

Legitimación y autonomía

por Jorge Elbaum

La universidad en América Latina sufre en el último decenio una crisis de legitimidad frente a la sociedad, que le exige generar nuevas formas de presentarse ante ella y de justificar su rol como institución capaz de brindar aportes y propuestas para el siglo que se inicia.¹ De alguna manera, el punto central de aquello que se cuestiona es la propia autonomía de la universidad, es decir, la capacidad de decidir por sí misma la orientación, los objetivos y los criterios a ser desarrollados por ella misma. El correlato de este cuestionamiento es el ahogo financiero con el que se somete a la universidad, exigiéndole a sus funcionarios y a la comunidad académica que se adapten a las nuevas circunstancias, contribuyendo con mecanismos de autofinanciamiento.

El presupuesto público, atravesado desde los años '70 por constantes déficit fiscales aparece como un territorio de disputa donde compiten no sólo otras necesidades sociales —como salud, asistencia a los desocupados y seguridad social— sino también otros niveles educativos. Mientras que la educación inicial, primaria y secundaria soportan la demanda de los sectores más desfavorecidos, la educación superior aparece como una esfera de privilegio al receptor básicamente a los sectores medios y medios altos.

La crítica a la legitimidad de la educación superior y el ahogo presupuestario son dos facetas de un mismo proceso. Ambas cuestionan el concepto de autonomía sobre el que se constituyó el sistema universitario argentino, al debatirse el tipo de vínculo que realmente se establece entre el Sistema de Educación Superior (SES) y la sociedad. En ciertas oportunidades se ha llegado a considerar el concepto de "autonomía" como una forma necesaria de independencia del contexto, aparentemente imprescindible para regular la producción y distribución del conocimiento. En esta perspectiva, los saberes difundidos y las estrategias de formación generadas sólo aparecen como definibles en forma endogámica.

1. En este ensayo utilizaremos en forma equivalente los términos universidad y sistema de educación superior por simples motivaciones heurísticas, sin desconocer la existencia —cada vez más importante— de los institutos universitarios y terciarios.

A diferencia del concepto de "Reforma" elaborado en la segunda década del siglo XX, la universidad (no las disciplinas científicas)² se autostipulan como un ámbito cuyas prioridades aparecen definidas internamente sin aceptar los discursos exógenos del resto de la sociedad. Llamativamente, esta prerrogativa aparece como contraria a las aspiraciones reformistas originales que pretendían conectar la universidad mediante el extensionismo, garantizando así la superación del elitismo característico del modelo catedrático. De hecho, la tradición del pensamiento latinoamericano de CyT (PLACTS) ha focalizado el vínculo de la universidad con la sociedad y la producción a través de la motorización de prácticas ofertistas y vinculaciónistas cuyo objetivo básico era el desarrollo social y productivo. Sin embargo esta política que incluía al Estado, la sociedad y la universidad se enfrentaba no sólo el modelo profesional-liberal sino que debía hacer frente al academicismo tradicional que se sustentaba en un modelo *science-push*, ajeno a cualquier demanda real, sinergismo o diálogo horizontal con las necesidades productivas.³

La bandera de la autonomía, que originalmente fue instaurada para doblegar el espíritu aristocrático de las elites vernáculas, ampliando los interlocutores y los actores universitarios y haciendo más permeable sus vínculos con las necesidades socioeconómicas y educativas "externas" a la propia universidad, terminó en muchas ocasiones generando un nuevo discurso endógeno, donde la autonomía se constituye en símbolo de ajenidad e indiferencia de los procesos de desarrollo reales. La autonomía, en oportunidades defendida desde el cientificismo y en ocasiones basada en las prerrogativas de las oligarquías académico-administrativas, terminaron afirmando un modelo cuya evaluación, eficiencia y pertinencia sólo podía ser discutida y planteada por los actores internos del sistema. Para legitimar determinadas posiciones el "autonomismo" universitario postula que todo debate que supere los actores centrales del esquema implica una intromisión en las lógicas académicas que deben regir la conducta del SES. Genéricamente, quienes defienden tales esquemas de relación postulan dos enunciados diferentes aunque funcionales entre sí: unos aducen que la lógica académica no es pasible de ser juzgada con patrones ajenos a ella misma, por lo tanto, sólo las elites científicas pueden deliberar sobre las inversiones y las decisiones que se toman. Otro grupo de argumentos postula que cualquier intromisión en el SES implica el cercenamiento del pensamiento crítico y supone, por lo tanto, condenar al conocimiento a la dependencia —siempre cortoplacista— del mercado.

El punto de partida desde el que se legitiman ambos posicionamientos es la suposición de una universidad "científica" cuyo único

2. En uno de los análisis clásicos de la Educación Superior, desde una perspectiva weberiana, Burton Clark describe el proceso de "endogenización" de las disciplinas científicas como producto de la especialización del conocimiento. Véase: Clark, Burton: *The Higher Education System*, University of California Press, California, 1983.

3. La corriente de pensamiento que se identificó con el PLACTS se desarrolló en épocas de un modelo de producción cuyo núcleo industrialista aparece como alejado de las necesidades requeridas por la sociedad del conocimiento, aunque su espíritu coincide con las necesidades de articulación y sinergia común entre el SES y la sociedad.

compromiso –ajeno a cualquier demanda crematística– es la “indagación de la verdad” y cuyo reducto único de búsqueda se supone que es la universidad. Dentro de este modelo, cualquier vínculo con el mercado es estigmatizado y asociado con “negocio”, término que desvirtúa la científicidad del conocimiento.

Sin embargo, este punto de partida aparece por lo menos cuestionable cuando se advierte que:

Las reformas institucionales que requiere la universidad contemporánea debe obedecer a un *mix* de funciones: por un lado producción de cultura crítica y ciencia básica, que no tienen “demanda” (en el sentido fuerte del término) pero que son necesarios para la sobrevivencia de una sociedad libre y cada vez más humana; por el otro, generación de conocimiento y tecnologías útiles para aumentar la productividad social y económica y liberar al hombre de la necesidad.⁴

El nuevo paradigma tecnoproductivo

Esta combinación, inserta en una política científico-tecnológica vinculada con la productividad económico-social se basa en el nuevo rol que posee el conocimiento en las sociedades desarrolladas. Supone asumir que los “intangibles” simbólicos (como el propio conocimiento) tienen una alta capacidad de reconvertirse no sólo en otros bienes simbólicos sino en bienes materiales.⁵ El nuevo paradigma tecnoproductivo supone justamente eso: la imposibilidad de pensar la producción y reproducción de la vida sin la participación de los sistemas de producción y distribución de conocimiento.⁶

Estas mutaciones implican cambios en la relación entre los sistemas e incluso metamorfosis al interior mismo de las tradiciones académicas y de investigación. Alteraciones que se expresan, por ejemplo, en:

- a. La distancia –tanto cognoscitiva como “espacial”– entre el conocimiento “científico” y su aplicación tecnológica aparece como reducida o literalmente suprimida por su articulación y demanda mutua. De esta manera el conocimiento científico no aparece como una búsqueda sólo “académica” sino que implica su aprovechamiento y su vínculo (creciente) con el mundo

4. Tenti Fanfani, E.: A modo de Presentación. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): *Universidad y Empresa*, Editorial Miño y Dávila/CIEPP, Buenos Aires, 1993.

5. Todo “descubrimiento científico” operado en el marco de la sociedad el conocimiento es interpelado en términos de innovación potencial. Todo saber –incluido el más abstracto– es pasible de ser analizado como modelo o como hipótesis iluminadora de soluciones prácticas. Esta aseveración no implica que “deba” cumplir esta función. Implica que es posible dicha utilización.

6. Algunos de los elementos característicos del nuevo modelo tecnoproductivo son: la creciente segmentación del mercado la diferenciación de los productos el acortamiento del ciclo vida de los mismos, la alta demanda de calificación de los recursos humanos, la creciente globalización de los mercados, la importancia de la innovación de los procesos, productos y formas de comercialización, diseños, envases y construcción de imagen corporativa. En este sentido ver: Lengyel, *La organización moderna*, Mercado, Buenos Aires, 2000. También puede consultarse Florida, F. y Kenney, W. : *The new age of capitalism* Futures, 1993, pág. 640 y ss., en donde se hace referencia a la fábrica-laboratorio y las capacidades comunes que exige el mundo productivo actual.

socioeconómico de la innovación y el desarrollo.⁷ Si bien la *big science* aparece lejana a una aplicabilidad inmediata, la distancia que media entre ella y sus utilizaciones productivas es mucho más estrecha hoy que en los decenios anteriores.

- b. La vinculación entre conocimiento y productividad (o competitividad) de una economía es asumida como un locus central del desarrollo y el crecimiento económico. Se encuentra íntimamente ligado a la formación de recursos humanos con disposición para vincularse con la alta intensidad tecnológica. Aunque las capacidades o las competencias (*skills*) no son sólo patrimonio de los sistemas universitarios ni de los institutos de investigación sino que se hallan íntimamente conectados con los laboratorios empresarios y con esquemas de desarrollo económicos amparados y promovidos desde el Estado, la formación superior (con alta capacidad adaptativa a ese régimen tecnoproductivo) aparece como un punto de partida incuestionable. Quizás uno de los indicadores más elocuentes de esta capacidad tecnológica basada en la formación de recursos humanos sea el nivel de intensidad tecnológica de la producción de cada uno de los países y regiones. La tabla N.º 1 pone en evidencia el alto contenido tecnológico y la capacidad para orientarse a la exportación.

Tabla N.º 1: Exportaciones de alto contenido tecnológico como proporción de las exportaciones totales (%)

Conglomerado de países	1980	1990	1994
América Latina y el Caribe	6,5	19,4	26,3
El Grupo de los 7 (Alemania, Canadá, EE.UU., Francia, Italia, Japón y Reino Unido)	45,1	55,0	56,7
Los Tigres de Asia (Hong Kong, Taiwán, Corea y Singapur)	25,9	42,9	53,3
Los Tigres potenciales (China, Indonesia, Malasia y Tailandia)	4,8	18,0	26,6
Las nuevas economías industrializadas de Europa (España, Grecia, Irlanda, Portugal y Turquía)	23,1	33,3	37,1

Fuente: Alcorta y Peres.⁸

7. Cuando nos referimos al mundo productivo no hacemos referencia al mundo material sino también al simbólico. Tanto bienes y servicios aparecen ligados a esta referencia y la economía real incluye a productores, distribuidores y consumidores. En todos esos espacios el sistema de educación superior aparece como total o parcialmente ausente. De la misma manera, cuando hablamos de la tecnología nos referimos a categorizaciones *hard* y *soft*; tanto las máquinas como los saberes codificados (o no) son parte de este concepto.

8. Los datos de América latina incluyen las exportaciones de la maquila y la industria automotriz transnacional ubicada en México.

Si se analiza el comercio internacional queda en claro que los intercambios más dinámicos tienen como punto de partida la tecnologización del conocimiento objetivados en productos –bienes y servicios– de alta intensidad tecnológica, dejando a los países menos desarrollados las actividades de baja intensidad en mano de obra y la de comercialización de recursos naturales.⁹

Si los índices citados en la tabla N°. 1 se complementan con la disparidad entre formaciones universitarias orientadas a carreras técnicas y aquellas de índole profesional-liberal, queda en claro no sólo la carencia sino la orientación de la universidad en su conjunto y su (des)articulación con la innovación y el dinamismo del paradigma tecnoproductivo hegemónico. Mientras que los países desarrollados suelen tener un nivel de articulación más explícito con la producción de bienes y servicios, las segundas tienden a reproducir el modelo catedrático que mantiene una relación “profesional” y distante con la producción y la distribución de bienes y servicios.¹⁰ En la tabla N°. 2 comparamos las magnitudes de las inscripciones de alumnos a las carreras universitarias vinculadas a carreras técnicas con respecto a la proporción total, en diferentes áreas geoproductivas:

Tabla N°. 2: Alumnos inscriptos en el nivel universitario en relación con la población total y en carreras técnicas

Total	Inscripción en carreras técnicas			
	Población	%	Población	%
América Latina	7.677.800	1,64	1.404.402	0,30
Europa	12.297.400	3,17	2.688.619	0,69
América del Norte	16.430.800	5,54	2.026.100	0,68
Australia y Nueva Zelanda	1.128.900	5,27	233.900	1,09
Promedio de los países desarrollados	33.774.800	4,06	5.754.419	0,69

Fuente: Lall, 2000.¹¹

- c. Las fronteras entre las disciplinas científicas, al igual que los límites entre conocimiento y aplicación, aparecen crecientemente borrosas generando nuevas terminologías y desafiando las corporaciones científicas tradicionales estructuradas como campos históricos, con legitimidades que ahora empiezan a ser desafiadas por interdisciplinas y transdisciplinas. La

9 Alcorta, L. y W. Peres, *Sistemas de Innovación y Especialización Tecnológica en América y el Caribe*, Proyecto Regional CEPAL/PNUD sobre Innovación Tecnológica y Competitividad Internacional, RLA/88/039. Santiago de Chile, 1996.

10. Tussie, D.: *Los países menos desarrollados y el sistema de comercio mundial. Un desafío al GATT*. México, FCE, 1987.

11. Esta particularidad de la universidad latinoamericana, basada en la preeminencia de disciplinas liberales y profesionales como el derecho y la medicina –esta última asociada a la clínica y no a la investigación– suele ser tomada como motivación del desarrollo de un sistema de educación superior alejado de la I+D y la innovación.

complejidad del conocimiento y su integración creciente a la vida cotidiana demandan algo más que modelos descriptivos del mundo natural o social. Requieren de herramientas que interroguen el impacto (social y natural) de dichos conocimientos en el mundo real, empujados por la reflexividad creciente de los saberes.

Estos tres procesos empiezan a cuestionar no sólo el control académico del saber científico sino que exigen un nuevo estatus de la universidad frente a modelos productivos que tienen como común denominador a la información, el conocimiento y la innovación.¹² La mayor o menor distancia que posee el SES en relación con la sociedad —entendida ésta no como “mercado” sino como complejo de interacciones (cooperativas y/o conflictivas o competitivas) materiales y simbólicas—, con sus aspiraciones o sus demandas presentes o futuras aparece como el desafío más puntual a su legitimidad cuestionada.

12. Lall, Sanjaya: *Políticas de ciencia, tecnología e innovación en el sudeste asiático: lecciones para la Argentina después de la crisis*. En Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva: *Seminario Internacional: Políticas para fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: La experiencia internacional y el camino emprendido por la Argentina*. Buenos Aires, Junio de 2000.

13. En este ensayo se priorizará el análisis del vínculo con el sistema productivo aunque no es la única articulación ausente. La proximidad y el contacto con las ONCS e incluso con las agencias estatales pueden ser tomadas como otras tantas formas de desconexión del sistema de educación superior. El divorcio de la universidad con respecto a su contexto se expresa no solo en relación a la desvinculación con el nuevo paradigma productivo basado en la tecnologización creciente de los saberes y el conocimiento. La separación puede observarse además en la lejanía con el mercado de trabajo. En este sentido ver: Llamas Cascón, Angel: *Universidad y nuevos temas de fin de siglo: En Universidad Nacional de General Sarmiento: Las nuevas universidades a fines del siglo XX*, San Miguel, 1997.

La dicotomía que suele presentarse entre mercado y ciencia supone una confusión o por lo menos una tergiversación de la complejidad que supone la “administración o gestión del saber” en las sociedades actuales y su impacto social. En principio se supone, equivocadamente, que la “ciencia pura” no posee implicancias económicas y que su investigación aparece —por lo menos alejada— de cualquier mercantilización. En segundo término se considera que la financiación de la ciencia no posee una direccionalidad económica y que su desarrollo no implica un contacto (o contagio) con financiamientos y utilidades (por lo menos imaginativos) a futuro. Ambos presupuestos ocultan el hecho de que no hay ciencia ni conocimiento —actualmente— sin inversión. Ni hay investigación sin externalidades posibles, supuestas, previsibles o debatibles prospectivamente. La ciencia pura puede ser el objeto del científico: nunca el objetivo único de la política científica.¹³

De esta primera reflexión se deduce que la articulación de la universidad no puede (ni debe ser) el vínculo dependiente con el mercado, es decir, con la utilidad económica y/o con la productividad inmediata. La articulación entre los sistemas de educación y la sociedad deben proveer (y permitir) productividad social para el mejoramiento de la calidad de vida y la sustentabilidad de ella. Esto exige un tipo de “autonomía” diferente a aquella que se postula como incapaz de ósmosis recíproca con las necesidades sociales y públicas. Supone una mayor independencia destinada a proveer esos saberes necesarios para y por la sociedad.

Obviamente que en la situación que se encuentran las universidades argentinas, en plena crisis de financiamiento por parte de un Estado limitado en sus recursos, cualquier vínculo con la sociedad real suele ser confundido con un objetivo único de autosustento. Sin embargo, más allá de las posibilidades reales que brinda —en términos económicos— el vínculo con la sociedad y con la economía real (que es también la de los intercambios entre pequeños productores, distribuidores y asalariados, intercambios no siempre monetarios; en muchos casos simbólicos) también supone el beneficio obvio, demandado históricamente por los modelos reformistas, del vínculo y re-orientación con el mundo de las necesidades reales. Articulación que supera —aunque incluye— la problemática del financiamiento de la educación superior. La incluye porque determinados intercambios implican un servicio de asistencia (de las universidades al mundo productivo) y en ese marco el sistema compete con otros agentes que pueden ser empresas. Pero lo supera porque el eje de las universidades no es (ni debe ser) el diseño de políticas para el autosustento (ni para el beneficio de las oligarquías académico-administrativas) sino para la acumulación de conocimiento que permita el desarrollo científico y tecnológico. Acumulación que posee mayor probabilidad de orientarse adecuada y ajustadamente si está en contacto próximo con las demandas y las preguntas “sociales”, los problemas cotidianos y las amenazas futuras. Esto no implica que las preguntas “endógenas” de cada una de las disciplinas científicas no posean un estatus válido; sugiere que ellas mismas pueden ser “actualizadas”, resignificadas o confrontadas con un marco de cuestiones ajenas a su propia lógica. Supone además que estas preguntas “externas” pueden convertirse en desafíos científicos, tecnológicos y pedagógico-educativos capaces de recrear la creatividad interna de las universidades y comprometer determinadas investigaciones las demandas directas o implícitas de las necesidades sociales.

Como sugieren Pedro Krotsch y Emilio Tenti Fanfani:

El diseño de esta estrategia de articulación no se justifica principalmente por razones de orden financiero. Aun cuando es preciso valorarlas como fuentes alternativas de recursos, deben ser desarrolladas por sus efectos positivos sobre el mejoramiento de la calidad de los procesos docentes y de producción científico-tecnológica en el interior mismo de la institución universitaria.¹⁴

14. En este sentido ver: Thomas, Hernán; Davyt, Amílcar; Gomes, Erasmo y Dagnino Renato: *Racionalidades de la interacción universidad-empresa*. En *Educación Superior y Sociedad*. Volumen 8, Nro. 1, UNESCO, CRESALC. Págs. 83-110.

En este marco la autonomía aparece vinculada con un contenido central ajeno a cualquier dependencia oligárquico-administrativa o político-partidaria. Aunque es verdad que ese contenido puede ser discutido y muchas veces puede intentarse su tergiversación, la interdependencia entre los sistemas, el de educación superior y el social, aparece como un desafío cada vez más imprescindible para la sociedad del conocimiento. Más aún cuando la producción y la reproducción de la vida se encuentran cada vez más ligadas al uso y la aparición de nuevas teorías, descubrimientos e innovaciones.

Sociedades de conocimiento

En los últimos decenios los sistemas de producción y consumo y las lógicas de los mercados han mutado lo suficiente como para postular un cambio cualitativo cuyas nominaciones —entre otras— han sido la “sociedad del conocimiento” y la “sociedad postindustrial”. Algunos de los rasgos más salientes de estos cambios socioeconómicos han sido: la volatilidad de la demanda, la creciente segmentación de los mercados (por aspectos identitarios, culturales, estilísticos, nacionales, ideológicos, etc.) las crecientes innovaciones productivas y el acortamiento del ciclo de vida de los productos, la variedad creciente de ofertas producto de la liberalización de los mercados, la innovación y la globalización, la contigüidad entre ciencia y tecnología, la cooperación creciente entre los ámbitos públicos y privados (y entre diferentes empresas muchas veces competidoras pero que cooperan para desarrollar tecnologías de base), el traslado parcial del peso de la investigación científica hacia el sector privado, la articulación —sobre todo en los países centrales— de los sistemas educativos superiores con las empresas privadas, tanto en el desarrollo de las “capacidades” (*skills*) necesarias para modelos productivos como en la asociación de emprendimientos conjuntos para iniciativas productivo-comerciales. En todos estos casos el “conocimiento” (explícito, codificado e implícito, inserto en los procedimientos cotidianos de resolución de problemas), es decir, la información cargada de significado relevante y operante a nivel social, aparece como el punto nodal de gran parte de los rasgos puntualizados.¹⁵

15. Tenti Fanfani, E. y Krotzsch, Carlos: “Universidad y sistemas productivos. Autonomía y Cooperación”. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): *Universidad y Empresa*, Editorial Miño y Dávila / CIEPP, Buenos Aires, 1993.

La I+D y la innovación, verdaderos motores del cambio socioeconómico, se encuentran sustentados en flujos de conocimiento y aprendizaje cuyos agentes centrales son los sistemas educativos y las empresas. La competitividad de las economías dejan de definirse a

partir de dimensiones macroeconómicas, ventajas comparativas estáticas y dotación de factores. La competitividad de las economías se basan en la capacidad innovativa y la inserción global de estas capacidades en la formación educativa doméstica y en la inserción comercial a nivel global.

Como afirman Yoguel, Novick y Marín:

La competitividad emerge como un fenómeno sistémico. Las nuevas conceptualizaciones parten de la idea que las ventajas comparadas se pueden crear y por lo tanto tienen una naturaleza dinámica. En el tránsito de las ventajas comparadas a las dinámicas, la tecnología y el desarrollo de procesos de aprendizaje individual y colectivo —concebidos como procesos interactivos de carácter social—, condicionan el éxito económico de países, empresas y regiones.¹⁶

Desde la irrupción del paradigma galiliano la educación ha sido asociada con las ideas de progreso, civilidad y ciencia. Sin embargo, la legitimidad actual —y el impacto inmediato— que posee en relación con el desarrollo socioproductivo aparece como un factor que hace del conocimiento uno de los productos más buscados. Los productores de estos bienes simbólicos han variado históricamente. Sin embargo, en la actualidad se encuentran asociados con los sistemas educativos de cada país y con los laboratorios de las empresas.¹⁷

En esta nueva configuración donde el conocimiento posee una capacidad para acompañar y empujar el desarrollo social, los sistemas de educación superior, tanto las universidades como los institutos universitarios o terciarios, deben plantearse un nuevo paradigma de adecuación social, que supere el inmovilismo conservador característico del modelo catedrático.¹⁸ Dicha vinculación implica un enriquecimiento común y no necesariamente una limitación en la autonomía de los campos y los sistemas. Obviamente que no es posible equiparar —en términos de poder—, a ambos sistemas. Entre otros factores porque el mundo de las empresas posee la lógica de la ganancia y la universidad se orienta a un beneficio social común cuyo horizonte es la liberación colectiva de la necesidad a través del uso del conocimiento. Obviar esta asimetría supondría no sólo quebrar el contenido básico de la educación pública sino poner los esfuerzos sociales —a través del financiamiento soportado por la totalidad de la población— al servicio de un sector minoritario ligado a la lógica empresarial. El discurso economicista, ligado al *mainstream* neoliberal, ha

16. Rothwell, R.: *Towards the fifth-generation innovation process. International Marketing Review*. Vol 11. Num. 1, págs. 7-31.

17. Yoguel, G., Novick, M. y Marín, Anabel: *Estilos de vinculación, procesos de innovación y tecnologías de gestión social en una trama productiva del complejo automotriz argentino*. En Revista Redes No. 17. Buenos Aires, Junio de 2001

18. M. Gibbons *et al.*, *The new production of knowledge*, London: Sage 1994.

intentado asociar automáticamente “vínculo con la sociedad” con dependencia y sumisión al mundo empresarial. Tal como sugiere Daniel Levy:

Igualmente relacionada con la economía, se produjo una creciente, aunque todavía limitada demanda social en la relación entre la universidad y el sector productivo. Esta relación marca un universo diferente de la tradicional extensión universitaria. Esta era la función a través de la cual la universidad cumplía con un servicio social. La idea subyacente era que el dinero público no debía ser gastado para producir un beneficio privado, sino para generar un beneficio social en el más amplio sentido de la expresión. El énfasis actual en la relación entre la universidad y el sector productivo nos coloca en un universo funcional distinto y que es coherente con el modelo general de desarrollo económico cada vez más dominante. Se pide de las universidades que sean sensibles a los intereses y a las políticas económicas. La contrapartida de la universidad en esta relación no es más la sociedad global, sino una parte de ella, la que tiene como eje la ganancia. Esta promoción de su función para el crecimiento económico es nueva en la universidad latinoamericana frente a sus clásicas funciones de capacitación, de extensión social y de investigación. Al aceptar esta función económica, la universidad se mueve de manera incierta en la dirección de una empresa comercial ya que realiza actividades empresariales y de comercialización. Una vez más, sin embargo, ella parte de un punto de contacto con el sector productivo frecuentemente insignificante.¹⁹

19. Una de las herramientas con la que se pretende orientar el acoplamiento del sistema de educación superior a las nuevas demandas sociales es la “evaluación”, cuyos procedimientos permitirían diferenciar y complejizar el sistema, otorgando incentivos a aquellas instituciones que mejores respuestas brinden ante los nuevos desafíos. Para una síntesis de estas perspectivas ver: Brunner, Joaquín: “Evaluación y Financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato”. En Courard, H (Editor): *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. FLACSO, Santiago, 1993.

Sin embargo, esta complejidad —o este peligro— no libera a la universidad de la responsabilidad de articularse con otros sistemas sin que estos últimos logren cooptar su lógica, impidiendo la acumulación y producción libre del saber. Sin duda es posible emparentarse con lo productivo —por ejemplo a través de la priorización del contacto con los microemprendimientos y/o la pequeña y mediana empresa— estimulando una productividad innovativa, dejando de lado la regresividad de la reducción “competitiva” basada en el achicamiento del “costo laboral”. Puede, además, contribuir a la reducción del desempleo generando un achicamiento de la brecha tecnológico-pro-

ductiva con los países centrales y atrayendo inversión extranjera directa.

Suponer, a priori, que todo contacto con la economía supone un contagio con una de sus lógicas (la maximización del beneficio) exige (a) afirmar que los grandes centros del conocimiento mundial han dejado de producir conocimiento auténtico y relevante en términos sociales por el solo hecho de que esas instituciones mantienen —y profundizan— sistemáticos vínculos con el mundo empresario, y (b) que todo lazo de las empresas con su entorno —por ejemplo con las instituciones de educación superior— es *sine qua non*, competitiva e incapaz de fomentar la cooperación común para la obtención de beneficios mutuos.²⁰

En lo que respecta al punto (a) es indudable que no es suficiente el vínculo con el mundo económico ni con determinadas empresas en particular para devaluar la calidad o mercantilizar el conocimiento impartido en la institución universitaria. Los centros de educación superior cuya producción de conocimiento es más admirada mantienen relaciones de autonomía creativa, garantizando la priorización de determinados programas y sinergizando otros con empresas específicas. En lo atinente a (b) no se desprende que la asimetría estructural existente en América latina entre instituciones universitarias y empresas suponga un beneficio único e indudable para las segundas. La venta de servicios de conocimiento puede implicar aprendizajes para la propia universidad además de fuentes de financiamiento que complementen las públicas y que permitan el desarrollo de nuevos programas de investigación, I+D o innovación.²¹

Actores y rechazos

Si se asume sin ingenuidades la asimetría estructural entre instituciones y se toma el contacto con el entorno como *input* imprescindible para la continua actualización del conocimiento, el vínculo con la sociedad y con las empresas aparece como un desafío y una necesidad. Pero es indudable que no todos los actores vinculados con la universidad se encuentran igualmente dispuestos a enfrentarse a estos cambios y retos. No todos los actores relacionados —con mayor o menos compromiso— con el SES aparecen como funcionales con los cambios de paradigma que supone la universidad inserta en la sociedad del conocimiento y en la apertura hacia la articulación con el mundo productivo, distributivo y del consumo.

20. Levy, Daniel: (Coordinador) *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa*. Documento CEDES. Buenos Aires, 1998. Publicado además en *LASA Forum*, órgano de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), vol. XXV, n°1 (primavera de 1994): 3-16, (primavera de 1994): 3-16. Dicho informe está basado en los trabajos originalmente presentados en el XVII Congreso Internacional de LASA, Los Angeles, 24-27 de septiembre de 1992. Traducción al castellano de Augusto M. Trombetta, revisada por Jorge Balán. Disponible en la Biblioteca virtual de Clacso: <http://www.clacso.org>. También puede consultarse Van Valey, Thomas: *Recent changes in Higher Education and Their Ethical Implications*. *Teaching Sociology*, January 2000, disponible en <http://www.asanet.org/pubs/pubs.html>, portal de la American Sociological Association.

21. La tradición evolucionista pone en evidencia que las relaciones entre los agentes y las instituciones son tanto de competencia (conflicto) como cooperación (alianza). La evidencia empírica muestra que incluso dentro de la lógica de las grandes empresas multinacionales existen experiencias de cooperación donde se dejan de lado competencias acotadas a un área específica de actividad. Para un marco de referencia sobre uno de dichos marcos teóricos, ver López, Andrés. *Las ideas evolucionistas en economía: una visión de conjunto*. Buenos Aires. Pensamiento económico No. 1. 1995 y Nelson, R.: *La co-evolución de la tecnología, la estructura industrial y las instituciones de apoyo*, En revista *Buenos Aires Pensamiento Económico*, Buenos Aires, No. 1, Buenos Aires,

A continuación plantearé una tipología genérica de dichos actores, que de alguna manera aparecen como comprometidos en las luchas por la definición y la orientación de continuidades y cambios vinculados con la "apertura" al mundo productivo. En este ejercicio intentaremos develar en forma preliminar cuáles son más propensos a dicha articulación.

Los actores que consideraremos, sin que el orden implique una jerarquización u otra significación ordenatoria, son:

- a. La sociedad civil (con mayor o menor nivel de organización en ONGs).
- b. El mercado de oferentes y demandantes de bienes materiales y simbólicos, compuestos por los agentes empresarios (en sus diversas magnitudes) y los hogares de demandantes y consumidores.
- c. El Estado con la totalidad de sus agencias nacionales, provinciales y municipales
- d. Las oligarquías académico-administrativas vinculadas con el gobierno de las unidades académicas
- e. Los organismos multilaterales, comprometidos en instalar agendas de discusión —y de imponerlas— en lo que respecta a políticas de educación.
- f. Los gremios docentes universitarios.
- g. Los gremios no docentes.
- h. El movimiento estudiantil.
- i. Los agrupamientos académico-investigativos, globalizados sobre la base de sus disciplinas.

otoño de 1995. Pág. 23. Para una crítica sociológica de la teoría neoclásica —portadora de los criterios esencialistas, deshistorizadores y maximalistas de la elección racional— es relevantes el siguiente párrafo de Bourdieu: "Sólo una forma muy particular de etnocentrismo, disfrazada de universalismo, puede inducir a atribuir universalmente a los agentes la aptitud del comportamiento económico y racional y suprimir así la cuestión de las condiciones económicas y culturales de acceso a esa aptitud (erigida de tal modo en norma)...". Bourdieu, Pierre: *Las Estructuras sociales de la economía*. Editorial Manantial, Buenos Aires, 2001, Página 18.

Obviamente que no todos los actores citados poseen el mismo peso o similar capacidad de imponer visiones o políticas. La sociedad civil, por ejemplo, permanece —en términos cuantitativos— ajena a las problemáticas del sistema universitario. Por determinadas circunstancias que no son el objeto de este ensayo, la universidad sólo es visualizada como un ámbito de formación profesional y de posible ascenso social de quienes se insertan en su seno. En otros casos es concebida como proveedora de "cultura culta" cuyo *derrame social* permite un efecto civilizador. Sin embargo ambos significados aparecen cuestionados por una desconfianza creciente hacia el vínculo establecido entre el sistema universitario (estatal) y los aparatos políticos y las oligarquías administrativo-académicas: la universidad aparece tan cuestionada como otras instituciones ligadas al Estado. Si cruzamos las *posiciones* (estructurales, objetivas) como las *disposiciones* (subjetivas) de cada uno de los actores en relación con su

posibilidad de adecuación al cambio (y articulación con el sistema tecnoeconómico)²² dispondremos de un mapa inicial (*impresionista*) acerca de la posibilidad de transitar hacia un nuevo paradigma de universidad. Las filas serán completadas con celdas de (P) Positividad, (N) Negatividad, o (I) Indiferencia en relación con el cambio tecnológico.²³

Tabla N°. 3

Posicionamientos en relación con la integración del SES al nuevo paradigma tecnoeconómico.

Actores	a	b	c	d	e	f	g	h	i
Posición y disposición	I	P ¹	P+I ²	N	P	N	N	N	I+N

A. El desarrollo de las universidades privadas ha generado actitudes diferenciales en relación con la posición de las empresas. Sin embargo, el más estrecho vínculo objetivable entre estas universidades y el mundo productivo se desarrolla básicamente en áreas de tecnologías *soft*, como administración, marketing y economía y, en forma limitada, en otras tecnologías *hard* como las relacionadas con las ingenierías de aplicación.

B. Los actores seleccionados son heterogéneos al igual que no lo es el Estado. Sin embargo se postula que algunas de las agencias permanecen indiferentes al SES mientras que otros apreciarían el dinamismo que la universidad podría aportar al sistema económico.

En este marco descriptivo aparece claramente que la totalidad de los actores "internos" de la universidad son reacios a la integración mientras que el entorno social se muestra indiferente, salvo en el caso de las empresas que ven diariamente que sus capacidades productivas se deprecian frente a la carencia de capital innovativo capaz de motorizar el nuevo paradigma. Al mismo tiempo, uno de los actores que más firmemente ha avalado la articulación entre sistemas han sido los organismos multilaterales, que han acompañado sus sugerencias con indicaciones de privatización de la educación superior pública o su arancelamiento, posiciones que por homología han llevado a una oposición totalizadora a cualquier postura enarbolada por dichas instituciones. Si a estas disposiciones se le suma la indiferencia del entorno, es decir, las instituciones de la sociedad civil y las agencias gubernamentales, entenderemos la profunda raigambre de la actitud conservada y conservadora del SES. Quizás una primera aproximación a la construcción de una agenda para el cambio implique dos as-

22. En relación a las posibles utilidades -para la propia universidad- del vínculo, puede consultarse: Clark, Burton; Neave, Guy (eds.) *Business contribution to Higher Education*. En *Encyclopaedia of Higher Education* Volumen 2, Pergamon Press, Oxford, 1992. Páginas 863-871.

23. No afirmamos que esta articulación sea la única -ni la más importante- mutación que deba darse en el sistema de educación superior. Consideramos que es solo uno de ellos y no el menos trascendente.

pectos: por un lado dotar al entorno y a los actores externos de un conocimiento más acabado de las potencialidades del SES en la configuración de un modelo de desarrollo. Por el otro difundir, al interior de la universidad, las evidencias empíricas acerca de la posibilidad de "contacto sin contagio" con la lógica del mercado. Por último complejizar la batería de políticas e incentivos que logren reorientar la universidad hacia un nuevo tipo de autonomía; aquella que pueda aportar al desarrollo funcional al nuevo paradigma tecnoproductivo.