

VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO

10 años de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente

Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano:

entre la mercantilización y la democratización del conocimiento

Lima, Perú – 4, 5 y 6 de agosto de 2010

Eje 8 – Trabajo docente en la Universidad

**DEBATES, POLÍTICAS, REGULACIONES Y SENTIDOS DEL TRABAJO DE
LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL CASO
ARGENTINO**

Laurente, María José (UNCo-FACE) marijolaurente@yahoo.com.ar

Penas, Paula Ema (UNCo-FACE) Email: paulapenas@hotmail.com

Introducción:

El trabajo de los docentes universitarios en Argentina ha visto trastocado sus condiciones y sentidos profundamente desde la década del '90 en articulación con las 'nuevas reglas del juego' que han predominado en las relaciones entre Estado y Sociedad Civil tanto a nivel funcional, como material y de dominación (Oszlak, 1997), producto de ello se produjo una alteración sustantiva de la relación entre la universidad, el Estado y los diferentes sectores de la Sociedad en la dirección recomendada por los Organismos Internacionales y las agencias de crédito.

En esta ponencia expondremos algunas reflexiones y debates¹, producto del intercambio colectivo, sobre la direccionalidad de las políticas para la universidad en Argentina desde los '90 hasta nuestros días, haciendo especial referencia al impacto producido en las condiciones materiales y simbólicas que ha tenido sobre el trabajo que realizan los docentes universitarios.

Partimos de considerar que las políticas que remodelaron la universidad en nuestro país, a tono con la Reforma del Estado, fueron delineando un 'nuevo estilo' de concebir el trabajo docente en ese ámbito, articulado con una redefinición de las funciones que

¹ Las reflexiones sobre estas problemáticas se vinculan al trabajo de tesis de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu (Universidad Nacional de Luján) de M. J. Laurente cuyo objeto es "Las características del trabajo de los docentes de la UNCo (Universidad Nacional del Comahue) y las significaciones que éstos le atribuyen al mismo desde la década del '90 hasta la actualidad".

históricamente ha cumplido esta institución en la Argentina y son significadas, asumidas, ignoradas o reinterpretadas por los docentes de determinadas maneras.

El tipo de abordaje a dicha problemática implica partir de la existencia de una relación dialéctica entre una perspectiva histórico- estructural, que permite visualizar las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social, captando los aspectos más generales que orientan y sitúan el contexto en el que transcurren las prácticas docentes y otra, más centrada en una dinámica que enfoca el devenir y accionar de los sujetos docentes en sus condiciones históricas y concretas en el que efectivizan sus prácticas y se producen y reproducen las significaciones de su propio accionar.

Se intenta así trazar algunos hilos conductores para comprender la profundidad del alcance de las redefiniciones operadas en el nuevo modelo e identidad de las universidades en un movimiento complejo y dialéctico con los procesos de constitución de subjetividades de los sujetos docentes. Este abordaje, nos permite ir articulando significados que los docentes le otorgan a su ‘quehacer cotidiano’, pero también buscar los anclajes materiales en las condiciones objetivas en las que desenvuelven sus vidas.

Las lógicas del mercado parecen haber impregnado y redefinido las formas de producción y trasmisión del conocimiento, su finalidad y por ende las misiones sustantivas de la universidad afectando de manera particular el trabajo académico en tanto modificación de los contenidos, la naturaleza, del proceso de trabajo, las formas de organización del mismo y, simbólicamente, las formas en las que ‘sienten’ y piensan los docentes su trabajo.

Aquellas políticas que en los ’90 se fueron imponiendo externamente como parte del Estado Evaluador (Neave, 2001), y con la aplicación de estrategias y mecanismos extorsivos para ‘aceptar’ el modelo, fueron, en su mayor parte resistidas por los docentes universitarios, sin embargo fueron dejando huellas y constituyendo subjetividades que permearon y reconfiguraron el trabajo de estos, como así también las dinámicas institucionales y organizacionales y el sentido y misiones de la universidad.

Hoy luego de transcurridos casi 20 años de ese modelo, el trabajo de los docentes universitarios, como las formas de asumirlo han sido reconfigurados, sin embargo ello

no obsta para ir instalando procesos, prácticas y políticas² en sentido contrahegemónico, praxis transformadoras de la actual realidad.

Las políticas que configuraron al trabajo de los docentes universitarios en los '90: entre el control y el mercantilización:

En el ámbito universitario específicamente, desde 1990³ el gobierno nacional hace suya la opción diferenciadora y competitiva. “intenta achicar el sistema de educación superior, con la concentración de la calidad para unos pocos, desligando al Estado de la responsabilidad del financiamiento de la educación pública. Esto, unido a la creación ya efectuada y anunciada de nuevas universidades privadas como política a desarrollar enérgicamente en el futuro, supone que únicamente el mercado es el mejor regulador de las políticas universitarias. Esta propuesta tiene, sus referentes en las políticas neoconservadoras de los países centrales y su aplicación práctica en algunos países de la región (Estados Unidos tendió a ser difundida como el modelo o paradigma de desarrollo universitario al que deberían asemejarse los países latinoamericanos)” (Paviglianiti, N. y otros 1996)

Este modelo encuentra su nodo en las políticas de financiamiento. La reestructuración económica financiera y la desagregación de criterios para distribuir presupuesto⁴ constituyen el punto de partida de cambios que se inician con lo financiero para remontarse a lo académico y laboral desde un discurso que pivotea sobre la calidad, la eficiencia y la equidad.

Son reformas que se diseñan desde el modelo de la responsividad, es decir pretendiendo mejorar la capacidad de respuesta de los sistemas a las demandas del contexto; del

² Compartimos con Sara Morgenstern la perspectiva de análisis para enfocar la política educativa cuando afirma que “no es aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo con relación al grado de oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder” (Morgenstern, 1986).

³ Si bien ya en la década del '80, como consecuencia de las profundas transformaciones económicas, políticas y sociales, se fueron delineando cambios sustantivos en las políticas universitarias; “ampliación del acceso, creación de un mercado académico y múltiples y contradictorias demandas de la sociedad que ponían en cuestionamiento sus roles y funciones y su propio andamiaje organizacional y pedagógico para llevarlos a cabo”. (Paviglianiti y otros 1996)

⁴ Vale recordar que “Un presupuesto es básicamente, dos cosas: un **instrumento** (que refleja la proyección de ingresos y gastos en un período determinado) y una **herramienta** (que da cuenta de la actividad financiera proyectada por el Estado). Como tal, el presupuesto refleja **opciones políticas e históricas** que nada tienen de ‘natural’ o ‘inevitable’. De allí, que lejos de ser una fatalidad, el presupuesto y la distribución del gasto público educativo siempre son el producto de una estrategia deliberada y orientada por quien (o quienes) tienen la capacidad política para definir el sentido del proyecto dominante en el contexto más amplio de relaciones sociales de fuerza que se producen y reproducen en un momento histórico determinado” (Gentili, 1994).

gerencialismo educativo, enfoque éste que concibe como propósito central de la educación el de preparar a los individuos para el trabajo y del paradigma de la rendición de cuentas o Accountability por el cual las Universidades, en tanto que instituciones públicas, debieran ‘soportar’ estrictos controles y monitoreos externos, fundamentalmente del poder político y de los entes financiadores de proyectos.

De esta manera se va redefiniendo el sentido mismo de lo público, desde las políticas, pero también desde la constitución de fuertes núcleos de sentido común que se fueron instalando a lo largo de las décadas.

Algunos hitos claves en este proceso: hasta 1992 podemos observar que no se registran cambios importantes en la política de financiamiento del sector. Las universidades a través del Consejo Interuniversitario Nacional (C.I.N.), elevaban sus presupuestos al Poder Ejecutivo (PEN) para su aprobación en el Congreso. El que se obtenía al final de cada año, previo un mecanismo de adelanto de gastos que posibilitaba el funcionamiento de las instituciones.

En 1992 se plantean líneas de políticas en materia de financiamiento que van a implicar un fuerte trastocamiento de la vida universitaria. Por primera vez se asigna a las universidades una masa global de fondos sin direccionar, ni discriminar su destino y se empieza a pautar, vía diagnósticos o recomendaciones, las nuevas formas de financiamiento que afectan a las universidades en su conjunto y al sector docente en particular, que luego asumirá visos más definidos en la Ley de Presupuesto de 1995.

Las decisiones presupuestarias parecen tener gran influencia de las prescripciones del Banco Mundial, por lo que el discurso de la necesidad de evaluar la calidad, mayor eficiencia y la necesidad de una distribución presupuestaria basada en el desempeño comienza a cobrar vida en las políticas universitarias de la década, conjuntamente con una política de absoluta concentración del poder en el PEN.

Este proceso, si bien se presenta con acciones aparentemente aisladas, responde a un planeamiento estratégico que se va consolidando en acciones antes de estar plasmado específicamente en las regulaciones que luego le darán una configuración al Sistema de Educación Superior a través de la Ley de Educación Superior⁵.

⁵ Las tendencias que emanan de esta ley y su articulación con las recomendaciones de los “Organismos Internacionales” se encuentran analizadas en el trabajo que corresponde a Laurente M. J. y Rodríguez, M. (1999) “Los debates parlamentarios de la Ley de Educación Superior. Contexto de producción y análisis”. Asimismo en otro trabajo que de las mismas autoras se analiza las experiencias de movilización y debate protagonizadas por el movimiento estudiantil y por sectores de docentes y no docentes de la U.N.Co (Universidad Nacional del Comahue). en la cual se coloca en el centro de la escena la polémica “Ley de

Otra decisión fundamental es la creación, mediante el decreto 506 en el año 1993, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) por el PEN. Este organismo va a tener un papel central en el diseño de las políticas universitarias e implica un salto cualitativo en la política del Estado Nacional en relación a las universidades propiciando una injerencia directa del Ministerio en los asuntos de las universidades y su correlato en la restricción de la autonomía⁶. Asimismo redefine estrategias que se traducen en cambios sustantivos en las políticas laborales universitarias.

Dicha Secretaría tiene como programas operativos la planificación y evaluación universitaria, la reconversión y jerarquización del personal docente; el fortalecimiento de la investigación universitaria y la vinculación con el medio social y productivo, la acreditación y promoción de postgrados y el crédito educativo y la programación y gestión presupuestaria. Como veremos las líneas directrices desde aquél entonces que dominan el escenario de la Educación Superior y específicamente la universidad en nuestro país.

Vinculado al tema que nos ocupa (las políticas laborales universitarias) y en relación a lo que dicha Secretaría denomina jerarquizar la carrera docente podemos encontrar ya en los lineamientos propuestos en el documento “Bases para la discusión del Régimen Laboral Docente” la direccionalidad de las políticas propuestas para el sector. En el mismo se intenta avanzar en el establecimiento de nuevas categorizaciones y dedicciones del personal docente; se reforman las características de la carrera académica, el nomenclador salarial y el régimen de licencias.

Posteriormente por el decreto 1610/93 se establece un criterio de asignación de un adicional mensual remunerativo no bonificable aplicable a los cargos de profesores y

Educación Superior” y las políticas que la misma conlleva.

⁶ En el documento del Ministerio de Cultura y Educación contenido en el “Presupuesto de gastos y recursos 1993. Propuesta 1994” emitido por la Secretaría de Hacienda de la U.N.Co. plantea que “El objetivo central que se fijó la **Secretaría de Políticas Universitarias** con relación a las Universidades Nacionales fue generar condiciones propicias para revertir la relación entre el PEN y las casas de altos estudios. En efecto, el celo de las universidades por la autonomía universitaria tradicionalmente ha implicado una sospecha permanente sobre las modalidades de intervención del MC y E. en el sector. La autonomía universitaria, (...) ha sido interpretada más de una vez como independencia absoluta de las universidades estatales y, en consecuencia, como total desvinculación con las políticas globales y sectoriales del sistema educativo en su conjunto y del nivel superior en particular”. Entre las tareas emprendidas por dicha Secretaría, continúa el documento, “debe crear en las universidades condiciones propicias para una nueva reforma, (...) la misma debe adoptar una estrategia viable que integre el proyecto universitario con la transformación del Estado y la reforma del mercado.” El planteo es claro, adecuación a la reforma del Estado y a los criterios del mercado, y para ello se necesita de estrategias que permitan socavar la autonomía e incrementar la injerencia del PEN en las universidades. El camino está trazado y dicha Secretaría se podría decir que cumplió con total eficacia sus metas propuestas.

auxiliares con dedicación semiexclusiva y simple constituyéndose a nuestro juicio en la punta de lanza de una política salarial diferenciada.

En el mismo año se sanciona el decreto 2427/93 que se refiere a la creación del programa de incentivos a docentes investigadores previa categorización por parte de las universidades respectivas. Ambos, abonan el camino para la construcción de un campo competitivo entre universidades y docentes.

Dicha política de incentivo a la investigación la ubicamos como nodal desde un doble punto de vista. Por un lado redimensiona la función de la investigación en detrimento de las otras funciones, especialmente la extensión. Esto le permite al gobierno, pero sobre todo a las agencias de crédito inmiscuirse directamente en el control de las prácticas académicas que, a modo de un gran panóptico virtual⁷, pauta rígidos tiempos, impone valores, establece modos de ejercer el trabajo de los docentes y simuladamente prescribe a los órganos de gobierno de las propias universidades circuitos de contratación, ascenso y promoción en la carrera docente por fuera del dominio de las propias instituciones y sujetos involucrados lesionando seriamente la autonomía de las universidades.

Por otro lado en el plano subjetivo, esta política abonó a la conformación de procesos de acomodación y de cierta ‘inevitabilidad’ de aceptar unas reglas del juego que venían impuestas, reglas que de no aceptarlas hacían peligrar la estabilidad laboral, pero también el prestigio y reconocimiento del trabajo de los docentes. En un proceso casi invisible, los académicos fueron ajustando sus prácticas a las pautas de producción, circulación y validación del conocimiento propuesto por la política. Los docentes empezaron a ser invadidos por estériles planillas para llenar, compelidos a presentar papers con la sola condición de poder recibir el ‘mérito’ a la producción científica o presentaciones a congresos en los que no importaba para qué o los debates y la producción, sino la cantidad. Los proyectos de investigación se validaban en función de requisitos burocráticos y lo esencial del contenido de esos proyectos silenciados, ignorados. La extensión pasó a ser una práctica en extinción en tanto lo que importa es

⁷ El Dr Cano hace referencia al Estado Malhechor como un “Estado panóptico virtual” en donde las oligarquías estatales, apoyadas por sus socios de algunas agencias internacionales, se preocupan por generar y expandir “panópticos electrónicos”, es decir tramas informáticas con lugares centrales de control electrónico sobre las relaciones sociales, se trataría de un espacio vigilado en todos sus puntos, en el que los menores movimientos se hallan electrónicamente controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de carga de datos une el centro y la periferia. Vigilar, controlar, manipular y vender, he aquí algunas de las posibles utilidades de los panópticos virtuales. (Cano, 1997).

la transferencia de servicios. La docencia una actividad colateral para poder participar del programa de incentivos. En este sentido consideramos que fue una de las estrategias más eficaces de las políticas neoliberales para reconfigurar las instituciones y los sujetos. ¿Qué nuevos significados le fueron otorgando los docentes a sus prácticas? ¿Cómo se fue construyendo en hegemónicas las políticas que fueron tan resistidas en sus comienzos? ¿Cómo se fue construyendo la sensación de inevitabilidad de las direcciones trazadas por los que tienen el poder de definir esa realidad?

La construcción de los significados por los propios sujetos, se realiza dialécticamente en articulación con la realidad objetiva. Siguiendo a R. Williams estos significados son expresión de permanente construcción y reconstrucción de diversos aspectos de la realidad circundante, interrelacionados dialécticamente y que se manifiestan en imágenes, percepciones, actitudes que se encuentran permeadas por la visión hegemónica del mundo.

Así las significaciones y la práctica de los docentes no las podemos analizar fuera de los condicionamientos objetivos y subjetivos. Estos últimos hacen referencia a la conciencia de los sujetos, al sentido común de los docentes y a cómo se manifiestan los procesos hegemónicos y contrahegemónicos. En relación a los condicionamientos objetivos, afirma (Williams, 1980) que, “determinar es ‘fijar límites’. Tales límites son establecidos por las condiciones objetivas, y el quid de la cuestión radica en el modo en que son ‘comprendidas como externas’: ‘...la verdadera distinción sólo puede darse entre la objetividad histórica –las condiciones en que, en cualquier punto particular del tiempo, los hombres se encuentran que han nacido...- y la objetividad abstracta, en la cual el proceso ‘determinante’ es independiente de su voluntad, (la de los hombres); no en el sentido histórico de que lo han heredado, sino en el sentido absoluto de que no pueden controlarlo...” El autor, claro está, adhiere a lo que denomina objetividad ‘histórica’. Partiendo de esta comprensión del problema, se preocupa en destacar que ‘la determinación nunca es solamente poner límites; es asimismo el ejercicio de presiones’.

En 1995 y, nuevamente, a través de la Ley de Presupuesto, se establece la descentralización salarial docente ya que plantea que las universidades nacionales fijarán su régimen salarial y de administración de personal. Esta Ley contiene implícita una noción muy particular de autonomía y de descentralización heredadas de las prescripciones de los Organismos Internacionales (OI). Implicando en los hechos el

desplazamiento del eje del conflicto al interior de cada universidad. A las mismas autoridades que son democráticamente electas se las ubica ahora en el lugar de la patronal. Ya en el documento de la S.P.U. “Política Presupuestaria para el Sector Universitario. Año 1994” se avanza en el anuncio de un marco general y del nuevo papel del M.C. y E., explicitando que “existe una contradicción entre lo que se espera del PEN en su responsabilidad de pagador de salarios y su intervención en las condiciones de fijar la política salarial”. En función de ello es que se prevé a partir del ejercicio 1994 que la distribución presupuestaria responda gradualmente a criterios vinculados con indicadores de rendimiento, tal como es recomendado por los OI.⁸

Si bien resulta paradójal, que en la misma norma se plantee la descentralización salarial y la realización de los convenios colectivos (que en otro momento histórico, tenían el sentido de garantizar derechos laborales), en esta coyuntura fueron la herramienta para poder modificar la estructura del salario y las condiciones de trabajo. Así vemos que estas políticas van delineando las implicancias en la universidad de la flexibilidad laboral.

Parecería ser que el ‘éxito’ de este modelo, tiene un prerrequisito, que es contar con la posibilidad de poder instalar la flexibilización de los derechos de los trabajadores⁹. Las implicancias de la flexibilización en el mundo del trabajo y la producción y en el ámbito universitario podríamos decir que son muchas y de diversa índole, pero en términos

⁸ En 1995 el Bco Mundial en el Report 13935- plantea que “El presupuesto de educación superior es asignado de manera ineficiente, y está en gran medida fuera del control del M.C.E. (...) No existen instrumentos ni criterios sobre los cuales los tomadores de decisiones podrían basarse para reorientar el sistema hacia una formación más efectiva, hacia la corrección de disparidades, hacia la sanción de los que tienen pobres desempeños o hacia la consideración de objetivos sectoriales específicos en el mejoramiento de la investigación o la docencia. Consecuentemente, las disparidades entre instituciones destinadas al mismo tipo de formación son sustanciales, lo cual conduce al desperdicio y la inadecuada distribución de recursos, desalienta los esfuerzos para una gestión mejorada y crea un desincentivo para que los docentes y los estudiantes tengan buen desempeño”.

⁹ Pero conviene realizar algunas precisiones acerca del tan usado y polémico concepto. Varios son los autores que definen este concepto y desde distintas ópticas, y es más nos advierten la mayoría de ellos que la idea de ‘flexibilidad laboral’ no es unívoca. Robert Boyer, por ejemplo, distingue varias nociones de flexibilidad: “a) la capacidad de ajustar los equipamientos productivos a una demanda variable de volumen y en composición; ello constituye el ‘sistema de producción variable’; b) la aptitud de los trabajadores de cambiar de puesto de trabajo en el seno de su empresa, aún en situaciones de rápidas modificaciones de la organización del trabajo; ello genera el ‘tipo’ de agente de producción polivalente y móvil; c) la sensibilidad de los salarios (nominales o reales) de adaptarse a la situación económica general; condicionada por el mercado de trabajo; esta forma de flexibilización conduce a la aparición de salarios diferenciados por el rendimiento individual o por los resultados y los beneficios de cada empresa; d) la posibilidad de las empresas de liberarse de una parte de sus obligaciones sociales y/o de eliminar o debilitar las normas jurídicas que regulan el contrato de trabajo y su rescisión. La flexibilización socio jurídica consiste en derogar o modificar parte de la legislación laboral y de la acción social del ‘Estado Benefactor’” (Fernandez, 1997)

generales estaríamos en condiciones de afirmar que produce una mayor fragmentación tanto de la clase obrera, como de los docentes, una fuerte precarización de las condiciones de trabajo e intenta debilitar al movimiento sindical. “Esta situación conduce a una suerte de atomización y privatización del conflicto, significa una ‘devaluación’ de la propia imagen. Implica una sensación de inseguridad y malestar constante. El trabajador se siente perplejo ante un imperativo ‘adaptarse a la competitividad’ a las ‘nuevas exigencias de los mercados’”. (Martinez, 1998)

Otra estrategia, vinculada también al financiamiento y previa a la Ley de Educación Superior lo constituye la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad universitaria (FOMEUC). Dicha creación es una iniciativa del PEN, quien se dirigió al Bco Mundial a los efectos lanzar conjuntamente el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES). Así el Banco apoya al PRES porque dicho programa responde a los lineamientos de la política del Bco para la educación Superior, en particular para los países en desarrollo.¹⁰

Este camino transitado hasta 1995 es confirmado y pronunciado con la sanción de la discutida, polémica y resistida Ley de Educación Superior (L.E.S.) que plasma en su Artículo 20 que “la estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término”. ya no sólo es la flexibilidad laboral, sino la flexibilidad académica.

Otro de los ‘hitos en éste camino lo constituye el Programa De Reforma y Reestructuración Laboral, en el ámbito de las Universidades Nacionales (decreto. 1470/98) por el cual se condiciona los acuerdos a los que se arribe en las respectivas Comisiones Negociadoras al cumplimiento de las pautas y mecanismos que contemplen la revisión de los regímenes de obligaciones docentes de antigüedad y de incompatibilidad del personal docente de las universidades.

La Ley de Presupuesto del año 1998 menciona, con suma claridad, que la asignación de 50 millones de pesos para aumentos salariales a los docentes universitarios se encuentra supeditada a la ‘aceptación’ del Programa que se acuerde en la negociación colectiva general. Así la descentralización salarial docente sancionada a través de la ley de

¹⁰ Entre sus prioridades está las de promover la creación de mecanismos competitivos de asignación de recursos públicos entre instituciones de Educación Superior, promover establecimiento de aranceles, promover la creación de organismos centrales de evaluación y monitoreo en los aspectos de docencia e investigación.

presupuesto de 1995, la cual fue ratificada en la L.E.S. es complementada con otra Ley que condiciona, vía presiones, la posibilidad de aumentos salariales.

A partir de estas reflexiones se puede afirmar que la década del '90 asistió a un proceso que fue acompañado por una reestructuración más general y que trastocó la vida misma universitaria y las relaciones que en su interior se fueron tejiendo.

Estas medidas, estrategias y políticas fueron configurando un vasto mercado académico, es decir condicionaron las posiciones y condiciones de trabajo a las leyes de la oferta y la demanda implicando la articulación entre ciertas ofertas curriculares y profesionales y un número suficiente de puestos de trabajo para cubrirlas, pero también implicó la diversificación y diferenciación de las instituciones en relación a la demanda y oferta de saberes y credenciales (Chiroleu, A. 2002). Como lo venimos demostrando, esta direccionalidad tomada por los gobiernos nacionales fueron convergentes con las posiciones del Banco Mundial tendiendo a profundizar la fragmentación y heterogeneización del cuerpo académico, la flexibilización del trabajo de los docentes,

Las reformas de segunda generación y su impacto en las políticas para la universidad y el trabajo de los docentes universitarios. ¿Nuevos patrones o continuidad de los modelos?

El año 2001 implicó un momento de inflexión del modelo neoliberal en Argentina. La profunda crisis social, económica y más tarde política, que se venía gestando, estalla en las calles bajo el grito 'que se vayan todos'. Los reclamos tantos años acallados son proclamados, hacen la aparición gran cantidad de movimientos sociales¹¹, asambleas populares, sectores que venían luchando en contra del hambre, la pobreza y la desocupación se unen a quienes reclaman en contra de la expropiación de sus fondos en el llamado 'corralito' y ambos sectores se niegan a volver a los nefastos años de Estado Terrorista frente a la medida del estado de sitio.

Los universitarios también se sumaron a los reclamos generales, y salieron a la calle en rechazo a la rebaja salarial propuesta del 13%.

No se hicieron esperar las críticas al andamiaje legal y organizacional de las reformas del '90. Gobierno, sindicatos docentes y amplios sectores de la sociedad reconocen el

¹¹ El sector que venía denunciando y haciendo visible la crisis desde 1994 fue el de piqueteros, este movimiento se fue desarrollando a lo largo de todo el país denunciando la política de hambre, desocupación y clientelismo político.

nefasto papel de la Ley Federal de Educación, así como de la LES en el camino de mercantilizar la educación, las prácticas, el conocimiento.

Las reformas de segunda generación, en educación, se fueron sucediendo con un discurso crítico del modelo mercantilista anterior pero con patrones de organización y concepciones que no distaban del modelo de los '90 (Vior, 2009).

En el ámbito universitario podemos visualizar una sospechosa y dramática continuidad de las políticas universitarias en general y específicamente en lo atinente del trabajo de los docentes universitarios. Los lineamientos de las políticas de los '90, tan emparentados con el discurso y los postulados sostenidos por las agencias de crédito y OI siguen incolumnes.

Lo presupuestario nuevamente se constituyó en el límite de pensar una universidad de nuevo tipo. Se asume una estrategia claramente extorsiva mientras profundiza el ahogo presupuestario, inunda el sistema de programas con financiamiento específico que tienden a instalar la propia agenda política del Gobierno Nacional e impulsa a las propias universidades a 'negociar' con él individualmente en el marco de una práctica clientelista, prebendaria y de avasallamiento de la autonomía universitaria. Asimismo se fomenta a que sean las propias instituciones y/o los equipos de investigación los responsables de la búsqueda de fondos 'extras' para sostener a las instituciones universitarias frente a los exiguos fondos contabilizados en el presupuesto

En lo específicamente salarial hay una profundización de criterios orientados por los valores meritocráticos y pagos diferenciados según formaciones de posgrados recibidas. Esto fue posible por la profunda fragmentación del sindicalismo docente. Se pasa de las concepciones de sindicato único a la fragmentación de éstos, parte del legado del menemismo. Así mismo permanecen la política de designaciones interinas cuatrimestrales, contratos por fuera de la lógica de ascenso y promoción ya sea vía concursos o carrera docentes, aparecen nuevas figuras docentes como los profesores tutores con formas de contratación de absoluta precarización laboral.

Se mantienen y profundizan los lineamientos a las políticas de investigación orientadas por las políticas de incentivos, premios a la productividad y pautándola con controles directos por fuera del circuito de decisiones colectivas y autónomas de las universidades.

Se fortalece la centralidad de la política de evaluación y acreditación de las universidades, tan caro a las universidades y a la autonomía de las mismas. En este sentido el Dr. Alberto Dibbern, actual Vice-Secretario de Educación de Argentina, en el marco del Congreso Internacional de Educación Superior, “Universidad 2010”, que tuvo lugar en La Habana planteó que “tienen claro la necesidad de fortalecer agencias estatales de acreditación y establecer pautas comunes de trabajo de esas agencias.” Ya en el año 2003 el entonces secretario de políticas universitarias, afirmaba “se han afianzado prácticas de acreditación de la calidad y asignación de recursos que buscan instalar a la evaluación como una dimensión permanente de los procesos de toma de decisiones” (Pugliese, 2003).

También se profundiza lo que denomináramos anteriormente el paradigma de la responsividad con la política de creación de universidades¹². Dicho paradigma -que se va instalando cada vez con mayor fuerza- plantea la necesidad de dar respuesta a las “demandas del contexto”, a la de ciertos grupos económicos y corporativos, con necesidades cortoplacistas que están en condiciones de financiar la educación y la investigación que requieren. Coincidimos con (Mollis, 2003) en considerar que en este modelo la meca son las carreras cortas de salida laboral fácil que confunde la educación con la formación post secundaria.

También tienen el propósito, que otrora planteara el Banco Mundial, de despolarizar las casas de altos estudios, ‘enfriarla’ de ideologías produciendo y reproduciendo de esta manera un pensamiento débil mas permeable a los intereses de turno. En estas propuestas importa el conocimiento ‘útil’, la vinculación con la demanda del mercado laboral, la preocupación por la producción de habilidades y destrezas empleables en el corto plazo.

¹² La Cámara de Diputados convirtió en ley, en un solo día del año 2009, los proyectos que establecen la creación de tres universidades y se le dio media sanción a la creación de otras cinco. Fueron impulsadas por el oficialismo. Éste sector señaló que "es necesario responder a las demandas de nuevos centros de educación superior, que hoy la ley vigente nos indica que deben ser resueltos por este Congreso en base a los elementos existentes". Una de esas universidades se fundamenta en la necesidad de contar con una capacitación superior a la secundaria en los tiempos que corren, sin la cual se hace muy difícil poder insertarse laboralmente y acceder a buenas remuneraciones, puesto que las exigencias actuales demandan personal altamente capacitado para casi todos puestos que se ofrecen y por los cuales deben salir a competir nuestros jóvenes. De más esta decir que la juventud mal preparada pocas oportunidades tiene en nuestra sociedad, y más propensa será para, gradualmente, luego de infructuosos intentos por acceder al mundo laboral, caer en la criminalidad". Asimismo resaltan que se empezó a construir el edificio con donativos de sueldos y aguinaldos de funcionarios municipales y cuenta con el aval de, entre otros por El Centro Personal Retirado Policía Provincia de Bs. As., El Club de Leones de José C. Paz,-La Cámara de Emprendedores (C.E.S.M.); La Cámara Paceña de Bienes Raíces, etc.

Estos procesos fueron remodelando las funciones de la universidad, su articulación con la Sociedad y con los propios académicos. Se redefine el sentido de la autonomía más a tono con lo proclamado por el “denominado “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999). Se trata de la autonomía de la universidad entendida como capacidad de ésta de actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y servicios. Dentro de la misma concepción se ha esgrimido como significado clave de autonomía la facultad de la entidad académica de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por lo menos totalmente, del tutelaje financiero del estado. Este significado se ha puesto en vigencia en los noventa con las políticas de reforma y modernización de la educación superior” (Vacarezza, 2006).

En el año 2003 en la Asamblea sobre Educación Superior organizada por la UNESCO, reunida en París, mostró que no sólo la Organización Mundial del Comercio pretende mercantilizar por completo la educación y define a “la educación como bien social y global”, como bien transable, función no regulable por las legislaciones de los Estados nacionales y sometida a los designios internacionales del mercado.

También podemos observar una incidencia, en la agenda para las universidades a partir del 2003, de las pautas y orientaciones de los lineamientos del Pacto de Bolonia¹³ en la direccionalidad de los discursos y planteos de la política universitaria.

El mismo se propone fomentar la competitividad del sistema europeo de universidad en el ámbito internacional con medidas como la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias en todo el espacio europeo de Educación Superior, pretendiendo fomentar el acceso al mercado de trabajo e incrementar la competitividad, También insta un sistema de créditos compatibles, similar al Sistema Europeo de transferencia de créditos o unidad de valoración de la actividad académica.¹⁴

Reflexiones finales:

¹³ El Pacto de Bolonia se firmó en 1999 y su objetivo es crear para el 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o, en otras palabras, hacer que la educación universitaria sea comparable al resto de países europeos y, de ese modo, facilitar el intercambio entre los diferentes miembros, títulos y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales. Este acuerdo se enmarca dentro del Acuerdo General de Comercio de Servicios, firmado en 1995, y cuyo objetivo declarado es “liberalizar el comercio de servicios” a escala mundial para introducirlos en el mercado, ya que “la financiación pública es un elemento de distorsión de los mercados”.

¹⁴ El sistema de créditos es de larga data en el sistema norteamericano. Se vincula a la misma concepción de “universidad como una empresa comercial competitiva, sujeta a criterios de eficiencia dictados por el mercado y por ende surge la necesidad de normas internas de productividad y de determinar ‘unidades Standard de tiempo, cantidad y grado’, que permitan una eficaz labor de control y de confiabilidad académica”. (Cano, 1994)

Ante este panorama de privatización y cosificación de los espacios públicos (Arroyo, 2005), de instalación de lógicas de mercado para las prácticas académicas, de privatización de mentalidades y modos de gobierno, procesos de comercialización de la academia y la empresarialidad en la ciencia (Naidorf, 2005), de diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad, de modelos basados en las competencias profesionales, las reformas (de primera y segunda generación) van construyendo una heterogeneidad de identidades fragmentadas que no se caracterizan por privilegiar la ciudadanía, ni el conocimiento. Muy por el contrario como plantea Mollis el presente de las universidades argentinas ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados”, a los docentes se los acorrala a orientar su trabajo por criterios de rendimiento, son compelidos, vía incentivos económicos o procesos de cooptación, a procesos de reconversión de sus prácticas y quienes no se ajustan a esos modelos son “castigados”, “ignorados” o presionados por el “terror a la inexistencia” (Quiroga, 2000).

Procesos como los hasta aquí descritos- cobran mayor significado si se interpelan desde las funciones, de producción y transmisión de conocimientos que constituyen características intrínsecas de las UUNN: ¿para qué y para quién es el conocimiento que creamos y transmitimos o difundimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro contribuyen a arruinar? ¿Cómo fueron construyendo subjetividades?

Apostamos a que la reflexión sobre los espacios mercantilizados, las prácticas precarizadas y las políticas despolitizadas nos permitan ir abonando el camino para repensar en nuevos términos la Universidad Pública, Lo Público, el Docente de la Universidad Pública en un sentido contra hegemónico que logre obturar la presencia de las lógicas neoliberales.

En nuestro país las luchas estudiantiles, de los colectivos docentes y muchos de los trabajos científicos denuncian este camino impuesto desde la disputa interimperialista y trabajan arduamente en la construcción de un proyecto de universidad al servicio del pueblo, la universidad del pueblo liberado.

La autonomía e independencia –aunque cada vez más restringida- de la que todavía gozamos en las universidades permite que podamos ejercer el discurso crítico. La crítica racional y fundada a los discursos conservadores y mercantilistas, a la cultura del

consumo, a la manipulación informativa, a las reformas que pretenden cercenar la creatividad y democracia de las instituciones educativas, y justificar los privilegios y la injusticia, es una labor todavía pendiente.

Es una obligación moral que, ha de ser utilizada con justicia: a favor de los sectores más vulnerados de nuestra sociedad, y no como ha sucedido con tantos y tantas veces, en favor de los grupos de presión y en razón de la cooptación a la que muchas instituciones e intelectuales han sido proclives.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, M. (2005). *“Concepciones d el espacio público y sentido común en la educación superior”*. En: “Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre política universitaria en América Latina. CLACSO. Bs. As.

CANO, D. J. (1994). *“Universidades, competitividad y hombres de negocios. Acerca de la historia de un modelo universitario en América Latina”*. En: Revista Estudios Sociales, Año IV N°6. Sta. Fé.

CANO, D. J. (1995). *“El fondo para el mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE): Una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y del Banco Mundial para la Reforma de la Educación Superior Argentina”*. CEPRU (Centro de Estudios para la Reforma Universitaria). Serie Universidad en Debate N° 1.

CANO, D. J. (1997). *“Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor”*. En: Frigerio, G. y otros (compiladores) “Políticas, instituciones y actores en educación”. Edic Novedades Educativas. Bs. As.

CHIROLEU, A. (2002). *“La profesión académica en Argentina”*. En Revista (Syn)Thesis, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Brasil

FERNÁNDEZ, A. (1997). *“Flexibilización laboral y crisis del sindicalismo”*. Ed Espacio. Bs. As.

GENTILI, P. (1994). *“Poder Económico, Ideología y Educación”*. Flacso. Miño y Dávila editores. Bs. As.

LAURENTE M. J. Y RODRÍGUEZ, M. (1999). *“Los debates parlamentarios de la Ley de Educación Superior. Contexto de producción y análisis”*. Mimeo. UNLu Bs. As.

LAURENTE M. J. Y RODRÍGUEZ, M. (2000). *“La urdimbre de la toma universitaria: rotundo rechazo a la ley de Educación Superior”*. Mimeo. UNLu Bs. As.

MARTINEZ, O. (1998). *“El mundo del trabajo en la década del ‘90”*. En Gambina, J. (Coordinación editorial) “Izquierda, instituciones y lucha de clases”. S/Ed. Bs As.

- MOLLIS, M. (2006)** (Compiladora) *“Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero”*. FLACSO. Bs. As.
- MONGERSTERN, S. (1986)**. *“Transición política y práctica educativa”*. En Revista *Témpora. Pasado y Presente de la Educación*, Volumen 8. Universidad de La Laguna. Tenerife, Canarias.
- NAIDORF, J. (2005)**. *“La privatización del conocimiento público en universidades públicas”*. En: “Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre política universitaria en América Latina. CLACSO. Bs. As.
- NEAVE, G. (2001)**. *“Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea”*. Gedisa. Barcelona.
- NEAVE, G. Y VAN VUGHT, F (1991)**. *“Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa”*. Gedisa. Barcelona.
- OSZLAK, O. (1997)**. *“Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego”*. En Oszlak, O. (comp.), *“Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego”*. Volumen 1, Centro de Estudios Avanzados, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA. Bs. As.
- PAVIGLIANITI, N. NOSIGLIA, M. C. y MARQUINA, M. (1996)**. *“Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad”*. Miño y Dávila editores. Bs. As.
- QUIROGA, A. (2000)**. *“El hombre tiene hoy terror de inexistencia”*. Entrevista de Cámara, R. En: Cámara y otros *“Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora”*. Ediciones cinco-La Marea. Bs. As.
- VACCAREZZA, L. S. (2006)**. *“Autonomía universitaria, reformas y transformación social”*. En publicación: Universidad e Investigación Científica. Vessuri, Hebe. CLACSO. Bs. As.
- VIOR, S. y Otros (2009)**. *“Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los curriculum y las instituciones?”* Jorge Baudino. Ed. Bs. As.
- WILLIAMS, R. (1980)**. *“Marxismo y Literatura”*. Península. Barcelona.