidades y como esquema para un proceso de enseñanza y aprendizaje resignificado ya están dados. Ahora la organización de medios y mecanismos para potenciar el diálogo interepistémico y traducirlo como un proceso de evaluación de saberes genuino y posible, bajo parámetros de interculturalidad y diversidad, avanza con cautela y lento, pero con pasos firmes.

Finalmente, dentro del sistema educativo de nivel superior en el caso mexicano, algunas universidades han comenzado a instituir cambios. Y es que, por un lado, existen experiencias universitarias que por su carácter alternativo están constituidas por los saberes originarios, por lo que el diálogo de saberes es base sustancial de sus procesos pedagógicos. Por otro lado, hay instituciones que dentro del marco oficialistas, como es la red de universidades interculturales, integran en sus programas de estudio un fuerte contenido respecto a la relación dialógica de saberes. En otro frente está la UABJO, posiblemente la única a nivel nacional, que en su modelo educativo ha incluido la valoración y el reconocimiento de saberes otros en la formación de los profesionistas. Por todo ello, postular el diálogo interepistémico como fuente fehaciente en la formación y profesionalización de estudiantes universitarios, así como medio para una evaluación más totalizante, significativa y respetuosa de la diversidad, está teniendo eco – acompañado de la interculturalidad como otra gran ola de reivindicación socioeducativa–. Por lo que paulatinamente se están dibujando en el horizonte trazos para la cimentación de *otra educación para otro mundo posible*.

La propuesta: evaluación del diálogo interepistémico en la formación universitaria

Nadie sabe más, todos sabemos; nadie conoce más, todos conocemos; nadie aprende más, todos aprendemos; nadie es más, todos somos. Bajo esta consigna es que se hace la propuesta del diálogo interepistémico como proceso de evaluación de saberes en las universidades, un ejercicio que plantea una franca confrontación con los métodos y estrategias evaluativas tradicionales que consideran las competencias, las habilidades, la adaptabilidad, el responder bajo presión, la memorización, el análisis de una realidad estática y lo descontextualizado como elementos primordiales del conocimiento y la formación universitaria. Es claro que la propuesta no pretende en ninguna circunstancia actuar como receta, pues el posicionamiento para una buena aplicación y funcionamiento de otras formas aprender, conocer y saber es la convivencia y la confluencia de saberes, y nunca la imposición de uno sobre el otro.

Primero desmitificar y segundo deconstruir los esquemas de los procesos de formación universitaria que se sustentan en un solo conocimiento, el cual se proclama como único, valedero y verdadero, para luego reconstruir una nueva vía del quehacer pedagógico es la propuesta. Para ello, fue imprescindible, por un lado, constatar que la educación universitaria oficialista en América Latina, pero en especial en México, atraviesa una crisis que ya ha sido repasada líneas arriba; no obstante, por el otro, se debe reconocer también que una crisis es al mismo tiempo una falla en el sistema o pudieran ser grietas que se abren y ensanchan a partir de la construcción de otras formas de ser y de pensar en y con el mundo (Walsh, 2015), cuyo origen puede ser interno o externo, y que perturba su estabilidad y su existencia. Luego, entonces, es momento de cambiar la estructura, y este es el punto de partida del presente análisis.

En principio, para poder abordar el diálogo interepistémico como propuesta de evaluación de saberes en las universidades, se tiene que llevar a cabo un obligado análisis en donde se pongan en debate algunos supuestos y categorías que ya están descontinuados o rebasados, pero que sirven como pilares en la evaluación universitaria actual, por ejemplo, la calidad educativa.[13] Tal factor, conformado por componentes extrañamente imperativos y además asimétricos, que se centra en la visión mercantilista y empresarial, y que designa quién sabe más y está mejor preparado, o qué conocimiento es el mejor, tiene que ser constantemente puesto en tensión para luego ser derribado. De esta iniciativa devendrá seguramente una reorientación tanto de sus conceptualizaciones como de sus connotaciones. Llegó la hora de que la calidad educativa esté en función de una educación incluyente, sin discriminación, respetando la diversidad, que se acompañe de la construcción de todas y todos, con creatividad y capacidad de imaginar y equivocarse, que implique una reconfiguración desde, en y hacia el aprender significativo y colectivo, que conlleve una responsabilidad compartida y que implique la creación colectiva y el descubrimiento de los talentos (Van de Velde, 2020).

El supuesto de la supremacía del conocimiento occidental tiene que ser otro tema por replantearse, pues se ha hecho creer que el pensamiento europeizado es el legítimo y universal; sin embargo, no existe tal superioridad. En primera instancia, se tiene que hablar de la imposición de un conocimiento externo, ajeno y desconocido, que para poder mantenerse tuvo que recurrir a la exclusión y destrucción de saberes otros y que fueron callados. En esos términos, la supremacía del pensamiento eurocéntrico no existe, de lo que se trata es de una práctica hegemónica que concibe a los

[13] La idea gira en torno al hecho de que en las universidades se ordena qué conocimiento es el válido, cuáles se deben instruir por su cientificidad, cuál es el modelo pedagógico y metodológico, y cómo serán reconocidos, sumado al hecho de que su base no considera las situaciones que rodean al contexto como a los estudiantes. Además, y algo muy importante, es que hay alguien que lo define como tal para ciertos intereses.

otros pensamientos como obstáculos a superar; paradójicamente, la negación de otros saberes contiene intrínsecamente la afirmación de su existencia, por lo que si hay otras formas de construcción y transmisión de conocimiento, puede existir un proceso de enseñanza y aprendizaje universitario centrado en un pluriverso de saberes y no en un saber.

En cuanto a los perfiles de ingreso y de egreso, se tiene que romper la camisa de fuerza que representan los formatos establecidos. Es decir, la idea de que los sujetos tengan o se distingan por tal o cual aptitud, capacidad o cualidad antes y después de cursar la universidad es dar por muerta la trayectoria histórica y la riqueza cultural, identitaria y de pertenencia que poseen los estudiantes y los atraviesa en su cotidianidad. Encajonar el desempeño social, político, ambiental, cultural y económico de profesionistas, tomando en cuenta características y aprendizajes muy específicos, mismos que son adquiridos a partir de un programa educativo supeditado a parámetros globalizadores, modernos y universales, refleja una miopía severa sobre las realidades, ya que frente a los problemas y necesidades que padecen comunidades y pueblos y que podría sostenerse que tienen una misma causa (refiriéndonos al sistema capitalista), las soluciones, en cambio, ostentan una variada génesis que no siempre provienen del pensamiento regulador y controlador. Al contrario, se evidencia ahora más que nunca que los enfoques teóricos y prácticos vivenciales de pueblos y comunidades originarias pueden paliar muchos de los problemas actuales y de los que se avecinan. Así las cosas, la formación de estudiantes universitarios se antoja más diversa e intercultural que meramente pragmática positivista.

Por otro lado, se puede decir que la estructura que rodea al mero proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las universidades consta de planteamientos teóricos, perspectivas y fundamentos que se desprenden u obedecen a paradigmas que violentan las vidas de sociedades. Tal es el caso del desarrollo como objetivo principal de los programas de estudio universitarios y que

hoy se enmarcan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Dicho de otra manera, los conocimientos que discurren en la población estudiantil de las universidades están alineados expresamente al ideal desarrollista, ya que se ha dado por sostener que las sociedades desarrolladas necesitan de profesionales preparados, competitivos, eficaces y eficientes, dotados de conocimientos científicos. Esta concepción de una sociedad siempre en ascenso y cada vez más modernizada se mueve conforme al *deber ser* y da por hecho que es el destino de toda comunidad. De ahí la falacia que significa el *fin de la historia*; es por tal percepción que la profesionalización de estudiantes durante toda su pertenencia a la universidad se da en términos del pensamiento occidental, puesto que el desarrollo es uno de sus cánones. La pregunta que surge en este marco interepistémico es desarrollo para quién y en qué condiciones. Por lo que los planes y programas educativos no pueden estar más desconectados de los acontecimientos sociales situados y actuales. Fijar la formación de sujetos universitarios alrededor de un proyecto meramente economicista, depredador y destructor es deprimente, además de inaceptable, no solo porque se omiten experiencias vivas que nada tienen que ver con el desarrollo –y más aún, ni siquiera lo consideran en sus horizontes–, sino además porque la retórica de tales principios epistémicos va en detrimento de la vida y de su reproducción. Por tal motivo, encausar el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario invocando otros proyectos de vida centrados en una vida que valga la pena vivir, como señala Amaia Pérez, requiere definitivamente otros conocimientos.

Mantener el metarrelato de que la educación universitaria oficialista y su modelo monocultural y ensamblado en una sola raíz epistémica, la eurocéntrica, es la que brinda el respaldo profesional a los estudiantes tiene que cuestionarse, luego debatirse, para después transformarse. Porque creer que se es profesional si o solo si absorbemos los conocimientos impuestos y nos desprendemos de los conocimientos construidos históricamente no es más que un epistemicidio. Transcurrir a la universidad tiene que ser un

encuentro de ideas, de posturas, de opiniones, de costumbres y tradiciones, y de perspectivas de vida caracterizadas de acuerdo a las cosmovisiones no reduccionistas. Por ende, la postura aquí versa en línea con lo que Catherine Odora Hoppers llama re-evaluación de los sistemas de conocimientos occidentales y originarios, apostando a que el silenciamiento de epistemologías indígenas debe ser revertido (2002, citada en Breidlid, 2016, p. 50); la invitación pasa a ser una cuestión de convivencia dialógica en/para una formación universitaria.

La postura detallada en este análisis sostiene que para construir un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria se requiere, como expone Breidlid, que se disloque la hostil imposición del conocimiento occidental, que entre otras cosas ha aislado en gran medida a los seres humanos de la naturaleza y de la espiritualidad (Breidlid, 2016). Se requiere un planteamiento holístico en el que se tenga que repensar las técnicas, instrumentos y herramientas utilizadas para el quehacer pedagógico, por lo que se tiene que consolidar la importancia y necesidad de otros saberes y conocimientos vivos que, como el mismo autor expresa, se relacionan con campos metafísicos, ecológicos, económicos, así como tecnológicos, filosóficos, médicos, artísticos y políticos. Ante la violencia cognitiva que imprime en las universidades el sistema de conocimiento eurocéntrico, existe la urgencia de comunicación entre varios sistemas de conocimientos, no en oposición a todo lo que representa el sistema de conocimiento y educación occidental, sino instituyendo y privilegiando el diálogo entre diferentes conceptos, prácticas y métodos para la formación profesional (Breidlid, 2016, p. 53).

Se destaca claramente que se apuesta por el encuentro de saberes, por la comunicación entre conocimientos, por su horizontalidad, heterogeneidad y diversidad, y por la mutua valorización y reconocimiento. El diálogo interepistémico es el medio más acertado para reconfigurar la educación en general y la educación universitaria en particular. Para ello no se contemplan ni fórmulas

a seguir ni reglas estrictas que aplicar, sino más bien se trata de una interconexión de saberes que pueda formar y retroalimentar a los estudiantes universitarios, dotándolos de capacidades que se adecuen a los entornos en donde viven y con propósitos que trasciendan la lógica mercantilista y desarrollista, de modo que pasen de ser *homo economicus*[14] u *homo consumens*[15] a sujetos sociales que, como asienta Erich Fromm (1984), duden, critiquen y desobedezcan, puesto que ello puede marcar la diferencia entre profesionales con conciencia humanística y profesionales con conciencia autoritaria. Unos con sentido de pertenencia, arraigados a la cultura, la identidad, al territorio y con intereses colectivos; y los otros sumisos, obedientes, sometidos y atados a intereses del capital.

La transformación de los estudiantes en camino hacia una formación universitaria *ad hoc* a las necesidades actuales y futuras, en razón de la situación precaria que vive el planeta y la sociedad en él, tiene que pensarse y ejecutarse en términos, primero, de las dos concepciones epistemológicas de las que por lo pronto damos cuenta: la occidental y la originaria (esta última correspondiente a los pueblos originarios), y segundo, en función de la capacidad que cada sujeto como ser viviente posee, construida social e históricamente. En ese orden de ideas, para que un estudiante universitario se constituya como actor de cambio, son varios momentos que atraviesa el currículum universitario y para el cual muchos no estamos abiertos. Es preciso en primer lugar que dentro del modelo de la institución se parta de esa perspectiva intercultural e

[14] Se lo ubica como creador del mercado y no consecuencia de la generalización del mercado; por tanto, la sociedad debe tender a ser una sociedad de mercado y toda institución que contradiga esa verdadera naturaleza debe ser abolida (Coraggio, 2011, p. 357).

[15] Es el hombre cuyo objetivo fundamental no es principalmente poseer cosas, sino consumir cada vez más, compensando así su vacuidad, pasividad, soledad y ansiedad interiores. Para él se crean nuevas necesidades artificiales y se manipulan sus gustos. Cuanto más consume, más se esclaviza a las crecientes necesidades que el sistema industrial crea y maneja. Finalmente, confunde comodidad material con vitalidad (Fromm, 1984, p. 17).

inclusiva que englobe al diálogo de saberes. Posteriormente, que el plan y programa de estudio tenga esa base epistemológica para que en un tercer momento el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda reconfigurar los principios que hoy en día lo rigen. Dicho en otras palabras, el ejercicio pedagógico tiene que establecer el diálogo de y entre saberes con la finalidad de conocer nuevos enfoques y perspectivas, nuevas ideas, nuevas miradas, otras formas de analizar y reflexionar, y al unísono enriquecer y fortalecer los conocimientos previos con el que se identifican y se apersonan los estudiantes. Todo esto condicionado por la construcción de la comunidad universitaria que dirija y oriente el actuar de quienes intervienen en ese proceso formativo.

A la par de estos procesos institucionales, la capacidad de agencia del sujeto universitario y profesional que se jacte de serlo tendrá que fortalecer su identidad, su historia, sus raíces y su territorialización, y aplicar una férrea defensa en el tiempo y el espacio sobre lo que son, cómo lo son, a través de qué y con quiénes lo son. Más allá de estos y cualquier otro adjetivo, el papel que tienen que desempeñar como figuras conciliadoras que congregan, acuerdan, respetan y animan moverá las reflexiones que permitan marcar las diferencias entre aquellos estudiantes que están alienados a la creencia de que el modelo vigente de formación profesional genera condiciones óptimas, que premia la meritocracia y los vuelve competitivos, pero que al final están subordinados existiendo desde y en la subalternidad, y aquellos estudiantes que pretenden y buscan reafirmar su idiosincrasia, su saber, conocer sus medios de cómo hacerlo. Frente a una realidad concreta que se desmenuza y posiciona dependiendo de la disciplina que se busca formar, esto es algo fundamental, porque el diálogo debe recuperar tres dimensiones: la primera es la disciplinar o campo formativo del estudiante, la segunda es la mirada cultural y la tercera es la experiencia del estudiantado y profesorado. Este entretejido, acompañándose de la interrelación y reciprocidad que implica el diálogo interepistémico como la nueva estrategia metodológica y

pedagógica, pretende acercar a estudiantes, por un lado, y profesores y facilitadores, por el otro, aceptando sus ropajes culturales, tradicionales y lingüísticos, sin que nadie sea despojado de su trayectoria como miembro de un grupo, colectivo, comunidad, barrio o colonia.

Para poder posicionar el diálogo interepistémico como proceso viable a través del cual se incentive la formación profesional del estudiantado, se requiere, desde nuestra consideración y teniendo como telón algunos avances en el tema, siete aspectos:

a) Aumentar e intensificar el debate, desde lo nacional hasta lo global en todos los espacios –pero principalmente al interior de las universidades– respecto al diálogo interepistémico, de modo que se despejen dudas y se revaloricen, parafraseando a Víctor Toledo (2023), los conocimientos otros, porque en ellos pueden estar los faros y pistas para la crisis que viven las universidades.

b) Debatir críticamente sobre los modelos de universidad que tenemos actualmente, para así distinguir sus problemáticas, intereses y finalidades, seguido de exponer las razones del por qué su cambio, lo que nos llevaría a impulsar el diálogo de saberes como punto medular de las mismas.

c) Posteriormente, lo más complejo y seguramente renuente, pero que sería lo ideal, es la reconstrucción del sistema educativo, para nuestro caso, del nivel superior vigente, lo que implicaría una lucha de largo aliento. En este punto, vale destacar un antecedente en esta materia, al menos en la educación de nivel básica (preescolar hasta nivel medio superior) en México, y es el modelo de Nueva Escuela Mexicana que comenzó a trabajarse desde 2018,¿ y que para este año 2023 se ha implementado en todas las escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2019).

d) En consonancia con el punto anterior, proseguiría analizar los programas y planes de estudio, porque en esa medida se podrá descubrir el grado de tendencia que tienen las universidades hacia la racionalidad occidental y la ausencia del reconocimiento a los saberes originarios. La experiencia de la UABJO puede ser el faro en este camino.

e) Luego, se requerirán, para cuando la reestructuración alcance a las universidades, nuevos cuadros de profesorado con otra visión del mundo, de modo que el diálogo sea la columna vertebral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí la duda es ¿quién formará a dichos cuadros?

f) Establecer, junto a las relaciones educativas, nuevas relaciones sociales entre estudiantes y quienes están al frente del proceso (profesores, maestros, catedráticos). Se trata de relaciones con horizontalidad, sin prejuicios, sin títulos ni jerarquías; relaciones en las que el saber cotidiano, vivencial y transmitido por generaciones y bajo distintas formas metodológicas y pedagógicas juegue un papel fundamental en la formación profesional, porque no únicamente se forman como profesionales, sino y sobre todo, como actores transformadores y sujetos históricos.

g) Por último, reafirmar la autonomía que muchas universidades presumen, esto quiere decir que, entendiendo los márgenes institucionales en los que se mueven, demostrar la capacidad de gestión, negociación y de conciliación para generar programas de estudio en los que el saber en su generalidad y el saber originario en específico no sea clasificado como obsoleto y como mero folklor, y a su vez sea retomado como elemento primordial en la formación universitaria.

En comunión con esta categorización y recuperando lo descrito por Virginia Reyes (2021), se tiene que construir espacios universitarios con libertad irrestricta del pensamiento, en los que

innovemos para reinventarnos y, en esa medida, valorar a los seres más estimables, por quienes se deben transformar los procesos formativos: los estudiantes. Añade Virginia Reyes que se tiene que trabajar en la inter/trans/meta disciplina, porque desde ahí se generarán nuevas formas de organizarnos que superarán el actual ordenamiento disciplinar y binario de la lógica eurocéntrica. La propuesta plantea también, desde otra idea, el impulso del trabajo interepistémico a partir de la pedagogía crítica que presenta Henry Giroux, porque de entrada considera a la universidad, entiéndase como escuela, un lugar donde confluyen muchas vivencias de diversa ideología; y que además reproduce el sentido social, cultural y estatal, así como el sentido identitario, de pertenencia y arraigo. Por todo esto, la universidad para Giroux es un lugar donde los estudiantes aprenden y luchan colectivamente (Giroux, 1983, citado en Florez Romero et al., 2018) Así, la pedagogía crítica abona con fundamentos irrefutables por medio de las cuales, para efecto del diálogo interepistémico, las universidades pueden trabajar y así revertir los lineamientos estandarizados en la formación de los estudiantes. Cuando su postulado es sostener que las universidades (escuelas) son espacios de convivencia y de vivencia, a las que acuden sujetos pensantes y sintientes, que tienen una carga histórica significativa, pero que además son responsables de su aprendizaje, que reflexionan, cuestionan y critican el *statu quo* (Giroux, 2003, citado en Florez Romero et al., 2018) queda claro que se trata de lugares dinámicos en donde tiene presencia una ebullición de saberes y conocimientos. Estas características de la pedagogía crítica y la reinvención a favor de los estudiantes dibujan a una universidad y a unos universitarios en constante movimiento, que son testigos de sus realidades, justamente lo que el diálogo interepistémico alienta. Es decir, hay un movimiento inevitable de saberes que se comparten en las universidades, por lo que insistir en abstraer a los estudiantes de su contexto, saber, cultura, interacción y hasta biología es una conducta sin sentido y una misión

que hasta ahora ha tenido dividendos, pero que también está teniendo disrupciones.

Definir que después de cuatro, cinco o seis años de formación universitaria se ha adquirido conocimiento a partir de una examinación en ciertas áreas refleja cuatro cosas: la primera, que en efecto se aprende, aunque concretamente sobre alguna disciplina; la segunda, que el conocimiento adquirido es muy escueto; la tercera, que la formación disciplinaria no contempla en su justa dimensión los factores externos, la incertidumbre y las circunstancias físicas, sociales y naturales; y la cuarta, que la condición como sujeto social e histórico es negada y destruida. Con esta formación profesional, dominada por la radical corriente del conocimiento occidental, sentenciamos que los estudiantes universitarios solamente participarán en la producción y reproducción del capital, mas no así de la vida social en su amplio espectro. Contrario a esta presunción del pensamiento occidental, que evidencia sus limitaciones cada día, se propone el diálogo interepistémico, pero no en el plano de quitar uno para poner otro, sino como fortalecimiento de los conocimientos nuevos y viejos que, en todo caso, se tienen que articular en la universidad. Puesto que para ser profesional y luego actor de cambio con capacidad de moldear la realidad en donde se desarrolla la vida, la formación universitaria supeditada al régimen cognitivo eurocentrista ni basta ni resuelve los problemas cotidianos. Es por ello que se hace pertinente, para una bien lograda formación profesional, la relación dialógica entre saberes existentes, porque el sujeto en su etapa de estudiante y luego profesionista nunca deja de ser justamente eso, un sujeto social. En adelante, se tendría que habilitar cada disciplina bajo sus propios retos y formas de construirse desde los contextos afines, justamente para poder dialogar con los entornos. Para esto, se debe activar un complejo proceso de acompañamiento entre la academia comprometida y el estudiantado, porque se buscaría deshacer las estructuras de relaciones universitarias dadas por otras de carácter más cotidiano y colectivo.

Guardando toda proporción, la experiencia que expone la propuesta para implementar el diálogo interepistémico en las universidades como proceso de evaluación de saberes (sin que sea la única ni mucho menos esté acabada, pero que puede llevarse a cabo sin mayor complejidad en términos técnicos y materiales, puesto que solo requiere voluntad política y responsabilidad colectiva y social) es la UABJO, cuyo intento se está llevando a cabo en esa dirección. De manera sucinta, abordaremos, como mera referencia, el documento *Modelo Educativo UABJO. Para la transformación social* (UABJO, 2019), aprobado en 2019, que es el esfuerzo a través del cual se pude estar experimentando los inicios de un diálogo interepistémico. Si bien hay detalles que analizar y repensar, la iniciativa es genuina. Así, considera en el apartado 7.1 "La ecología de saberes" lo siguiente:

> Desde el modelo educativo UABJO se concibe a la ecología de saberes como un conjunto de prácticas que promueven una convivencia activa de conocimientos a través del reconocimiento de nuestro entorno, de la existencia de otras formas de generarlo a través de ver, entender estar e interactuar con el ambiente a fin de enriquecerlo por medio del diálogo [...] la universidad asume también la ecología de saberes como la base para que todos los conocimientos interactúen, se entrecrucen y dialoguen (UABJO, 2019, pp. 101 y 103).

Esta postura lleva a la UABJO a distinguir, desde su enfoque, tres categorías de saberes: el saber comunitario-cultural, el saber disciplinar-científico y el saber común-empírico, con lo que espera que la comunidad universitaria y actores sociales intercambien sus experiencias para lograr la generación de nuevos conocmientos y hacer de la universidad un espacio de interconocmiento. El fomento a lo interepistémico en sus estatutos se refuerza cuando asienta que

> [l]a UABJO debe considerar los "saberes otros" para no seguir legitimando una visión de ciencia que sea poseedora del monopolio del conocimiento y sea ella quien bajo determinados criterio

> y circunstancias determine lo verdadero y lo falso, lo científico y lo no científico, por lo tanto, como los conocimientos populares, ancestrales, idígenas, comunitarios o cualquier otro tipo de conocimientos no encajan en esta óptica, han sido invisibilizados, menospreciados, incluso desacreditados, considerándolos unicamente como materia prima para generar un conocimiento que sí cumple con los requerimientos de la ciencia moderna para ser catalogado como tal. Situación que ha generado una falta de diálogo entre los diferentes tipos de conocimientos existentes (UABJO, 2019, pp. 103-104).

Ademas confirma:

> La UABJO comienza a ser socialmente perceptible, por lo que su compromiso con el ambiente y con el reconocimiento de los otros saberes constituye una innovación y una ruptura epistemológica con un pensamiento ajeno al contexto oaxaqueño y por ende alejado de su realidad que no le permite impactar en la transformación social de sus comunidades (UABJO, 2019, p. 104).

El repaso al modelo educativo UABJO deja en claro que la universidad está asumiendo la responsabilidad de transformación en función del diálogo interepistémico, inscribiendo en su andamiaje constitutivo los principios teóricos para ello, que sin duda es, si no el primer paso, sí uno de los más trascendentales para en lo posible concretar la relación dialógica. De acuerdo a la experiencia citada, la propuesta considera que, para que el diálogo interepistémico funcione como proceso de evaluación de saberes en las universidades, tiene que practicarse y al mismo tiempo fortalecerse, tiene también que ocupar un lugar en el diario quehacer pedagógico, desde lo más básico –la convivencia y las clases en aulas– hasta lo más complejo –análisis de la realidad–, sin olvidar que su presencia y ejercicio implica cambios tanto en la estructura como en la praxis. Este ejemplo de la UABJO nos invita a reflexionar cómo ahora en el nuevo rectorado se autodenomina la universidad como

decolonial, así estipulado en su propio Plan Institucional de Desarrollo, que a la letra dice:

> [E]n sus principios marca el respeto a la diversidad de ideologías y creencias como institución abierta a las diferentes posibilidades de pensamiento, partiendo de la idea de que somos seres únicos e irrepetibles [...] por otro lado, en sus valores, reconoce la variedad de las culturas, tomando en cuenta que ninguna es superior a otra, promoviendo así la equidad social entre los distintos grupos poblacionales [...].
>
> La UABJO es una institución promotora de la democratización de la educación a través de la incorporación de estudiantes de las diferentes regiones del estado y de los distintos grupos sociales, cumpliendo cabalmente las funciones esenciales como son la docencia, la investigación, la extensión del conocimiento, la difusión del arte, la cultura y el deporte, *desde una perspectiva decolonial*, incluyente, sostenible, intercultural, humanista, científica, de responsabilidad ciudadana y respetuosa de los derechos humanos (UABJO, 2023, pp. 74, 73 y 81; el destacado es propio).

Aunque es un adelanto para celebrarse, se tiene que asumir de antemano que este esfuerzo lleva una serie de implicaciones que tendrían que verse en todos los campos de acción de la institución educativa, no solo a nivel discursivo.

Este ejercicio de construcción de la evaluación de saberes en la UABJO nos ayuda a dar cuenta de que necesita encaminar sus esfuerzos para no caer en argumentos teórico-académicos o cientificistas, así como ser ajeno a los señalamientos que deriven de las participaciones, aportaciones, análisis o comprensiones que haga el estudiante, pues este tendrá que responder no únicamente como universitario dentro de una institución, sino conforme el lugar que ocupa dentro pero también fuera de la universidad, es decir, como campesino(a), comerciante, trabajador(a), creyente, mujer, hombre, hijo(a), hermano(a), como ciudadano(a), de pueblo originario, como hablante de una lengua materna, como parte de una

sociedad estratificada, como parte de la naturaleza, en fin, como persona que posee una trayectoria de vida. En el caso particular de la reestructuración del Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Estudios Políticos del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO (IISUABJO), en marcha en 2023 (que es el lugar de enunciación de donde hablamos y desde donde la autora coordinó el proceso), fue interesante ver cómo el grupo interdisciplinario de profesores y profesoras debatieron la dimensión epistemológica del programa con perspectiva decolonial y diálogo de saberes. Ello dio como resultado un posicionamiento frente a las ciencias sociales convencionales, abogando por una ciencia social que tenga una apertura hacia el estudio de los fenómenos sociales más en el marco de la transdisciplinariedad, fijando algunas interseccionalidades que se marcan desde el contexto oaxaqueño. Este ejercicio, sin precedentes en el IISUABJO, definió que lo fundamental del estudio sería el análisis de lo político con relación a la política, para que las experiencias del estudiantado y profesorado pudiera articularse desde las investigaciones realizadas y apegadas al contexto.

Por lo anterior, no resta más que insistir en que la propuesta del diálogo interepistémico no debe entenderse como técnica o herramienta instrumental en el quehacer pedagógico, porque se caería en un fatal error; al contrario, es una convivencia cognitiva que se articula al proceso de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo representa la fractura de los principios vigentes que rigen el esquema de dicho proceso. En esta línea y desde este planteamiento, el diálogo interepistémico corresponde, en todo caso, al esfuerzo por descolonizar tanto el diseño estipulado del régimen universitario como su imaginario social. La convocatoria al final del día es dejar constancia de que la formación universitaria, para su plenitud y completud, tiene que ser alimentada, definitivamente, con múltiples saberes. De otra forma, de continuar como hasta ahora, estará incompleta, coja, porque la profesionalización bajo estereotipos y estándares occidentales se ha encargado de diseñar empleados; y

de lo que se trata es de formar seres humanos críticos, desobedientes y revolucionarios en el sentido de que la educación es liberadora y transformadora de sus contextos, para con ello caminar hacia la transformación social y generar una justicia epistémica, cognitiva y por ende social, basada en la reconfiguración del diálogo de saberes.

Por lo tanto, los procesos evaluativos tienen que correlacionarse con el perfil de egreso planteado en cada programa educativo. Para el caso que nos guía de la UABJO, el proceso de evaluación se mira como un aprendizaje continuo en el cual se parte del nivel más básico que la disciplina plantea, buscando conectar elementos del cotidiano con la visión hacia la transdisciplinariedad, realizando una serie de ejercicios que coadyuven a la vivencia del currículum en su proceso formativo, en el cual el aula se convierta en un laboratorio social más que un espacio de aprendizaje. Aquí el diseño se trabajó en colaboración, cooperación, diálogo permanente. Se diagnosticó primero al grupo, para lo cual la metodología utilizada fue diferente y consistió en que desde el momento que se revisaron los propósitos de cada Unidad Curricular de Aprendizaje (UCA) se integraron los saberes propios y disciplinares. Acudimos a la cultura para fortalecer esta mirada, y por ello en las primeras sesiones de trabajo se definió junto con los estudiantes el sentido del curso, impulsando una estrategia metodológica muy diversa que permita realizar distintas acciones encaminadas a alcanzar el propósito y vincular a otras Unidades Curriculares de Aprendizaje para dialogar entre sí durante el semestre. Se tiene el fin de no fragmentar, sino mirar de manera compleja la realidad y construir un análisis de lo que acontece.

Queremos señalar que en el proceso de construcción hubo voces que decían que les costaría mucho realizar un ejercicio de este tipo, dado el tiempo que llevan reproduciendo un sistema y el encontrarse en una zona de confort. Pero existieron otras voces que dijeron que vale la pena realizarlo. Ahora lo importante es el acompañamiento, las redes de quienes sí queremos, el diálogo de

cómo hemos ido avanzando y los espacios que hemos descubierto para poder generar el conocimiento en este primer semestre de su desarrollo.

La evaluación es la parte con la que volvemos a iniciar y la que nos permite dar cuenta de qué bien hemos integrado todo el corpus de saberes. Aquí la gestión educativa como parte del currículum juega una función primordial que requiere de personal comprometido, con deseos de aprender y, sobre todo, con ganas de transformar espacios y desarrollar mentes creativas para enfrentar la solución de los problemas que enfrentamos en esta crisis global. Aun así, quedan preguntas que debemos hacernos en este caminar y que tienen que ver con nuestra responsabilidad: ¿Estamos dispuestos a hacerlo? ¿Por qué no lo llevamos a cabo? ¿A qué interés o intereses respondemos? ¿Estamos convencidos de la formación universitaria que respaldamos, de cómo la hacemos, del por qué y para qué? Es con lo que nos hemos estado encontrando.

Conclusiones

En la revisión que hemos hecho de la situación que guardan las universidades y los desafíos en la evaluación de los saberes, nos hemos percatado que, aun en la crisis que enfrentamos, existen indicios de transformaciones desde lugares otros que motivan y alientan a seguir construyendo nuevas alternativas.

Los señalamientos y las demandas a las universidades, resultados de la supeditación al sistema de conocimientos eurocentrista, han tenido eco. Si bien los avances no son los deseados, sí son prometedores, pues acciones y estrategias de tipo reivindicativo y emancipatorio se han hecho presentes en debates y también en políticas educativas gubernamentales y de la propia institución. El esfuerzo realizado ha logrado la revalorización y el reconocimiento de los saberes originarios, locales, ancestrales, endógenos y populares para que comiencen a forman parte de las dinámicas

del quehacer educativo universitario, así como ser considerados elementos fundamentales en la formación de los profesionistas. Es a través de la categoría del diálogo interepistémico que las universidades están repensando su papel como espacios de encuentros de saberes más que lugares puramente instructivos. Esta tensión está ocasionando grietas por donde se plantea que la formación de profesionistas depende necesariamente de un diálogo de saberes, ya que no son solo individuos mecánicos, sino que son sujetos históricos con experiencias vivenciales, con conocimientos previos, territorializados y contextualizados.

De este modo, el diálogo interepistémico está ganando terreno en los intersticios universitarios oficiales, como el caso de la UABJO, pero también en los espacios de interacción más próximos entre estudiantes, profesores y demás actores que participan en las universidades. Al mismo tiempo, su presencia en los pasillos y en las aulas como posibilidad transformadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje está motivando que el sistema de conocimiento occidental como eje rector de la formación universitaria sea destronado y se impulse una articulación entre los conocimientos existentes basada en la horizontalidad y el respeto, sin imposición de ningún tipo ni tampoco descalificación. Lo que el diálogo interepistémico significa es una oportunidad de corregirle la plana a las universidades para hacerlas verdaderos espacios en donde la formación de profesionistas tenga en cuenta las realidades, en plural y no en singular.

Evocando el lenguaje educativo, la tarea no es ni fácil ni de corto plazo, pero no por eso es imposible. Se tiene que trabajar decidida y arduamente con todos los medios a nuestro alcance, apostando a que un cambio en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, enfocado en la valía de los saberes, puede marcar la diferencia entre construir un sujeto o un objeto. Tenemos que estar atentos en todo momento para aprovechar las ventajas formales (oficiales) o informales (en aulas) que se nos presenten para plantear los cambios pertinentes y, sobre todo, llevarlos a cabo.

Ni desistir ni claudicar en el reto de formar estudiantes sentipensantes, pues defender la visibilización de saberes y conocimientos existentes para que sean pate de la profesionalización universitaria no es una lucha estéril, máxime si el propósito de dicha formación educativa es la transformación de un mundo que hasta hoy antepone el capital a la vida.

No hay recetas mágicas para implementar el diálogo interepistémico como proceso de evaluación de saberes en las universidades, así que la estrategia para ponerlo en marcha es la imaginación educativa: construir alternativas que nos permitan caminar y sobre todo que nos posibiliten dar cuenta que estos procesos creativos son motivadores para aprender a resolver problemas desde nuestros contextos inmediatos. Creemos fehacientemente que esa es la mejor evaluación del currículum universitario, ver los resultados y los logros que se van alcanzando al paso de los años, porque este diálogo de saberes nos lleva justamente a esa transformación social, pero sobre todo con una mirada de justicia cognitiva, epistémica y social que nos han negado como producto de las relaciones impuestas y el extractivismo no solo de los recursos que poseemos, sino también de nuestra creatividad y formas de mirar y construir el mundo. Ahora todo se patrimonializa y esta es una forma más del despojo que tenemos que enfrentar en esta sociedad del siglo XXI. Sigamos caminando, porque, como dijo el gran poeta Antonio Machado, se hace camino al andar.

Bibliografía

Andión Gamboa, Mauricio (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, (50), 83-92.

Breidlid, Anders (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global. Cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible.* Buenos Aires: CLACSO.

Carbonell Sebarroja, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovavión educativa.* Barcelona: Octaedro.

Chapela, María del Consuelo; Cerda, Alejandro y Jarillo, Edgar (2008). Universidad-Sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. *Reencuentro*, (52), 77-86.

Coraggio, José Luis (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito: Abya-Yala/FLACSO.

Cuevas Méndez, Felipe (3 de septiembre de 2018). Universidad para todo el pueblo mexicano. *alai*. https://www.alainet.org/es/articulo/195079?language=en

De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emanciación social.* Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, Boaventura (2019). *Educación para otro mundo posible.* Medillín: CLACSO/CEDALC.

Echeverría, Bolívar (2010). Crisis Civilizatoria. *Crisis financiera o crisis civilizatoria* , 3-10.

Esteva Figueroa, Gustavo (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *28*(2), 39-50.

Florez Romero, Marcela et al. (2018). Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y

reflexiones. *Revista Espacios*, *39*(5), 4. https://revistaespacios.com/a18v39n05/18390504.html

Fromm, Erich (1984). *Sobre la desobediencia y otras ensayos.* Beunos Aires/Barcelona: Paidós.

Gentili, Pablo (2001). *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e restrcuturação universitaria.* São Paulo: Cortez Editora/CLACSO.

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, Henry (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, *XVII*(1-2), 13-26.

Giroux, Henry (2 de julio de 2019). Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella [entrevista por João França]. CCCB. https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/

González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI.* México D. F.: Era.

Ibarra Colado, Eduardo (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista mexicana de investigación educativa*, *7*(14), 75-105.

Jamioy Muchavisoy, José Narciso (septiembre de 1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómada*, (7), 64-72.

Jiménez del Castillo, Juan (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, (338), 273-294.

Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Leff, Enrique (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y representaciones sociales*, *5*(9), 42-121.

Manzur Toledo, Víctor. (10 de octubre de 2023). México profundo: las claves, en los pueblos indígenas. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2023/10/10/opinion/024a2pol

Marshall McLuhan, Herbert (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano.* Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Melich Sangra, Joan Carles; Bárcena Orbe, Fernando y Larrosa Bondia, Jorge (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40-1), 233-259.

Méndez, Mario (2007). Hacia una porpuesta de educación alternativa. *Teoría y praxis*, (11), 64-79.

Millán , René (2011). El bienestar como el "nuevo objeto" del progreso. Cinco reflexiones. En Mariano Rojas (coord.), *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina* (pp. 19-28). México D. F.: Foro consultivo, científico y tecnológico, AC.

Mota de Cabrera , Carmen y Villalobos, José (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y el lenguaje: visión Vygotskyana. Educere, *11*(38), 411-418. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf

Nuncio, Abraham (21 de septiembre de 2023). Reforma a la educación superior. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2023/09/21/opinion/018a1pol

Porter, Luis (2003). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior.* México D. F.: CEIICH-UNAM.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurcentrismo y América Latina. En Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires: CLACSO.

Reyes de la Cruz, Virginia Guadalupe y Bautista Mertínez, Eduardo (2021). El Modelo Educativo UABJO. Una ruptura epistemológica necesaria. *RDP. Revista Digital de Posgrado*, (2), 9-25.

Rodríguez Gómez, Roberto (2002). La educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, *7*(14), 11-16.

Rodríguez, Simón (2004). *Inventamos o erramos.* Caracas: Monte Avila.

Salazar, Ana Lilia (2018). *Educación crítica y emancipación.* Barcelona: Octaedro/Buenos Aires: CLACSO.

Sartorello, Stefano (2019). *Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común.* Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana.

Secretaría de Educación Pública (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, *41*(166). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0185-269820190004&lng=es&nrm=iso

Shiva, Vandana (2007). *Los monocultivos de la mente.* México D. F.: FINEO.

Sosa Elízaga, Raquel (10 de diciembre de 2011). Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2011/12/10/cuadernos.html

Stavenhagen, Rodolfo (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario.* Buenos Aires: CTA Ediciones/CLACSO.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca [UABJO] (15 de noviembre de 2019). *Modelo Educativo UABJO. Para la transformación social*. Centro de Evalución e Innovación Educativa. http://www.cevie.uabjo.mx/modelo-educativo-uabjo-para-la-transformacion-social

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca [UABJO] (2023). *Plan institucional de desarrollo. UABJO 2022-2024.* http://www.uabjo.mx/media/1/2023/02/PID_UABJO_2022_-_2024_ACTUALIZADO_30_ENE_2023.pdf

Van de Velde, Herman (1 de octubre de 2011). Sistema educativo fundamentado en aprendizajes basados en actitudes cooperativas. *Foro-Red Paulo Freire-Perú.* https://peruforopaulofreire.blogspot.com/search?q=Herman+Van+de+Velde

Van de Velde, Herman (22 de mayo de 2020). Calidad educativa, ¿cuestión de producto y/o proceso? *ABACOenRed*. https://abacoenred.com/calidad-educativa-cuestion-de-producto-y-o-proceso/

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias polítco-espitémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.

Walsh, Catherine (2015). Notas pedagógicas desde las grietas coloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-11.

Sobre los autores y las autoras

Sonia Araujo es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Se desempeña como profesora titular del área Didáctica del Departamento de Educación y como investigadora categoría I en el Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Dirige proyectos de investigación en el campo de la educación superior universitaria en la línea evaluación, currículum y formación de posgrado. Es representante y coordinadora institucional de la Red "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior". Ha publicado *Educación de posgrado en el Mercosur. Los posgrados a distancia*; *Educación p*ública: procesos, sujetos y prácticas; "Disciplinas, tecnologías digitales y enseñanza en la universidad. Lecciones aprendidas en la emergencia sanitaria"; "Calidad y evaluación de la educación superior en la Argentina:

una mirada retrospectiva y prospectiva"; "Tensiones entre docencia e investigación universitaria en Argentina. Una mirada retrospectiva"; entre otras.

Ricardo Cuenca es psicólogo social, especialista en el estudio de reformas y políticas comparadas y en las relaciones entre educación y política. Es profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos e investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos. Tiene un doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), miembro de Comité Externo Académico de FLACSO-México y miembro del jurado del premio mundial UNESCO-Hamdan para el desarrollo docente. Es profesor invitado en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), en la Universidad Ort (Uruguay) y en la FLACSO-Argentina. Fue ministro de Educación del Perú, miembro del Consejo Nacional de Educación del Perú, presidente de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana y presidente de Foro Educativo. Sus artículos y libros han sido publicados en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, España, Francia, México y Perú. Sus publicaciones recientes son: "La misión sagrada. Seis historias sobre lo que es ser docente en el Perú"; "Technocrats and Unions in the Politics Reforming Teacher Careers in Colombia and Peru" (Junto a García y Schenider); "El nuevo estudiantado y la vieja universidad. Acerca de los desafíos de los inicios de la vida universitaria".

Nora Gluz es doctora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente investigadora del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS). Titular de Sociología de la Educación (UBA) e Investigadora CONICET (IICE-UBA). Directora del PICT "La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización de lo social en el campo político educativo en la Argentina

del SXXI" y codirectora del UBACyT "Nueva Gestión Pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)". Integra el Grupo de Trabajo de CLACSO "Políticas educativas y derecho a la educación" (2023-2025), que coordinó en el período 2016-2023. Se especializa en temas de políticas educativas y desigualdades sociales. Publicó numerosos artículos en revistas científicas. Entre sus últimos libros como coautora, se encuentran *Estudiar y trabajar en la técnica: entre la tradición selectiva, la formación para el trabajo y la obligatoriedad escolar* (Buenos Aires, UNGS, 2022); *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana* (Buenos Aires, CLACSO, 2021); *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)* (Buenos Aires, Filo-UBA, 2021).

Oscar G. Hernández es profesor de grado y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctor en Antropología y psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y especialista en Políticas Educativas de la FLACSO-Argentina. Su trabajo académico se centra en el análisis interdisciplinar de las culturas escolares y en la implementación de políticas educativas en diferentes niveles institucionales, temas sobre los que ha publicado varios libros y artículos.

Jacob Guzmán Zacatula es oriundo del estado de Oaxaca, migrante hacia el estado de Puebla, México, con la finalidad de realizar los estudios profesionales. Es licenciado en Relaciones Internacionales, magíster en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional, y doctor en Economía Política del Desarrollo, posgrados cursados en el Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente se encuentra realizando una

estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sociológicas perteneciente a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, dentro del programa de Estancias Posdoctorales por México auspiciado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCyT).

Francisco Antonio Hernández Abano es académico y sociólogo venezolano, nacido el 26 de abril de 1962 en Barinas, Venezuela. Actualmente se desempeña como profesor titular del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ), Barinas, donde imparte clases en el Programa de Ciencias Sociales con especialización en Sociología. Sus grados académicos son: licenciatura en Sociología del Desarrollo en la UNELLEZ (1990); maestría en Ciencias Políticas en la Universidad de los Andes (2004) y doctorado en Antropología en la misma institución (2017). Sus líneas de investigación se centran en temas relacionados con vivienda y género, socio-antropología política, seguridad y soberanía alimentaria. Es autor y coautor de numerosas publicaciones, entre las que se destacan: *Movimiento estudiantil en la UNELLEZ en los años 80* (Feduez, 2010); *Antropología de la vivienda y género* (Editorial Académica Española, 2014); *Barinas y la Ciudad Globalizada* (El Perro y la Rana, 2015); *Sociología de los movimientos sociales urbanos. En la lucha por la vivienda* (Feduez, 2018); *Crisis de la razón académica docentista. Una reflexión crítica del modelo universitario de la UNELLEZ Barinas-Venezuela. Hacia la construcción de la Universidad Postdocentista (o Universidad-Otra)* (Feduez, 2020), entre otras publicaciones.

Jorge Antonio Mayorga Lazcano es sociólogo y doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente es investigador en el Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (IIFHCE-UMSS) e

investigador asociado de CEPLAG-UMSS. Sus principales líneas de investigación son la evaluación de la investigación, la sociología e historia de la educación y desigualdades en la educación. Entre sus publicaciones, se destacan: "La evaluación de los posgrados científicos en Bolivia" (2024); "Algunos lineamientos para la evaluación de la investigación en el marco del nuevo Estatuto Orgánico de la UMSS" (2023); "Gobernanza e instrumentos de la evaluación de la investigación en Bolivia: un estudio de caso en la Universidad Mayor de San Simón" (2021); "Homogénéisation et pluralisation des valeurs dans l'éducation bolivienne" (2021).

Marcelo David Ochoa es doctorando en Ciencias Sociales (UNGS). Magíster en Derechos Humanos y Democratización para América Latina y el Caribe (UNSAM). Profesor universitario de Educación en Filosofía (UNGS). Actualmente se desempeña como investigador-docente asistente de la carrera y área de Política Social en el Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Ha financiado su formación y trabajos en investigación doctoral con becas de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y de la UNGS. Integra el Grupo de Trabajo de CLACSO "Políticas educativas y derecho a la educación" (2023-2025) y coordina el Grupo de Investigación "Derecho a la Educación Superior en América Latina y el Caribe" (2023-2025) en la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo. Se interesa por el análisis de políticas públicas orientadas a la democratización de la universidad pública desde la perspectiva de los actores y sujetos de dichas políticas. Su última publicación al respecto es "Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019", en coautoría con Nora Gluz, para la *Revista Educación, Política y Sociedad* (UNAM, España).

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca con

adscripción al Instituto de Investigaciones Sociológicas. Es líder del CA Estudios Sociales en nivel consolidado. Es miembro del SNI del CONAHCyT, nivel II. Cultiva las LGAC: sociedades desiguales en tiempos contemporáneos; educación y relaciones interculturales; educación y género; desarrollo rural y cambio climático; y movilidad, flujos migratorios y políticas públicas. Es doctora en Educación por la UAEM. Tiene una maestría en Sociología con atención al desarrollo regional con mención honorífica por la UABJO; un diplomado en Investigación con Perspectiva de Género y uno en Políticas Públicas con Enfoque de Género por el gobierno del Estado de Oaxaca y la UNIVAS; y la licenciatura en Ciencias de la Educación por la UJAT.

Fernanda Saforcada es doctora en Educación por la UBA, magíster en Ciencias Sociales por la FLACSO y licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Es profesora de grado y posgrado en la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas con sede en el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo de la Universidad Nacional de Oeste, y en el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU). Es cocoordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO "Políticas educativas y derecho a la educación" e integra la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO). Fue directora del Observatorio del Derecho a la Educación en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina entre 2020 y el 2021, directora académica de CLACSO del 2012 al 2017 y coordinadora de la Red ESTRADO Argentina por el período 2010-2018. Dirige proyectos de investigación sobre derecho a la educación, políticas públicas y privatización de la universidad. Ha publicado libros y artículos sobre diversos temas de política educativa.

Andrés Santos Sharpe es doctor en Ciencias Sociales (UBA), especialista en docencia universitaria (UNTREF), licenciado y profesor en Ciencias de la Comunicación (UBA). Es jefe de Trabajos Prácticos en la misma casa de estudios en la materia "Comunicación, Educación y Cultura" (carrera de Ciencias de la Comunicación), investigador asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) en el área de Ciencias de la Educación y miembro del Programa de Estudios sobre Universidad Pública (PESUP). Sus intereses de investigación se centran en la institución universitaria, particularmente en el análisis de las experiencias de los sujetos que participan en ella. Ha publicado numerosos artículos especializados, capítulos de libros y coordinado libros sobre temas relacionados con sus líneas de investigación, entre los cuales se encuentran *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* (Teseo); *Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro* (Homo Sapiens); y "Narrativas estudiantiles en pandemia. Estrategias institucionales y tácticas compensatorias en tres universidades públicas argentinas" (*Revista Colombiana de Educación*).

Lucía Trotta es licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina. Docente de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), donde también ha dirigido proyectos de extensión universitaria. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET) y en el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU). Investiga sobre temas de educación superior y políticas universitarias, y procesos de privatización y mercantilización de la universidad y el conocimiento. Dentro de sus publicaciones, se encuentran: *Los procesos de*

privatización de la universidad argentina en clave regional: más allá de la excepción, en coautoría con Daniela Atairo, y *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*, en coautoría con Fernanda Saforcada y Daniela Atairo.

La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación

Premio Pedro Krotsch 2023

Los ensayos que componen este libro son aquellos que resultaron seleccionados en el Premio Pedro Krotsch 2023. Creado por el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) conjuntamente en el año 2009, el Premio Pedro Krotsch tiene el doble propósito de estimular la producción de estudios rigurosos sobre la universidad y de honrar la trayectoria de quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos sobre la educación superior. Los nueve capítulos de la presente publicación problematizan los modos y las consecuencias de la mercantilización de la universidad, así como las formas en que el despliegue de la evaluación, en muchos casos pensada y surgida en países del Norte –como se presenta en algunos de los textos–, deviene un elemento condicionante de las prácticas de las universidades de la región. Su lectura significa encontrarse con importantes abordajes, surgidos todos de proyectos de investigación en curso en los diversos sistemas universitarios de nuestra región latinoamericana.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES IIGG GINO GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES · UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CLACSO

ISBN 978-987-813-815-2