

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 7 / Número 2

Kálathos 2013- 2014 Vol. 7 Núm. 2
La universidad del siglo XXI

ÍNDICE

Presentación del número

La universidad en la masificación de la educación superior: identidad, misión y funciones alteradas

Eduardo Aponte RRP/UPR

Entre la universidad y esa otra variedad de instituciones de estudios superiores

Rafael Aragunde Inter Metro

La responsabilidad social universitaria (RSU) un compromiso ineludible

Carmen A. Collazo Rivera Inter Metro

Internationalization of Higher Education: International Students' Adjustment

Lillian Colón Delgado Inter Metro

Del ámbito que comparten la ingeniería y la filosofía

Héctor José Huyke RUM/UPR

Viviendo la educación superior en el siglo XXI

Dolores S. Miranda Gierbolini RRP/UPR

Las condiciones laborales de los profesores en la universidad contemporánea

Ramón Rosario Luna RRP/UPR

Soliloquios universitarios

Pedro Subirats Camaraza Inter Metro

Coordenadas para un mapa de ruta de la responsabilidad social de la Universidad en el Siglo XXI

Manuel Torres Márquez Inter Metro

El financiamiento de la educación superior: ¿crisis económica o de políticas públicas?

Waldemiro Vélez Cardona RRP/UPR

Notas biográficas

PRESENTACIÓN

La Junta Editorial de la Revista Kálathos le solicitó a la Dra. René de Luca y al Dr. Rafael Aragunde que se encargaran de coordinar los números de los dos semestres del año lectivo 2013 – 2014 dedicados a la Universidad del siglo XXI. Se circuló una convocatoria y se invitaron investigadores de todo el país que cultivan el tema. Finalmente, contamos con cinco contribuciones provenientes de la Universidad Interamericana y cinco de la Universidad de Puerto Rico escritos por claustrales de reconocida pericia en los estudios sobre lo universitario.

Según cabía esperar, los escritos que hoy publicamos en este número especial de Kálathos cubren una gran variedad de temas. Las perspectivas de la cual se valen sus autores son igualmente múltiples. Al proponer que se pensara la Universidad del siglo XXI no nos ímaginamos que se alcanzaría la heterogeneidad que se logró. Se abordaron temas relacionados a los roles que desempeñan en nuestras sociedades las Instituciones de Educación Superior (IES). Se reflexionó también sobre la misma sobrevivencia de las IES, sus posibilidades de renovarse y las condiciones en las que trabajamos los docentes. Se atendió el financiamiento de las IES, su responsabilidad social, sus contradicciones y la diversidad de experiencias y emociones que provocan. Se escribió sobre currículo e internacionalización y no quedaron fuera comentarios irónicos, siempre convenientes por inteligentes, que nos remiten al extraordinario fenómeno que ha sido la Universidad. Esperamos que la publicación de estos trabajos contribuya a una reflexión cada vez más precisa sobre ella.

La universidad en la masificación de la educación superior: identidad, misión y funciones alteradas

Eduardo Aponte

Sumario

Durante los últimos 50 años, la educación superior ha crecido a niveles sin precedentes. De sistemas unitarios nacionales con el dominio del conocimiento y la formación de las profesiones, las universidades se han transformado por las políticas públicas de financiamiento, acceso y recursos orientados hacia la ciencia, la tecnología y el imperativo de la capacidad competitiva de los países. La creación de sistemas binarios ('público-privado') del siglo XX, en el escenario tendencial se ha transformado en sistemas trinarlos con un sector internacional que caracteriza a las universidades, y otras instituciones de educación superior con proyección global con la mercantilización de las credenciales postsecundarias y universitarias. Transformaciones en los sistemas de educación superior que dan lugar un nuevo orden mundial del conocimiento entre las instituciones y la relación asimétrica entre los países. En este contexto, se analiza los factores que han determinado cambios en las instituciones, su identidad, misión y funciones, en particular la de la 'universidad' que se ha convertido en eje estratégico en el desarrollo de la economía y construcción de sociedades del conocimiento en los países de la región. Se hacen recomendaciones acerca del papel de la universidad en la educación superior en estos procesos de cambio social y sus consecuencias en el futuro de los países en la región.

La masificación de la educación superior

La expansión de la educación superior después de la segunda guerra mundial en los Estados Unidos y de la reconstrucción en Europa que caracterizo la segunda mitad del siglo pasado, tuvo su impacto en el sistema unitario y binario de ambas regiones. En los EE.UU. la política pública de proveer asistencia financiera a los militares de la guerra y sus familiares (GI Bill, 1944-2014) para acceder a oportunidades de estudio en escuelas vocacionales, técnicas postsecundarias y de nivel universitario de la cual los hombres blancos se beneficiaron más que cualquier otro grupo, que propulso un crecimiento en la demanda por educación superior sin precedentes en la historia de ese país. Durante la década del sesenta y setenta los recursos para estudios universitarios con asistencia del gobierno federal (becas, préstamos, incentivos) movilizaron a un gran número de personas a buscar oportunidades de estudios en las universidades y otras instituciones de

educación superior para mejorar sus oportunidades de vida y movilidad social ampliando los egresados la clase media de la sociedad. El aumento en la población joven egresada de la escuela secundaria, unido a la extensión real de los derechos civiles de grupos sociales, la emancipación de la mujer, el aumento en la participación social de grupos étnicos-raciales, religiosos y una mayor participación de otros grupos de edad de la población, aumentaron la demanda por mayor educación postsecundaria. El surgimiento de la guerra fría con la Unión Soviética impulsó la investigación científica-tecnológica para apoyar el desarrollo militar-industrial con recursos a las agencias de gobierno y las iniciativas con la colaboración de las universidades y empresas tecnológicas. Estos recursos disponibles a las universidades y las empresas, elevo el número de estudiantes y profesores de posgrado en las universidades de investigación y en la formación de liderato militar en las instituciones (ROTC, 1944-2014).

La capacidad limitada de las instituciones existentes para responder a la demanda social por mayor educación superior, dio lugar para la creación de un gran número de instituciones de educación superior, y para fines de la década del setenta, se había duplicado el número de instituciones del agregado 'binario' de la educación superior. Para fines de la década del noventa, el crecimiento del sector privado con y sin fines de lucro, superaba en número de instituciones y matrícula de estudiantes a la del sector público que caracterizó la posguerra y el periodo de la guerra fría en un mundo bipolar entre los EE.UU. y la Unión Soviética. La 'masificación de la educación superior ha sido la implantación de políticas públicas para reemplazar la provisión de un servicio a base de mérito y subsidiado por las instituciones y la familia, hacia uno de elección y pago de cuotas por los individuos (bien individual) asistido por el estado con asistencia financiera de becas a los estudiantes con ingresos bajos como ha sido el caso en los EE.UU. y PR (Pell-Grants / Student Loans, 1965 -2014) y otros ampliando más allá las oportunidades de educación superior que ofrecían las instituciones tradicionales, o las universidades 'elite' que caracterizaron la sociedad de las credenciales (Collins, 1979), a través de universidades metropolitanas, en los colegios de comunidades, y con la provisión del servicio de carreras postsecundarias con nuevos proveedores privados en donde la educación superior, se convirtió en un "bien individual" o público imperfecto que lleva a una nueva meritocracia reestructurada de acuerdo a nuevas credenciales institucionales de status-prestigio de clase mundial, de carreras y profesiones técnicas, y con una gran variedad de servicios especializados.

La capacidad de responder al mercado y a las demandas sociales (sectores de interés y poder en la sociedad) ha sido un factor determinante en la transformación de la educación superior. La competencia por recursos, estudiantes, profesores con un agregado de instituciones con programas de estudios similares y credenciales de egreso de acuerdo a estándares de las juntas de gobierno de las instituciones, los requisitos de financiamiento, las acreditadoras, los gremios profesionales, autorización-licencia del estado y los requisitos del mundo del trabajo (McNay, 2006). Las políticas públicas de la educación superior sin fines de lucro requieren que los excesos de ingresos sobre los costos de operación se reinviertan en la institución para mejorar los servicios y ampliar la cobertura como mejorar las oportunidades de acceso a la población, i.e. estímulos para el crecimiento, la diversificación y diferenciación de las instituciones. La tendencia de cambios de identidad, misión y funciones de las universidades se puede resumir según demuestra el **Diagrama 1 y 2**.

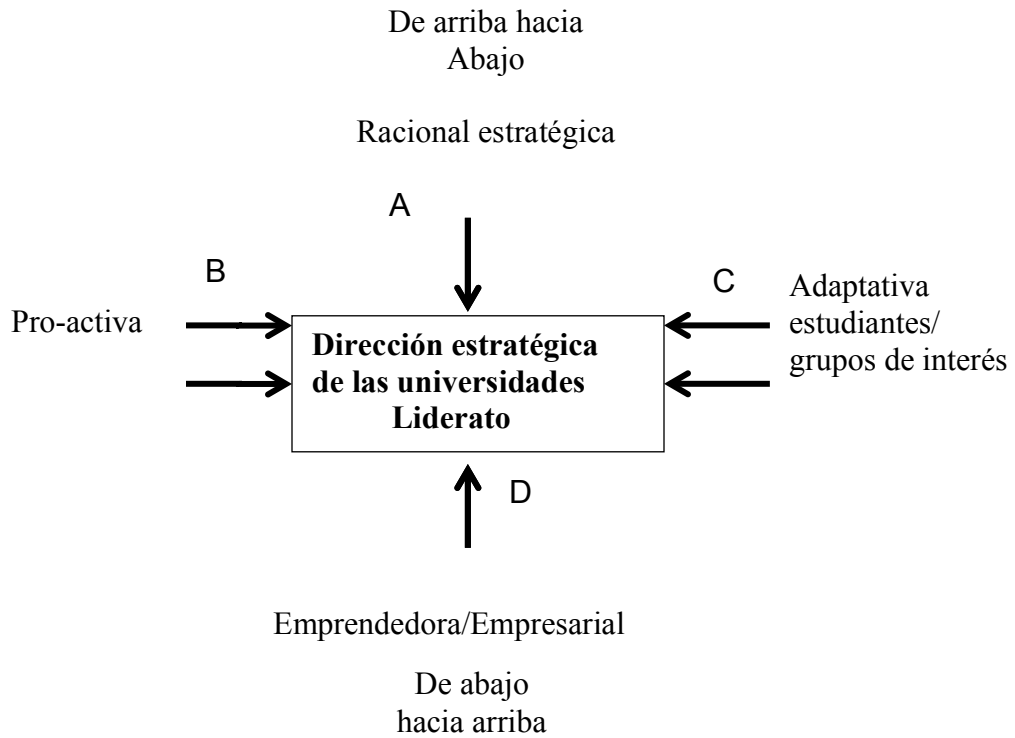
La tendencia en la dirección de las universidades y la educación superior, se puede resumir a través de cuatro tipos de acción (Lorange, 2001; Berquist, 2008; Aponte, 2012) que se complementan:

- A. Estratégica-racional: busca un balance estratégico entre el gobierno y la gestión académica a través de los grupos de interés (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba).
- B. Proactiva-innovadora: establece una dirección a seguir y llega primero en la búsqueda de estudiantes, recursos y prestación de servicios. Busca el balance entre la adaptación y crear opciones de cambio.
- C. Adaptativa: fija su dirección y hace ajustes de acuerdo con las necesidades cambiantes de los estudiantes, servicios a empresas para decidir opción
- D. Emprendedora / empresarial: busca establecer equipos de cambio y estrategias de acción empresariales entre administradores y gestores de conocimiento de la academia para traer recursos externos, proveer servicios y realizar investigaciones

Diagrama 1

Interacción con el entorno y gestión

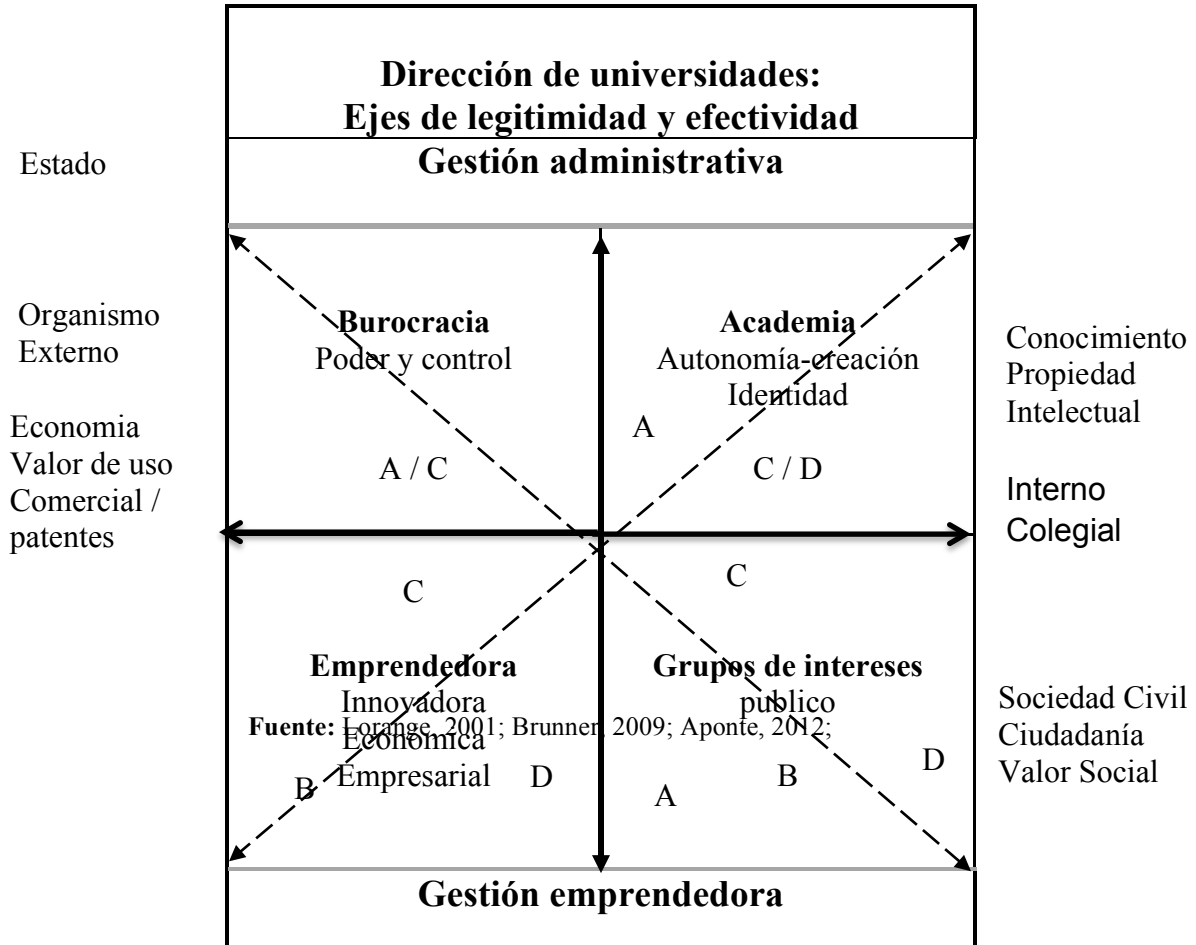
Dimensión de la Acción



Fuente: Lorange, 2001; Berquist, 2008; Aponte, 2012

- A-Universidad racional-estratégica
- B- “Pro Activa” innovadora
- C- Universidad Adaptativa
- D- Empresarial/emprendedora

Diagrama 2



Tendencias de la dirección universitaria:

- A- Estratégica Racional – Gerencial
- B- Universidad proactiva
- C- Universidad adaptativa
- D- Emprendedora/Empresarial

Tendencias de cambio de los sistemas de educación superior

El nuevo contexto de cambio en la educación superior está liderado por los países desarrollados con economías postindustriales del conocimiento en donde el conocimiento se ha convertido en el factor nuevo en la función de la producción para añadir valor de uso a los productos y servicios protegidos por las marcas, patentes, propiedad intelectual en los acuerdos y tratados de comercio internacional como resultado de la creación, innovación de nuevos productos y aplicaciones del conocimiento (I&D) con utilidad prospectiva y de gran valor comercial. Cambios en la actividad económica e interacción social en la cual la investigación y creación de la universidad, la lleva a tener un papel protagónico en la actividad económica y en otros sectores de la sociedad. Factores que unido a la crisis fiscal del estado y financiera de los gobiernos propician la formulación e implantación de políticas neoliberales de mercado para la reestructuración de los sistemas educativos y de educación superior debido a:

- Reducción del presupuesto público y asignaciones de recursos a la educación superior.
- Aumento significativo en los costos de la educación superior, en particular la formación de científicos, ingenieros, profesionales y técnicos de alto nivel.
- Nuevas prioridades de inversión y financiamiento en el acceso a oportunidades a programas de estudios, en la producción de conocimiento aplicado en las ciencias, matemáticas y tecnología.
- Aumento en la demanda social por mayor y mejor oportunidades de estudio en la educación superior para una gran diversidad de jóvenes y adultos de diferentes grupos sociales, étnicos, regiones ciudades, entre otros.

Factores que tienen impacto en la provisión de la educación superior y que interactúan para instalar políticas de acción privatizando el crecimiento y promoviendo la reestructuración de la oferta de la educación superior con la transformación de las instituciones en los EE.UU. y PR según demuestra los tipos (Aponte, 1998-2012) de instituciones y su identidad corporativa, misión y funciones:

1. Universidades de investigación- doctorales privadas sin fines de lucro con grandes recursos privados- públicos para la investigación orientada al sector productivo (modo 1 & 2 de creación de conocimiento) con impacto de servicio al bienestar de la sociedad en su conjunto con una educación de calidad y conocimiento como 'bien individual' de clase mundial y alto nivel de competitividad, autosuficiencia, autonomía y capacidad internacional de formar investigadores, de innovar con proyección global. i.e. instituciones de rankings.
2. Universidades de investigación - doctorales públicas estatales financiadas por el estado y gobierno local con ingresos provenientes de proyectos de investigación (modo 1 & 2); diferentes fuentes de ingresos, cuotas, donaciones, inversiones y servicios empresariales prestados. Presencia internacional en áreas de conocimiento estratégicas de interés público y servicios empresariales. Formación de investigadores y profesionales de la comunidad internacional.
3. Universidades privadas y públicas comprensivas- con recursos privados y públicos con nichos de investigación vinculados la formación de profesionales de alto nivel y en áreas estratégicas para el desarrollo económico y social del entorno con proyección internacional. Instituciones acreditadas y reconocidas por su contribución a la sociedad y por su status y prestigio en la educación superior.
4. Universidades y colegios de educación superior –seudo-privadas- sin fines de lucro creadas con recursos públicos para el desarrollo de la institución, becas y prestamos de estudiantes y financiamiento privado (80%+) del presupuesto operacional con oferta académica de grados asociados, bachilleratos y algunas maestrías profesionales con acreditación de programas con tasas bajas de retención -graduación.
5. Instituciones privadas- con fines de lucro con financiamiento privado y recursos de cuotas, inversiones y servicios al sector productivo y de servicios de acuerdo con la dinámica del mercado a través de los programas de estudio especializados y los servicios institucionales. Algunas tienen proyección internacional en áreas de formación y conocimiento empresarial y de algunas profesiones, i.e. incluye las universidades corporativas de empresas transnacionales.
6. Instituciones privadas de educación superior y postsecundarias- con fines de lucro especializadas en carreras cortas, certificados técnicos, financiados por inversionistas con

impacto a corto plazo en grupos de jóvenes con asistencia para estudios y adultos que trabajan que desean certificarse en áreas de gran demanda del mundo del trabajo (Algunas de estas instituciones son de dudosa calidad y baja efectividad).

Algunas de estas instituciones tienen una clasificación (Carnegie, 2010) que representa su identidad, misión y funciones. Otras tienen certificación de entidades acreditadoras y asociaciones profesionales. Algunas de las universidades de investigación están reconocidas, certificadas, y las de mayor prestigio, tienen autonomía y autosuficiencia, y están clasificadas en las entidades internacionales de rankings (THES, 2011 y SJTU, 2008). Otras no están en esa categoría, pero son de gran prestigio y status por su solvencia, la excelencia de sus estudiantes, profesores, investigadores, gerentes, y logros de sus egresados.

El papel de las universidades en la transformación de la educación superior: retos del desarrollo

En el escenario tendencial, de economías postindustriales del conocimiento de sociedades mercado (Aponte, 1998) de los países desarrollados se orientan hacia un sistema de educación superior trinario integrado complementario por un sector con altos niveles de desempeño y rendimiento con universidades de investigación de clase mundial (rankings) apoyadas por escuelas especializadas y de alto nivel dirigidas hacia los estudios universitarios e instituciones de ciencia y tecnología, vinculados a las industrias y servicios del sector productivo tecnológico, financiero y empresarial. En este contexto las universidades con gran cobertura, recursos intelectuales y científicos con capacidad de investigación juegan un papel protagónico en el nuevo sector de conocimiento de la actividad económica con proyección internacional de los países. Sin embargo, estas instituciones y la educación superior enfrentan grandes retos y factores que van a incidir en sus decisiones, estrategias, capacidad y desempeño, entre estos:

- Pertinencia-calidad- ante la brecha de formación y mundo del trabajo por la diferenciación acelerada del mercado laboral, el generar la oferta de profesionales, técnicos- con habilidades diversas y cambiantes- flexibles y polivalentes con gran capacidad de aprendizaje en el uso de tecnologías representa un gran reto para enfrentarse

a una reconversión en los requisitos de laborales con efectos perversos en las economías de los países de la región.

- Ciencia y tecnología- reducir la brecha en unos segmentos del mercado laboral académico y no académico- la brecha en ciertos campos de la ciencia y la tecnología' que mueven la gestión universitaria a priorizar su creación o para cerrarla con recursos del exterior.
- Posgrados de investigación- públicos y privados para en áreas estratégicas de ciencia y tecnología y para atender problemas de la sociedad a través de expertos y asesores para el desarrollo económico-social endógeno.
- Políticas económicas neoliberales y mayor intervención en las universidades: 'gerencialismo' -gestión de conocimiento de universidades públicas en una paradoja de cogobierno entre gobierno y la academia, de cómo llegar a nuevas metas de la institución en relación a su entorno y la contribución que hace a la sociedad en su conjunto creando nuevas relaciones no contenciosas entre el gobierno y academia.
- Internacionalización- ampliación de la internacionalización hacia afuera y hacia dentro para entrar en las redes de intercambio de investigadores profesores y estudiantes en la formación, investigación creación de conocimiento en la comunidad de internacional de educación superior; sumar recursos y el desarrollo complementario entre instituciones locales, del exterior y de organismos multilaterales.
- Políticas sociales y 'comunidad universitaria'- vinculación de la ciudadanía universitaria con las redes sociales de acción de la sociedad civil para apoyar la autogestión social en la solución de problemas sociales, ambientales de comunidades, regionales e internacionales.
- Políticas institucionales de cambio para mayor integración de la universidad a la sociedad.

La universidad de investigación de estos tiempos, entre las funciones de formar, la gestión de conocimiento y servicio a la sociedad, tiene prioridad en preparar investigadores, científicos, expertos en tecnología, profesionales de alto nivel de especialización necesarios para crear nuevo conocimiento para apoyar y sostener los sistemas nacionales de innovación y desarrollo para elevar la competitividad de los países para el desarrollo científico e intelectual en la

sociedad. Aunque no hay solo una ruta para transformar las universidades (identidad, misión y funciones), en instituciones de ‘clase mundial’, o poder elevar el nivel de las instituciones del sector terciario (pública o privada), lo importante es:

- I. La articulación de la educación terciaria y la universitaria con la estrategia general de desarrollo del país orientada al bienestar de la sociedad en su conjunto.
- II. Llevar a cabo cambios en el sistema pre-universitario para reducir el rezago y poder cerrar las brecha cognitiva, digital y de conocimiento de los estudiantes asociadas con la transición hacia la post-industrialidad.
- III. El desarrollo de instituciones nuevas para construir un sistema integrado de aprendizaje e investigación e instituciones tecnológicas para cerrar las brechas de la generación en transición y las del futuro para la transición a la educación superior y las universidades asociadas a la economía y sociedad del conocimiento.

En un contexto de internacionalización de la educación superior, se están creando universidades nuevas de investigación, de cobertura amplia con nivel alto de desempeño y rendimiento en diferentes regiones del mundo. En la región de Asia se estima la creación de alrededor de 500 instituciones nuevas, algunas de clase mundial en la China, India y Corea del Sur. De las universidades de clase mundial existentes, y de nueva creación, se pueden enumerar los siguientes elementos (Salmi, 2009; Palfreyman & Tapper, 2009) que las distinguen:

- Abundancia de recursos de diferentes fuentes que sustentan sus funciones a mediano y largo plazo de la institución (estado, gobierno, ingresos, otros).
- Liderato / gobernanza para estimular, apoyar y dar seguimiento a la creación/producción de conocimiento Modo 1 & 2 para I&D, y la solución de problemas de la sociedad.
- La orientación de las instituciones es desatar la imaginación y desarrollo de talento colegial académico y no gerencial en la institución.
- La estructura organizacional es diversa y no existe un modelo único seguir para el apoyo gerencial a la misión de investigar e innovar para dar respuesta rápida

para obtener recursos para la investigación en cuanto a costos, propiedad intelectual, aplicación de uso y difusión.

- Existen incentivos financieros para los departamentos, profesores-investigadores, e individuos para estimular la investigación.
- Existe una cultura de tolerancia de riesgo al invertirse en áreas nuevas de investigación, creación e innovación.
- Existe una conciencia institucional de costos y responsabilidad social de la institución como de prioridades en las diferentes áreas de investigación.
- Tienen presión de los políticos y de gobiernos por logros y resultados con transparencia y rendición de cuentas por los recursos asignados y el uso adecuado de estos.
- Tiene autonomía y libertad de acción relativa de la interferencia gerencial de la institución, gobierno compartido.
- Existe rivalidad y competencia entre las instituciones por los mejores estudiantes, los profesores-investigadores destacados y por el financiamiento de proyectos importantes de investigación estratégica de la institución, y de alianzas con sectores de la sociedad.

Características que las diferencian de otras universidades:

- Reputación de investigación y formación de posgrado de nivel internacional
- Número significativo de intelectuales y expertos en diferentes áreas de conocimiento
- Reconocimiento de prestigio y status institucional por otras universidades homologas y entidades internacionales.
- Lidera en áreas de investigación académica y conocimiento transdisciplinario aplicado.
- Tiene investigadores con premios y reconocimiento internacional, i.e. premio nobel, y otros.
- Atrae y retiene investigadores, profesores y estudiantes de alto nivel de la comunidad internacional.
- Egresan estudiantes que ocupan posiciones de importantes en instituciones e institutos de investigación a nivel internacional.

- Tienen una base sólida de recursos recurrentes y diversidad de fuentes de ingresos, financiamiento; reciben grandes cantidades en fondo dotal y de inversiones.
- Consistentemente hacen una gran contribución a la sociedad a través de los tiempos.
- Tienen un equipo gerencial y liderazgo de clase mundial con visión estratégica y capacidad de implementación.
- La mayor parte de estas universidades se encuentran en los países desarrollados del grupo G8 - Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, Japón y Australia entre otros.

Consideraciones finales

La masificación de la educación superior promovida por el estado y orientada por el ‘mercado’ ha tenido resultados contradictorios no esperados en las tasas de participación, retención y de egreso. Por un lado ha aumentado el acceso a oportunidades de estudio que en ocasiones no han sido de calidad, en otras ha creado sobre oferta de egresados con relación a los puestos de trabajo existentes, con escasez de otros en puestos de gran demanda en la sociedad. Tendencias que han movido a personas a emigrar a otras regiones y países perdiéndose el talento y la inversión en capital intelectual. Otra consecuencia ha sido la sobre educación para los puestos existentes creando una inflación en los requisitos de los puestos con relación a los salarios para estos cuando las personas están sobre cualificadas. Resultados que están fuera del alcance de análisis de este trabajo enfocado en la transformación de las instituciones de educación superior y las universidades.

En su contribución al desarrollo económico y en la construcción de sociedades del conocimiento, las universidades como organización protagónica, tendrán que ampliar la cultura anticipatoria para crear y manejar los cambios en la cobertura de formación, investigación y servicio a la sociedad para el desarrollo político, social y cultural. Ante el crecimiento del “gerencialismo”, las universidades, para ser instituciones autónomas responsables, van a tener que fortalecer (no delegarlas al poder administrativo) su participación y fortalecer la autogestión de conocimiento en las decisiones académicas y de autoevaluación (rendir cuentas por eficiencia-efectividad de impacto) en cuanto a pertinencia-calidad, ejecución y desempeño en la utilización de recursos.

Recapitulando, dos de los grandes retos de las universidades en estos tiempos son la innovación y transformación como respuesta a un contexto caracterizado por cambios rápidos en la sociedad, la economía, la política, la cultura y el conocimiento científico-tecnológico. En el gobierno de las universidades, se exige creatividad, flexibilidad, liderazgo, capacidad de convocatoria y movilización, visión estratégica, identificación y evaluación de opciones posibles, eficacia en la implementación de políticas institucionales. Por otro lado, las características de la masificación de la educación superior son la reflexividad de las instituciones ante nuevos contextos políticos y socio-económicos, y segundo el cambio de una intelectualidad contenida en las instituciones universitarias hacia sistemas intelectuales abiertos (intelectualidad pública). La reflexividad (Scott, 1995) representa mayor énfasis en la rendición de cuentas y responsabilidad hacia reglamentación gerencial, nuevas prioridades políticas, y presión de grupos de interés del 'mercado'. Las universidades con autonomía y autosuficiencia institucional de estos determinantes, han sido las universidades élites' (cosmopolitas) que mantienen la libertad académica como precondition de su utilidad social y significado cultural para la sociedad, la humanidad. La reflexividad en la masificación de la educación superior por otro lado, es una característica de la masificación en la cual los términos políticos, significan rendición de cuentas en lugar de autonomía, y el contexto de 'mercado' mayor interacción con mayor influencia de este.

Por lo anterior, las universidades tendrán que ser de autogestión, emprendedoras, innovadoras, democráticas y responsables para orientar la formación de las nuevas generaciones hacia mayor participación de la ciudadanía, comprometidas con la equidad, la justicia y la paz para construir sociedades sustentables para un desarrollo endógeno, de justicia con equidad en los países de la región.

Referencias

Aponte, E (2012) “Tendencias de gobernanza de las universidades ante los retos del desarrollo en las Américas, el Caribe y Puerto Rico” trabajo inédito presentado en la Universidad de Puerto Rico”. Noviembre 13. Facultad de Educación, Recinto de Rio Piedras.
www.unescoeducacionsuperior.upr.edu

Aponte, E. (1998) Growth, Diversification and Differentiation in Higher Education: A Typology of Organization Transformation Trends” paper presented at the UNESCO World Higher Education Conference. Paris: UNESCO. www.unescowche.org/proceedings

Berquist, W., Pawlak, K. (2008) Engaging the Six Cultures of the Academy. San Francisco: Jossey-Bass.

Brunner, J.J. (2011) Gobernanza universitaria, tipología, dinámicas y tendencias.
www.revistaeducacioneducacion.es

Carnegie Classification (2010) The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education.
www.classification.carnegiefoundation.org

CEPR (2009) Consejo de Educación de PR Informe Estadístico de la Educación Superior 2009-2010. San Juan. www.cepr.gov

Collins, R. (1979) The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.

GI Bill (1944-2014) Servicemen’s Readjustment Act of 1944 GI Bill.
www.benefits.va.gov/gibill/ <http://www.history.com/topics/world-war-ii/gi-bill>

Gumport, et.al (1997) “Trends in the United States Higher Education: from Massification to Post- Massification”. Palo Alto, California: National Center for Post-secondary Improvement (NCPSI) Stanford University. www.nccii.org

Lorange, P. (2001) New Vision for Management Higher Education. England: Stylus publishing, Ltd.

McNay, I. (2006) Beyond Mass Higher Education: Building on Experience. England: The Open University Press.

Palfreyman, D., Tapper, T. (2009) “Structuring Mass Higher Education: Interpreting the Process of Change” in Palfreyman, D. and Tapper, T. (editors) Structuring Mass Higher Education: the Role of Elite Institutions. New York: Routledge.

Salmi, J. (2009) The Challenge of Establishing World Class Universities. Washington: The World Bank Human Development Series.

Scott, P (1995) The Meanings of Mass Higher Education. England: The Open University Press.

SJTU (2008) Shanghai Jiao Tong University, ARWU Country University Ranking.
www.Shanghairanking.com

ROTC (1944-2014) Reserve Officer Training Corps
www.thecrimson.com/.../3/.../a-history-of-rotc-on-to...

U.S.Higher Education Act (1965-2014) Department of Education Student Aid Programs and Loans. Federal Pell Grant, US Department of Education. www.student.aid
www.studentloans.gov/types/loans

THES (2011) The Times Higher Education Supplement Country University Ranking.

www.timeshigher/world-university-r

Tierney, W. (2008) The Impact of Culture on Organizational Decision Making: Theory and Practice. Virginia: Stylus Publishing, USA.

Entre la universidad y esa otra variedad de instituciones de estudios superiores

Rafael Aragunde

Knowledge is our most important business. The success of almost all our other business depends on it, but its value is not only economic. The pursuit, production, dissemination, application, and preservation of knowledge are the central activities of a civilization.

Louis Menand¹

1

Cuando se nos invita a que pensemos “las universidades del siglo XXI” estamos casi obligados a suponer que se nos pide que nos refiramos a las universidades del futuro, no a las de hoy sino a las de mañana, aquellas para las cuales todavía nos podemos preparar porque no han llegado y están por venir. Sin embargo, se podría tratar de las mismas universidades que habitamos hoy porque como todo fenómeno histórico – y la universidad, pese a la familiaridad con la que la atendemos en deliberaciones de esta naturaleza, es un fenómeno histórico - ella responde a unas circunstancias sociales que podrían muy bien ser las mismas que las del futuro. ¿Quién puede por lo tanto hablar con certeza sobre la inevitabilidad de cambios que estas habrán de experimentar si existe la posibilidad de que compartan escenarios sociales similares? Pero además, pudiera ser que las universidades actuales ya contaran, en esta época, con los rasgos esenciales de lo que serán aquellas universidades del futuro. Y eso podría ser así aun cuando las condiciones materiales - sus contextos históricos - supuestamente se transformaran. Y si fuera así, al especular sobre las universidades del siglo XXI, podríamos estar pensando en las universidades actuales.

¿Difieren realmente nuestras universidades, o algunas de ellas, de aquellas instituciones de estudios superiores (IES) – conocidas tradicionalmente como universidades liberales o universidades napoleónicas, que se fundaron a principios del siglo diecinueve en Estados Unidos, Alemania y Francia? ¿Cuánto difieren en lo que respecta a su organización en facultades y departamentos, a la función de los decanos y rectores, al rol activo y protagónico de los profesores en el ámbito pedagógico, al rol receptivo de los estudiantes sobre lo mismo, y a cierta relación, no siempre autonómica, frente al gobierno, y a la investigación y al servicio que supuestamente le deben brindar a la comunidad que las subvenciona?

Ciertamente han cambiado muchísimas condiciones materiales, pero algunas universidades actuales – aun a la distancia de doscientos años de historia – parecen funcionar como si respondieran todavía a elementos que le dieron forma a las instituciones de estudios superiores de aquella época y aun de antes, según sugiere Charles Homer Haskins en su interesantísimo estudio sobre las universidades medievales cuando hace referencia a “all that machinery of instruction represented by faculties and colleges and courses of study, examinations and commencements and academic degrees”².

Urge ser precisos a la hora de especular sobre el futuro de la institución que hemos estado llamando universidad en los últimos ocho o nueve siglos. Es imprescindible hacerlo porque de lo contrario

¹ Menand, Louis, *The Marketplace of Ideas, Reform and Resistance in the American University*, New York: Norton,

² Homer Haskins, Charles, *The Rise of Universities*, Ithaca, NY: Great Seal Books (Cornell University Press), 1962, p. 2.

podríamos caer en una especie de esencialismo que posiblemente daría al traste con la reflexión que pretendemos. Sin duda, en términos generales la universidad actual se parece a la liberal y comparte elementos hasta con la medieval, según sugiere Charles Homer Haskins, pero ¿por qué suponer que por dos o tres características en común lo que llamamos universidad es algo que siempre ha connotado lo mismo? ¿Por qué creernos que cuando se trae a colación la universidad todos pensamos en el mismo fenómeno? Quizás más importante, ¿por qué tenemos que dar por sentado que la universidad es un fenómeno cuya identidad no varía?

Sugiero que no se pierda de vista la posibilidad de la pluralidad de concepciones en torno a lo universitario al prepararnos para deliberar sobre la universidad. Creo que la reflexión sobre las universidades de ahora y del futuro no puede partir de una “idea” exclusiva de la universidad, según tantas veces se ha hecho. Esto supondría que hay una especie de esencia platónica inmutable que la define y a la que se le tiene que ser fiel. Pero es así como se ha comportado una importantísima tradición que ha monopolizado las discusiones que se han dado sobre lo universitario.

2

Un ejemplo extraordinario de esta concepción es el escrito del prestigioso filósofo alemán Karl Jaspers (1883-1969), titulado precisamente “La idea de la Universidad”³. El existencialista Jaspers no se imagina que pueda haber universidades que no respondan al Estado. “La universidad existe por el Estado. Su existencia es políticamente dependiente. Puede vivir sólo dónde y cómo el Estado quiere. El Estado hace posible la universidad y la protege”⁴. En el mundo germánico en el que el también psiquiatra escribe esto se había sufrido recientemente la experiencia terrible de la Segunda Guerra Mundial, la cual había seguido al nefasto gobierno del nacional-socialismo hitleriano. En aquellas “últimas desgraciadas décadas”, según el mismo Jaspers las llama en un breve prólogo que escribe en la Universidad de Heidelberg en el 1945, la universidad alemana, en singular, había sufrido un “aniquilamiento moral”. De ella no quedaba nada y había que revivirla si se quería que la nación alemana se recuperara de la tragedia que la había enterrado. Sin aquel ámbito universitario, auspiciado por el Estado alemán, no habría posibilidad del renacimiento al que se aspiraba pues la universidad, entre otras tareas, debía de proveer el espacio en el que la verdad se pudiera cultivar desinteresadamente, el país ejerciera su espiritualidad y allí se desarrollara “la más clara conciencia de la época”⁵. En el entusiasmo que despliega por “la universidad”, Jaspers sugiere que la dimensión supranacional y universal de la idea de universidad es comparable a la de la Iglesia.

Jaspers naturalmente no se inventa la idea de la universidad. Es más bien heredero de los fundadores teóricos de la universidad liberal alemana, provenientes de la Universidad de Berlín, la extraordinaria casa de estudios que creara un príncipe tudesco en el 1810. A la fundación conceptual de aquella universidad y de las otras universidades germanas que seguirán su modelo, aportarán algunos de los más conocidos filósofos de lo que se conoce como el idealismo alemán. Parecidamente a lo que habría de ocurrir en el 1945, los alemanes de aquel momento se despedían de la experiencia traumática encarnada en Napoleón Bonaparte y sus pretensiones de dominar toda Europa. Para bien o para mal, estos estudiosos trabajarán lo que estimaban que habrían de ser los fundamentos de una nueva nación alemana que se nutriría de las

³ Jaspers, Karl, “La idea de la Universidad”, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

⁴ *Ibid.*, p. 499.

⁵ *Ibid.*, p 392.

tradiciones, los valores y la espiritualidad de lo que ellos estimaban que constituía su fortaleza como pueblo.

No debe parecer extraño que cada uno de ellos se remita a su propia erudición. En sus pensamientos encontrarán apoyo para su propuesta. Johann Gottlieb Fichte, autor de un escrito que conmoverá al país, titulado *Discurso a la nación alemana*⁶, propondrá una nueva educación puramente alemana, inspirada en nuevos valores que naturalmente responderían a las esperanzas que albergaba de que Alemania no sólo superara la crisis sino que guiara al resto de Europa en aquel proceso de autorrealización ontológica que él creía haber descifrado. Pero Fichte irá más lejos aún en sus escritos propiamente metafísicos, aquellos en los que define el idealismo radical que impactó el resto de la filosofía germánica. En su *Ciencia del conocimiento*⁷ proyecta una fe absoluta en las ciencias y en la posibilidad de un conocimiento que lo abarcara todo, un conocimiento total. Aspiraba a dar con un saber puro que no se contaminara con nada que estuviera relacionado con las necesidades humanas. Lo concebía como un fin en sí mismo que no podía ser un medio para otra cosa que no fuera continuar ampliándose. Cuando nos acercamos a quien fuera rector en 1811 de la recién fundada Universidad de Berlín, estamos incursionando en territorio de lo que se conocerá como el idealismo absoluto alemán. Allí el mundo es más bien concebido como producto de las ideas. La realidad se desarrolla mediante ideas y se conoce mediante ideas. Naturalmente, quien piense esas ideas y el lugar desde el cual las piense, son automáticamente privilegiados.

Hay que avanzar a añadir que el idealismo absoluto fichteano no constituye toda la filosofía idealista alemana. Por ejemplo, aquel filósofo a quien Fichte consideró su maestro, Immanuel Kant, no pensaba de la misma forma. Era su precursor, como lo fue de todos los idealistas alemanes, pero nunca llevó su idealismo tan lejos. Kant, quien sería autor de uno de los textos más importantes sobre lo universitario, *El conflicto de las facultades*⁸, evaluó con extraordinario cuidado el conocimiento que se podía tener de la realidad. En su obra más importante, *La crítica de la razón pura*, pondera las condiciones que se tienen que dar para que se pueda hablar de un conocimiento científico. Según se sabe, de este se excluye a la teología y se ofrece como ejemplo la física de Isaac Newton. En lo que respecta a los procesos cognoscitivos humanos, Kant fue igualmente meticuloso, preparando tablas en las que desglosaba las categorías que hacen posible, según él, el conocimiento humano, conocimiento que identificó con la sustitución copernicana del geocentrismo por el heliocentrismo, pues insistió en que es la realidad la que se ajusta a las posibilidades cognoscitivas que tenemos los seres humanos y no al revés⁹.

Kant es sin duda uno de los estudiosos que más ha aportado a la idea de la universidad que venimos considerando. En *El conflicto de las facultades* el filósofo insiste muy pronto en que “solo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales”, lo que no es una aseveración problemática en sí, pues el sentido común nos dice que solo podemos juzgar adecuadamente lo que conocemos. Sobre lo que no conocemos no se puede dictar juicio. En un centro de estudios quienes pueden evaluar adecuadamente a los físicos sobre física son los físicos, igualmente a los filósofos sobre filosofía los filósofos, los abogados sobre jurisprudencia los juristas. Pero la afirmación kantiana más bien ha servido de base para sostener que a la universidad no la puede juzgar nadie. También se ha utilizado para reclamar que a los eruditos solo se les puede juzgar como eruditos y no como pedagogos, lo que es también problemático. Se pierde de vista sobre lo primero que el mismo Kant, cuando distingue las facultades superiores, que son las de Teología,

⁶ Fichte, J. G., *Discurso a la nación alemana*, Madrid: Taurus, 1968

⁷ Fichte, J. G., *La ciencia del conocimiento*, facsímil de traducción al inglés, Philadelphia: J. B. Lippincott & Co., 1868

⁸ Kant, I., *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 1963

⁹ Kant, I., *La crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Losada, 1973, pp. 223 y 224.

Derecho y Medicina, de la facultad inferior, que es la de Filosofía, sugiere que mientras que a esta, caracterizada por su “libertad de razonamiento”¹⁰, no se le pueden dictar normas desde afuera, con respecto a las otras tres “el gobierno mismo tiene interés en saber si sus enseñanzas son de tal o cual naturaleza, o si deben ser expuestas públicamente”¹¹.

Tanto en los escritos de Wilhelm von Humboldt, a quien se le atribuye las más de las veces toda la concepción de la educación prusiana que tanto ha influido en lo escolar y en lo universitario, como en los de Friedrich Schleiermacher, posteriores a los de Kant, pero que son contemporáneos con los de Fichte, observamos una preocupación con la intervención del Estado. En su libro *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*¹², Humboldt anticipa a Jaspers en su insistencia en que el mundo del saber es quien le provee riqueza espiritual a la nación. De modo que el Estado ciertamente se beneficia de él. Pero el Estado no puede esperar que los estudiosos que allí buscan el desarrollo de las ciencias, o que habitaban las academias tan de moda en aquella época apenas post ilustrada, respondieran a sus intereses. Estos necesitan libertad absoluta para encarar los retos de unos saberes que en la universidad, contrario a lo que ocurre en la secundaria, siempre han de ser concebidos como incompletos. No se trata, sin embargo, de que el Estado no intervenga en la universidad; necesariamente lo hace al nombrar los profesores y al proveer recursos. Además la universidad tiene “a su cargo siempre tareas de orden práctico al servicio” del Estado”¹³. Su no intervención se aplica a esos estudiosos que son los profesores, quienes por estar dedicados a la búsqueda de la verdad no pueden ser afectados por elementos que los aparten de esto. La misma universidad, su estructura administrativa, tiene que cuidarse de no afectar esa libertad que se requiere para el estudio.

En las reflexiones sobre los estudios universitarios que esbozara el teólogo liberal Friedrich Schleiermacher en el escrito que tituló *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*¹⁴, plantea la misma preocupación porque la universidad sea obligada a obedecer a los intereses del Estado y pierda esa libertad de investigación que le debe caracterizar, llevándola entonces a asumir una agenda que no es la suya¹⁵. Al igual que para Humboldt y Fichte, para Schleiermacher la universidad es una metáfora epistemológica. “La universidad debe, por tanto”, escribe, “abarcar todo saber y en la manera como se preocupa por cada rama en particular debe expresar su íntima relación natural con la totalidad del saber...”¹⁶. Pero dentro de la universidad es el académico, en su interés por hacer avanzar su saber y de transmitirlo a los demás, el llamado a defender la pureza de su proyecto. Por esta razón escribe que es “aconsejable que el estado deje a las ciencias libradas a sí mismas, que confíe totalmente la organización interna a los científicos como tales y retenga para sí tan solo la administración económica...”¹⁷.

¹⁰ Kant, *El conflicto de las facultades*, Op. Cit., p. 28.

¹¹ Ibid.

¹² Humboldt, W., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt et al, Op. Cit.

¹³ Ibid., p. 217.

¹⁴ Schleiermacher, F., *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*, Fichte, Schleiermacher, Humboldt et al, Op. Cit.

¹⁵ Ibid., p. 142.

¹⁶ Ibid., p. 144.

¹⁷ Ibid., p. 142.

Más de un siglo más tarde el influyente pensador alemán Martín Heidegger se expresará sobre “la universidad” en su famoso “Discurso Rectoral” de 1933. En este discurso el ya rector Heidegger vuelve otra vez a plantear la necesidad de una armonía entre las disciplinas de estudio y la universidad que había sido la insistencia de los idealistas alemanes de principios de siglo XIX. Heidegger, naturalmente, estaba orientado por el mismo temor que les caracterizaba a ellos: la posibilidad de que al responder al Estado, se perdiera la articulación que tiene que haber entre universidad y saberes.

En los comienzos de su discurso, Heidegger, quien fungiría de rector solo un año, pregunta si se sabe lo que es una universidad¹⁸. Insiste luego, como cabía esperar en él, en la necesidad de que nos preguntemos sobre la esencia de los saberes¹⁹. Y terminará planteando que es necesario rescatar la idea de la universidad alemana, aunque lo sugiera en forma de interrogante²⁰. Naturalmente, como sus predecesores en lo que respecta a este asunto, el filósofo de la Selva Negra estaba pensando en sus propias concepciones filosóficas, las cuales debían servir de punto de partida al ordenamiento de las disciplinas que debía de caracterizar a la universidad.

4

La idea de la universidad se propaga en el mundo anglosajón sobre todo a través de quien ha sido conocido como el Cardenal Newman, prelado irlandés de la Iglesia Católica quien fuera un profesor distinguido en la Universidad de Oxford durante el siglo diecinueve. A Newman, quien tuvo varias conversiones en su larga existencia (1800-1890), le fue encargada la fundación de lo que se llamaría en su breve existencia la Universidad Católica de Irlanda. En el proceso de fundar esta, Newman redactó y ofreció como conferencias una serie de escritos en torno a la universidad²¹. Su enfoque no sería, sin embargo, el de los filósofos alemanes que tan entusiasmados se mostraron siempre con saberes y disciplinas. Newman le prestó más atención a lo que un estudiante debía de recibir a través de su educación superior. Lo importante no era su preparación profesional, señalaría Newman, sino que aprendiera a ejercitar su razón de modo que pudiera valerse de esta capacidad social y políticamente²². Cuando se hable y se escriba sobre la universidad en el mundo de habla inglesa la mayor atención se le prestará a lo que el egresado de la institución debe llevar consigo. Se puede decir sin miedo que eso se le debe a Newman.

5

En el mundo de habla hispana también ha prosperado la idea de la universidad y por consiguiente la convicción de que solo hay un tipo de universidad, a partir de lo que el filósofo madrileño José Ortega y Gasset escribió en su *Misión de la universidad*. En los planteamientos que allí elabora para insistir en que la Universidad con letra mayúscula tiene como tarea principal “la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee”, señalará que “esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad”²³.

¹⁸Heidegger, M. *Die Selbstbehauptung der Deutschen Universität*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983, p. 9.

¹⁹Ibid., p. 14.

²⁰Ibid., p. 19.

²¹Newman, J.H.C., *The Idea of a University*, New York: Doubleday, 1959

²²Ibid., pp. 182 y 194.

²³Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza, 1982, p. 38.

Para Ortega, las “pretensiosas universidades del siglo XIX” eran responsables del “nuevo bárbaro”, aquel “profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también”, aquel individuo que algunas líneas después, sugería el mismo Ortega, probablemente no le entendía a él²⁴. Sin decirlo transparentemente, lo que Ortega está rechazando de aquellas universidades es que le habían abierto las puertas sobre todo a las ciencias naturales, y quizás más importante históricamente hablando, aunque es posible que Ortega no estuviera pensando en ello, a los muy saludables debates epistemológicos que se inauguraban entonces, pero que nos acompañarán hasta nuestros días, sobre lo que implica la categoría de científicidad.

Les debería haber llamado la atención a quienes citan el texto de Ortega y Gasset que en España las universidades no se habían transformado y continuaban siendo réplicas muy pobres de las universidades medievales. Sin embargo Ortega da a entender que en España sí la universidad “todavía” producía personas cultas. Allí mismo el madrileño se refiere al “inglés medio, el francés medio, el alemán medio” y los acusa de “incultos” porque supuestamente “no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondiente al tiempo”²⁵. Es el europeo, que no el español, sobre el cual no dice nada, quien se ha alejado de la cultura y se ha atrincherado en la profesión. Aquellas “clases burguesas” que, según él, “mandan en las sociedades europeas” no serían capaces de “vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos”²⁶.

Lo que tampoco se dice sobre Ortega en esta reivindicación de la universidad medieval, que considera transmisora de la cultura de los tiempos, es que lo hace desde una España que había aportado muy poco al desarrollo decimonónico de las ciencias y la tecnología, y que tampoco había contado con algún filósofo que hubiera llevado a cabo reflexiones sobre la cultura que hubieran trascendido la península ibérica. Ortega, desde luego, fue un ejemplo extraordinario de lo que él estaba reclamando en aquella tercera década del siglo XX pues entendía la física de Planck y de Einstein y escribiría en términos generales sobre ella. Pero ¿había habido debates en España sobre estas como los habría de haber en aquellos países que él critica por haberse alejado de la importancia que la universidad medieval le concedía a la cultura?

La visión de Ortega sobre la universidad medieval y su relación con sus tiempos, amerita también ser cuestionada pues parte de algunos supuestos problemáticos. Supone que ella transmite, no “cultura general” que sería un concepto de nuestros tiempos, sino “el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia”²⁷. Pero Ortega no trae a colación que a la universidad medieval no asistía sino un número limitadísimo y privilegiado de hombres vinculados a la Iglesia Católica y a la burguesía de la época. El “hombre medio” al que se refiere con ambivalencia en el texto no está presente en aquella universidad en la que, otra vez según él, no se investiga, “se ocupa muy poco de profesión”, pues “todo es ... ‘cultura general’- teología, filosofía, ‘artes’”²⁸.

Leyendo a Ortega y Gasset se podría llegar a la conclusión de que en la Edad Media no había más ciudadanía que la de los profesores y estudiantes universitarios. O que allí no habría habido artesanos, ni campesinos, ni soldados, ni mujeres, ni ancianos que tuvieran ideas distintas. Lo que se tenía que conocer, que es según él, lo que se enseñaba en las universidades, “el sistema de ideas sobre el mundo y la

²⁴ Ibid., p. 37.

²⁵ Ibid., p. 36.

²⁶ Ibid., p. 38.

²⁷ Ibid., p. 35.

²⁸ Ibid.

humanidad que el hombre de entonces poseía”, según ya antes citáramos, les habría llegado a estos otros de alguna forma. ¿Pero cómo, si la Universidad era una institución muy selecta? ¿No se equivocaba entonces Ortega al atribuirle las ideas que había podido desarrollar un sector muy específico de aquella sociedad – quizás una clase social, probablemente tan solo un sector – a la población entera?

6

El acercamiento de Ortega a la reflexión sobre lo universitario no es exclusivamente suya. Otros estudiosos de lo universitario pierden de vista los contextos sociales amplios en los que se da el desarrollo de esta institución. Cuando se escribe sobre la educación que esta ofrece no se especifica lo que representa, numéricamente hablando, el sector que se ha beneficiado de ella.

Un ejemplo de este acercamiento es lo que Charles Homer Haskins, el gran medievalista estadounidense, escribe sobre la universidad medieval en su influyente libro *The Rise of Universities*. En este se le dedica el segundo capítulo a los profesores y luego el tercero a los estudiantes, apenas dedicándole el más breve primer capítulo a repasar las primeras universidades medievales²⁹. ¿Atiende allí Charles Homer Haskins, como correspondería, las condiciones que podríamos describir como materiales que permitieron el desarrollo de la universidad medieval? ¿Se podría decir que lo que escribe allí nos ofrece una idea clara del lugar privilegiado que ocupaban aquellos estudiantes y profesores, y cómo la inmensa mayoría de los individuos que circulaban por las calles aledañas a las universidades no tenían, ni podía aspirar a tener, algún tipo de educación formal? La educación universitaria medieval no era para todos sino para un sector muy específico, mínimo, de aquella población y, como ocurre con Ortega al hablar de la cultura que la educación universitaria proveía, tenemos que pensar que se trataba de la educación, o cultura, de estos poquísimos.

Charles Homer Haskins reconoce como imprescindible lo que llama “un gran renacimiento del estudio” (a great revival of learning) producido por el “gran influjo de conocimiento nuevo” que arribó en Europa a través de Italia y Sicilia, pero mayormente a través de los estudiosos (scholars) árabes de España. La llegada de los textos de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo y otros, como los tomos de derecho romano que se habían mantenido escondidos a través de la Edad Oscura, según la describe, rompieron las cadenas de la catedral y la escuela monástica³⁰. Refiriéndose entonces a la sobrevivencia del estudio de derecho durante siglos anteriores, pero también al reavivamiento que experimentará sobre todo en la Universidad de Boloña, Charles Homer Haskins hace referencia al renacimiento del comercio y de la vida urbana en el siglo once, el cual anticipará el renacimiento del siglo siguiente³¹. Para él es claro que la Universidad de Boloña fue organizada por estudiantes para hacerle frente a los habitantes de la ciudad quienes se aprovechaban de ellos para cobrarle cada vez más por sus hospedajes y otras necesidades³². Por otro lado, muchas de las normas que se aplicarían en las futuras universidades habrían de tener su origen en las condiciones que le establecieron los estudiantes boloñeses a sus profesores como parte de los acuerdos con los que estos tenían que cumplir si aceptaban convertirse en sus profesores³³. Lo mismo, “mutatis mutandi”, ocurriría cuando la universidad se funde por profesores, según sería el caso de la Universidad de París. Desde luego, tendrían los mismos conflictos con los habitantes de la ciudad, pero serían ellos

²⁹Haskins, Charles Homer, *The Rise of Universities*, 5th. Printing, Ithaca: Cornell University Press, 1962.

³⁰ Ibid., pp. 4 y 5.

³¹ Ibid., p. 7.

³² Ibid., p. 9.

³³ Ibid.

quienes como gremio los que entonces establecerían el orden dentro de su universidad y no los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes y los profesores no serían los únicos personajes en aquel ambiente. Si en ciertas ciudades se daban estas dinámicas fundacionales que acabamos de mencionar, en otras intervenían monarcas para crear nuevas universidades. La Universidad de Nápoles es inaugurada por Federico II en el 1224 para que los estudiantes del reino de Sicilia no tuvieran que ir a universidades del norte de la península donde se exponían a las concepciones güelfas (pro Papado) con las que él no simpatizaba³⁴.

7

Las distintas universidades a través de los tiempos han sido creadas como resultado de dinámicas muy distintas y han atendido siempre intereses muy diversos. Si algunas fueron resultado de iniciativas estudiantiles, otras recibieron el impulso de claustrales, respondieron a los intereses de algún príncipe o de algunos sectores de las burguesías urbanas interesadas en beneficiar su ciudad. Si en algunas la atención se la llevó el derecho que se necesitaba para manejar la nueva situación social, en otras el centro de las deliberaciones radicó en consideraciones teológicas que eran de gran interés para la curia romana. Sabemos que para cada uno de estos temas, aquellos estudiosos desarrollaron múltiples interpretaciones y que como ocurre en nuestra época les caracterizarían más las diferencias que los acuerdos. Cada uno de ellos miraría las “cuestiones disputadas” desde su muy particular perspectiva. No tenemos por qué pensar que aquello que llegaban a pensar pasaba entonces a ser parte del “sistema de ideas” que el “hombre medio” de la época poseía, según vimos que sugería Ortega y Gasset.

Lo que sí debió haber merecido la atención de Ortega y Gasset, de la tradición filosófica alemana y de Charles Homer Haskins es lo que todavía encontramos en nuestras instituciones de estudios superiores y que ya allí estaba presente. Me refiero al sentido de comunidad entre estudiosos, pese a las múltiples diferencias que siempre nos han caracterizado a quienes nos dedicamos al estudio. Estas comunidades de estudiosos son a veces iniciadas, según se desprende del caso de Boloña, por estudiantes, en otras auspiciada por alguna iglesia, en ocasiones por príncipes y hasta por jeques del desierto, por gobiernos, por comités revolucionarios, comerciantes, entre otros, pero inevitablemente, si los fundadores no son los estudiosos, a estos se les tiene que convocar para que corran con las responsabilidades de la enseñanza o la investigación, cualquiera que sea el caso. Si los estudiosos no corren con las responsabilidades administrativas puede ser secundario si se respeta el ethos de estudio que los estudiosos imponen. Cuando este ethos no se respeta, o no hay garantía de que se respete porque no se entiende o porque le puede parecer problemático o peligroso a los fundadores, surgen naturalmente con más fuerza los reclamos de que los estudiosos sean responsables también de las tareas gerenciales. Pero esta comunidad de estudiosos, a la que se incorporan constantemente nuevos estudiantes, es la que ha constituido tradicionalmente toda institución de estudios superiores. Ella sí comparte visiones y valores, “sistema de ideas”, que no llegan hasta aquel “hombre medio” que Ortega y Gasset se imaginó.

8

En el llamado nuevo mundo latino, o en las Américas que habitamos nosotros, la fundación de universidades siguió el mismo patrón que en la antigua Europa medieval y renacentista. Los reyes españoles autorizarían las instituciones que comenzarían a surgir a iniciativa de la iglesia española. Y así sería durante siglos en la América Latina.

³⁴ Ibid., p. 12.

En la América de habla inglesa también las organizaciones religiosas desempeñarían un rol clave en el establecimiento y creación de instituciones de educación superior. Por ejemplo, la Universidad de Harvard fue fundada en el 1636 por un grupo de ministros protestantes que consideraban necesario contar cuanto antes con un colegio en el que se pudiera continuar adiestrando jóvenes interesados en el ministerio con el cual ellos todos estaban comprometidos. Aunque siguieron el modelo de las universidades británicas, en los comienzos se dedicaron exclusivamente a preparar pastores religiosos. Más adelante adoptarían currículos más amplios. Las primeras universidades estadounidenses le fueron fiel al modelo de Harvard. Yale, William and Mary College, Princeton y Brown, por ejemplo, fueron fundadas también para el adiestramiento de personal religioso y aunque, al igual que Harvard, serían creadas mediante la autorización que les concedieron legislaturas coloniales o cuerpos análogos, apenas tenían que ver con el Estado estadounidense. Esto cambiaría a partir de la aprobación del primer Acta Morrill en 1862 y la creación de las universidades conocidas como “land grants”. El gobierno de aquella nación buscaba fomentar la economía agrícola de un país que se estaba ampliando vertiginosamente hacia el oeste. Necesitaba adiestrar jóvenes que mediante el conocimiento que adquirieran de los estudiosos que entonces fueron convocados a enseñar e investigar, impulsaran el enriquecimiento del país. Allí se estudiaba agricultura, pero también lo que se conocían como las artes mecánicas. El Recinto Universitario de Mayagüez de la UPR, antes el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas, fue fundado en el 1911 como, y continúa siendo, entre otras, un “land grant college”.

En aquel mismo siglo XIX en los EEUU se fundaron universidades que respondían a otro modelo y que también han sido de gran importancia. La Universidad de Johns Hopkins es el mejor ejemplo de un centro de estudios superiores que desde un principio se declaró, por expresiones de su fundador, fiel al paradigma alemán de institución de estudios superiores dedicada a la investigación. Como la Universidad de Stanford, inspirada en la libertad de investigación con que se identificaba la universidad alemana, Johns Hopkins fue creada como institución independiente del Estado.

9

En muchas ocasiones se pierde de vista que en la Europa del siglo XIX se desarrollaron otras universidades, distintas a la liberal alemana que hemos traído a colación no solo como el lugar del cual se desarrolla la idea de la universidad que tanto impacto ha tenido, sino como inspiradora de instituciones de investigación de prestigio global. Me refiero a las universidades francesas que en ocasiones han servido como modelo sobre todo para universidades latinoamericanas. Se describen en ocasiones como universidades napoleónicas, pero tienen su origen en aquella conciencia, previa a la aparición de Napoleón Bonaparte, de que el Estado que crea la revolución francesa necesitaba garantizarles a sus ciudadanos una infraestructura. Este modelo de universidad tiene como meta servirle al país no solo mediante los funcionarios que prepara sino a través de científicos que se dedican a la investigación.

La universidad francesa ha tenido en algunos momentos una vida muy azarosa. En el siglo dieciocho en el que se desarrolla la Ilustración sufre de un anquilosamiento que se hace más evidente en cuanto más se distinguen los grandes intelectuales galos que tantas aportaciones hicieron al desarrollo de las ciencias naturales y las ciencias sociales. No se tienen que mencionar a Laplace con respecto a las primeras y a Juan Jacobo Rousseau en relación a las segundas. Laplace enseñó en una escuela militar, pero se le recuerda sobre todo por ser miembro de una de aquellas academias que se hicieron mucho más relevante que las instituciones universitarias controladas todavía en el siglo dieciocho por religiosos. Y ya sabemos que Rousseau no asistió a ninguna universidad.

Luego durante la primera parte de la revolución francesa se clausuraron las universidades de la nación. En el 1794, sin embargo, ya se tiene conciencia de la necesidad de contar con instituciones que atendieran la infraestructura del país y se empiezan a fundar centros de estudios especializados como la Escuela Politécnica, conocida en sus comienzos como la Escuela Central de Trabajos Públicos y que después de transformará en academia militar y posteriormente en una prestigiosa casa de estudios para ingenieros. Se crea también la Escuela Normal Superior y el Nuevo Instituto de las Ciencias y las Artes. Pero no se puede perder de vista que previo a la revolución y como resultado de la Ilustración y los intereses de una burguesía que comenzaba a tomar conciencia de la importancia de la maquinaria y la tecnología, los franceses habían creado instituciones que eran mucho más que escuelas secundarias y en las que se atendían dimensiones mecánico-científicas dirigidas al servicio del Estado. Tras la revolución estos centros de estudio, mayormente conocidos como escuelas y en ocasiones institutos, tomarían impulso, aunque permanecerían de alguna manera aislados. Las universidades volverían a abrir, pero continuarían con currículos anacrónicos, resultado de las luchas entre republicanos y monárquicos aliados a la Iglesia Católica que no le permitieron a Francia competir con Alemania en lo que respecta a estudios universitarios e investigación científica durante aquel siglo. Aun así, a este panorama de múltiples instituciones, muchas de ellas privadas, se le añadirían entonces las llamadas grandes escuelas (*grandes écoles*), instituciones especializadas en las que los franceses habrían de invertir muchísimos recursos con el fin de dotarlas del prestigio internacional que definitivamente han alcanzado. De ellas se gradúan los más prestigiosos científicos, ingenieros, filósofos y administradores, entre tantos otros, de Francia.

10

El origen de las universidades o instituciones de educación superior, debe quedar claro, es variadísimo. La Universidad de Cambridge en Inglaterra, por ejemplo, se funda por confrontaciones que se dan en la Universidad de Oxford que lleva a algunos a irse a otro lugar. La Universidad de Puerto Rico se crea fundamentalmente por la necesidad que tiene el régimen estadounidense que había invadido nuestra isla en el 1898 de maestros que pudieran enseñar en inglés. La Universidad Interamericana de Puerto Rico como parte de la labor pastoral que llevaba a cabo un ministro tejano graduado de Princeton. La Universidad Católica de Puerto Rico es creación de obispos estadounidenses y algunos empresarios boricuas con la intención de preparar maestros de inglés también.

No se puede perder de vista la multiplicidad de instituciones de educación, estudios o investigación superiores que se han creado a través de los tiempos con el fin de satisfacer algunas necesidades en ocasiones más o menos en sintonía con lo que la tradicional idea de la universidad planteaba, pero en otras bajo ninguna circunstancia con conciencia de que existía, o existe, tal idea.

Los centros de estudio que se establecen para ofrecer grados en nuevas disciplinas como la naturopatía o destrezas en el también nuevo campo de la administración de oficinas médicas (récores médicos) también están dirigidos a fomentar los saberes, o el conocimiento, transmitiéndoselo a quienes no lo tenían hasta entonces y hasta ampliándolo en ocasiones, como en otras instituciones de educación superior, porque entre los estudiosos a cargo de la enseñanza allí puede haber alguna o alguno que se sienta motivado a contribuir a él con nuevos enfoques o nuevas visiones. En meses pasados la prensa puertorriqueña nos informaba que una institución en Ponce que se conoce como “Trinity College” celebraba la graduación de “94 nuevos profesionales” en áreas como la de “asistente de maestro, asistente de salud, enfermería práctica, oficinista de récord médico”³⁵, etc. Un día antes en el mismo periódico se

³⁵ “Celebración en grande por las metas alcanzadas”, *El nuevo día*, 15 de marzo de 2014, p. 26.

informa que otra institución, la cual festeja sus cuarenta años de existencia, presentaba lo que el reportaje describía como “la Primera Maestría en Ciencias Naturopáticas” en nuestro país³⁶. Estos centros de estudio son parte de esa otra variedad de instituciones de educación superior que se han ido multiplicando en Puerto Rico como en otros países, pero son definitivamente instituciones de estudios superiores.

11

Nos ocurre con la universidad lo mismo que se está experimentando con los valores morales que supuestamente han desaparecido en nuestra época para ser substituidos, también supuestamente, por una especie de nihilismo, término que debería utilizarse con más cuidado. Se da a entender que todo lo que representaban las antiguas costumbres que encarnaban las figuras de autoridad del pasado ha cedido ante la inmoralidad de los jóvenes de hoy en día. Se pierden de vista los cambios trascendentales que ha atravesado la civilización a partir de los años sesenta y que, estrechamente vinculados a fenómenos que se han vivido en la modernidad, han llevado a serias rupturas en las costumbres de la sociedad y en los currículos, según señala Louis Menand en su libro sobre la actualidad universitaria³⁷.

La universidad pública es concebida como resistente a las tentaciones a las que han cedido otras instituciones que no poseen la misma “gravitas”. Pero algunos tienden a pensar indignadamente que esa otra variedad de institución de educación superior responde a las necesidades del mercado y lo hace demasiado prontamente. No obstante, lo que evidentemente se describe como negativo, ¿acaso no podría ser visto como una virtud si se piensa que con su agilidad le está haciendo un favor a quien lo necesita?

Así como no se percibe que los valores que despliegan los más jóvenes son tan solo la culminación, pero sin disimulo, de lo que se ha valorado a través de los tiempos, no nos hemos percatado de que lo que se está viviendo en instituciones universitarias que a nadie se le ocurriría señalar que representan la idea de la universidad, no debe sorprender a los que habitan la más antigua. Así como los jóvenes no serían lo que son sin contar con generaciones anteriores que hicieron posible su comportamiento, esa otra variedad de instituciones de estudios superiores no serían lo que son sin que desde la universidad con letra mayúscula no se hubiera anticipado lo que las ha hecho posibles.

12

Hace algunos años Sande Cohen denunciaba las grandes universidades como empantanadas en las lógicas del capital en su libro *Academica and the Luster of Capital*³⁸. Según él, ninguna decisión que se tomaba en ellas perdía de vista los intereses económicos institucionales. Esta crítica sigue siendo válida. Muchas universidades han acabado siendo corporaciones poderosas que velan, como cualquiera otra, por sus intereses. Sus defensores manejan un discurso cuestionable en la medida en que pueden criticar lo que ocurre en otros ámbitos sociales, pero se hacen de la vista larga con respecto a lo que tiene lugar dentro de sus propios muros. La crítica que se nos dirige frecuentemente de que manejamos generosos recursos institucionales que se podrían utilizar más apropiadamente para atender necesidades apremiantes que tienen sectores de la población indigentes, no se puede perder de vista. Se tiene que atender si aspiramos a ser coherentes con lo que debería ser la convocatoria universitaria por excelencia a pensarlo todo hasta sus últimas consecuencias. ¿No acaba esa universidad en la que las condiciones de empleo auspician la

³⁶ “Presentan la primera Maestría en Ciencias Naturopáticas”, *El nuevo día*, 14 de marzo de 2014, p. 49.

³⁷ Menand, Louis, *Op. cit.*, pp. 80, 81 y 117.

³⁸ Cohen, Sande, *Academia and the Luster of Capital*, Minnesota: The University of Minnesota Press, 1993.

crítica del mundo circundante, privilegiando dinámicas que se eximen a sí mismas de ser evaluadas? ¿No plantea esto la necesidad de cuestionar la misma existencia de la universidad como la conocemos?

En su agudo texto *The University in Ruins*, Bill Readings capta las contradicciones en las que fue cayendo la universidad, otra vez en singular, de nuestros días³⁹. Los grandes debates epistemológicos del siglo veinte la fueron debilitando de modo que quedó desprovista de una justificación teórica que la hiciera necesaria. Eventualmente ha llegado a competir con “think tanks”, centros de investigación y compañías. Con el pasar del tiempo sus mismos criterios de excelencia apenas se diferencian de los del mundo empresarial y ya ha dejado de ser “aparato ideológico del Estado” (Althusser) por haber adquirido una especie de autonomía burocrática que Readings tiende a remitir al mismo ordenamiento económico, pero que podría ser interpretada al servicio de una clase de mandarines interesados en perpetuarse. Por otro lado, la insistencia de Readings en que lo que uniría a los claustrales en la universidad que él quisiera sería la disidencia que se ejercitaría en una institución que se entendería como espacio de comunicación racional aunque no para alcanzar consensos (tal y como, según él, Schleiermacher y Habermas lo han planteado) sino “disensos”⁴⁰, podría reflejar más la constante que nos caracteriza de defender al profesorado que una respuesta sería a la tensión que confronta la modernidad tardía en sus instituciones y que metafóricamente ha sido atendida a través de expresiones como la de “la muerte de Dios” nietzscheana y “todo lo sólido se disuelve” de Marx, en torno a las cuales muy pronto nos expresaremos. En este contexto la universidad debería ponerse en entredicho.

En el libro de William Spanos, *The End of Education*, también hay críticas radicales a la universidad, pero tampoco allí se va lo lejos que debería irse al pensarnos a nosotros mismos. Las denuncias que se le hicieron a las universidades estadounidenses de colaborar con el gobierno de los EEUU en la Guerra de Viet Nam mientras en sus aulas se pretendía asumir un discurso humanista, le pusieron fin a la paideia que supuestamente las nutría. Allí no quedó mucho que pudiera salvarse, pues como Foucault también precisaba, el saber se había utilizado y se continuaba utilizando para articular cada vez más adecuadamente un poder que no era imparcial⁴¹. Spanos sugiere que esta toma de conciencia de cómo la misma educación ha sido utilizada para fines contrarios a ella constituye el fin de la educación como la hemos concebido. Plantea que nos debemos dirigir hacia un nuevo post humanismo que fomente una “dialogicidad contestataria” y que rechace una diversificación superficial.

En la reflexión de Spanos observamos una vez más reflexiones que no se atreven a poner en entredicho la misma idea de una universidad exclusiva. Buscan atender lo que se percibe que es un desajuste, pero que es mucho más. Estamos ante una transformación de la civilización que requiere reconceptualizaciones de la educación superior más ambiciosas que hagan posible el adiestramiento crítico, pero también de corte tecnocientífico, de los miles de ciudadanos que abarrotarán otras variedades de instituciones de estudios superiores, que es donde único cabrán.

Nuestra reflexión en torno a lo universitario no puede partir de la defensa de intereses que parecen más privilegios a como dé lugar de un sector porque de ese modo perdemos de vista asuntos de extrema importancia para una sobrevivencia de nuestras sociedades que implique una convivencia más justa. Tenemos que esforzarnos por ser lo más crítico posible, de acuerdo, sin perder de vista todos los

³⁹ Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard, 1996

⁴⁰ Ibid., p. 180 ss.

⁴¹ Spanos, William V., *The End of Education, Toward Posthumanism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, p. 179.

elementos de la ecuación. Desde luego, responder al mercado como si fuéramos otra mercancía no es admisible, pero tampoco es admisible eludir los reclamos de adiestramiento de los miles de jóvenes que aspiran a conseguir empleo en ese mismo mercado. La sociedad que contribuimos a crear desde la universidad que hemos privilegiado no ha pensado en ellas y ellos, pero es imprescindible hacerlo con los recursos, finitos, que tenemos.

13

En todo intento por pensar la universidad no se pueden perder de vista las transformaciones profundas que ha ido experimentando la civilización en estos últimos siglos y que han sido percibidas por una serie de pensadores. Aunque sea brevemente se tiene que hacer referencia a ello.

“Todo lo sólido se disuelve en el aire” es el modo en que sobre todo en inglés (All that is solid melts into air ...) se tradujo una frase del Manifiesto del Partido Comunista que en español se ha traducido como “Todo lo que quedaba de los principios de casta y era inerte es destruido ...”⁴² o, por dar un segundo ejemplo, como “Todo lo estamental y estancado se esfuma”⁴⁴. Se trata de una oración que encontramos en las primeras páginas del *Manifiesto*, en aquella primera sección titulada “Burgueses y proletarios”. En los párrafos iniciales del texto Marx y Engels se muestran convencidos de que la historia tiene un sentido: la lucha de clases que pasarán a esbozar. Planteado esto, intentan mostrar cómo la burguesía, mediante la ampliación de los mercados y el desarrollo de la industria, irá transformándolo todo. En aquellas páginas nos dan a entender que hay muy poco, si hubiera algo, que pueda escaparse de lo que es una interpretación definitivamente ambiciosa. Todo parece responder al orden que el capitalismo, con la explotación que alcanzará los últimos confines de la tierra, está en proceso de imponer. Y nada resume más adecuadamente el fenómeno que aquellas palabras “todo lo sólido se disuelve en el aire”. Todo se destruye, todo se esfuma, no quedará nada, nada será igual, se nos señala con convencimiento apasionado. Cuando Marx y Engels aborden la cultura en las próximas páginas escribirán que habrá de desaparecer tal y como la conocemos. Ella importará poco de cara a una dinámica más poderosa. La familia, la religión, la educación y la misma patria se esfumarán.

Claro, Marx y Engels estaban convencidos de que la historia continuaría y que, con la desaparición de la lucha de clases, surgirían posteriormente nociones distintas a tono con la nueva situación. Estaban seguros de que el nihilismo sería una cosa pasajera⁴⁵. Pero mientras tanto, todo lo sólido se disolvería.

14

Como en todos sus libros de madurez, en el que tituló *Así habló Zaratustra*, Friedrich Nietzsche vuelve a reflexionar sobre los tiempos modernos. Allí específicamente plantea que hay una posibilidad de que podamos escapar el nihilismo al que cree abocada la civilización tras lo que ha llamado la “muerte de Dios”. Este deceso trascendental, según ha sugerido el también filósofo alemán Martín Heidegger, significa que “el mundo suprasensible carece de fuera operante. No dispensa vida. La metafísica, es decir,

⁴²Mars, K. and Engels, F., *The Communist Manifesto*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1955, p. 13.

⁴³Marx, C, y Engels, F., *Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973, p. 16.

⁴⁴Marx, Carlos, *Manifiesto del Partido Comunista*, 4ta. Reimpresión, México: Editores Mexicanos Unidos, 1997, p. 58.

⁴⁵ Es muy posible que Marx y Engels hayan tenido que lidiar con un nihilismo muy parecido al que Nietzsche postuló.

para Nietzsche, la filosofía occidental entendida como platonismo, se acabó”⁴⁶. Nietzsche, como también Heidegger sugiere, “alude al destino de dos milenios de historia de Occidente”.

En *Así habló Zaratustra* Nietzsche mismo se muestra sorprendido con su falta de resistencia frente a la compasión que le inspira el ser humano que se ha quedado sin una noción clara de lo que ha de ser la vida tras la muerte de Dios. Como resultado, el personaje inspirado en el Zoroastro de la antigua religión persa, vuelve a marcharse. Aparecerá cada cierto tiempo en los escritos de Nietzsche, nunca reclamando taxativamente que lo que ya había expresado en lo que era una especie de nuevo evangelio, estilísticamente hablando, debía de ser retomado. Todo el tinglado que había montado en torno a lo que la vida significaba a partir de la muerte de Dios y la aparición del “sentido de la tierra” como concepto matriz de su filosofía, le cede más bien el puesto al convencimiento de que el valor de la vida no puede ser tasado y de que el ser humano no constituye ningún proyecto o posee alguna finalidad⁴⁷. Son sus notas en torno al nihilismo, que se recogen en un libro que él nunca vio publicado, titulado *La voluntad de poder*, donde más claramente se expresa sobre este, señalando su próxima llegada. “¿Qué significa el nihilismo?” es la interrogante con la que comienza el texto. La respuesta es contundente: “Que los valores más altos se devalúan a sí mismos. Falta la meta; falta la respuesta al por qué”⁴⁸.

15

En los escritos de Max Weber se puede captar un interés muy serio por atender juntos los planteamientos de Marx y de Nietzsche. Les reconoce a ambos aportaciones fundamentales a la meditación en torno al sentido de la historia humana y se vale de ellas para desarrollar una interpretación que no se ha tomado en cuenta como se lo merece.

Weber no está de acuerdo con Marx y Engels sobre el sentido de la historia como lucha material de clases sociales y en su obra más conocida, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, traza con mucha agudeza lo que considera que contribuyó más que nada al desarrollo del capitalismo. Allí le atribuye a los valores religiosos una importancia que Marx desde luego hubiera negado. Sin embargo, no se debe pensar que los valores en Weber eran ficciones. Por el contrario, le atribuía a ellos fuerza y cierta racionalidad, una racionalidad que se le convertirá en punto de partida de su concepción de la realidad. En este sentido está mucho más cerca de Nietzsche, quien también se había mostrado convencido de la importancia que tienen los valores para definir la realidad social.

La racionalidad instrumental weberiana que le va dando a la realidad cierta articulación, no la revolución que tanto cautivaba a Marx y a Engels, es la que, según él, nos conducirá tanto al desarrollo de sociedades cada vez más socializadas. Hay racionalización e intelectualización crecientes, escribirá con firmeza, negando la posibilidad de “poderes ocultos e imprevisibles”. Insistirá en que a la postre “todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión”. Pero a la vez es esa misma racionalidad la que conduce al endurecimiento de las instituciones y que le quitarán todo su “encanto” y “magia”⁴⁹. Weber no creía que las ciencias nos fueran a hacer más felices ni más sabios. Nos ayudarían a conocer y a manipular mejor la

⁴⁶Heidegger, Martín, *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960, p. 180.

⁴⁷ Ver sobre todo su obra más completa, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 1974

⁴⁸Nietzsche, Friedrich, *Der Wille zur macht, Versuch einer Umwertung Aller Werte*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1964, p. 10.

⁴⁹Weber, Max, *El político y el científico* (Introducción de Raymond Aron), Madrid: Alianza, 1972, pp. 199,200.

realidad, pero no irían más allá. Que la humanidad se desencantará es inevitable, como lo es el nihilismo que caracterizará el pensamiento de Weber, tal y como lo ha reconocido Raymond Aron⁵⁰.

16

En las reflexiones de Marx, Nietzsche y Weber se puede reconocer un cambio dramático en el funcionamiento de nuestras sociedades. Aunque los tres suponen en algún momento la posibilidad de consolarnos con una reconciliación o un final feliz, lo que se percibe en las dinámicas que trazan como camino a recorrer hasta llegar allá apunta hacia un mundo desprovisto de los ideales que le dieron sentido a la civilización. En realidad, no sabemos qué nos deparará el futuro. Ignoramos si todo lo que observamos a nuestro alrededor tiene algún sentido.

En lo que respecta a la universidad, se podría comenzar por indicar que ya no podemos conversar sobre ella en singular. Estamos ante universidades o centros o instituciones de educación superior siempre en plural. No se puede pensar críticamente en ellas sin situarlas en sus respectivas lógicas materiales o valorativas en las que responden a intereses específicos. Su compromiso es con las agendas de ciertos sectores. Ellas no están cobijadas por una gran idea – o relato – que pudiera reconciliar las diferencias cada vez más evidentes que caracterizan a las distintas ciudadanías. Lyotard⁵¹ popularizó la idea de que llegaban a su fin los grandes relatos, pero ya Nietzsche lo anticipaba en sus reflexiones en torno al nihilismo que, según él, habría de desarrollarse en nuestra época.

Las instituciones de educación superior, todas, han acabado convirtiéndose en talleres, hoy en día cada vez más virtuales, donde prevalecen políticas o estrategias que intentan ser racionalizadoras. Allí se ofrece camino expedito para conseguir una profesión en una dinámica económica que se orienta también por la misma racionalidad instrumental que todo lo permea según Weber. Es evidente que se transforman en gran medida en función de esta misma racionalidad. Por eso se proyectan, como todas las instituciones que aspiran a sobrevivir, comprometidas con agilizar el funcionamiento de la sociedad sin cuestionar mucho su sentido. No les importa mucho si colaboran con empresas sospechosas de solo tomar en consideración sus propios intereses económicos o con un Estado que alega trabajar exclusivamente para el bien común, pero que orientándose por una visión neoliberal le permite a las anteriores libre juego.

Que todas las nuevas IES aspiren a describirse como universidades, aunque algunas ofrezcan cursos muy elementales dirigidos a desarrollar destrezas que se consideran de ínfima importancia, no nos debe sorprender. Están convencidas de que esto les da más prestigio. ¿Que no son de la misma calidad que algunas de aquellas instituciones que antes se consideraban universidades prestigiosas? Ciertamente es, en algunas áreas dejan mucho que desear, como sucede con universidades más antiguas... que tampoco son duchas en ciertas áreas. ¿Que algunas son administradas como negocios? También lo son cada vez más las tradicionales. Estas nuevas IES existen porque les siguen llegando estudiantes, todos y todas interesados en diplomarse lo más pronto posible. Desde luego, urge un debate serio en torno a su calidad, un debate amplio en el que se decida cuál ha de ser la política en torno a la educación superior que no deje

⁵⁰ Ibid., p. 56.

⁵¹ Habría que ver si la racionalidad instrumental y las ciencias y tecnologías que se nutren de ella no constituyen el relato universal que habría vencido a los otros. Lyotard parece reconocer esto cuando trae a colación la “victoria de la tecnociencia capitalista” en *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, D.F.: Gedisa, 1989, p. 30.

nada sin considerar. Las limitaciones de las nuevas IES deben considerarse junto a las limitaciones de la universidad tradicional.

Como resultado de la racionalidad instrumental que funciona la mayoría de las veces respondiendo a intereses económicos, se continúan desarrollando mecanismos para atender a cada vez mayores cantidades de estudiantes en el menor tiempo posible. Los MOOCs actuales (“massive open online courses” o cursos en línea masivos y abiertos) son la más reciente expresión de que la educación se ha sometido a la progresiva incorporación de todo a la lógica de la circulación de mercancías, según Marx y Engels lo anticiparon. La educación superior es otra mercancía que se consume. Habría que ver si no fue siempre así. Pero tan importante es preguntarnos honestamente si la transformación de la educación en mercancía no es lo que precisamente le está permitiendo a millones de seres humanos a través del mundo hacerse de una profesión y mejorar sus condiciones materiales de existencia.

A la vez que se montan más y más planes de estudio en línea y la relación con ese profesor, que es quien supuestamente sabe, se hace cada vez menos necesaria porque se puede entrar en contacto con los saberes sin mediador, continúa el interés en crear más IES, unas más tradicionales que otras. En el llamado Oriente Medio y en la China estas nuevas IES son subvencionadas por Estados que no escatiman fondos en su afán por merecerse el prestigio que, por cierto, no han perdido todavía universidades como Harvard, Yale y Princeton, por mencionar a las estadounidenses, quienes atienden a los sectores poblacionales más privilegiados. Estas universidades, más antiguas, no desaparecerán porque no se duermen en sus laureles. Hacen lo posible por proyectarse cada vez más relevantes, aun cuando solo atienden minorías selectas y becados talentosos. En septiembre de 2013 la presidenta de Harvard comenzó una campaña de recaudación de fondos dirigida a recoger 6.5 billones de dólares para el 2018, de los cuales, informó, que ya tiene 2.8 billones. El fondo dotal de Harvard cuenta con 30.7 billones. Esto la hace una institución poderosísima. Posee recursos que muchos países en el planeta no tienen. Harvard seguirá siendo una IES a la que continuarán aspirando a entrar miles y miles de estudiantes todos los años. Pero igualmente la Universidad de Catar, la de Kuwait y la del Rey Saud continuarán siendo IES con sus personalidades particulares; lo mismo Phoenix en todo el globo, y Trinity College en Ponce, mientras le sean fieles a los ideales de eficiencia que hemos mencionado, en un contexto capitalista competitivo en el que parece no haber tiempo ni espacio para sostener las discusiones que todos quisiéramos sobre lo que debe ser una institución de estudios superiores en nuestra época. Otro sería su destino en un contexto distinto.

En uno de los libros que se publicaron bajo el liderato de Ernest Boyer, el legendario presidente de la “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Institute”, ex Comisionado de Educación de los EEUU y ex presidente de SUNY, se reconoce cómo aquellas primeras universidades fundadas en los comienzos de la colonización estadounidense aspiraban a crear una “visión coherente y a desarrollar un sentido de unidad” (“a vision of coherence, develop a sense of unity”) porque de lo contrario habría “diversidad descontrolada” (“uncontrolled diversity”)⁵². Aun en un lugar como los Estados Unidos, el desarrollo de sus universidades estuvo orientado por ese sentido de que solo era posible un tipo de universidad. Fue lo que se imaginaron también los idealistas alemanes. Y es lo que ha inspirado a muchos universitarios a través de los tiempos. Pero esto ha ido cambiando porque las dinámicas históricas que confrontamos actualmente nos han llevado a otro lugar. Esa “diversidad descontrolada” es la que prevalece en un ambiente en el que, tal y como lo anticiparon Marx, Nietzsche y Weber, no contamos con una concepción de lo humano y de lo social que pudiera servir de fondo para ese “sentido de unidad” con

⁵² Boyer, Ernst, *College, The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p. 60.

el que todavía se sueña. Lo que tenemos, una vez más, es la “diversidad descontrolada”, pero ¿no es ella mejor que una sola idea, en función de la cual tendríamos que organizarnos obedientemente?

Nada de lo que le está ocurriendo a las universidades y a las sociedades humanas nos debería extrañar.

Socialmente, los seres humanos tendemos a articular, la mayoría de las veces, nuestros esfuerzos valiéndonos de la racionalidad instrumental que Max Weber identificó. Por las razones que sean, en toda empresa o proyecto humano, consista este en la organización de un partido, en la publicación de una revista o en la construcción de una ciudad, se aspira a ser más ágil, a ser más económico, a ser más efectivo. No me atrevería a decir que así es que funciona la naturaleza humana porque apenas comenzamos a conocerla y no creo que se haya estudiado lo suficiente como para saberlo. Es más bien una hipótesis interesante que responde al sentido común. El mismo Eric Hobsbawm reconocía que el mundo actual depende cada vez más en la “racionalidad de Max Weber en la ciencia y en la historia” (... a world that depends more than ever on Max Weber’s rationality in science and society)⁵³.

Pero tampoco se puede decir que todo lo que los seres humanos hemos alcanzado hasta ahora, sea positivo o negativo, haya ocurrido en virtud de ese interés en agenciarnos una existencia más cómoda. No, el motor de lo que se ha logrado en ocasiones ha sido la pasión, la locura, la ambición, el accidente. Por lo tanto no podemos afirmar que estemos ante una ley, biológica o social, que todo, supuestamente, lo determinaría.

Lo que debemos hacer es continuar insistiendo en que la igualdad, la justicia, la división equitativa de los bienes, el reconocimiento de las diferencias, la admisión de la diversidad, la aceptación de una igualdad radical, la educación para todas y todos, a fin de cuentas los ideales que junto a tantos otros compartimos en la modernidad tardía, no solo tengan presencia visible en esa dinámica sino que la guíen. Que bajo cualquier tipo de organización de la educación post secundaria se fomenten. Puede haber una racionalidad instrumental impulsando los esfuerzos humanos, pero debe obligarse a que responda a nuestros intereses. Si no responde a intereses democráticamente seleccionados, según ha ocurrido tantas veces, responderá a los intereses de unas minorías privilegiadas.

17

En este análisis he pretendido partir de una visión pluralista que reconoce las limitaciones de nuestro conocimiento. Es esta misma visión pluralista la que me lleva a justificar la variedad de centros de estudios que han ido surgiendo y los muchos más que se crearán a medida que pase el tiempo. La realidad toda, según cabía esperar, será sometida al estudio científico y esto llevará a que no quede nada exento de acercamientos que partan de conocimiento especializado⁵⁴. Hoy observamos cómo es que no hay oficios, por más sencillos que sean, que no requieran del adiestramiento que hemos identificado con la educación postsecundaria. La educación escolar secundaria, no la de los primeros grados en los que se aprende a leer, a escribir y a valerse de los números, se irá haciendo irrelevante⁵⁵. Pero como ocurre con la primaria, la postsecundaria se hará cada vez más importante y absolutamente necesaria. Ante esta necesidad seguirán multiplicándose esos otros centros de estudio que, como también cabe esperar,

⁵³ Hobsbawm, Eric, “The Paradox of Public Intellectuals”, *The Chronicle Review*, May 2, 2014, p. B11.

⁵⁴ Ver de Howard Gardner, *5 Minds for the Future*, Boston: Harvard Business Press, 2008. La primera de las cinco mentalidades es la disciplina. Gardner plantea que tener conocimiento profundo de una materia será una exigencia común.

⁵⁵ La educación que conocemos como secundaria fue posterior al desarrollo de las universidades. En el Medievo y aun posteriormente era común ver niños, como Michel de Montaigne, en las universidades.

querrán ser reconocidos como universitarios. Estos también responderán a los criterios de la racionalidad instrumental que las sociedades capitalistas gustosamente respaldan para cualquier tipo de proyecto, menos en el ámbito militar donde se muestran sospechosamente tolerantes con la irracionalidad del desperdicio y los prejuicios.

¿Pero habrá forma de contribuir a mejorar estas nuevas instituciones de educación superior, de exigirles, según se ha planteado, que respondan a criterios de excelencia? Esta interrogante sin embargo no le hace justicia al fenómeno. El hecho es que esos centros de estudio saben ya cómo cumplir con cualquier tipo de criterio de excelencia que se les imponga. Sin duda medrarán porque han asumido la responsabilidad de adiestrar una población a la que se les ha cerrado las puertas en las otras IES más prestigiosas o porque, al ser frecuentemente más flexibles, se hacen atractivas. Según hemos sugerido, el Estado no impedirá que estas se sigan creando y en algunos lugares, según ocurre ya, promoverá que se multipliquen. Como parte de un plan de desarrollo económico podrían hacer contribuciones muy valiosas, según ha dejado ver el Presidente de los Estados Unidos Barak Obama con su insistencia en respaldarlas⁵⁶.

En este contexto, ¿dónde queda el estudioso que durante siglos protagonizó la dinámica de los estudios superiores? Nada nos lleva a pensar que este y esta no continuarán haciendo aportaciones importantísimas en los ámbitos científicos y de aplicación de los saberes. Estos fueron acogidos y protegidos durante un milenio con cierta generosidad por iglesias, príncipes y Estados en las llamadas universidades. En aquel ambiente de colegiatura en el que compartían quehaceres intelectuales medraron. Hoy en día muchos habitan instituciones muy distintas en las que han aceptado otras normas más a tono con la progresiva racionalidad instrumental que, como hemos dicho, todo lo ha abarcado y que ha conducido a la diversidad institucional que hemos mencionado. Pero otros, cada vez menos, se han atrincherado en sus universidades tradicionales, protegidos a medias, pues lidian con una incertidumbre agobiante, por un Estado, como es el caso de Puerto Rico, que no ha sido capaz de desarrollar una política de educación superior amplia a la altura, o bajura, de los tiempos. En los Estados Unidos sobreviven protegidos todavía por ciertas instituciones que poseen suficientes recursos, los cuales irónicamente adquieren a través del éxito que tienen vendiendo alguna imagen de selectividad institucional que no comparten con la cada vez más grande cantidad de académicos itinerantes (adjuntos) que lo hacen posible.

En el caso de Puerto Rico, si el Estado continúa empobreciéndose según lo ha hecho en las últimas décadas, la universidad pública irá desmereciendo. De ser así, las condiciones para la investigación y la enseñanza se deteriorarán, y esto llevará a los estudiosos del país a emigrar hacia los Estados Unidos o hacia aquellas otras instituciones menos tradicionales de la isla. El empobrecimiento del Estado puertorriqueño no necesariamente afectará a las universidades tradicionales privadas ni a las de nuevo cuño, porque ellas dependen del aparato federal estadounidense que subvenciona con ayudas a sus estudiantes. Será cuando el Estado norteamericano, decidido por sus ciudadanos o élites y no por nosotros, decida implantar otra estrategia de estudios superiores que nos podríamos ver afectados.

En los Estados Unidos, las universidades públicas, ya apenas subvencionadas por el Estado, se han ido pareciendo más a las privadas en lo que respecta a su financiamiento, aunque solo algunas de ellas cuentan con el mismo prestigio. Sin embargo, en ambas, como ocurre también en Puerto Rico, las condiciones se han modificado, pero no solo porque un porcentaje cada vez más significativo de su

⁵⁶ Ver su mensaje al país sobre el estado de la nación del pasado mes de febrero de 2014 y el artículo "Obama Focuses on Job Growth and Campus-Based Training Programs" en *The Chronicle of Higher Education*, February 7, 2014, p. A 10.

claustral está compuesto por profesores itinerantes (adjuntos) que no tienen tiempo para compartir como estudiosos, sino porque los restantes están sometidos cada vez más a dos tipos de presión: por un lado para que utilicen la tecnología de las comunicaciones; por el otro para que mediante investigaciones consigan alguna aplicación de sus saberes o disciplinas que redunde en aportaciones al presupuesto institucional.

Hay una tensión evidente entre los intereses institucionales por sobrevivir, valiéndose de la peor de las racionalidades instrumentales que no atiende más que consideraciones pragmáticas, y la vocación y valores del claustral que florece en ambientes colectivos de estudio e investigación y aspira a hacer contribuciones no necesariamente mercadeables a la sociedad con la que se siente comprometido. Este o esta se enfrenta a un *ethos* que le exige una productividad cuyos criterios no comparte. ¿Qué hacer cuando todo gira en torno a un tipo específico de pedagogía o investigación?

Pero si se tiene que comprender a este académico, es imprescindible también entender la disyuntiva institucional en este escenario. Con un presupuesto contraído y con una clase política que desconoce las condiciones de posibilidad de una academia creativa, quienes se interesan por la sobrevivencia de sus IES tienen que convencer a la ciudadanía del valor de pedagogías e investigaciones que no sea sello de goma de criterios exclusivamente pragmáticos de esa racionalidad instrumental predominante. Tienen que enfrentar este reto apelando a algo más que a la supuesta injusticia que se le hace al claustral que precisamente no cumple con lo que la mayoría de los ciudadanos espera de los académicos. Tiene que proveerle a quienes les subvencionan una alternativa de bienestar y riqueza, insistiendo en que las consideraciones críticas, fundamentalmente políticas y éticas, son imprescindibles si se aspira a alcanzar un verdadero bienestar.

Para volver a contar con el respaldo de la ciudadanía se necesitará un acoplamiento adecuado entre los intereses, muy comprensibles, de la ciudadanía y la comunidad universitaria por mejorar las condiciones materiales de existencia tanto de los que subvencionan como de los que sirven, de utilizar los recursos de forma más inteligente y de continuar generando riquezas. ¿Por qué no presentar planes de desarrollo estratégico en los que se esbochen pasos concretos que conduzcan al cumplimiento de lo que se determine que sean los objetivos? No se le puede hacer frente a los reclamos de mayor relevancia mediante argumentos esencialistas que no reconocen la progresiva irrelevancia de una institución que alega representar una idea valiosa en sí – la idea de la Universidad – pero que no puede mostrar con transparencia cómo ha contribuido, o contribuirá en el futuro, al avance de los saberes y al bienestar de la sociedad que la subvenciona. Los universitarios tenemos que aprender a dar explicaciones sobre el modo en que usamos los recursos y en ese ejercicio de diálogo explicar lo que somos capaces de hacer cuando se invierte adecuadamente en nuestras ideas.

Las iniciativas de estos acuerdos deben nacer de las comunidades de las IES concernidas, sean de universidades tradicionales, públicas o privadas, o instituciones postsecundarias fundadas recientemente. No se debe esperar a que los políticos profesionales lo reclamen. Según hemos planteado, en esta etapa de la historia humana no habrá gestión laboral que no requiera conocimiento y adiestramiento científico. Por tal razón las instituciones de educación superior – con su extraordinaria variedad – se hacen cada vez más imprescindibles. Se necesitan para resolver problemas sociales y para generar riquezas, y se necesitan con presteza. La variedad de instituciones que han ido surgiendo no han sido creadas por capricho. Han tomado auge porque las universidades tradicionales perdieron de vista el servicio que le deben a quien les subvenciona y ellas tomaron su lugar. Fue así como algunas universidades tradicionales comenzaron a

hacerse irrelevantes. Si en el futuro, tanto las que han sobrevivido como las más recientes, no son capaces de corregir esto mediante un cumplimiento razonable con lo que la ciudadanía espera y necesita de ellas, también terminarán perdiendo el respaldo que las ha hecho posibles.

Bibliografía

Boyer, Ernst, *College, The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987

Cohen, Sande, *Academia and the Luster of Capital*, Minnesota: The University of Minnesota Press, 1993

Fichte, J. G., *Discurso a la nación alemana*, Madrid: Taurus, 1968

Fichte, J. G., *La ciencia del conocimiento*, facsímil de traducción al inglés, Philadelphia: J. B. Lippincott & Co., 1868

Gardner, Howard, *5 Minds for the Future*, Boston: Harvard Business Press, 2008

Haskins, Charles Homer, *The Rise of Universities*, 5th. Printing, Ithaca: Cornell University Press, 1962

Heidegger, M. *Die Selbstbehauptung der Deutschen Universität*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983

Heidegger, Martín, *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960

Homer Haskins, Charles, *The Rise of Universities*, Ithaca, NY: Great Seal Books (Cornell University Press), 1962

Humboldt, W., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Jaspers, Karl, “La idea de la Universidad”, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Kant, I., *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 1963

Kant, I., *La crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Losada, 1973

Lyotard, J.F., *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, D.F.: Gedisa, 1989

Marx, C., y Engels, F., *Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973

Marx, Carlos, *Manifiesto del Partido Comunista*, 4ta. Reimpresión, México: Editores Mexicanos Unidos, 1997

Marx, K. and Engels, F., *The Communist Manifesto*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1955

Menand, Louis, *The Marketplace of Ideas. Reform and Resistance in the American University*, New York: Norton and Company, 2010

Newman, J.H.C., *The Idea of a University*, New York: Doubleday, 1959

Nietzsche, Friedrich, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 1974

Nietzsche, Friedrich, *Der Wille zur macht, Versuch einer Umwertung Aller Werte*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1964

Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza, 1982

Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard, 1996

Schleiermacher, F., *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*, en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959

Spanos, William V., *The End of Education, Toward Posthumanism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993

Weber, Max, *El político y el científico* (Introducción de Raymond Aron), Madrid: Alianza, 1972

La responsabilidad social universitaria (RSU) un compromiso ineludible

Carmen A. Collazo Rivera

Resumen

En este documento se propone una reflexión crítica en torno al concepto de responsabilidad social y sus implicaciones para las Instituciones de Educación Superior (IES). El tema de la responsabilidad social universitaria (SRU) ha ocupado un sitio preponderante en los debates y discusiones universitarias. Se discuten asuntos relativos a dónde y cómo incidir en materia de responsabilidad social y sobre la viabilidad al interior de las instituciones universitarias de impactar a la sociedad. Como tal, dentro de su particularidad sectorial asume su responsabilidad y naturaleza ética en su relación con otras organizaciones de manera diferenciada. En una reflexión sobre el significado social que tiene la producción de conocimientos y de formación universitaria se requiere voluntad en el establecimiento de políticas y de prácticas que viabilicen en las instituciones universitarias su impacto en la sociedad.

Abstract

This paper proposes a critical reflection on the concept of social responsibility and its implications for higher education institutions. The issue of university social responsibility has gained a prominent place in debates and academic discussions. We must consider not only where issues are discussed and how they affect social responsibility and sustainability within university institutions, but also their impact on society. As such, in their particular sector, the university assumes its responsibility embracing its ethical nature in its relationship with other organizations in their own different manner. Reflecting on the social significance of the production of knowledge and higher education, the need for the enacting public policy and its praxis are required to enable the universities, from within, to impact society.

Palabras claves

Responsabilidad social, responsabilidad social universitaria, relación universidad y sociedad, sociedad humana sustentable, valores, principios, y prácticas de la responsabilidad social,

En la última década el tema de la responsabilidad social ha ocupado un sitio de importancia dentro del ámbito universitario. En el análisis y las discusiones académicas universitarias sobre el tema se observa una tendencia creciente a las consideraciones y abordajes sobre los impactos que las Instituciones de Educación Superior (IES) generan en su relación universidad -sociedad y al interior de sí mismas en cuanto a su función social y cómo pueden incidir en la sociedad (Aldeanueva Fernández y Benavides Velasco, 2012; Gaete Quezada,

2010; Martínez, C., Mavarez,R., Ligibther, A, y Carvallo, B, 2008; UNESCO, 2000). Se discuten asuntos relativos a dónde y cómo repercuten en materia de responsabilidad social y sobre la viabilidad en las instituciones universitarias para impactar a la sociedad.

Definitivamente, la responsabilidad social se reconoce como esencial en la universidad del siglo XXI (Méndez Chang, 2014). Se constituye de esta manera en una visión que se fomenta y que pueda contribuir a la sociedad de manera democrática y solidaria. Como tal, dentro de su particularidad sectorial asume su responsabilidad y naturaleza ética en su relación con otras organizaciones de manera diferenciada. La universidad a través de una declaración de visión, misión. y metas establece sus valores fundamentales y una declaración de principios que se reflejan en su oferta académica, de formación y transformación a los estudiantes vinculados a las IES. De esta manera, las competencias de conocimiento propias de cada disciplina son claramente esbozadas, pero también se incorporan hábitos y valores ciudadanos desde cuya declaración se establecen las prácticas conducentes a una responsabilidad social y ética.

El reto de practicar la responsabilidad social es ineludible al interior de las IES. Practicar la responsabilidad social no puede constituirse en un discurso falseado por las circunstancias, implica pasar de las palabras a los hechos, implica el compromiso genuino de las autoridades universitarias en implantar políticas de responsabilidad social. Al respecto, elabora Gaete y Quezada (2010) sobre el asunto lo siguiente: se da en términos de *“las obligaciones de los gestores universitarios para impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad”* (p.111).

Este compromiso al interior de las IES se puede observar a través de sus currículos y de experiencias prácticas interdisciplinarias que permita a sus estudiantes un entendimiento cabal

de la sociedad en la que vive y que necesita del compromiso de sus ciudadanos, de las investigaciones aplicadas al análisis y solución de problemas sociales. Esto es, una visión que permite la toma de conciencia de todos sus participantes respecto a su entorno social y su rol particular dentro de la sociedad. No se puede asumir una postura de indiferencia ante problemáticas sociales como son: la violencia en todas sus manifestaciones, la contaminación ambiental, los derechos humanos, la pérdida de valores, entre otros.

En el análisis de las definiciones que se encuentra a través de los diferentes documentos consultados se desprenden dos vertientes que en su esencia son complementarias acerca de la responsabilidad universitaria (RSU). Por un lado, se destaca que las IES asumen un compromiso social intrínseco en su declaración de visión y misión en donde se integran valores y principios que promuevan un aprendizaje y unos comportamientos necesarios para forjar un futuro social en donde se depende un compromiso con la sociedad. Por el otro, una posición más vinculada a la gestión de impactos en donde la institución asume una responsabilidad con la sociedad de sus decisiones, de sus actividades y de sus prácticas a través de una conducta de transparencia, de rendición de cuentas y ética (Vallaeyes en UNESCO IESALC, 2014).

Origen del concepto y su inclusión en las IES

El enfoque de la responsabilidad social tiene su origen en el mundo empresarial (Gaete Quezada, 2010). No obstante, hoy día es una iniciativa planteada en documentos de gobierno, de corporaciones, de la sociedad civil, y por las organizaciones internacionales (Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2000; Libro Verde de la Unión Europea, 2005; Declaración de Talloires, 2005). En los últimos años ha adquirido un mayor despliegue dicha responsabilidad ya que empresarios como gerentes se comprometen a darle apoyo a los esfuerzos sociales, de derechos

humanos y ambientales de manera ética y sensible. De esta manera, se renueva la concepción de la empresa estableciéndose un marco común que va más allá de la dimensión económica. Esto es, se conceptualiza como un “concepto con arreglo al cual las empresas deciden voluntariamente contribuir al logro de una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio” (Fernández García, R., 2009; pag.17). En resumen, se desprende que el concepto de responsabilidad social se inicia en el mundo empresarial convirtiéndose en un modelo no solo para las empresas, sino para todas las organizaciones públicas y privadas con o sin fines de lucro. (Vallaey, 2013).

Dentro de este marco de responsabilidad social surge la iniciativa del Pacto Mundial de las Naciones Unidas (UNESCO, 2000) que reaccionó a los nuevos retos que el proceso de globalización planteaba con respecto a las obligaciones y responsabilidades con la sociedad. Del mismo modo, surgió la preocupación de diferentes grupos a través del mundo de participar en la solución de consecuencias no deseadas de la globalización. A estos fines, se determinó por más de 150 países que las empresas condujeran sus operaciones basados en diez principios universalmente aceptados. Los principios están enmarcados en cuatro áreas: los derechos humanos, el medio ambiente y el desarrollo, los derechos fundamentales en el trabajo y la anticorrupción. Es una proclama que permite que las empresas asuman su rol responsablemente.

En cuanto a la publicación del Libro Verde en el año 2001 se desprende un debate sobre la responsabilidad social de las empresas en la Unión Europea. En el mismo se plantea cómo impulsar esta responsabilidad en el contexto europeo e internacional. Se ofrece una definición y un marco de comprensión sobre la responsabilidad social de las empresas al desarrollo sostenible.

En cuanto al ámbito universitario el concepto ha sido objeto de debate y no es hasta muy recientemente que el mismo comienza a incorporarse en las Instituciones de Educación Superior. La Declaración de Talloires (2005) refrendada en Francia por cerca de treinta IES establece entonces el requerimiento de fortalecer la responsabilidad social y las funciones cívicas de las instituciones universitarias. En particular se declara

... las Instituciones de Educación Superior existen para servir y fortalecer las sociedades de las cuales forma parte. ... La universidad debe utilizar los procesos educativos y de investigación para responder, servir y fortalecer a la ciudadanía en los ámbitos local y global. La universidad tiene una responsabilidad ineludible de participar activamente en los procesos democráticos y apoyar a los grupos marginados. Nuestras instituciones deben contribuir a construir una cultura de la reflexión y de la acción, capaz de infundir el deseo de aprender y cuestionar (p.2)

En la revisión de literatura se observan diferentes intentos por definir el concepto de responsabilidad social a través de diversas fuentes e iniciativas en donde su impacto es el resultado de las decisiones y de las acciones de las organizaciones. Del análisis conceptual de las definiciones consultadas se desprende que la responsabilidad social no puede ser un acto de voluntariedad, ni de asistencialismo, ni de acción social filantrópica, sino de compromiso con el entorno. Estos elementos conjugan el papel protagónico de la responsabilidad social.

En cuanto a cómo la responsabilidad social se asume en el ámbito de las IES es un asunto más reciente. Es un concepto que se aplica al ámbito universitario ya que su quehacer tiene vinculación con la sociedad y su quehacer docente e investigativo cobra significación por cuanto su campo de acción, aunque menor, respecto a las empresas contribuye a la sociedad.

Son variadas las definiciones asociadas a este término lo cual afecta cada vez más su aplicación al ámbito universitario por la complejidad que caracteriza las instituciones

universitarias y por la complejidad social de su entorno (Aldeanueva Fernández y Benavides Velasco, A., 2012). No obstante, se tiene que asumir dicha responsabilidad si deseamos una sociedad más justa y solidaria. Si aspiramos que en la formación de los egresados se provean experiencias que promuevan el entendimiento de valores ciudadanos esenciales como la solidaridad, la justicia, la sustentabilidad y la democracia, se requiere una declaración y afirmación de compromiso por las IES y cómo contribuyen a una ética de país.

En la búsqueda de clarificar el concepto y que permitiera darle coherencia conceptual a mi posicionamiento respecto a la responsabilidad social universitaria destaco primordialmente la propuesta por François Vallaey (2008) quien define y categoriza los diferentes tipos de impacto que generan las IES en su entorno al realizar sus actividades de responsabilidad social y puntualiza lo siguiente:

Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales, sociales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el Desarrollo Humano Sostenible.

En cuanto a estos impactos que implican el compromiso con la responsabilidad social universitaria los autores Vallaey, F.; De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009) elaboraron una manual cuya propuesta conduce a un acercamiento metodológico para dar coherencia entre la acción, el discurso institucional y la evaluación; a los fines que cada actividad que se gestiona al interior de la institución sea consistente. A estos fines, Vallaey, F. et al (p.2) proponen cuatro ámbitos de impacto de la RSU :

Ámbito organizacional: en tanto institución que opera en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven. Una institución, además, que consume, contrata, genera residuos,...

Ámbito educativo: en tanto institución que se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.

Ámbito del conocimiento: en tanto institución que investiga, que produce saber y lo transmite.

Ámbito social: en tanto institución que forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

¿Cómo se puede contextualizar y cómo se puede otorgar al concepto de responsabilidad social un eje curricular que desde la formación, la investigación y el servicio se garanticen acciones sustantivas de desarrollo humano sustentable dirigido a fomentar las capacidades humanas y sociales que propenda a mejores condiciones de vida, a vivir dignamente? (Amartya Sen, 1999). Los desafíos que afronta la universidad en su responsabilidad social demanda posicionarse desde otras perspectivas. Esto es, promover valores personales y sociales conducentes a una conducta ética, una conducta inclusiva que subraye la importancia de un compromiso de participación y solidaridad social.

La universidad en su referente histórico y su responsabilidad social

En cuanto a ubicar las funciones que tradicionalmente hemos adjudicado a las universidades, no cabe duda alguna que a través de su historia las universidades han abordado su quehacer bajo el debate sobre los fines de la universidad y cuáles son los intereses que han de centrar sus actividades y el diálogo que debe sostener con sus interlocutores (De la Cuesta González, De la Cruz Ayuso y Rodríguez Fernández, J., 2010). El esfuerzo que requieren las instituciones de este siglo para comprometerse con sus principales funciones en el orden de formación, de investigación, de servicio público y de participación social ante las demandas y necesidades sociales cobran un giro diferente a lo que se estaba acostumbrado.

En una reflexión sobre el significado social que tiene la producción de conocimientos y de formación universitaria se tiene que tener voluntad por parte de sus constituyentes para fomentar prácticas que lleven a sus estudiantes a la comprensión y resolución de necesidades y problemas sociales. Para ello se requiere experimentar con actividades que les formen y contribuyan a asumir su responsabilidad ineludible de ciudadanos responsables y éticos (Vallaey, 2008). Al respecto, la UNESCO (1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior y su responsabilidad social expone en su artículo 6 lo siguiente:

b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

Se desprende de lo anterior un reto de precisión acerca de los problemas a ser atendidos por las IES y de cómo vincularse con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de este siglo. La responsabilidad social más que vincularse a teorías, paradigmas y metodologías está enmarcada en un firme compromiso de solidaridad con problemas vinculados a la pobreza, la diversidad humana, el ambiente, los derechos humanos, entre otros. Su carácter es eminentemente humano, interdisciplinario y transdisciplinario (UNESCO, 1998; Sen, 1999; Morin, 1999; UNESCO-IESALC, 2014; Chang, 2014).

Ahora bien, ¿cómo podemos delimitar el campo de acción de la responsabilidad social? Al respecto, plantean Vallaey, et al (2009,pag.6), cuatro principios que delimitan el campo, a saber:

1) La responsabilidad social no es acción social filantrópica al margen de la actividad principal de la organización, sino un nuevo sistema de gestión de la organización.

- 2) La responsabilidad social no es una moda pasajera, sino una obligación universal para asegurar la sostenibilidad social y ambiental de nuestro modo de producción y consumo en un planeta frágil en el cual todos tenemos iguales derechos a una vida digna.
- 3) La responsabilidad social no es una función más de la organización, sino un modo permanente de operar todas sus funciones basado en el diagnóstico y la buena gestión de sus impactos directos e indirectos y
- 4) La responsabilidad social no es sólo para las empresas, sino que concierne a todas las organizaciones, públicas y privadas, con o sin fines de lucro, nacionales e internacionales.

La responsabilidad social universitaria un proyecto de posibilidad dentro de las instituciones universitarias.

No basta una declaración de compromiso social universitario sino de participación, con sus posibilidades y limitaciones. La responsabilidad ineludible de contribuir desde la teoría a la praxis a la comprensión de la crisis de valores, la fragilidad del tejido social, entre otros debe ser asunto de interés al interior de las IES. El compromiso de contribuir a su entorno de manera transparente donde se aborde la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje, de compromiso y de acción social deben ser parte esencial a la naturaleza de formación, de investigación y de producción y promoción de conocimientos de las universidades. En definitiva asumir su rol ético y de correspondencia entre los diferentes grupos de interés, permite crear y desarrollar alianzas que lejos de una visión de acción social filantrópica permite cimentar bases para un diálogo reflexivo de colaboración y de participación entre todos conformándose una verdadera comunidad de aprendizaje, de solidaridad recíproca y de responsabilidad social.

Al estudiar el tema de la RSU subyacen unas preguntas que deben ser atendidos ante cualquier declaración de responsabilidad social que se prescriba por las IES. Desde el ámbito curricular y de proyección social institucional, ¿Estamos egresando estudiantes con una visión

comprometida con la realidad que les rodea? y más allá de las parcelas de la especialidad?, ¿Estamos afinando su sensibilidad para el compromiso solidario?, ¿Estamos proveyéndoles experiencias de investigación y de prácticas que les permita abordar situaciones y soluciones a las mismas?, ¿Estamos preparándolos desde sus respectivas profesiones para abordar los problemas del país, o por el contrario, nos estamos centrando en las disciplinas? Estas y muchas otras interrogantes pueden- emerger desde las IES. No basta con enunciarlas, demanda de las autoridades y de todos los implicados de las IES asumir su reflexión, práctica ética y de desarrollo humano sustentable.

Consideraciones finales

La responsabilidad social impone una serie de consideraciones básicas al momento de garantizar el desarrollo y la implantación de la RSU. Para garantizar y poner de manifiesto la responsabilidad social más allá de una declaración de visión y misión por las IES se requieren esfuerzos dirigidos al establecimiento de políticas institucionales claras y precisas, y de estructuras que fomenten la responsabilidad social por lo que los programas académicos deberán de incorporar la inclusión de principios y prácticas conducentes a la comprensión de los problemas sociales y cómo abordarlas responsablemente desde cada una de las profesiones. Para hacer viable la responsabilidad social en las universidades es medular la formación de todos sus constituyentes acerca del concepto y sus prácticas; la participación de sus recursos humanos conlleva un compromiso de financiación institucional; es esencial la gestión de investigación que permita la solución a problemas sociales desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de las diferentes facultades. Por otro lado, es insoslayable el establecimiento de alianzas para la búsqueda de financiamiento externo y de acuerdos de

vinculación y de divulgación con organizaciones externas. Finalmente, implica comprometerse con indicadores de desempeño en la elaboración de sus planes estratégicos que obligue claramente al rendimiento de cuentas con los diferentes grupos de interés de la sociedad que tienen una relación directa con las IES.

Parecen monumentales las esferas de consideración en el desarrollo de la responsabilidad social universitaria. Así también son las necesidades y demandas de la sociedad. No obstante, no se puede mirar el rostro de la marginalidad, de la exclusión social, la violencia, los derechos humanos; sin detenernos desde la relación universidad-sociedad a actuar como una verdadera comunidad de aprendizaje con sentido de responsabilidad social recíproca y ante un compromiso que es ineludible y vital si queremos una sociedad humana sustentable. Este pronunciamiento nos invita a una permanente reflexión de nuestro quehacer universitario en un contexto globalizado y de profundas desigualdades.

Referencias

- Aldeanueva Fernández, I. y Benavines Velasco, C. (2012). La dimensión social de la Educación Superior: Universidades socialmente responsables. Boletín Económico de ICE N° 3024. **Disponible en el siguiente enlace:** http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3024_51-58_2F83CF6CD09AE70FDC3BF7069F1228F5.pdf
- Asociación Colombiana de Universidades (2011). Pensamiento Universitario No.21: Documentos Responsabilidad Social Universitaria (SRU). **Disponible en el siguiente enlace:** http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf
- Declaración de Talloires (2005). Sobre las responsabilidades cívicas Sociales y las funciones cívicas de la educación superior. <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/DECLARACIONDETALLOIRES.pdf>
- De la Cuesta González., De la Cruz Ayuso. y Rodríguez Fernández, J. (2010). Responsabilidad social universitaria. Editorial Oleiros: Netbiblo.
- Fernández García, R (2009). *Responsabilidad social corporativa*. España, Editorial Club Universitario.
- Gaete Quezada, R. (2010). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*. 355, pags.109-133. **Disponible en el siguiente enlace:** http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Libro Verde relativo a la responsabilidad social de las empresas (2005). **Disponible en el siguiente enlace:** http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/employment_rights_and_work_organisation/n26039_es.htm y
- Martínez, C., Mavarez, R., Ligibther, A, y Carvallo, B.(2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Revista Fronesis*, Vol. 15, No.3 p.81-103. **Disponible en el siguiente enlace:** <http://132.248.9.34/hevila/FronesisMaracaibo/2008/vol15/no3/3.pdf>

- Méndez Chang, A.E. (2014). *Política de responsabilidad social universitaria (RSU): Evaluación de política y propuesta para la acción en la Universidad de Panamá*. Editorial Académica Española.
- Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.
- United Nations Global Compact (2007). Pacto Mundial. **Disponible en el siguiente enlace:** <http://www.unglobalcompact.org/Languages/spanish/index.html>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. **Disponible en el siguiente enlace:** http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2000). *Pacto Mundial de las Naciones Unidas*. **Disponible en el siguiente enlace:** <http://www.pactoglobal.org.ar/content.asp?id=8>
- Morin, E. (199). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). **Disponible en el siguiente enlace:** http://firgoa.usc.es/drupal/files/sete_saberes_morin.pdf
- UNESCO IESALC (2014). *Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica*.
- Vallaes, F. (2013). La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? **Disponible en el siguiente enlace:** http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_scfc/article/viewFile/4768/4576
- Vallaes, F., De la Cruz, C., Sasia, P. (2009). *Manual de primeros pasos en responsabilidad social universitaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, McGraw-Hill. **Disponible en el siguiente enlace:** <http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20110119-VERSION%20DIGITAL.pdf>
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas, UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC–UNESCO). Año 13, No 2.

Internalization of Higher Education: International Students' Adjustment

Lillian Colón Delgado

Universities and other institutions of higher education have played and continue to play a pivotal role in generating and sharing knowledge, ideas, and concepts. Institutions of higher education transform based on the needs of society. According to Chen (1999), globalization has redesigned the world into a smaller living space and technology has decreased distances among countries. People from different countries, traditions, and cultures are working or studying together in a considerable way. Furthermore, each culture uses distinct interactions and ways of communication, which leads to discrepancies in language, body language, conflict resolution and communication. The quest for knowledge has been expanding and transforming since the Middle Ages to present day. Students have searched for an education in countries different from their own from the inceptions of institutions of higher education. Hendricks and Skinner (1977), state that international students have been seeking higher education in the United States since 1784. In Puerto Rico, the legislature created the School of Tropical Medicine of the University of Puerto Rico in 1924 (López Yustos, 1997). Essentially it functioned as a medical research center; “many important discoveries related to peculiar tropical diseases and their treatment were made during 1927-1948” (López Yustos, p.221). Many foreign students arrived to the island to study; therefore, this can be considered the beginning of international students studying at an institution of higher education on the island. According to Osuna (1949), students came from Brazil, Colombia, Haiti, Dominican Republic, and Venezuela from 1945-1946. The number of international students in Puerto Rico has increased over the decades and continues to grow.

Globalization has been affecting the educational realm for several decades and the Keynesian model has been influencing institutions of higher education and education in general since the 1980s. One of the basic notions of the Keynesian model is that a stable economic

growth is simply straightforward. However, the problem with this policy is that it has “difficulty of forecasting economic trends and making timely fiscal adjustments” (Lee, 2012, p. 473). Which are needed in educational institutions, so administrators can make the proper decisions according to their institution. Another problem this model comes across is foretelling all the economic downturns, their duration, declines, and frequencies (Lee, 2012; Guzmán Plata, 2011). Additionally, the Keynesian economic and political model focuses primarily on short-term demands and not on long-term important productivity (Lee, 2012; Guzmán Plata, 2011). The proposition of free market and free trade propagated during the 80s by Margaret Thatcher and Ronald Reagan (Saunders, 2010; Popkewitz, 2000; Zheng, 2012) still sways today’s political, cultural, educational, and economic systems. Moreover, the Keynesian model ties into the neoliberal model of “free-market individualism, private property, constitutional order, and the minimal state” (Robertson & Scholte, 2007, p. 865). Unfortunately, the neoliberal model is not only an economic view but has expanded into the cultural, political, and ideological realms; hence, influencing decision-making in education (Zheng, 2012). This economic model has created a brain drain in developing countries since developed countries attract the best and talented individuals from all over the world. Roberts and Scholte (2007) contend that brain drain “combines elements of the global movement of labor and capital [by hiring the highly skilled and talented individuals] with investment in human capital” (p.104). Apple (2000) alleges that students are seen as human capital. Therefore, it stimulates international students to seek higher education outside of their native countries.

According to Saunders (2010), neoliberal ideology, as well as, globalization have manifested in institutions of higher education in the United States; but have also affected higher education worldwide. Symptoms of globalization and neoliberalism have crept into higher

education and have been gradually contouring people's way of thinking on what is common sense, commodities and markets; thus, influencing international students and the internalization of higher education. Torres and Schugurensky (2002), contend how the political economy in Latin America has influenced higher education. Marginson (2004), states how markets and competition are affecting higher education in Australia and New Zealand. The need to increase international students at institutions of higher education has become an essential component; since, tuition, fees, and financial aid propagate students as consumers. This trend most likely will continue with the expansion of globalization. Carnoy and Rhoten (2002) argue that globalization is reorganizing the world economy and its main resource is knowledge and information. Knowledge and information is usually transmitted and shaped by social institutions (local and national); therefore, educational institutions become an essential instrument in globalization. Moreover, the quality of educational systems is being compared on an international level. Information technology is slowly being introduced into educational systems, "partly to try to expand the quantity of education at lower cost through distance education and partly to deliver higher-quality education (at higher cost) through computer-assisted instruction and the use of the Internet" (Carnoy & Rhoten, 2002, ¶12). Globalization and its elements of greater competition, pressure to innovate, create worldwide markets, production options and concerns over cultural and environmental degradation have created a perception of knowledge societies. This has resulted in increasing demands on institutions of higher education to develop new ideas, concepts, products, methods, and services for the future and develop an international perspective for the creation and transfer of knowledge (Wood, 2012). Similarly, the growing competition among universities and other educational institutions are persuading academic leaders to find unique ways to differentiate their programs from other programs being offered based on

institutions that develop, distribute and market education (Wood, 2012). Education has become a market commodity.

Internationalization of higher education is expanding. Assisting international students in adjusting and adapting to the host country and the university is indispensable; since, this trend is most likely to increase in the future. Saunders (2010) attests the social and cultural benefits of education “which have been used as a rationale for continued financial support of higher education, are of little interest to the neoliberal regime who views education just as any other social program – one in which the individual receives the benefits and as such should bear the responsibility”(p. 65). Unfortunately, globalization and neoliberalism have redefined the purpose and role of education and the social, cultural, and political institutions (Apple, 2001; Aronowitz, 2000). Institutions of higher education in conjunction with faculty, scholars, researchers, and students must find avenues to ameliorate these changes. Wenger (1998) and Clerehan (2007) suggest that higher education must find conducts in dealing with boundaries, finding new meanings, transform the university’s ability in participating on a larger scale, and involving the local and the global communities in meaningful ways.

International Students’ Adjustment

International students have been a source of academic and economic contributions to the host university. Higher education is becoming more diverse due to the students’ cultural and educational backgrounds (Janjua et al, 2011). Once students are admitted to the institution it is of utmost importance that administrators provide the support services international students need to ease their adjustment process and in retaining them (Astin, 1993; Jensen, 2011; Tinto, 2012).

International students confront not only academic and personal challenges in the host country but also language, social, and cultural barriers, and new living environments (Perrucci &

Hu, 1995; Özturgut & Murphy, 2009). Most research on international students has been on academic adjustment (Pirosca, 2011). English language proficiency presents several challenges since many foreign students choose to study in the United States, United Kingdom, Australia, and Canada (Clerehan, 2007; Khawaja & Stallman, 2011; Özturgut & Murphy, 2009; Sherry, Thomas & Chui, 2010; Tran, 2011). In the case of Puerto Rico, international students come from English and Spanish speaking countries. Native English speakers are required to learn Spanish and native Spanish speakers are required to learn English. This situation presents a challenge for institutions of higher education in Puerto Rico. Because of international students' diverse backgrounds, culture, customs, beliefs, educational systems, and ways of life each student's experience in adjusting face different challenges. International students need to adjust to academics and the socio-cultural aspects of the host country.

Many international students face academic challenges in the host country. Educational systems differ from one country to another. Students face language barriers (Lacina, 2002; Halic, Greenberg, & Paulus, 2009; Prescott & Hellsten, 2005) need to adjust to different teaching and learning styles (Rizvi, 2000; Thi, 2008); different forms of evaluation and assessments, and academic writing among others (Griffiths, Winstanley & Gabriel, 2004; Koehne, 2005; Lee & Rice, 2007). According to Janjua et al. (2011) some students experience "learning shock" (p1359); because they are comparing and bring their learning experiences from their native countries. Therefore, academics must adapt teaching practices to the needs of a diverse student population. Students that confront difficulties with teaching styles and the classroom environment may suffer from "learning shock" defined by Griffiths et al. (2005) as "...experiences of acute frustration, confusion and anxiety felt by some students...[when] exposed to unfamiliar learning and teaching methods, bombarded by unexpected and disorienting cues and subjected to ambiguous and conflicting expectations"(p. 277).

Prescott and Hellsten (2005) state academics must be in a constant critical evaluation, modification, and transformation of teaching practices in order to meet the needs of international students. Additionally, reflecting on the needs of international students and ways in which educational practices can assist these students. Ryan (2000) suggests that “universities need to respond to the needs of international students by opening not just their doors for them, but once in, making sure that the curriculum is also accessible” (p.5). Academic writing is crucial in higher education and plays a fundamental role in student success. Some international students have a difficult time with academic writing, especially if writing in their non-native language; thus, writing practices become a significant area. Lillis (2001) and Phan (2001) contend that research in higher education is moving towards examining writing issues among international students in order to provide professors with an awareness of international students as learners and offer opportunities to develop their academic writing skills. International students face complex and multilayered issues in adapting to the writing process as Tran (2011) argues. Consequently, faculty is under more pressure to meet the particular needs of international students while maintaining the institution’s academic standards and expectations. It is critical that the university and faculty support and include the national and cultural differences among their students. Several studies on international students in higher education, especially in English-speaking countries, relate language proficiency and academic writing to cultural differences (Lacina 2002; Andrade, 2006). Moreover, language barriers and academic difficulties cause fear and anxiety; thus, influencing international students’ adjustment process.

Regarding personal adjustment international students face several challenges upon arrival. Many students have deal with housing, finances, food services, transportation, obtaining proper governmental documentation and registering for courses (Pirosca, 2011). Furthermore,

students need to search for information on basic necessities such as medical services, government offices, stores, laundry among others. Another issue some students may contend with is health issues. Ryan and Twibell (2000) attest that health issues may hamper students' ability to participate in learning activities, study, and complete assignments on time; hence, emotions such as loneliness, stress, frustration, and homesickness may increase. All the aforementioned may influence adjusting to the country and university. Personal safety is another personal issue students may confront that may affect their adjustment. Students may feel unsafe at certain times at the university premises or surrounding neighborhood. Ryan and Twibell (2000) suggest that certain ethnic and religious minorities may feel threatened or anxious due to the September 11 events. Spencer-Rodgers (2001) state that many times students and faculty on campus do not understand or take into consideration the demands international students confront in adjusting to a new environment.

Financial difficulties may present insecurity and distress for students (Forbes-Mewett, Marginson, Nyland, Ramia, & Sawir, 2009). Finances are a major culprit for international students for several reasons. First, students encounter a "deficiency of pre-arrival knowledge on the cost of living [of the host country], monetary exchange rates, and budgeting" (Forbes, et al., 2009, p. 144). Second, some international students cannot work outside of campus due to their type of Visa. Third, finding a job on campus is difficult due to the competition between other international students and home students (Mokua, 2012). Finally, most international students rely on loans, help from family members, and a few find part-time employment outside of campus (Colón Delgado, 2014). Financial difficulties among international students are a common factor in their adjustment to process. Forbes et al. (2009) study revealed that "significant numbers of international students experience serious financial difficulties" (141). Additionally, students who

encountered hardships were those who were self-funding, or had a mixture of self-funding with other resources. Among personal issues some international students confronted problems and difficulties in obtaining visas and required documentation to study at the host country (Chen, 2006). Although many universities in the United States search for international students, it is becoming more difficult to apply for student visas. The process of obtaining a visa can be time-consuming (Ward, 2002).

International students are starting over, beginning a new life. Students need to search and find comfort, daily routines, living quarters, and food, which is part of adjusting to a new country. Social needs are considered in issues relating to peer support, friendships, social networks, cultural and social integration, and personal and emotional support (Bartam, 2008; Kisang, 2010; Sumer, 2009). For some students, separating from family, relatives, and friends can be cumbersome. Students may worry about who they left behind in their native country. Komyia and Eells (2001) state some students may feel homesick and feel sad, alienated, or depressed. Other students may feel guilt and fear because they are losing touch with family and their home culture (Lewthwaite, 1997). Another issue some students may confront is feeling like a visible minority. Lewthwaite (1997) asserts this may be a difficult situation for students who are from the majority group in their home country and suddenly they are minorities at the host country; thus, affecting social adjustment. According to Ryan and Twibell (2000), some students may face problems sleeping, eating, and organizing their daily activities at the beginning of their academic year. Establishing friendships is crucial to some international students. Poyrazli and Grahame (2007) contend it can be a challenge to make new friends in a different culture and growing a new social support system. Friendship is viewed and related to differently in from one culture to another. Piroasca (2011, P.90) states “misunderstanding can result.” Some studies claim

that a proportion of international students have difficulty socializing in their host country (Spencer-Rodgers, 2001; Spencer-Rodgers & McGovern, 2002). Particularly making friends with home students and more so with the wider community. Chen (2006) noted the importance for international students feeling accepted by peers and not feeling discriminated. Sam (2001), states that international students who connect and have satisfactory contacts with locals of the host country tend to be more satisfied with their overall educational experience and face less adjustment problems. Accordingly, institutions of higher education should not expect international students to decipher and increase their social interactions in a new country, new environment, and new educational institution while adjusting and adapting to academics all on their own.

Culture is a fundamental component of all nations and peoples in as much it defines and molds the people within it a particular culture. It signifies a “collection of socially-learned rules, norms, values and shared meanings that influence individuals’ behaviour within a population” (Harrison & Peacock, 2010, p.881). The culture of the host country can create culture shock to some international students; thus, hindering their adjustment process. According to Andrade (2006), culture shock and cultural differences can be shocking and confusing for international students. It takes international students time to learn and understand the culture and to adjust. Stress and cognitive fatigue may hinder international students’ academic performance, learning process, socialization process; hence, students isolate themselves. However, if “uncertainty, anxiety, stress, and alienation are defined as causes of culture shock” (Lin, 2006, p.119) factors that lead to this situation must precede culture shock and influence the adjustment process. Kim (2001) states that adjustment is a long-term process in which students need time to adjust and feel comfortable in the new cultural environment. A feeling of comfort indicates successful

adaptation. Cultural differences international students may encounter include customs, social norms (etiquette), dressing, professor-student interactions, food, and friendships. These differences can be frustrating and confusing for students studying and living in different cultures (Andrade, 2006). International students feel depressed, detached, isolated, angry, and/or homesick (Redmond, 2000; Spencer-Rodgers, 2001). However, Saunders (2010) states cultural differences can be managed and may lead to creative practices, better learning within the community and still the individual maintaining their own culture. It is fundamental the institution provide the support services needed so international students can develop strategies and opportunities to build positive relationships with people from other cultures.

According to Harrison and Peacock (2010), exposure is an essential tool for students learning experience; however, simple contact is insufficient to build relationships among different cultural groups. Lee and Rice (2007) state that to overcome isolation and alienation, international students are often expected to adjust to the host country's culture as soon as possible. However, this adjustment process presents serious challenges to many international students. Perceived discrimination and negative stereotyping may hinder international students' adjustment because they may isolate themselves from faculty and peers and may adversely affect students' satisfaction, academic program, and socialization (Karuppana & Bararib, 2011; Perucci & Hu, 1995). In addition, feeling alienated may affect students' educational experiences inside and outside of the classroom. Therefore, ensuring international students feel involved with the university helps with their academic and social experiences (Astin, 1990). Students who feel alienated by discrimination, the sense of being the other, may withdraw in isolation. In addition, students may feel uncomfortable expressing themselves and communicating with host culture members (Wadsworth et al., 2008). However, a

diverse, tolerant, and multicultural environment enhances the attractiveness for international students. Carini, Kuh, and Klein (2006) claim that in tolerant and welcoming environment international students positively engage in academic performance, as well as, personal growth. Adapting to a new culture requires considerable adjustments from international students. Among these adjustments are language, attitudes, and emotions, which may create some psychological stress as the students engage in significant interaction with a foreign culture (Halualani, 2008; Lee & Rice, 2007).

To conclude, globalization and internalization of higher education will continue to increase; therefore, it is imperative institutions that serve international students must be cognizant of all the factors that directly or indirectly affect students' adjustment. Providing support services that address international students' needs is crucial to help in their adjustment process and retention. Further, the first academic year is the most important since students are learning and adjusting personally, academically, socially, and culturally. Helping them in this process is essential because it provides an emotional and social support students need to be retained and involved at the institution (Tinto, 2000; Astin, 1993). Not all international students face the same problems in adjusting since they arrive to the host country and university with diverse experiences. Several studies have demonstrated that language barriers, adapting to different teaching styles, the idiosyncrasies of the new culture, the social environment, social and emotional support, discrimination, and finances, among others are factors, may lead to culture shock and deter the adjustment process (Andrade, 2006; Befus, 1988; Cameron & Kirkman, 2010; Cottrell, & Neuberg, 2005; Halic et al., 2009; Halualani, 2008; Lin, 2006). Other factors such as biases, prejudices, and stereotyping because of lack of understanding of international students' culture and vice versa affects the adjustment process. Tinto (1987) affirms that socio-

cultural interaction of students, peers, and faculty is fundamental for student's motivation and persistence to stay in the university and complete the degree. Social isolation and difficulty establishing friendships with students from the host country can interfere with international students' social adjustment. Lastly, cultural adjustment is necessary for international students to feel they fit in, feel welcomed, and comfortable at the host university. Although many international students must adjust to the host university and country the majority do adjust and "adapt to the cultural and institutional demands" (Janjua et al., 2011, p1360).

Measures must be taken by administrators and faculty to assist international students. It would be wise that institutions of higher education create a survey for international students to learn immediately the areas in which students are seeking help. This can be through the Office of Student Affairs, Counseling, or Office of International Students. Therefore, international students' issues can be addressed properly and effectively. According to Pidgeon & Andrés, 2009; Spencer, 2003), the institution should create a welcome packet with all pertinent information (immigration, medical services, housing, resinous services etc.), produce an International Student handbook with information on academic support and cultural and social aspects of the host country. Finally, provide opportunities for international students to meet and plan social events.

References

- Andrade, M.S. 2006. International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–153.
- Astin, A. W. (1990). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Apple, M.W, (2000). Between neoliberalism and neoconservatism, in N.C Burbules and C.A Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2001) Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4) 409-423.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Bartram, B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures, and clashes. *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 657-668.
- Befus, C. P (1988). A multilevel treatment approach for culture shock experienced by sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 381-400.
- Cameron, H. & Kirkman, C. (2010). Managing culture shock for First Year International students entering Australian universities. *Nuts & Bolts FYHE* retrieved from, http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers10/content/pdf/12E.pdf
- Carini, R.M., Kuh, G.D., & Klein, S.P. (2006). Student engagement and student learning: Testing and linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32.
- Carnoy, M. & Diana Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46 (1), Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/324053>
- Colón Delgado, L. (2014). *International students' academic, personal, social, and cultural adjustment at the Interamerican University of Puerto Rico, Metro Campus: A phenomenological study*. (Doctoral dissertation in process). Interamerican University of Puerto Rico, Metropolitan Campus.
- Cottrell, C. & Neuberg, S. (2005) Different emotional reactions to different groups: a socio-functional threat-based approach to ‘prejudice’, *Interpersonal Relations and Group Processes*, 88(5), 777–789.

- Chen, L. (2006). Attracting East Asian students to Canadian graduate schools. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 77–105.
- Clerehan, R. (2007). Designs for supporting international education: Identities of participation. *International Journal of learning*, 13 (9), 187-193.
- Forbes-Mewett, H., Marginson, S, Chris Nyland, C., Ramia, G., & Sawir, E. (2009). Australian University international student finances. *Higher Education Policy*, 22, (141–161).
- Griffiths, D.S., Winstanley, D., & Gabriel, Y. (2004). *Learning shock: The trauma of return to formal learning*. Tanaka Business School Discussion: Imperial College London.
Retrieved from www3.imperial.ac.uk/pls/portallive/docs/1/40919.pdf
- Guzmán Plata, M.P. (2011). Keynes y la síntesis neoclásica/ keynesiana frente a la crisis y los movimientos de capital internacional. *Análisis Económico*, 61(26), 53-67.
- Halic, O., Greenberg, K., & Paulus, T. (2009, Spring). Language and academic identity: A study of the experiences of nonnative English speaking international students. *International Education*, pp.73-93.
- Halualani, R. (2008) How do multicultural university students define and make sense of intercultural contact? A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 1–16.
- Harrison, N. & Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'. *British Educational Research Journal*, 36 (6), 877–902.
- Hendricks, G.L. & Skinner, K.A. (1977). Adaptive social patterns of foreign students. *Journal of College Student Personnel*, 18(1), 124-127.
- Janjua, F., Malik, S., & Rahman, F. (2011). Learning experiences and academic adjustment of International Students: A case study from Pakistan. *Journal of Language, Teaching, and Research*, 2(6), 1359-1365.
- Jensen, U. (2011, February). *Factors influencing student retention in higher education*. Kamehameha Schools-Research & Evaluation Division, Honolulu, HI. Retrieved from www.ksbe.edu/spi
- Karuppana, C.M. and Bararib, M. (2011). Perceived discrimination and international students' learning: an empirical investigation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33, (1), 67–83.

- Khawaja, N.G. & Stallman, H.M. (2011). Understanding the coping strategies of International Students: A qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21(2), 203-224.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrated theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kisang, B. (2010). The role of social networks in the adjustment and academic success of international students: A case study of a university in the Southwest. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3423686).
- Koehne, N. (2005). (Re)construction: Ways international students talk about their identity. *Australian Journal of Education*, 49 (1), 104-119.
- Komiya, N. & Eells, G. (2001). Predictors of attitudes toward seeking counseling among international students. *Journal of College Counseling*, 4, 153-160.
- Lacina, J. G. (2002). Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New Directions for Higher Education*, 17(1), 21-27.
- Lee, D.R. (2012). The Keynesian path to fiscal irresponsibility. *Cato Journal*, 32(3), 473-491.
- Lee, J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53, 381-409.
- Lewthwaite, M. (1997). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19, 167-185.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation and desire*. New York: Routledge.
- Lin, C. (2006). Culture shock and social support: An investigation of a Chinese student organization on a US campus. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), 117-137.
- López Yustos, A. (2006) *Historia documental de la educación en Puerto Rico* (4th ed.). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas
- Marginson, S. (2004) Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis.” *Policy Futures in Education*, 2(2), p175-244.
- Mokua, R.N. (2012). *Examining the adjustment problems of Kenyan international students attending colleges and universities in the United States*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3516881).

- Osuna, J.J. (1949). A history of education in Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Özturgut, O. & Murphy, C. (2009). Literature vs. Practice: Challenges for international students in the U.S. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22 (3), 374-385.
- Perrucci, R., & Hu, H. (1995). Satisfaction with social and educational experiences among international graduate students. *Research in Higher Education*, 36(4), 491-508.
- Phan, L. H. (2001). How do culturally situated notions of 'polite' forms influence the way Vietnamese postgraduate students write academic English in Australia? *Australian Journal of Education*, 45(3), 296-309.
- Pidgeon, M. & Andrés, L (2005, November). *Demands, challenges, and rewards: The first year experiences of internationals and domestic students at four Canadian universities*. Retrieved from edst.educ.ubc.ca/files/2013/06
- Pirosca, E. (2011). Institutional commitment to International Students and their needs: A case study at Southeastern Louisiana University. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities, and Nations*, 11(2), 87-99.
- Poyrazli, S. & Grahame, K.M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-45.
- Prescott, P., & Hellsten, M. (2005). Hanging together even with non-native speakers: The international student transition experience. In P. Ninnes & M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy* (pp. 75-95). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, HKU.
- Popkewitz, T.S. (2000). in N.C Burbules and C.A Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Redmond, M. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 151-159.
- Rizvi, F. (2000). International education and the production of global imagination. In N. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 205-225). New York: Routledge.
- Robertson, R. & Scholte, J.A, (2007). *Encyclopedia of globalization* (vols. 1-4). New York, NY: Routledge.

- Ryan, J. (2000). *A guide to teaching international students*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Ryan, M. & Twibell, R. (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 409-435.
- Sam, D. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Research*, 53, 315-337.
- Saunders, D. B. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8 (1), 42-76.
- Spencer, A. (2003). Facilitating the academic success of international students. *Teaching Theology & Religion*, 6 (3), 164-168.
- Spencer-Rodgers, J. (2001) Consensual and individual stereotypic beliefs about international students among American host nationals, *International Journal of Intercultural Relations*, 25(6), 639–657.
- Spencer-Rodgers, J. & McGovern, T. (2002) Attitudes towards the culturally different: the role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes and perceived threat, *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 609-631.
- Sumer, S. (2009). International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3401617).
- Thi, T.L. (2008). *Mutual adaptation of International Students and academics for the sustainable development of international education*. EDU-COM 2008 International Conference. Sustainability in Higher Education: Directions for Change, Edith Cowan University, Perth Western Australia, 19-21 November 2008. Retrieved from, <http://ro.ecu.edu.au/ceducom/58>
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43(4), p. 429-455.
- Tran, L.T. (2011). Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in Australian higher education. *Educational Review*, 63 (1), 79–94.

- Wadsworth, B.C., Hecht, M.L., & Jung, E. (2008). The role of identity gaps, discrimination, and acculturation in international students' educational satisfaction in American classrooms. *Communication Education, 57*(1), 64–87.
- Wenger, E (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, V.R. (2012). *Globalization and higher education: Eight common perceptions from university leaders*. African Network for Internationalization of Education. Retrieved from, <http://www.anienetwork.org/content/globalization-and-higher-education-eight-common-perceptions-university-leaders>.
- Zheng, J. (2012). Neoliberal globalization, higher education policies and international student flows: An exploratory case study of Chinese graduate student flows to Canada. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, 2* (1), 216-244.

Del ámbito que comparten la ingeniería y la filosofía

Héctor José Huyke

La interdisciplinariedad, sin duda, ha adquirido popularidad en tiempos recientes. Se lo debemos sobre todo a complejos fenómenos como el cambio climático y las nuevas formas de dependencia, hambre y pobreza que persisten alrededor del mundo. Las soluciones a estos grandes problemas de los tiempos no reconocen barreras entre disciplinas académicas. Comúnmente se tienen que conjugar disciplinas como la química y la ingeniería, las ciencias agrícolas y la biología, la psicología, la química y la ciencia económica, la ciencia de la gerencia y la sociología.

Es importante notar que en éstos y otros importantes emparejamientos académicos las humanidades no figuran tan prominentemente. En este artículo, nos proponemos introducir el ámbito que llevó al autor junto a otros profesores del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico a crear un curso integrando elementos de ingeniería y filosofía.⁵⁷ Más específicamente, ¿qué razones de peso tenemos para plantear que el diseño en la ingeniería, como también la tecnología en general, es un asunto necesariamente ético? De hecho, queremos insistir que profesores de ambas disciplinas deben hacer frente al estudiantado de ambas disciplinas no sólo por separado, como de costumbre, sino que también lo deben hacer en equipos interdisciplinarios hasta involucrarse inclusive en prácticas que trascienden los modos en que sus respectivas disciplinas se articulan.

⁵⁷ El curso de nivel subgraduado se ofreció en el primer semestre del año académico 2013-2014 y se proyecta ofrecer en el segundo semestre de todos los años. La primera vez que se ofreció llevó el título de *Tecnologías alternativas y tecnologías apropiadas*. Participan en el equipo de profesores el Dr. Marcel Castro Sitiriche, ingeniero eléctrico adscrito al Departamento de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería de Computadoras, el Dr. Christopher Papadopoulos, ingeniero mecánico adscrito al Departamento de Ingeniería General, y el autor de este artículo, filósofo adscrito al Departamento de Humanidades. El curso forma parte del proyecto “*The convergence of culture and science: Expanding the humanities curriculum at UPRM*” auspiciado por la *National Endowment for the Humanities*. Para información en torno al curso, favor acceder a blogs.uprm.edu/hectorjhuyke. Para información general en torno al proyecto más amplio, favor acceder a <http://ece.uprm.edu/~nayda/Gprovidence/contact.html>.

El escenario

Entendemos por tecnología cualquier tipo de cosa, actividad o conocimiento que muestra un marcado esfuerzo en el logro de optimización.

Contemplemos el asunto que nos concierne a partir de un escenario que, como cualquier otro que pudiéramos relatar, muestra lo que denominamos el acoplamiento de tecnologías unas a otras:

“Conducimos el automóvil hacia una escuela a media hora del hogar para después seguir al trabajo, lo que toma aproximadamente media hora más, dependiendo de cómo esté el tránsito. Mientras tanto, acabamos de ver en la pantalla del multiusos móvil unas fotos de la fiesta de cumpleaños de un pariente que se ha mudado a la Florida; estamos atendiendo una llamada que se escucha en toda la cabina, se nos anuncia que está entrando otra y se nos identifica. Las llamadas tienen que ver con el trabajo. Podemos tomar esta otra llamada y solicitar que nos esperen unos segundos en lo que atendemos la primera. Los niños en los asientos traseros no están escuchando o están entretenidos uno con un videojuego personal y el otro viendo la televisión cuya consola está integrada al auto. Uno de ellos no está bien amarrado según indican los controles. Pero también podemos compartir padre e hijos durante esta media hora en lo que llegamos a la escuela. De hecho, no importa las cosas que cada cual hace por su lado, estas personas sentadas en el mismo automóvil de vez en cuando se pueden hablar.”⁵⁸

El argumento

Tanto en la antigüedad como en la modernidad, los marcos teóricos de la disciplina filosófica que atiende el bien humano ---la ética--- tienden a circunscribirse al ámbito de las acciones humanas. La ética parece sólo tener que ver con disposiciones u acciones humanas que son buenas o que son malas, justas o injustas, o más bien con disposiciones o acciones humanas mejores que otras o peores o no tan buenas como otras, pues muy rara vez la vida se presta para los absolutos el bien y el mal, lo justo y lo injusto, lo excelente o lo virtuoso y lo que no lo es. Circunscribiéndose al ámbito de las acciones, la ética no reconoce el papel mediador de las cosas que nos rodean. Sobre todo, no reconoce a las tecnologías como portadoras de propósitos que se hacen sentir en nuestras relaciones con ellas y en nuestras relaciones de unos con los otros a través de ellas. Los marcos teóricos éticos no reconocen que cuando hacemos uso de una tecnología para movernos de un lado a otro en la ciudad o en el país, cuando hacemos uso de unos equipos para las comunicaciones, la información y el entretenimiento, y cuando generamos y distribuimos energía eléctrica o generamos y distribuimos un caudal de agua, sea en forma centralizada

⁵⁸ Huyke, *Tras otro progreso: Filosofía de la tecnología desde la periferia*, 110-11.

o en forma descentralizada, en todo caso, las tecnologías que apropiamos en nuestro diario ir y venir nos apropiamos a nosotros también. Tanto en la antigüedad como en la modernidad, se pasa de largo el rol mediador de las tecnologías en asuntos éticos. No se reconocen a las tecnologías como co-actuales en un mismo mundo que, desde que el ser humano es humano, siempre ha sido tecnológico a la vez que humano.⁵⁹

A grandes rasgos, son tres los marcos teóricos generales de la ética: la ética de las virtudes, la ética del deber y la ética utilitarista. La ética de las virtudes o ética aristotélica, de partida distingue, por un lado, **el obrar** humano que tiende hacia la excelencia o la virtud (la *areté*), el ámbito de la ética, y por el otro, como algo aparte, **el hacer** humano que tiende hacia la perfección, el ámbito de las artes y las artesanías (la *techné*). El obrar no es un hacer y el hacer no es un obrar, según esta tradición⁶⁰, con lo que estamos en total desacuerdo. Pasando a los eticistas modernos, la ética del deber, conocida sobre todo en su versión kantiana, nos presenta algún modo de imperativo que debe regir toda acción racional moralmente significativa. El kantiano imperativo categórico⁶¹ no contempla lo contradictorio que pudiera ser imaginarnos el aspecto tecnológico del escenario que acabamos de compartir como ley universal. Al contrario, en ese auto que evocamos en nuestro escenario, puede muy bien ser que ningún deber kantiano queda desatendido por todos y cada uno de los tres ciudadanos en lo que cada uno llega a su destino. Sin embargo, el escenario nos puede inquietar moralmente porque en el mismo, para algunas y algunos de los lectores, como para el autor, algo no anda muy bien en el mundo que se auto-movilizó a pasos agigantados. La ética utilitarista⁶², por su parte, puede muy bien producir un mundo cuya felicidad general sea el progresivo aislamiento bastante generalizado de millones y millones de individuos todos ellos y ellas cada cual en su mundo con un máximo de opciones tecnológicas y un máximo de agilidad en la elección en el contexto de un máximo de control y seguridad frente a lo que no sea, para cada sujeto humano, su más específica elección.

⁵⁹ Para la teoría de actores redes en la sociología y en la filosofía de la tecnología, véase Bijker y Law, *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*.

⁶⁰ Véase el Libro VI de la *Ética Nicomaquea* de Aristóteles, Capítulos IV y V, páginas 102-104.

⁶¹ Véase Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

⁶² Véase Mill, *Utilitarianism*.

El ámbito común que se pasa de largo

La bastante clara separación universitaria entre los asuntos tecnológicos y los asuntos éticos -- presente ya en la distinción aristotélica entre obrar y hacer-- sienta muy bien con una educación general que pasa de largo la reflexión crítica en torno a las tecnologías que vienen a predominar. En la gran mayoría de las universidades que conocemos, la cultura occidental que en alguna manera se incluye en el currículo de educación general, se enseña como una historia cultural que se detiene en asuntos importantes a través de los tiempos, pero no en la tecnología a través de los tiempos, y se enseña como una historia que culmina con los tiempos en que por fin progresamos tecnológicamente ---esto en forma generalmente acrítica.

Por otra parte, la educación profesional en ingeniería aun tiende a orientarse casi exclusivamente por la eficiencia en sentido interno, es decir, que se orienta por principios funcionales de 'buena ingeniería'. Esto lo podemos constatar desde sus orígenes, cuando la ingeniería estaba totalmente al servicio del estado y la milicia. Lo bueno en la 'buena ingeniería' es lo que técnicamente funcione bien. Todo lo que sea 'externo' a esa eficiencia tiende a quedar fuera del currículo. Sin duda, en la educación contemporánea en ingeniería se manejan un número de criterios no funcionales o 'externos', si posible, en forma cuantitativa, como, por ejemplo, *la comodidad, la facilidad en el manejo o los ahorros en trabajo o labor*, que en el contexto de empleos puede venir a significar labores repetitivas no edificantes y generan subempleo y desempleo; otros criterios no funcionales son *la velocidad con que haces algo, la ubicuidad, la seguridad en el manejo* y más recientemente *la seguridad ambiental*. Estos criterios se asumen, es decir, si son o no son suficientemente abarcadores generalmente no viene a ser tema de discusión crítica en el ámbito de la educación en ingeniería, como tampoco, según decíamos, vienen a ser temas de discusión crítica en la educación general. Además, son pocos estos criterios externos. Existe un ámbito en que el hacer y el obrar no se separan, el hacer de la ingeniería siendo un obrar con carácter inherentemente ético y político. Hay tecnologías más democráticas y otras cuyo funcionamiento requiere complejas jerarquías humanas, o son más autoritarias que democráticas. Hay tecnologías que apoderan una comunidad y otras que la debilitan, la hacen dependiente, o separan al individuo de lo que lo que pudiera fortalecer la comunidad. Hay tecnologías que habilitan la autonomía moral del ser humano y otras que deciden por él.

La misión universitaria

Ya hemos planteado que entendemos por tecnología cualquier tipo de cosa, actividad o conocimiento que muestra un marcado esfuerzo en el logro de optimización. Postulamos que sobre todo en nuestros tiempos, es necesario enfocar en la optimización externa⁶³, enfocar no sólo en la eficiencia interna, sino también en la eficiencia desde el punto de vista de la ética, la sociedad y la política que vienen con esa tecnología. En el sentido amplio de esfuerzos en optimización, mis investigaciones apuntan hacia unos patrones bastante implícitos: la multiplicación de opciones como un fin en sí misma, la agilidad en la elección también como un fin en sí misma, y la sustitución de las cercanías por algo lejano como una tendencia general. Si nos remontamos al escenario del que partimos, en el auto hay un sinnúmero de opciones y se elige con gran agilidad. En la cabina, los humanos están al lado el uno del otro y sin embargo no pueden estar más alejados el uno del otro y de la ciudad que transitan. Estos patrones de optimización, como yo les denomino, presentan a primera vista un mundo deslumbrante y atractivo, más adelante una cultura tecnológica que se ha hecho global, lo que sin duda es interesante, es complejo y es profundamente problemático también.

No es fácil superar la fragmentación entre facultades universitarias. El tranque al que nos referimos no está en los comités de currículo como tal, unos defendiendo unas disciplinas, las más duras, como a veces se dice, y otros defendiendo otras, las más *soft*, las más blandas, todo para llegar a algún tipo de arreglo en que tengamos un poco de lo blando con lo necesario de lo duro. En lo que respecta a este tranque, en los comités de currículo prevalece más bien cierto acuerdo. El acuerdo entra como implícitas presuposiciones acerca de la naturaleza de la tecnología; a saber, que se puede tratar como algo que no tiene que ver con unos y otros propósitos que se hacen sentir en nuestras relaciones con ellas y en nuestras relaciones de unos con otros a través de ellas. La ética entonces permanece generalmente fijada a unos cursos *en ética o en ética para esta o aquella profesión*, lo que significa enfrentar primordialmente las meras acciones como profesionales, precisamente para mantener a la tecnología que se diseña como algo fuera del ámbito de discusión ética, es decir, fuera del ámbito del bien y del mal, del deber y de las virtudes; para mantener a la tecnología como algo ‘neutral’, como algo ‘transparente’, como algo ‘incontrovertible’, como algo sólido, lo que es cercano a duro y termina pasándose de largo porque parece ser incuestionable. (Las metáforas que usamos para establecer contrastes al hablar de estas cosas son importantes. Tienen consecuencias.)

⁶³ La distinción entre fines internos y fines externos la tomamos de Willoughby, *Technology Choice: A Critique of the Appropriate Technology Movement*.

La investigación en filosofía de la tecnología indica que la separación que se efectúa entre la acción humana y la mediación tecnológica en la ética antigua y moderna no es conducente a una buena formación ciudadana. La desvinculación curricular de la mediación tecnológica tiende a abonar a una valoración apresurada y acrítica de todo diseño que en alguna manera ‘pegue’. Todo parece ‘mandado a hacer por la sociedad’ o el ingeniero viene a concluir que todo lo que ‘pegue’ es más o menos conducente al ‘desarrollo’ o al ‘progreso’ de los pueblos y las naciones siempre que esté en buenas manos.

Nada más lejano que esto último en lo que respecta a la misión universitaria de los tiempos. La ciudadanía en general tiende a aludir a cualquier tecnología nueva como ‘adelanto’ o ‘avance’ partiendo de una ambigüedad que producimos entre la eficiencia interna de un equipo y los patrones de optimización externa que van con ese equipo. En condiciones globales de mirada fija en las vías que deben conducir al desarrollo ---en tiempos de gran empeño en estar en vías de desarrollo *económico y social*, más recientemente en vías de desarrollo *sustentable* siempre sobre todo a través de la tecnología--- se necesita hamaquear esa facultad de ingeniería, para formar ingenieros que sean un poco más pensadores, hamaquear esa facultad de humanidades, para formar humanistas que sean un poco más ingenieros. Se trata de un ámbito común que a penas se abre entre la ingeniería y la filosofía.

Bibliografía

- Aristóteles. *Ética Nicomaquea: Política*. Trad. Antonio Gómez Robledo. México, DF: Porrúa, 2004. Impreso.
- Bijker, Wiebe E. y John Law, comps. *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge: The MIT P, 1992. Impreso.
- , Thomas P. Hughes y Trevor Pinch. *The Social Construction of Technological Systems*. 1987. Cambridge: The MIT P, 1990. Impreso.
- Bookchin, Murray. *Toward an Ecological Society*. Quebec: Black Rose Books, 1980. Impreso.
- . *Post-scarcity: Anarchism*. Montreal: Black Rose Books, 1977. Impreso.
- Borgmann, Albert. *Crossing the Postmodern Divide*. Chicago: The U of Chicago P, 1992. Impreso.
- . *Holding on to Reality: The Nature of Information at the Turn of the Millenium*. Chicago: The U of Chicago P, 1999. Impreso.
- . "Opaque and Articulate Design." Waks 5-11. Impreso.
- . *Technology and the Character of Contemporary Life: A Philosophical Inquiry*. Chicago: The U of Chicago P, 1987. Impreso.
- Carr, Nicholas. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton, 2010. Archivo de Kindle.
- Feenberg, Andrew. *Critical Theory of Technology*. New York: Oxford, 1991. Impreso.
- . *Heidegger and Marcuse: The Catastrophe and Redemption of History*. New York: Routledge, 2005. Impreso.
- . *Questioning Technology*. 1999. London: Routledge, 2000. Impreso.
- . "Subversive Rationalization: Technology, Power and Democracy." Feenberg y Hannay 3-22. Impreso.
- . *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. 2^{da} ed. Oxford: Oxford UP, 2002. Impreso.
- y Alastair Hannay, eds. *Technology and the Politics of Knowledge*. Bloomington: Indiana UP, 1995. Impreso.
- Heidegger, Martin. *La pregunta por la técnica*. 1954. Trad. Adolfo P. Carpio. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989. 6-17. Impreso.
- . *The End of Philosophy*. 1961 y 1954. Trad. Joan Stambaugh. New York: Harper & Row, 1973. Impreso.
- . *The Question Concerning Technology and Other Essays*. Trad. William Lovitt. New York: Harper & Row, 1977. Impreso.
- Huyke, Héctor J. *Anti-profesor: Reflexiones contra el profesor y su estudiante con particular atención en la sociedad, el conocimiento y las tecnologías que se promueven en el salón de clases*. Río Piedras: Editorial de la U de Puerto Rico, 2001. Impreso.

- . "Del vecindario despolitizado al trabajo en vías de desmantelamiento." *Diálogo*. Nov. 1996. Impreso.
- . "Technologies and the Devaluation of What is Near." *Techné* 6.3 (2003): 57-70. Impreso.
- . "Toward an Ethics of Technologies as Prostheses." *Waks* 53-65. Impreso.
- , *Tras otro progreso: Filosofía de la tecnología desde la periferia*. Cabo Rojo, Puerto Rico: Editora Educación Emergente, 2013. Impreso.
- . "Vecindarios, tecnologías y desarraigo político." *Diálogo*. Ago. 1996. Impreso.
- Ihde, Don. *Instrumental Realism: The Interface Between Philosophy of Science and Philosophy of Technology*. Bloomington: Indiana UP, 1991. Impreso.
- . *Technology and the Lifeworld: From the Garden to Earth*. Bloomington: Indiana UP, 1990. Impreso.
- Illich, Ivan. *Energía y equidad*. Trad. Matea P. De Gossmann. Barcelona: Barral, 1974. Impreso.
- . *La convivencialidad*. 1973. Trads. Matea P. de Gossmann y José María Bulnes. México, DF: Joaquín Mortiz, Planeta, 1985. Impreso.
- . *Toward a History of Needs*. Berkeley: Heydey, 1978. Impreso.
- Kant, Imanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; La paz perpetua*. 1797. Trad. Manuel García Morente. México, DF: Porrúa, 2004. Impreso.
- Mill, John Stuart. *Utilitarianism and the 1868 Speech on Capital Punishment*, 2da ed. Indianapolis: Hackett, 2001. Impreso.
- Mitcham, Carl. "Dasein Versus Design: The Problematics of Turning Making Into Thinking." *Waks* 27-36. Impreso.
- , ed. *Philosophy of Technology in Spanish Speaking Countries*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993. Impreso.
- . *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* 1988. Trads. César Cuello Nieto y Roberto Méndez Stingl. Barcelona: Anthropos, 1989. Impreso.
- . *Thinking Through Technology: The Path Between Engineering and Philosophy*. Chicago: The U of Chicago P, 1994. Impreso.
- . "Tres formas de ser-con la tecnología." Trad. Estela Ponisio. *Anthropos* 94-95 (1989): 13-27. Impreso.
- y David Muñoz. *Humanitarian Engineering*. Morgan & Claypool Publishers, 2010. Electrónico.
- y Robert Mackey, eds. *Philosophy and Technology: Readings in the Philosophical Problems of Technology*. 1972. New York: The Free P, 1983. Impreso.
- Mumford, Lewis. "La técnica y la naturaleza del hombre." *Kranzberg y Davenport* 159-75. Impreso.
- . *Technics and Civilization*. New York: Harcourt, Brace & World, 1963. Impreso.
- . *The City in History: Its Origins, Its Transformations and Its Prospects*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1961. Impreso.

- . *The Myth of the Machine: Technics and Human Development*. Vol. 1. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1967. Impreso.
- . *The Myth of the Machine: The Pentagon of Power*. Vol. 2. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1970. Impreso.
- Papadopoulos, Christopher and A.T. Hable, "Engineering as an Enterprise of War and Peace". *Engineering in Context*. Eds. S.H. Christensen, B. Delahousse, and M. Meganack. Copenhagen: Academica, 2009. 383-395. Impreso.
- Riley, Donna, *Engineering and Social Justice*, Morgan & Playpool Publishers, 2008. Electrónico.
- Sztompka, Piotr. *The Sociology of Social Change*. Malden: Blackwell Publishing, 1993. Impreso.
- Vélez Cardona, Waldemiro. "Educación general: definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y future". Manuscrito impreso.
- Waks, Leonard J., ed. *Philosophy of Design, Design Education, and Educational Design*. Número especial de *International Journal of Technology and Design Education*. 11.1 (2001): 1-91. Impreso.
- Willoughby, Kelvin W. *Technology Choice: A Critique of the Appropriate Technology Movement*. London: Intermediate Technology Publications, 1990. Impreso.
- Winner, Langdon. "Citizen Virtues in a Technological Order." Feenberg y Hannay 65-82. Impreso.
- . *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Trad. Elizabeth B. Casals. Barcelona: Gedisa, 1986. Impreso.
- . "Social Constructivism: Opening the Black Box and Finding It Empty." *Philosophy of Technology: The Technological Condition*. Eds. Robert C. Scharff y Val Dusek. Malden: Blackwell Publishing, 2003. 233-43. Impreso.

Viviendo la educación superior en el siglo 21

Dolores S. Miranda Gierbolini, Universidad de Puerto Rico

Pensar sobre la educación superior ha sido parte de la agenda de colegas que tienen sus encuentros y desencuentros en muy pocos foros. Los escenarios de la vida universitaria son foros abiertos en los cuales pensar la educación superior es un tema urgente. Es común pensar la universidad desde la inmediatez de la vida cotidiana donde se cruzan docentes, estudiantes, autoridades universitarias, gerencia y personal no docente. Es precisamente en esos espacios y tiempos, en los cuales se cruzan estos actores sociales universitarios, donde se comparten los aciertos y desaciertos del quehacer universitario. Cada cual desde su función e interés particular y colectivo. Muchos acuerdos operacionales surgen de estas conversaciones. Son acuerdos para la convivencia cotidiana. También, se pactan las disidencias y resistencias particularmente, frente a las políticas y economías que amenazan su existencia, cultura, entendidos sobre lo que constituye lo universitario. Se sorprendería uno de los acuerdos que atraviesan los diversos actores cuando se trata de proteger un tiempo y espacio de la autonomía y crítica frente a los poderes políticos y privados que les amenacen. No obstante, las transformaciones que han caracterizado las universidades desde la década de 1980 y que han cobrado fuerza, entrando el siglo 21, han mantenido antagonismos entre sus actores y creado otros. A la vez, han mantenido y creado nuevas alianzas entre sus actores.

Pensar sobre educación superior nos convoca a trascender estos encuentros cotidianos para colocarlos en las diversas instancias institucionales y las complejidades socio- históricas de la época. Me parece pertinente esclarecer qué entiendo se trata la educación superior. Se puede concebir como aquel proceso e institución que educa posterior a la formación primaria y secundaria (de kínder al grado 12). Existen diversos programas e instituciones de educación

superior. Las universidades son un tipo de institución que educa a nivel superior o terciario. Igualmente, existen diversas instituciones que se denominan universidades. No es mi intención establecer criterios sobre lo que cualifica como educación superior, sino aclarar el punto de partida de este trabajo. Como docente de una universidad pública, es inevitable que predomine como referencia las universidades.

La tendencia a referirnos a la educación superior de manera generalizada, opaca las diferencias que existen al nivel de sus instituciones. Esas diferencias contribuyen a entender mejor la educación superior y pocas veces se puede lograr hacer un estudio o investigación que entre en la diversificación de las instituciones de educación superior y construya teorías que las incluya (Neave, 2001). Por lo general, trabajamos utilizando categorías que homogenizan y nos proveen alguna certeza para indagar sobre su función como instituciones educativas, sus dinámicas y trayectorias.

La educación superior no es solo el nivel superior en la formación académica o carrera de las personas, ya que en las mismas se han formado los profesionales y líderes que construyen la trayectoria del K-12. He ahí su doble papel y pertinencia cuando de políticas sociales se refiere. La educación superior y en particular universitaria ha dejado atrás como función exclusiva educar las élites y líderes de las naciones (Neave, 2001). A mediados del siglo 20 se amplía el acceso a la educación universitaria en lo que se refiere como la masificación de la misma. Es durante ese siglo, que la educación superior asume como parte de su misión ofrecer acceso a los diversos sectores socio-económicos a la misma. Este proceso incluyó políticas sociales para garantizar que así fuera. Según Neave (2001) este cambio tuvo como resultado el aumento del interés en la investigación y estudios sobre educación superior. Los diversos estudios e investigaciones sobre educación superior (Neave, 2001, Comisión Educación, Ciencia y

Cultura,2001; Altbach,2000) coinciden en el papel central que tiene para el desarrollo económico, prosperidad social y el avance de la democracia (Giroux, 2011) La misma es el lugar que conjuga el capital humano y conocimientos necesarios para el crecimiento económico. La educación superior entonces, produce los trabajadores y profesionales con las destrezas para echar hacia adelante la tecnología, pero también producir adaptar y difundir conocimiento (Comisión Educación, Ciencia y Cultura, 2001).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido retadas durante los pasado 40 años a repensarse, dado los cambios políticos y económicos que conformaron lo que se denomina como la sociedad del conocimiento (Castells,2000), dejando atrás la modernidad. La historia social que las enmarcan, ha dado un giro hacia una política neoliberal y una economía globalizada (Rhoades, & Slaughter , 2006; Miranda, 2003) y sociedad de redes (Castells,2000).

Los retos y embates del neoliberalismo y economía de la globalización en el escenario de la educación superior han sido ampliamente discutidos. El discurso de la precariedad ha acompañado estos cambios políticos y económicos. Le ha servido de fundamento para distanciar al estado de su pacto social (Pratts, 1999) y darle rienda suelta al capitalismo con sus nuevas expresiones penetrando con mayor fuerza los mercados mundiales. Tanto el estado, mercado y tecnología han creada la crisis en la medida que operan insensibles a las realidades existenciales de la desigualdad social y la depredación ambiental (Stiglitz, 2013). Los acomodados en una sociedad de conocimiento ha sido desigual. Lo que resulta difícil aceptar, es el golpe que se le ha dado a la educación, particularmente la educación superior, cuando es precisamente la inversión en la misma una de los factores que contribuyen a salir de la crisis económica (Stiglitz, 2013).

Durante la pasada década, los problemas económicos, políticos y sociales se han exacerbado inmersos en una crisis social que aparenta ser irreversible (Harrington, 1984). La factura de la deuda pública se le pasa a la clase trabajadora que día a día mengua y se pauperiza (Stiglitz, 2013). Por un lado, se reconoce la importancia de la educación superior en el progreso económico, pero por otro no se hace notable la inversión que se hace en ella, salvo por algunas disciplinas (Aronowitz, 2008; Giroux, 2011).

En Puerto Rico, la ciudadanía en general valoriza la educación en todos sus niveles. Se le percibe como el boleto para la prosperidad, el poder del conocimiento y cambio social. No obstante, las transformaciones en la educación superior comienzan a cambiar esta percepción. En este trabajo ofreceré una visión panorámica de las transformaciones que se han dado en la educación superior. Intentaré problematizar algunas, luego dar una mirada a algunos asuntos que me parecen importante destacar.

Transformaciones

A través del planeta, las IES y universidades públicas han revisado sus Leyes Orgánicas y al igual que las universidades privadas, han aprobado políticas institucionales para su inserción en la sociedad de conocimiento y la lógica corporativa. Es a lo que se refieren Rhoades & Slaughter (2006) como capitalismo académico. Durante la década del 1990 en Puerto Rico aprobaron políticas sociales dirigidas a fortalecer la investigación y desarrollo estableciendo claramente expectativas sobre las universidades. Diversos foros en torno a la educación superior alertaban sobre los cambios a venir dentro del marco de la nueva política y economía que abrazaba el neoliberalismo y la globalización (Miranda, 2002; Vélez, 2003). Se trataba de trascender los formas del capitalismo y cultura de la modernidad para dar paso a la sociedad del

conocimiento. Se avecinaba una cultura en la cual la tecnología y la información predominaban en la producción de mercancía. El conocimiento se construye como mercancía y un bien privado (Aronovitz2008, Giroux, 2011). Se creaban las condiciones materiales para la fortalecer un discurso e imaginario social de “no se puede cambiar las formas de cosas que están por venir”. Subyace al mismo, un imaginario de la precariedad. Los cambios en el capitalismo viene como resultado de la crisis acumulada desde la década del 1970 (Muñiz, 1986). Crisis que se anunciaba con una tendencia irreversible (Harrington, 1984). De manera, que como discurso, opera como régimen de verdad (Foucault, 1992) que atraviesa al sujeto mediando sus creencias y las prácticas implicadas. Sobre este punto he elaborado en trabajos previos (Miranda, 2002). Quiero destacar que los cambios se logran a través de discursos que inducen acciones concretas reproducidas por los diversos actores sociales, de los cuales las IES están incluidos. Como nuevo régimen de verdad, hay sectores que reproducen como lo inevitable los cambios que llegan y otros lo resisten planteando que hay alternativas a los nuevos discursos y prácticas implicadas. Estas dinámicas han provocado debates que al día de hoy se mantienen creando ajustes, certezas e incertidumbre en la educación superior.

Mientras se mantiene el debate en diversos escenarios, las IES han experimentado cambios significativos que ha trastocado la vida cotidiana de sus actores sociales. Altbach (2000) ha afirmado que los/as académicos tradicionalmente se perciben como aparte de la sociedad, con privilegios especiales Su quehacer lo visualizan como un “llamado”. Mientras, muchas disciplinas académicas se han profesionalizado, como resultado de la misión de investigación y servicio alterando ese sentido del “llamado” (Altbach, 2000; Neave, 2001). Hasta el siglo 19, la educación superior se organizaba desde la tradición universitaria con su autonomía y co-gobierno. Se dedicaba mayormente a la enseñanza. Es a partir de la reforma humboldtiana que

se dedican a la investigación al servicio de la nación. En la medida que las disciplinas fueron desarrollando en la producción de conocimiento básico fue produciendo profesionales para atender las demandas de las sociedades en las cuales estaban insertadas. Según Albach (2001), la perspectiva nacional de los académicos contrasta con la realidad de que la labor académica es tanto nacional como internacional. Las universidades históricamente han sido internacionales puesto que eran centros que congregaban profesores y estudiantes de diversos países. Albach (2001) realizó un estudio en el cual comparaba los desarrollos de 12 universidades. Su muestra incluía universidades europeas, estadounidense y latinoamericanas. Sus resultados sugieren que a las universidades se les presiona hacia la internacionalización para integrarse a la economía global. No es tanto la tradición de atraer estudiantes de diversos países por el interés de adquirir y producir conocimiento. La internacionalización es una estrategia de sobre vivencia y competitividad. Las instituciones de educación superior se han diversificado, reproduciéndose en diversos formatos y modelos curriculares en un espectro que varía desde los programas vocacionales hasta las universidades de investigación. La constricción económica ha tenido un impacto negativo en el desarrollo de la educación superior. Destaca este autor que la diversificación de las misiones institucionales implican, a su vez, la diversificación del profesorado.

Altbach (2000) señala que se observa el deterioro de la educación superior a través de la tendencia a: un cambio gradual en los nombramientos de las posiciones docentes, un aumento del reclutamiento de docentes a tiempo parcial aunque la participación en las instancias del gobierno se reserva para docente regulares, continuar aumentando el reclutamiento de docentes a tiempo parcial a pesar de que se expresa un compromiso con aumentar las plazas regulares, la administración y gobierno institucional se mueve hacia la centralización, una tendencia anclada

en la exigencia de rendición de cuentas y el avalúo, disminución del poder e influencia de los docentes en el gobierno universitario. Además, existe poca protección para personas con nombramientos permanentes y la libertad académica, las condiciones laborales han empeorado, los salarios no se ajustan a la inflación y las instalaciones en muchas instituciones están deterioradas. Esta situación se ha intensificado durante la primera década y media del siglo XXI.

En el caso más cercano de Estados Unidos, Aronowitz (2008) alertaba sobre la brecha entre los programas de bachillerato y maestría y los doctorales. Los programas de bachillerato se van achicando y profesionalizando. Se privilegian las disciplinas rentables al costo de las que se significa como no-rentable o inútiles para el mercado laboral. Los programas sacrifican la arte liberales para moverse hacia grados técnicos y profesionales.

En el caso de Puerto Rico, durante los pasados 18 años, las tendencias señaladas prevalecen y se profundizan. Las estadísticas del Consejo General de Educación (2012) nos indican que entre los años académicos 2001-01 al 2011-2012:

1-El total de estudiantes matriculados ha aumentado de 190, 776 en el año 2001-02 a 250,011 en el 2011-12. Este aumento es mayor en las instituciones privadas donde varió desde 116,938 en 2001-02 a 187, 754 en el 2011-12. Mientras, el sector público experimentó una merma de 73,838 en el año 2001-02 a 62,257 en el año 2011-12.

2-La matrícula de estudiantes a tiempo completo es mayor que la a tiempo parcial, 207,5563 y 42,448 respectivamente en el año 2011-2012.

3- El aumento por género ha sido en los hombres de 73,892 en el año 2001-02 a 103,438 en el 2011-12. En las mujeres ha aumentado de 111,623 en 2001-02 a 146,753 en 2011-12.

4- La matrícula a nivel graduado ha disminuido de 42, 063 en 2001-02 a 29,631 en el 2011-12.

5-El número de egresados ha aumentado. Estos se han incrementado en los últimos cinco años en las instituciones privadas, particularmente en certificaciones y grados de maestría. Llama la atención el aumento significativo de los certificados a nivel sub-graduado (de 811 en 2001-02 a 14, 638 en 2011-12)

6- Los docentes han aumentado en términos totales de 13,539 en 2005-06 a 16,001 en 2011-12. En el sector público disminuye de 5,444 en 2005-06 a 4,561 en 2011-12. En el sector privado aumenta de 8,095 en 2005-06 a 10,975 en el 2011-12. Hay un aumento en los docentes a tiempo parcial de 6,400 en 2005-06 a 9,344 en 2011-12, mientras que a tiempo completo disminuye de 7,139 en 2005-06 a 6,657 en el 2011-12.

Es en el año 2010 que hay una notable disminución de personal regular en la universidad pública. En ese periodo se congelan plazas y su presupuesto se lo lleva la presidencia.

Los datos nos sugieren que se sigue el patrón de otros países. Estos son indicadores de la superficie ya que no nos ofrece detalles de la cultura e impacto en la ejecutoria docente y estudiantil. No se ofrecen datos de personal administrativo que sirve de apoyo a la docencia. Este personal ha disminuido considerablemente en el sector público. No se han documentado los reacomodos y el impacto de ese apoyo a la docencia.

En el área administrativo se puede afirmar que durante los últimos veinte años ha crecido la capa de gerencia intermedia en las IES (Rhoades & Slaughter, 2006) Esta capa que se conoce como *non-faculty management* ha ocupado posiciones puntuales para la toma de decisiones institucionales, por encima de instancias deliberativas de los docentes y estudiantes como los Senados Académicos. Las decisiones fundamentales para la política institucional y su

implantación se coloca en esta capa de profesionales que asisten a las autoridades institucionales. De este modo, se fortalece la centralización administrativa y gobierno. La insatisfacción del docente con los procesos administrativos que interfieren con sus procesos decisorios se hace notar en estudios como el de Martínez, (2011). González (1995) por lado había documentado la insatisfacción de los docentes con respecto a su participación en el gobierno universitario. Argumentó que a pesar de la legitimización de los foros decisorios para los docentes, en los mismos se conducían una pseudo participación. Esta insatisfacción se ha hecho notar por los reclamos de los docentes para la creación de foros alternos como uniones para aumentar la participación democrática y agilizar acuerdos con respecto a sus condiciones a laborales.

Financiamiento

En el caso de Puerto Rico hay que considerar la relación política con los Estados Unidos. Como colonia y territorio de Estados Unidos se rige por la política pública de ese país y se acoge a los beneficios y desventajas de la misma. A partir de la década de 1970, las IES se han beneficiado de las Becas Pell. Una política pública del gobierno federal que le asigna fondo a sus estados y territorios para cubrir costos de estudios superiores a estudiantes que cualifiquen de acuerdo a sus ingresos. Estas becas tienen límite en la cantidad otorgada a los estudiantes, pero cubren los costos de matrícula de la mayoría de las instituciones de educación superior en Puerto Rico. Las instituciones que se benefician de estas becas tienen que acogerse a las condiciones curriculares e institucionales de estas políticas públicas. Datos del año 2009- 2010 indican que el por ciento de beneficiarios de Becas Pell es mayor en las universidades privadas: 64% Sistema UPR, 81% Universidad Sagrado Corazón, 89% Universidad Interamericana, 89% Pontificia Universidad Católica, 92% Universidad del Turabo, 92% Universidad Metropolitana y 100% Universidad del Este (UPR; Mayaguez, 2011)

La IES públicas ha tenido una disminución creciente en los fondos públicos que se les asigna, recibiendo la presión de buscar fuentes de fondos alternos. En esta gestión se destaca fondos para investigación, adiestramientos y servicios, típicamente provenientes de agencias del Gobierno Federal. Lo mismo ocurre con las instituciones privadas aunque éstas han aumentado el costo de matrícula. Las políticas de fondos externos y sus prácticas producen una diferenciación social entre los docentes (Aronowitz, 2008). Se privilegia aquellos que allegan fondos externos, en especial los que cubren costos indirectos. Fondos que ingresan por concepto de costos indirecto son administrados por la presidencia, rectorías y decanatos en el caso de la universidad pública. El profesorado recibe bonos. Al decir del Dr. Norman Maldonado (comunicación personal, 1996) es una manera de aumentar el sueldo de los docentes. Las investigaciones responden a los encargos de agencias del gobierno y empresa privada. Estas entidades, como la National Science Foundation, National Institute of Health, entre otras, requieren métodos de investigación de la ciencia tradicional marginando problemas de estudio y métodos de las ciencias sociales, humanidades entre otros. En la Ley 101 del 2008 conocida como **Ley de incentivo contributivo para investigadores científicos** se reconocen como científicos aquellos que reciben fondos de propuestas tipo RO1 o su equivalente de entidades como National Institute of Health o agencias similares. Esta Ley exime de pago de contribuciones sobre el salarios de investigadores/as de esta categoría. No se incluye los demás investigadores/a o sea la mayoría o aquella investigaciones que no sean científicas. Por otro lado, la experiencia ha sido que los departamentos y programas académicos que hacen la inversión con el tiempo de su profesorado, no se benefician economicamente. Se benefician los presidentes, rectores y decanos que administran el dinero repartiendo a su discreción, negociando con unidades académicas y

profesores individualmente. De este modo aumenta su poder e influencia sobre el profesorado y gerencia académica.

La política neoliberal amparada en la pauperización del gobierno propone la desreglamentación de beneficios y acuerdos laborales en las instituciones de educación superior. El gobierno toma la decisión de disminuir la asignación de fondos a la universidad pública manteniendo la expectativa y control sobre la comunidad universitaria. Se dispone de un discurso de precariedad que posiciona al personal de acuerdo a la voluntad de la gerencia académica y política partidista. De este modo, se amenaza la libertad de cátedra y crítica, siendo éstos principios fundamentales de las universidades.

Una modalidad a la que han recurrido las IES para su sobre vivencia es lo que denomina Altbach (2012) como mcdonaldización. Se refiere a la creación de programas internacionales como si fueran franquicias. Esto es, la creación de recintos fuera del territorio nacional. También, la creación de programas para estudiantes extranjeros con tarifas muy superiores a los locales. Los estudios conocidos como *cross-border* requieren acuerdos sobre regulación nacional y asegurar calidad (Bischof, 2014). Los países angloparlantes son los mayores proveedores y los países de economía más fuertes las que exportan mayoría de los grados (Bischof, 2014; Ziguras, 2014) destaca que debido a que el nivel de desarrollo nacional varía, no existe un nivel básico con que comparar. Introducir mayor competencia internacional para los proveedores domésticos puede resultar adverso para el desarrollo de estrategias nacionales (Ziguras, 2014). A nivel local, se han creado programas para atraer estudiantes de otros países, a fortalecer los programas de intercambio de profesores y estudiantes. Por otro lado, hay que reconocer los beneficios que tiene el atraer estudiantes y docentes de otros países para enriquecer los currículos y producción de conocimiento.

Los cursos masivos en línea conocidos como “MOOCs” son un medio a través del cual se divulga el contenido de cursos de manera innovadora, económica a amplias audiencias (Altbach,2014). Sostiene Albach (2014) que este es un esfuerzo predominantemente estadounidense. Los cursos en línea amenazan exacerbar la influencia a nivel mundial de la academia occidental, incrementando así su hegemonía en la educación superior. La mayoría de los MOOCs provienen de países de habla inglés occidentales. Los mismos construyen al neo-colonialismo intelectual, sin menoscabar los aportes que hacen al acceso a la educación superior. La preocupación de Altbach (2014) es a los efectos de que los MOOCs fortalezcan la cultura académica dominante haciendo difícil escuchar las voces alternativas.

La gestión empresarial de la educación superior ha cobrado fuerza. Desde el 1996 existen políticas institucionales de la universidad pública para poder asumir el empresarismo académico. Entre ellas, se encuentran la Práctica Intramural, Centros Multidisciplinarios y Multicampus, Política de Patentes y Derechos Intelectuales, Políticas de Tecnología e Innovación. Las instituciones privadas tienen sus propias políticas institucionales con respecto a estos temas, al igual con respecto a los fondos externos.

Cultura del dato

Entidades del gobierno federal y local requieren que las IES mantengan un banco de datos que supla información sobre diversos aspectos de la vida institucional como matrícula, demografía, perfiles, admisiones, egresados, seguridad etc. Es de esperarse que eventualmente se creen bancos de datos internacionales. En cierto modo se obtiene a través de entidades que se dedican a clasificar las universidades como la Carnegie, IPEDS, UNESCO, entre otras. Es un criterio de acreditación de algunas disciplinas el que los catálogos provean información sobre el

por ciento de admisión, tiempo de graduación, facultad, estudiantes, seguridad, acreditación, re válida, etc. Estos bancos sirven bien las políticas del derecho a saber, monitoreo de las IES y como instrumentos de publicidad. Contribuyen a una cultura de investigación institucional que es relativamente nueva en la educación superior en Puerto Rico.

Las IES tienen que rendir cuentas proveyendo datos y evidencias del cumplimiento de sus metas y objetivos, destrezas y competencias estudiantiles (Deardorff, 2014). Los cálculos son estrategias y parámetros estándares que no necesariamente se ajustan a las particularidades de algunos cursos y actividades. Sirven el propósito de rendición de cuentas y proveer datos a las agencias acreditadoras y de licenciamiento. Por lo general, el proceso de avalúo se comienza con la pregunta de qué herramientas se deben utilizar y qué se quiere medir. (Deardorff, 2014). Esta medida ya nos predispone a una epistemología particular y usualmente se recurre a instrumentos desarrollados en otros países, aunque adaptados localmente. El avalúo implica añadir a la carga del profesorado. Es integrar una práctica del avalúo a la cultura de la educación superior. Por lo general, los planes de avalúo son centralizados y tienden a dejar fuera las medidas, indicadores, actividades que utiliza el profesorado para que los datos respondan a las realidades del salón de clase y no añadir tareas que pudieran resultar onerosas o irrelevantes. Integrar estas diversidades compromete el estandarizar del proceso del avalúo. El avalúo requiere un proceso de reflexión que permita alinear la misión, metas, objetivos y ejecutoria (*outcomes*) de los estudiantes (Deardorff, 2014). McLeadon, Hearn & Deaton, (2006) demuestran en un estudio cómo las políticas sociales con respecto a la rendición de cuentas y la ejecución como parámetro, guarda relación con el partido político en el poder en el caso de Estados Unidos. Las propuestas varían entre financiamiento por ejecutoria (*performance funding*, tendencia de los republicanos) y presupuestar ejecutoria (*performance budgeting* de tendencia de los demócratas). Ambos se

posicionan en la ejecutoria de las IES en los estados con las implicaciones que tienen para las respectivas agencias e instituciones. La rendición de cuenta y avalúo de las IES son parte del operativo de vigilancia que tiene el Congreso de Estados Unidos para vigilar el Ejecutivo (McLeadon, Hearn y Deadon,2006. Destacan los autores que esta gestión de vigilar por parte del Congreso va en aumento. Lo que apunta a que se trata de criterios políticos, que a su vez llegan hasta el aula. McLeadon, Hearn y Deadon (2006) resaltan la tendencia de las investigaciones a ignorar la relación entre el control del gobierno por los partidos y las políticas de educación superior, considerando cuán necesario es considerar este ángulo.

Los tiempos de la educación superior

La gestión cotidiana de las IES en el siglo XXI ha significado para los docentes aumentar sus cargas como resultados del *downsizing* del personal docente y no-docente, la tecnología para asumir más tareas, el aumento del número de estudiantes por clase, recopilación de datos para el avalúo, publicar, investigar, generar fondos, y demás tareas tradicionales. Esta carga les lleva a trabajar cumpliendo con fechas límites so pena de perder su empleo. Giroux (2011) afirma que se labora desde el tiempo corporativo. Un tiempo que se distingue por casarse con la noción del tiempo acelerado donde el auto-interés reemplaza la política y el consumo es el sustituto de una noción más amplia del agenciamiento social. Destaca este autor que el futuro de la educación superior descansa en el resultado de la lucha entre este tiempo corporativo y el tiempo público, que crea la condición y referentes críticos para orientar a las universidades hacia una visión donde el aprendizaje crítico es central para aumentar el alcance de los derecho humanos, libertad individual y la democracia. El tiempo público se requiere para el análisis a largo plazo, reflexión histórica y deliberaciones sobre lo que nuestras acciones como colectivo implican para el futuro. Ese es el papel anticipador de la educación superior sobre el cual abundaré más adelante. Estos

tiempos nos deja con las interrogantes de que si hubiera tiempo público, cuáles serían los foros de discusión de los docentes sobre asuntos académicos y laborales que prevalecen. Uno se pregunta si se ha logrado que las decisiones tomadas serían auto-ejecutables o continuarían sometándose a autoridades superiores para su aprobación.

Las estructuras organizacionales de las IES siguen siendo jerárquicas con Juntas de Síndicos o Consejos que tienen la última palabra. De igual manera, las gerencias administrativas decretan políticas institucionales a motu proprio y se implantan a través de cartas circulares. Las nuevas demandas sobre el profesorado socavan sus aspiraciones de co-gobierno y participación democrática. Sometido a tiempo corporativo, ¿cómo se rescata el tiempo para la reflexión crítica y potenciar el impacto de su injerencia en las políticas institucionales?

Universidad-comunidad-empresa

La relación universidad-empresa y comunidad se le ha denominado la triple hélice (Russo, van den Berg y Lavanga, 2007). Esta relación representa la extensión de la producción del conocimiento fuera del territorio de las IES. Plantea que la investigación y producción de conocimiento que ha sido históricamente privativo de las universidades, se ha colocado en espacios fuera de ellas a través de centros de investigaciones, empresas etc. La investigación fuera de las universidades varía entre los países. En el caso de Puerto Rico, es predominantemente en las IES y particularmente universidades de investigación como la Universidad de Puerto Rico. La Universidad de Puerto Rico genera el 92% de de todas las publicaciones científicas evaluadas por pares en Puerto Rico (Universidad de Puerto Rico, Mayaguez). Además recibe el 85 % de los fondos externos para la Investigación y Desarrollo (Universidad de Puerto Rico Mayaguez. No tengo datos sobre las alianzas de las IES con

empresas. No me aventuro a especular. Para los propósitos de este trabajo me interesa destacar que esta triple hélice se ha interpretado como una transformación en la autonomía universitaria (Didrikson,2014). Este es un cambio a la reclamada autonomía territorial. Las demandas de la sociedad y economía del conocimiento ha provocado tales cambios por un lado y por otro las transformaciones epistemológicas han dado giro hacia la ruptura de la forma lineal y privativa de las universidades de hacer investigaciones. Las disciplinas han reconocido la importancia de cruzar barreras y asumir una gestión transdisciplinaria que incorpora el saber desde diferentes fuentes y escenarios. Estos incluyen sectores fuera de las IES. De modo que coexiste el debate en torno a abrir las murallas de las universidades partiendo de las demandas del mercado como también, las rupturas al interior de los saberes. En esto último, se aspira enriquecer y democratizar el saber, sobretodo como un bien común. En el caso del sector empresarial, es una tendencia procurando los intereses individuales y corporativos.

En esta hélice se ubica el servicio que se extiende a las instituciones, agencias y empresas que ha sido la práctica en la formación profesional, para extenderse a las comunidades en sus diversas formas y tamaños. El interés de la universidades de democratizar el conocimiento y servir para el bien común les llevar a crear espacio para alianzas entre sectores y espacios en los cuales se extienden en las comunidades o ciudades. Las alianzas con comunidades locales y empresas se han desarrollado con diferentes niveles de éxito. En el caso de la comunidades locales, es importante considerar las relaciones desde la perspectiva de las ciudades y desarrollos sustentables (Russo, van den Berg,& Lavanga, 2007). El deterioro de las ciudades y centros urbanos en Puerto Rico amerita considerar el desarrollo de esta propuesta. El proyecto suele resultar exitoso cuando existe un balance entre las tres partes: la comunidad con sus instituciones, , la comunidad con sus comerciantes, la población estudiantil y la comunidad

universitaria. Cada grupo tiene interés específico en el desarrollo de la educación superior como una función urbana (Russo, van der Berg & Lavanga, 2007). Recientemente se ha trabajado en la investigación, enseñanza y servicio compartido entre comunidad y la universidad en proyectos. Por conocimiento propio puedo destacar el Instituto Universitario de Apoyo al Desarrollo de las Comunidades del Recinto Universitario de Mayagüez y el Centro de Acción urbana Comunitaria y Empresarial del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Con ambas han colaborado universidades privadas y otros recintos del sistema público. Tienen como objetivo común la auto-gestión dirigida a contribuir al desarrollo socio-económico de las comunidades, la ciudad y el país.

Resumen: conectando los pedazos

El Centro Nacional para la Política Pública y Educación Superior (National Center for Public Policy and Higher Education, 2008) plantea que no hay duda de que la educación superior debe estar entre los más importantes recursos intelectuales y creativos para atender una gama de retos críticos que enfrenta la sociedad hoy. Entre los mismos se encuentra la sustentabilidad de los recursos naturales, la provisión de salud para todo grupo de edad, renovación de la vitalidad económica, contribuir a que más adultos trabajadores adquieran destrezas de alto nivel y conocimiento, instar valores humanos medulares, fortalecer las estructuras sociales para asegurarse que futuras generaciones experimenten vidas de justicia, equidad y bienestar. Estos retos requieren nuevos alineamientos de las capacidades de la educación superior así como el compromiso de la política pública y recursos financieros. El siglo 21 conlleva dos responsabilidades fundamentales para la educación superior: proveer los graduando con las destrezas y conocimiento para ser efectivos en una economía global y competitiva y 2) cerrar la brecha de la ejecutoria entre los estudiantes económica y culturalmente

aventajados y aquellos que no lo son. Esto requiere optimizar del aprendizaje responsabilidad del gobierno, líderes empresariales, juntas de síndicos, administradores y facultad de educación superior. Las IES deberán tomar la iniciativa y liderato para demostrar que cumple con la expectativas de la necesidad de la educación superior para el público. Es imperativo demostrar que llenar las expectativas de educación superior es indispensable para la vitalidad de las naciones.

En la propuesta del Centro Nacional para la Política Pública y Educación Superior (2008) reafirma la inserción en la economía global y competitividad por un lado y por otro, la justicia social, equidad y sustentabilidad. Habría que ver cómo se superan las contradicciones que ambas implican. Es una posición que visualiza la historia de modo acumulativa y suma de las partes cuando hemos aprendido que no se trata de ello. Estas dos responsabilidades tienen elementos antagónicos entre sí y la conciliación o balance es una gestión de gran tamaño y en el mejor de los casos sería coexistir con la tensión.

En esta sección he intentado ofrecer un cuadro de lo que se pinta de la educación superior en el siglo 21. Me parece necesario problematizar algunos de los puntos traídos. Tomaré la autonomía, la universidad de investigación y acceso como puntos que prometen mantener una tensión necesaria para trabajar el futuro considerando las propuestas que se ha mencionado, así como los puntos de la crítica. Es nuestra esperanza que continúen en un encuentro dialógico que produzca alternativas que aún están por verse.

Sobre autonomía

La autonomía es la piedra angular sobre la cual se construye la universidad. Como institución congrega un colectivo dedicado a la producción de conocimiento. Autonomía se refiere a la independencia ante los poderes públicos y privados. Este concepto no necesariamente tiene igual interpretación y aplicación en las diversas universidades a través del planeta. No obstante, pudiéramos estar de acuerdo que es un valor privilegiado y necesario para la construcción del conocimiento, la crítica que a su vez anticipan problemas por venir y soluciones. Acercamientos a la autonomía han variado con las demandas de la sociedad. Investigación básica y su movimiento hacia la aplicada (Altbach,2012 Neave,2001), las rupturas con paradigmas dominantes (Kuhn,1996), sensibilidades con su entorno y anticipación y respuesta a sus problemas.

Dentro del cuadro de las transformaciones de la educación presentado, la autonomía sigue siendo una pieza significativa. Esta posición ha sido afirmada a través de la literatura de educación superior (Altbach, 2012; Giroux,2011; The National Center for Public Policy and Higher Education, 2008). Las universidades han luchado a través de la historia de reformas por la autonomía (Miranda,2002). Ha sido un instrumento fundamental para cumplir con su misión y el ejercicio de la democracia.

Las universidades mantienen su propia territorialidad. Tienen su propio gobierno y administración de fondos. Es un espacio en el cual sus miembros (docente, estudiantes y administradores) asumen el gobierno y administración como condición para cumplir con su misión. El estado provee fondos para garantizar su gestión, amparada en la libertad académica. De este modo, su autonomía no es absoluta ya que las instituciones están ubicadas en un contexto social e histórico al cual no le pueden dar la espalda. Deberán llevar a cabo su correspondiente rendición de cuentas. La rendición de cuentas es compartida entre el estado y universidad. Es responsabilidad del estado financiar para enseñanza e investigación para el bien común. Las políticas del estado no hay duda que dirigirán esta rendición de cuenta estableciendo criterios para las misma. No obstante, a los actores de la educación superior les corresponde poner de frente sus criterios y cómo coinciden o divergen.

El ejercicio de la autonomía es responsabilidad ante sí y los suyos como ante las entidades y fuerzas externas. Libertad de cátedra es la potestad de los docentes de decidir el contenido de la enseñanza que imparte frente a los poderes del estado o públicos. Los docentes imparten su cátedra e investigación expresando sus ideas sin tendencias ideológicas predeterminadas, que no excluye asumir posiciones. Procuran un ambiente en el cual concurre diversidad de ideas con sus coincidencias, rupturas, contradicciones y disidencias. Es este el conocimiento que posibilita anticipar problemas y proponer anticipadamente soluciones. La libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura no es posible si los docentes no tuvieran el derecho a organizarse, y aplicar los recursos económicos tal como estime necesario.

La ética universitaria implica la reflexión constante. Enfrentar y tolerar la diversidad en un ambiente de libre flujo de ideas. Se privilegia valores de libertad, crítica, democracia, igualdad, justicia y diversidad (Giroux,2014) El análisis crítico de las realidades y demandas sociales supone entenderlas, discutirlos intensamente, proponer su transformación y hacerle frente a la sociedad y cultura. Esta perspectiva crítica mantiene la vigencia de la libertad y autonomía universitaria.

El conocimiento se puede crear, difundir y cuestionar para el bien común en instituciones que disfruten de una plena autonomía universitaria.

Algunas implicaciones del contexto actual:

1- Las Junta de Síndicos suelen ser los cuerpos rectores de la IES. Asumen la responsabilidad y administración de las mismas, lo que propende hacia la centralización de sus funciones. Se conciben como los interpretes de las políticas sociales y por ende deciden medidas para implantarlas. Desde tal manera de gobernar y administrar, se centralizan las decisiones que impactan la libertad académica y autonomía.

2- Si bien es cierto que la constitución local y estadounidense reconoce la autonomía universitaria, también es cierto que existen mecanismos que le dan la vuelta para intervenir con autonomía y libertad de cátedra. Un costo que ha tenido la profesionalización es la creación de

instrumentos acreditadores para vigilar la práctica. En esa empresa, estas acreditaciones sirven de subterfugio para dirigir las IES estableciendo currículos, gobernanza, administración, acceso, condiciones laborales, entre otros. Algunas IES se han beneficiado de estos procesos de acreditación ya sea para hacerse más atractivas y competitivas. Existen acreditaciones de las IES como tal. Este es el caso de entidades como la Middle States Accreditation Association. La pregunta que se levanta es hasta qué punto los criterios nos encuadra en un manera particular de hacer educación superior (para bien o para mal) y se elimina la maneras de hacerlo diferente o las creatividades? Otro instrumento con tales fines son entidades que representan el gobierno local como el licenciamiento de las IES.

3-Las alianzas con el sector público y privado tiene que velar por la autonomía. Toda alianza tiene que darse en términos igualitarios y solidarios o autonomía solidaria.

4- La mayor fuente de ingreso de la universidad pública es la aportación del presupuesto general del país. Por ser una universidad pública, se ejerce presión para que se articulen políticas institucionales de acuerdo a las políticas públicas de los gobernantes de turno por ende a la merced de sus vaivenes. Por un gobierno que asume la política neoliberal, se propone desresponsabilizar al gobierno de la educación superior como asunto ideológico. Como asunto práctico medidas tomadas para atender la crisis fiscal del país han tenido como consecuencia la reducción generalizada de los fondos asignados a la UPR. A su vez, hay una significativa dependencia en los fondos del Congreso de Estados Unidos vía la Beca Pell. Las políticas sociales del Congreso de Estados Unidos que se mueven entre la perspectivas de ejecutoria financiada (performance funding) y presupuestar ejecutoria (budget performance). Las IES privadas también se afectan por éstos vaivenes políticos.

5- En la medida que se aboga por la adquisición de fondos externos y éstos provienen de las arcas de la empresa, gobierno local o de EU, se aumenta la posibilidad de intervención de estos cuerpos en las políticas institucionales. Por ejemplo, las agencias que otorgan fondos tienen sus propios objetivos y directrices a seguir en la universidad. Hay que rendir cuentas en los términos de la fuente de fondos y éstas tienen sus condiciones y justificación para intervenir con el gobierno, administración y cátedra universitaria. (ejemplo política migratoria, Patriot Act, Servicio Militar)

6-Un poder que ha dominado es la prensa y esta intervención y alianza amerita analizarse. No hay duda de su constante intervención y construcción de las realidades universitarias.

7-Las Junta de Síndicos o Consejos se han caracterizado por su micro-gerencia y asumir papeles que no le corresponden violentando la autonomía de los Recintos y facultades. Actualmente las JS han tomado medidas presupuestarias con efectos adversos para el personal universitario, así como programas académicos sin consultar o elaborar con los cuerpos universitarios correspondientes.

Retos para Universidades de Investigación

El crecimiento y fortalecimiento de las universidades de investigación es un fenómeno mundial (Altbach,2012). Las mismas se desarrollan de la reforma de Wilhem Von Humboldt de la Universidad de Berlin en el siglo 19. Esta reforma adjudica el papel de investigación a las universidades. La investigación debía a su vez, enfocarse en el desarrollo de la nación. En la misma, se afirmaba la libertad de aprender y la libertad académica. Señala Altbach (2012) que el modelo estadounidense de la universidad humboldtiana se diferencia en la medida que se resalta a) el servicio a las sociedad, b) una organización del profesorado más democrática, su gobierno y administración está en manos de la facultades y la gerencia de los decanos y presidentes designados por juntas de síndicos. Quizás lo que pueda destacar de Altbach es su planteamiento de que las mismas son élites y meritocráticas, siendo esto dos concepto contrarios a la democracia. Son el efecto perverso de su búsqueda por la excelencia que hoy sostiene su prestigio. Se le percibe como torres de marfil, mientras que la intención era que estuvieran cerca de las necesidades del estado y la sociedad. Si bien es central para la economía del conocimiento, es una institución que tiene que separar tiempo para la reflexión, crítica, consideración de la cultura, religión, sociedad y valores. Altbach, 2012 hace hincapié en que sin libertad académica una universidad de investigación no puede cumplir su misión ni ser una

“world class” universidad, Según este autor el ideal de la libertad académica es la libertad para que el profesorado y estudiantes persigan la enseñanza, investigación, publicación y expresión sin restricción.

El trabajo de Albach, 2012 así como los diversos asuntos traídos en este trabajo nos sugiere que será inevitable cambios en la universidad de investigación como resultado de la crisis y transformación de la educación superior que hemos tocado, la universidad de investigación tiene el poder de la tradición y se destacan por la buena labor que realiza (Altbach,2012) El reto se encuentra en que su profesorado, personal y estudiantes se tomen el tiempo para defender y poner de frente esta tradición.

Acceso de los estudiantes

Las luchas civiles y sociales de los 1960 fueron determinantes en ampliar el acceso a la educación superior para los sectores económicamente en desventaja. Ya es harto conocido la historia de las Becas Pell que sirven para que personas que cualifique escojan la IES que pueda estudiar. Esto es la inversión del gobierno federal que benefició tanto al sector público como privado.

La precariedad ha llevado a tomar medidas que cada día endeuda al estudiante. En ese régimen de educación neoliberal la miseria prolifera una combinación desprecio y fuentes de ganancias para los bancos y otras industrias de la deuda (Stiglitz, 2012, Giroux, 2014). Estudiantes comienzan sus estudios para vivir de la Beca Pell y préstamos estudiantiles, endeudándose algunos de por vida. Las universidades suelen ser la institución capaz de denunciar esta práctica anti-democrática y depredadora, por estar bajo ataque y privada a su vez, de suficientes fondos (Giroux, 2014).

Los esfuerzos por masificación de educación ha rendido frutos, pero a la vez no se han llenado las expectativas. Estudios sugieren que la representación de los sectores pobres y de residenciales públicos son bajos al compararse con otros sectores de mayor ventaja económica (Díaz,s.f.) Suele haber un abandono de los estudios por parte de estudiantes de sectores de desventaja económica. La crisis económica ha pauperizado la clase media que corre la misma suerte. El cumplimiento con la rendición de cuenta y avalúo conlleva en algunos casos, el aumentar los niveles de criterios de admisión, que sirven como instrumento para excluir aquellos que no darían la talla. Por otro lado, la libre admisión (Abreu Hernández, 2010) le hace un flaco servicio tanto al estudiante como a la institución.

La preocupación mayor está en que la precariedad conduzca a aumento de costo de matrícula que suele ser la estrategia. Además, la privatización del sector público lo que conllevaría posiblemente el encarecimientos de los costos de matrícula en la universidad pública. Estas afirmaciones requieren mayor estudio e investigación empírica para evitar sucumbir en soluciones populistas que producirían más daños que beneficios.

En una nota radical, Giroux (2014) interpreta que se trata de una estrategia de control social, particularmente en función de clase, raza e ideología. En los 1970 se produjo el informe de la Comisión Trilateral (Crozier, Huntington & Watanuki, 1975) que denunciaba los movimientos sociales críticos a manos de profesores y estudiantes subversivos. Al decir de Giroux (2014) el pensamiento crítico y un público alfabetizado se constituyen un peligro para el capitalismo. Limitar los fondos a las IES es un ataque al bien común, la esfera pública democrática y el papel de la educación en la democrática, el papel de educación en crear una ciudadanía informada.

La universidad necesita ser reclamada como una esfera pública crucial donde administradores, faculta y estudiantes pueden imaginar una sociedad en que la democracia cumple sus promesas e ideales (Giroux, 2013). Leigh Scott (2012) afirma que un país que aclama la democracia no puede cerrar sus universidades. Tampoco cerrarse a la oportunidad para todos/as.

Los puertorriqueños/as valoran la educación y aspiran a que sus hijos e hijas tenga una educación superior. Es su boleto al éxito en la vida, de movilidad social. Todavía ante el sector ciudadano la educación se valoriza, se respeta y defiende. Es precisamente la tensión que provoca la amenaza a sus hijos la que promete una movilización ciudadana en defensa de la educación superior. Una ciudadanía que en alianza con las comunidades de las IE dispuesta a negociar los términos del financiamiento y rendición de cuentas.

Comentario final: la pasión

Un dato que me llama la atención de estudios como el de Colón Rivera (2010) y Martínez Ibarra, (2009) sobre el espacio de trabajo académico, es que la facultad siente satisfacción con su trabajo. Si bien en los mismos señalan una serie de limitaciones como en las áreas de condiciones de trabajo y la participación, las respuestas sugieren que al profesorado les gusta y satisface su trabajo. Los aspectos emocionales o sentimientos no son factores o fenómenos considerados en los estudios o investigaciones sobre la educación superior. De hecho, en las encuestas se observa pocos reactivos dirigidos a esta dimensión. Esta satisfacción pudiera ser lo que Neumann (2006) se refiere como la pasión. Es un sentimiento que subyace la labor académica superando los diversos obstáculos y limitaciones que a veces se imponen o son inevitables en tiempos de cambio. Freire planteaba que las emociones producen conocimiento por lo que es un elemento a considerar en la investigación sobre la educación superior. Esa

emoción suele conducir al bien común, poniendo de lado el interés individual. No es casualidad que la tradición académica no se aspira al lucro por la vía de investigación, enseñanza o servicio. Esta tradición contrasta con el fin de acumulación y lucro a nivel personal de algunos académicos, pero también están atravesados por la urgencia de sobre vivencia institucional frente a los embates del discurso y crisis económico, y la necesidad de los docentes a mejorar su condiciones de trabajo proveyendo ingreso para poder realizar su labor ya sea la enseñanza, investigación o servicio.

Lo que me anima es que esa pasión de curiosidad y compromiso con el conocimiento y bien común ha prevalecido y sospecho que sobrevivirá los peores embates, salvo que se liquide como resultado de la apropiación de ese bien común por el sector que se lo arroga. La pasión ilumina. La complejidad de la enseñanza e investigación demuestra que lo que residen en el fondo del corazón es el aprendizaje de un sujeto en particular (Neumann, 2006). La pasión por las nuevas generaciones del país y humanidad, nos conduce por diversos senderos con actores sociales diversos en la construcción de una pedagogía que provoca la creatividad requerida para construir las condiciones de la convergencia de conocimientos y compromisos de la academia, estado, empresas, comunidades. Un conocimiento y práctica conducente a superar las condiciones y retos del siglo 21. En todo caso es esa pasión que quía la intuición que nos alerta sobre tiempos por venir con su adversidad y promesas, que si se vive lo suficiente es constatado por nuestros sentidos. Corazón que siente para que los ojos que vean.....

Referencias

- Abreu Hernández,V. (2010) Contribuciones de la educación superior en Puerto Rico a la educación de los hispanos en Estados Unidos. En *Acciones hacia una transformación en la Educación Superior*. San Juan: Universia
- Albach,P.G. (2000) The deterioration of the Academic Estate: international patterns of academic work.En Albach,P.G. (Ed.) *The changing academic workplace: comparative perspectives*.Boston: Center for International Higher Education School of Education, Boston College. pp.1-24
- Altbach,P.G. (2011) The past, present and future of the research university. *Economic and Political Weekly* (Mumbai, India). XLVI, 16, 65-73
- Albach,P.G. (2012) The prospects for the BRICs. *Economic and Political Weekly* (Mumbai, India)XLVII, 43, 127-137
- Altbach,P.G. (2012) Franchising-The McDonaldization of Higher Education. *Internacional Higher Education*. I, 7-8
- Altbach, P.G. (2014) MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*. 75, 5-7
- Bischof,L. (2014) Franchising, validation and branch campuses in the European Union. *International Higher Education*. 74, 16-17
- Cámara Representantes P.R. (s.f.) Educación y desarrollo económico www.camarapr.org/press_canella/Foro-Eco/Adicional_Educacion.pdf. Accesado 13 de mayo 2014
- Comisión de Educación, Ciencia y Cultura (2001) *La transformación de la educación superior enPuerto Rico* San Juan: Senado de Puerto Rico
- Castells, M. (2000) *The rise of the network society (second edition): The information age: Economy,society and culture (vol.2)* : United Kingdom: Blackwell Publisher
- Deardoff, D.A. (2014) Outcomes assessment in international education. *International Higher Education*. 74, 8-10
- Díaz,W. (s.f.) *Universidad y capital humano*. San Juan:Fundación Francisco Carvajal
- Foucault,M. (1992) *Arqueology of knowledge*. New York: Vintage

- Giroux, H.A. (2011) *On critical pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H.A. (2014) *Neoliberalism's War on Higher Education*. New York: Haymarket Books
- González, B. (1994) *Poder y participación en la Universidad de Puerto Rico*. San Juan: Editorial Grafito
- Grupo especial sobre educación superior y sociedad (2000) *La educación superior de los países en desarrollo: peligros y promesas*. Wash.D.C.: The World Bank
- Harrington, M. (1984) *The new american poverty*. London: The Penguin Books
- Kuhn, T.S. (1996) *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press
- Leigh Scott, D. (2012) *How higher education in the United States was destroyed in 5 basic steps*. Alternet. Oct.16
- Ley 101 del 27 de Julio de 2008, Ley de incentivo contributivo a Investigadores Científicos
- Martínez Ibarra, E. (2009). *Actitudes y satisfacción hacia el trabajo de los profesores de la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico*. Disertación del Programa Doctoral de Psicología. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico
- McLeandon, M.K., Hearn, J.C. & Deaton, R. (2006) Called to account: analyzing the origins and spread of state performance-accountability policies for higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 28 (1) 1-24. Doi: 10.3102/01623737028001001
- Miranda, D. (2002) Tensiones y debates en torno a la reforma universitaria. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 18.
- Miranda D. (2009) Imaginario social del terror. En
- National Center for Public Policy and Higher Education (2008) *Engaging higher education in societal challenges of the 21st century. A special report by the National Center for Public Policy and Higher education*. www.highereducation.org/reports/wegner/index.shtml
- Neuman, A. (2006) Professing passion: emotion in the scholarship professors at Research Universities. *American Educational Research Journal*. 43, 3, 381-424. doi:10.3102/00028312043003381.
- Pratt, S. (1990) El estado Benefactor como pacto social. *Revista de Administración Pública*. XXIII, 1, 1-21.

Russo,A.P., Nan den Berg,L. & Lavanga,M. (2007) Toward a sustainable relationship between city and university: a stakeholdership approach. *Journal of Planning Education and Research*. 27:199, doi 10.1177/0739456X07307208

UPR Mayaguez (2011) Comparación del Sistema Público de Educación Superior con el Sector Privado de HEd.

Vélez Cardona, W. (2003) *El financiamiento de la Educación Superior en Puerto Rico*. San nJuan: Ediciones Educación Superior

Ziguras,C. (2014) APECS bold higher education agenda: will anyone notice? *International Higher Education*. 75, 10-12

Las condiciones laborales de los profesores en la universidad contemporánea

Por Ramón Rosario Luna, Ph.D.

1. EL FENÓMENO

En muchos países, incluyendo a Puerto Rico, hemos vivido la implantación de múltiples medidas neoliberales en las universidades durante las últimas décadas. La política neoliberal que más ha afectado a los docentes es la degradación de sus condiciones de trabajo. Los administradores universitarios han llevado a cabo esto reduciendo los contratos permanentes y generalizando los "contratos de servicio" de corta duración, algunos de ellos con bajísima paga. Por eso, una gran cantidad de profesores con excelentes calificaciones (grado doctoral, múltiples publicaciones y experiencia docente) está en una situación laboral altamente precaria. Podríamos esperar que los mismos profesores hubieran investigado sobre el proceso de degradación de sus condiciones de trabajo. Sin embargo, en Puerto Rico la investigación sobre este tema es escasa.

A partir del año 2010, el Sistema de la Universidad de Puerto Rico (UPR) ha reducido la cantidad de docentes sin plaza. Lo ha hecho por la relativa merma en estudiantes de nuevo ingreso posterior a la huelga estudiantil de 2010. Pero esa reducción en cantidad de estudiantes del sistema universitario público ha significado un incremento en la cantidad de estudiantes en las universidades privadas, donde las condiciones laborales son aun peores. Para atender a su abultada "clientela", estas instituciones han incrementado la cantidad de profesores en contrato precario hasta el punto en el que la abrumadora mayoría de los docentes de esas universidades laboran sin plaza y a tiempo parcial.

¿Qué condiciones laborales tienen estos profesores en contrato precario? Aunque detallaremos esta información más adelante, comentemos por ahora que un elemento crucial de estas condiciones de trabajo es que estos docentes no tienen permanencia: pueden quedar desempleados en cualquier momento. Otra dimensión fundamental es el tipo de salario: la paga típica por sección en el Sistema UPR ronda los \$2,000 y en las universidades privadas fluctúa entre \$1,200 y \$1,500, lo que plantea salarios de pobreza que son similares o menores que el salario mínimo federal.

La degradación de las condiciones laborales de los profesores tiene otros dos efectos importantes. Uno de ellos es el menoscabo de la libertad académica; otro es la degradación de la calidad de la educación universitaria. Más adelante los exploraremos.

Dado este fenómeno esto nos preguntamos, por qué las instituciones universitarias han adoptado esta política laboral, a pesar de que ésta mancilla la libertad de académica y deteriora el nivel de educación ofrecido. Nuestra hipótesis general es que, ante las crisis económicas acaecidas a partir de los años ochenta y ante las crisis fiscales iniciadas en los años ochenta, las administraciones universitarias han asumido las políticas neoliberales típicas de los patronos capitalistas contemporáneos.

Debido a que la concepción materialista de la historia desarrolla amplia conceptualización con respecto a las relaciones de clase sociales existentes en el sistema capitalista, asumiremos dicha perspectiva para acercarnos a entender el asunto planteado. Iniciaremos examinando la ubicación de los profesores en la relación capital/trabajo y en las formas históricas de los procesos de trabajo en el capitalismo y luego nos aproximaremos a la contemporánea neoliberalización de la universidad. Posteriormente revisaremos la relación de lo anterior con la proletarización de los intelectuales y con el rol social contemporáneo de la universidad. Hacia el final de este ensayo analizaremos la explotación extraordinaria de los profesores sin plaza, la particularidad de esa explotación dentro del capitalismo de Estado, y culminaremos explorando algunas vías posibles de acción.

2. LA RELACIÓN CAPITAL/TRABAJO

¿Las relaciones de producción en las que participan los profesores universitarios, son relaciones capital/trabajo? ¿Cómo se han delineado las condiciones de trabajo de los profesores durante las últimas décadas? ¿Son una élite pequeñoburguesa, aristocracia obrera o una capa de trabajadores que va perdiendo sus privilegios? Las ideas usualmente difundidas proyectan al profesor como un profesional autónomo (Rhoades, 1998) que goza de muchos privilegios, por lo que lo excluyen de la categoría de los trabajadores asalariados. Eso es parcialmente cierto, pero lo es cada vez menos. Más certera es la apreciación de Gary Rhoades al evaluarlos como profesionales administrados ("managed professionals"). Según Rhoades: (1) durante las últimas décadas los administradores universitarios han efectuado una reorganización de la fuerza laboral académica de la que los profesores no han tenido control; (2) esta reorganización ha incluido la generalización de la contratación de profesores a tiempo parcial en condiciones precarias; (3) la Ley Federal de Patentes, aprobada en 1980 define unas relaciones de propiedad típicas de la relación capital/trabajo, en las que el patrono-universidad puede reclamar propiedad de los productos intelectuales de su facultad; (4) en EEUU el 44% de los profesores está unionado. Podemos resumir los planteamientos de este autor así: las condiciones de trabajo de los profesores son las de una aristocracia obrera que va perdiendo sus privilegios y que empieza a organizarse para defenderse ante los atropellos de los patronos.

Desde Marx (1975), podemos clasificar unas relaciones de producción como capitalistas si "entran en contacto y se enfrentan dos clases muy diferentes de poseedores de mercancías; a un lado los propietarios de dinero, de medios de producción y de subsistencia...; al otro lado, trabajadores libres, vendedores de la fuerza de trabajo propia". Esto supone que los trabajadores no son propietarios de los medios de trabajo. Excepcionalmente, algunos profesores son propietarios de medios de producción y para ellos la docencia es un "hobby" o un ingreso "extra". Pero, en términos generales, los profesores trabajan porque la venta de su capacidad para enseñar e investigar es su medio de vida. En el capitalismo, los expropiados sobreviven trabajando por salario. Examinemos esa relación. Según Marx (1971), el intercambio entre capital y trabajo se escinde en dos procesos. (1) "El trabajador vende su mercancía, su fuerza de trabajo, que tiene valor de uso, y que, como mercancía, tiene un precio, como toda otra mercancía, por una cantidad específica de valor de cambio, que el capital le concede." El profesor universitario vende su capacidad para enseñar e investigar sobre la materia de su especialidad. A cambio de la mercancía que vende, éste recibe su precio: el salario. (2) "El capitalista obtiene la fuerza de trabajo, el trabajo como actividad creadora, i.e. obtiene la fuerza productiva que mantiene y multiplica el capital, y que así se convierte en fuerza productiva del capital, una fuerza que le pertenece al capital." En última instancia, el patrono (la universidad) recibe y controla la capacidad del profesor de enseñar e investigar.

Dado que la relación profesor/universidad es una obrero-patronal, podemos preguntarnos si los profesores, ¿son explotados por el capital? En el lenguaje cotidiano, la categoría "explotación" se define en términos moralistas o de un empirismo ingenuo muy atado a las apariencias. Maltrato, maldad, coerción, miseria y abuso típicamente se incluyen dentro de esa noción. Examinando cuidadosamente la relación capital/trabajo, notaremos que esta es, a un nivel, un intercambio de equivalentes; ocurre sin la coerción propia de la esclavitud o del feudalismo; esto lleva a muchos a pensar que en el trabajo asalariado no hay explotación ni dominación de clase. Sin embargo, Marx define ese término de modo que incluye y supera las situaciones extremas arriba mencionadas. Una primera sistematización de la observación define "explotación" como ganancias apropiadas por el patrono. Ganancia es el ingreso neto del capitalista luego de pagar todos los costos del proceso de producción. Estos costos incluyen salarios, maquinaria/instrumentos y materias primas. Lo que mueve a los capitalistas es la búsqueda de la ganancia. Pero, más allá de la apropiación de las ganancias por parte del patrono, explotación es la generación de plusvalor. En cualquier modo de producción basado en la propiedad privada de los medios, hay explotación tan pronto el trabajador produce más de lo que necesita para vivir y el patrono se apropia de esa plusproducción. En el capitalismo, el burgués explota el trabajo asalariado, el plusproducto tiene

forma monetaria y lo llamamos plusvalor. La magnitud de la explotación se mide por la diferencia entre el valor nuevo creado y el salario. La tasa de explotación se mide por la proporción de plusvalor con respecto al valor necesario para la subsistencia del trabajador (salario). Las instituciones educativas no están excluidas de esto:

"digamos que un maestro de escuela, por ejemplo, es un trabajador productivo cuando, además de cultivar cabezas infantiles, se mata trabajando para enriquecer al empresario. Que éste haya invertido su capital en una fábrica de enseñanza en vez de en una fábrica de embutidos, no altera en nada esa relación". (Marx, 1975)

Hay explotación tan pronto los trabajadores de una empresa, de la que no son dueños, crean una producción que tiene un valor superior al conjunto de salarios que reciben. En la medida en que el conjunto de los trabajadores de una institución educativa producen más valor del que reciben y el patrono se apropia de ese plusvalor, hay explotación.

Las universidades, y los profesores en ellas, no están exentos de lo anterior. De eso se trata la política laboral de la universidad contemporánea, de una reducción inmediata de los costos laborales, de un incremento en el plusvalor y en las ganancias.

3. TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO EN EL CAPITALISMO

¿Cómo la relación capital/trabajo ha definido las maneras de trabajar? ¿Cómo la explotación capitalista se ha transformado a través de los cambios en los procesos de trabajo? ¿Qué cambios se atisban en un futuro cercano? ¿Qué relación tienen esos cambios incipientes con el actual desarrollo de fuerzas productivas del capital? ¿Qué uso hace la universidad tecnocrática/neoliberal de dichas fuerzas productivas? ¿Cómo se ubica el proceso de trabajo de los profesores en esta historicidad de las formas de producir?

La primera fase histórica general de la relación capital/trabajo es lo que Marx (1975) llamó "subsunción formal del trabajo al capital". Aquí el capital hereda formas de actividad productiva propias de modos de producción anteriores, en los que las tareas se realizaban manualmente. La diferencia es que estas tareas se realizarían bajo la autoridad de un capitalista y no bajo un señor feudal o esclavista ni bajo la autoridad de un productor autónomo. En la subsunción formal del trabajo al capital la estrategia de explotación de trabajo asalariado es la producción de plusvalor absoluto. La estrategia para conseguir el plusvalor

absoluto es "que se prolongue el proceso de trabajo más allá del punto en que el obrero sólo ha producido un equivalente por el valor de su fuerza de trabajo." (Marx, 1975) La primera forma histórica de organizar los procesos de trabajo durante la subsunción formal del trabajo en el capital es lo que Marx llamó "cooperación". (Marx, 1975; Polloix, 1980) Ésta se puede definir como un proceso en el que varios artesanos trabajan bajo la autoridad de un capitalista. Estos artesanos, altamente diestros en el manejo de instrumentos manuales y dotados de la prerrogativa de concebir el producto, realizan la tarea completa. Aquí mantienen niveles significativos de control sobre el proceso. Esta concentración de trabajadores en un mismo lugar, junto con el incremento en volumen de la producción, reduce los costos de planta, materia prima y herramientas, por lo que incrementa moderadamente la capacidad productiva. Esto disminuye la probabilidad de subsistencia autónoma de los artesanos como pequeños propietarios-productores independientes que compitan contra empresas capitalistas basadas en trabajo artesanal, lo que inicia un movimiento histórico hacia la concentración de capital.

Los procesos educativos son clasificables dentro de la "cooperación" (artesano asalariado) en la medida en que el educador realice la tarea completa: esto es así cuando el educador conoce y enseña todas las materias, o cuando éste enseña el grueso de las materias desde los niveles elementales hasta los más desarrollados. Aquí, por supuesto, el trabajador conserva bastante control sobre la tarea, que realiza mediante instrumentos manuales. La situación aquí descrita es típica de los procesos de educación de las familias pudientes en tiempos pre-industriales y en los sistemas de educación pública en sus primeras etapas históricas.

Pero la competencia entre capitales engendró un desarrollo de la productividad que reorganizó el proceso de producción. La "manufactura" fue la segunda forma histórica de los procesos de trabajo del modo de producción capitalista y tuvo su auge inicial en Europa desde el siglo XVI al XVIII. Esta manera de organizar el trabajo consiste en descomponer la tarea en partes sencillas, de modo que cada trabajador no realice la tarea completa. Con la atomización de la producción los trabajadores pierden control sobre el proceso de producción. Esto aumenta el poder político del capitalista en el centro laboral, porque ahora aparece como imprescindible que una autoridad (el capitalista o su delegado) coordine el proceso de trabajo. En la manufactura, los trabajadores tienen altos niveles de destreza, pero sobre una tarea minúscula e insignificante. Esto tiene como efecto la imposibilidad de subsistir autónomamente y el embrutecimiento-deformación propio de la reducción del humano a una sola e hipersimplificada dimensión del sistema social de producción. A pesar de que los trabajadores todavía usan instrumentos manuales, aquí emerge un aumento significativo en la capacidad productiva, lo que incrementa el capital

acumulado. También se estratifica la clase obrera: surgen obreros diestros-especialistas y obreros no-diestros (Marx, 1975; Polloix, 1980).

Una clara manifestación de la atomización propia de la organización manufacturera en los procesos educativos emerge con la generalización de la instrucción pública. Ya los maestros no realizan la tarea completa; ahora algunos enseñarán matemáticas, otros ciencias naturales, ciencias sociales, lenguajes, arte, música, deportes... todos con especialidades distintas: la unidimensionalidad del trabajador manual manufacturero también aparece en el trabajo intelectual manufacturero. Debido al tamaño relativamente grande de las escuelas, estas requieren coordinadores del proceso (administradores) y otro personal de apoyo (mantenimiento), que están, respectivamente, por encima y por debajo de los maestros en la estructura jerárquica. Similarmente, en las instituciones universitarias el trabajador crucial es un intelectual experto: el profesor. Así las universidades están organizadas bajo la premisa manufacturera que tiene como base técnica trabajadores altamente especializados.

Pero hay un desfase entre (1) el deseo del capital de incrementar niveles de explotación y (2) la limitada capacidad productiva de la manufactura. Las máquinas son la vía para superar esta limitación. Con la mecanización de la producción se abre la segunda fase histórica general de la relación capital/trabajo: la subsunción real del trabajo en el capital. Marx (1975) definió subsunción real del trabajo al capital como un modo de producción específicamente capitalista. Allí la producción se realiza con maquinaria, que el capitalista introduce como desarrollo de las fuerzas productivas para incrementar la extracción de plusvalor relativo. El incremento del plusvalor relativo es la reducción del tiempo de trabajo necesario (salario): disminuir la proporción de la jornada laboral en la que el obrero produce su salario y aumentar la proporción de la jornada laboral en la que el obrero produce plusvalor de manera que el salario pasa a ser una proporción relativamente menor del monto del valor producido. Esta forma de organizar el proceso de producción inició a finales de siglo XVIII en Europa, momento a partir del cual su enorme fuerza productiva arrasó, tanto con otras formas capitalistas de trabajar como con otros modos de producción. Aquí el objetivo del capital es la extracción de plusvalor relativo, el que se logra al intensificar la productividad de la jornada de trabajo de modo que en el mismo tiempo de trabajo se produzca una cantidad mayor de productos. Las máquinas son el desarrollo tecnológico que potenció este incremento en la productividad del trabajo e inauguraron un "modo de producción específicamente capitalista". (Marx, 1975)

Debemos examinar este proceso, pues durante las últimas décadas los administradores universitarios han comenzado a interesarse en integrar estas tecnologías al proceso educativo. Mediante sistemas que incluyen y superan las capacidades humanas, como micrófonos, amplificadores, bocinas, se aumenta la productividad del profesor. Así, por ejemplo, quien daba una conferencia a 25 estudiantes puede dársela a 125. Estas máquinas, portátiles, con gran potencia sonora, son de aplicación casi universal, por lo que proveen muchas posibilidades de revolucionar este ámbito de la producción. Al quedar el humano subordinado a la máquina, se inicia el proceso de supresión del elemento humano-subjetivo del proceso de producción; ahora el capital, mediante la ciencia, incrementa su injerencia en la conformación del proceso de trabajo. Nuestra posición no es tecnófoba: si estas fuerzas productivas permiten crear la misma cantidad de productos en menos tiempo, este incremento en productividad pudiera significar una reducción de la jornada laboral para los trabajadores. Pero esto supone que los trabajadores controlen colectivamente los medios de producción. Mientras haya propiedad privada de esos medios, los patronos usarán esa fuerza productiva para explotar más a los trabajadores (para hacer que estos produzcan más a cambio del mismo salario) o para desplazarlos (hacer la misma tarea con menos personas). Esta es la paradoja del capitalismo industrial: lo que posibilita mayor felicidad (tiempo libre), es fundamento de desgracia (más explotación-plusvalía o desempleo).

4. LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA: NEOLIBERAL Y AUTOMATIZANTE

La forma más avanzada de organización de los procesos de trabajo en la subsunción real del trabajo al capital es la automatización. Esta inserta a las máquinas en un sistema de máquinas que maximiza la producción de la plusvalía relativa. Con la automatización "el trabajador no interviene más que a un nivel de vigilancia, de control", (Marx, 1975; Polloix, 1980) por lo que ésta es la culminación de la descalificación del trabajo en la producción. De aquí brota un doble mercado de trabajo: emerge una élite, "una mano de obra relativamente cualificada, capaz de negociar tasas salariales bastante elevadas, pero representativa de una fracción cada vez más reducida del conjunto de las fuerzas de trabajo"; también se desarrolla la categoría mayoritaria de los descalificados, "una mano de obra no cualificada y susceptible de ser comprada a bajo o muy bajo precio". Gary Rhoades (1988) coincide con esto al plantear que en las universidades se está desarrollando un proceso de sobrecalificación de una minoría de profesores permanentes y descalificación de una creciente mayoría de profesores en contrato precario. Para David Noble (1998) esto es resultado de un proceso que se ha ido implantado en las universidades durante las últimas dos décadas. La Introducción de tecnologías digitales que permiten "educación a distancia" y el uso de grabaciones posibilitan reducir inmensamente la cantidad de profesores necesarios para realizar la misma cantidad de tarea y descalificar las capacidades de los

profesores. Según Noble, grandes corporaciones privadas están interesadas en digitalizar la educación. Apple, IBM, Bell, Microsoft, Disney y Prentice-Hall son algunas de las empresas que promueven este cambio, pues ven en él la oportunidad de convertir las universidades en mercados de sus productos.

Informa González (2014) que "desde 1994 Wall Street ha invertido más de 3.4 miles de millones de dólares en el sector de la educación que genera utilidades ("profit education sector")". Las universidades son lugares ideales para vender equipo ("hardware"), programas ("software") y "contenido" (cursos previamente diseñados). Las administraciones universitarias apoyan esta reforma porque estiman que la educación digital reducirá los costos de operación (reducción en costos de salarios de profesores y reducción de costos de planta física). Según Noble (1998), entre las organizaciones que apoyan a los administradores en este esfuerzo están las fundaciones Sloan, Mellon, Pew y Culpeper; también lo hacen el "American Council on Education" y Educom, consorcio que agrupa seiscientas instituciones de educación superior y cien empresas privadas. Este proceso, cuya intención es expandir el mercado de materiales instruccionales, cursos diseñados y programas, tuvo como pioneras a universidades como UCLA y York. El contexto de esta automatización de la educación universitaria es lo que Slaughter y Leslie (1999) han llamado "capitalismo académico": "el conjunto de actividades que tienden a la capitalización sobre la base de la investigación universitaria o del conocimiento experto universitario que se realizan en busca de solución a problemas públicos o comerciales". Para González (2014), este tipo de universidad emergió debido a "la revolución tecnocientífica que se inició a mediados del siglo XX y se consolidó en los ochenta", a la crisis de las izquierdas y al auge de neoliberalismo.

Por supuesto que las universidades le servían al capital antes de su reconfiguración en los años setenta: hasta mediados de siglo XX eran sistemas de reproducción de las élites; luego se fueron convirtiendo en cuasi-fábricas de administradores y técnicos al servicio del capital industrial y del estado keynesiano. Pero durante las últimas tres décadas, la relación capital/universidad se ha explicitado: hemos presenciado una conversión de las universidades en empresas lucrativas o en parte de las empresas lucrativas, de modo que sus servicios se transforman en mercancías y la investigación se dirige a satisfacer directamente al capital monopólico. Stephen Germic sintetiza lo anterior como una crisis del modelo liberal (capitalista reformista) de universidad y el desarrollo de un modelo neoliberal (capitalismo sin regulación estatal y con reducida asistencia social). Éste plantea que la reconfiguración neoliberal de la universidad incluye una crisis presupuestaria de la educación superior y la utilización de políticas neoliberales en las políticas universitarias. Esto último se implanta especialmente en cuanto a estructura

administrativa, decisiones de colocación de recursos, currículos, condiciones de trabajo académico, redefinición de la cultura universitaria y privatización de la educación universitaria.

¿Qué efectos tiene la lógica del mercado en la educación universitaria? Al empobrecerlas económicamente se degrada la capacidad de prestar servicios de calidad y disminuye el prestigio/confianza en las universidades públicas. Al aumentar los recursos para la investigación aplicada y disminuirlos para la investigación teórica se reduce el desarrollo intelectual a un empirismo/pragmatismo incapaz de evaluar las complejidades de las premisas, intereses y consecuencias de la investigación. Al concentrar sus esfuerzos en investigación aplicada se descuida la difusión, lo que refuerza la concentración del conocimiento científico en unas pocas manos y propende a un elitismo tecnocrático que amenaza la escasa cultura democrática existente. Al aumentar los recursos disponibles para las ciencias naturales y disminuirlos para las ciencias sociales y las humanidades se abaten las perspectivas críticas necesarias para una cultura participativa.

La automatización de la educación universitaria sería el pináculo de la reconfiguración neoliberal de los procesos de trabajo académico. ¿Qué efectos tiene esta automatización de la educación universitaria en las condiciones de trabajo de los profesores? David Noble plantea que la educación digital tiende a eliminar el contacto directo del profesor con los estudiantes, de modo que facilita a las instituciones moverse hacia una educación casi sin profesores ni salones de clases. Esto engendra varias posibilidades que no son mutuamente excluyentes. La más obvia es el desplazamiento de profesores. La apropiación institucional del desarrollo de las fuerzas productivas provisto por las máquinas (amplificación de sonido) o por sistemas de máquinas (grabaciones, "CD's" con prontuarios de cursos, conferencias y ejercicios...) es inmediatamente la reducción de la cantidad de profesores necesarios para realizar un mismo volumen de tarea, o la posibilidad de que la misma cantidad de profesores generen más ganancias. De todos modos, estamos ante la producción de plusvalor relativo, desarrollo de las fuerzas productivas que intensifica la productividad del trabajo y que así agudiza la cantidad de plusvalor producido. Esto requeriría despidos masivos para implantarse, los que son más difícil de implantar en el sistema UPR si la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios logra conseguir el derecho de negociación colectiva para los docentes. En universidades privadas, con prácticas contractuales de tipo "acumulación flexible" (Harvey, 1989) ampliamente difundidas, casi todos los contratos tienen una duración que fluctúa entre un semestre y tres años. En ese contexto es fácil ejecutar el muy neoliberal "downsizing" necesario para automatizar la educación universitaria.

Otros posibles efectos de la automatización de la educación consisten en la degradación de las condiciones de trabajo de los profesores que es similar a la de los trabajadores diestros reemplazados por máquinas. A partir de Marx y de Noble podemos delinear algunas. (1) La grabación es una expropiación del conocimiento: el profesor pierde el control del conocimiento. La institución-patrono usará las grabaciones con el propósito que desee. Esta expropiación del profesor incluye el aspecto económico, pero no se reduce a él. Recordemos que la actual ley federal de patentes defiende esta expropiación. (2) La reducción de la autonomía del profesor: las tecnologías digitales facilitan el control administrativo del contenido del curso. Ahora la administración diseña centralmente un plan y vigila que los instructores lo ejecuten. Esto propende a reducir la pluralidad de perspectivas que existen cuando hay una diversidad de profesores enseñando un mismo curso. (3) Lo anterior, unido a la generalización de los profesores en contrato precario, significa la casi eliminación de la libertad de académica. La permanencia es la principal garantía de la libertad de selección de los temas y perspectivas en la investigación y en la enseñanza para los profesores. Si los temas o perspectivas de un profesor en contrato precario les parecen controversiales a la administración, esta puede decidir no renovar el contrato. Ante esto, el espíritu crítico queda expulsado de una institución que debería basarse en él. Así, los profesores van quedando convertidos en monigotes de la administración y de los grandes intereses corporativos. De manera similar le sucederá a los estudiantes, que pocas veces quedarán expuestos a los debates de asuntos polémicos. (4) La descalificación de las capacidades de los profesores: si normalmente son necesarios 10 profesores (doctores) para enseñar 0 secciones de un curso de 1,000 estudiantes, al grabar el curso en conferencias, sólo hace falta que un profesor experto en el tema las grabe y, como complemento, 9 asistentes de cátedra (con bachillerato o maestría) que guíen discusiones de la conferencia del "profesor estrella". (5) La extensión cuasi-infinita de la jornada laboral: horas interminables destinadas a mantenerse al día tanto con el material del curso como en el manejo de las tecnologías requeridas para la tarea, largas horas en "chat rooms" y en correo electrónico.

Según Noble (1998), estas universidades ya incorporan estas prácticas: UCLA, York y New School for Social Research. UCLA exige a los profesores que entreguen a la administración los materiales del curso para ponerlos "online". York les exige a los profesores sin permanencia, bajo amenaza de perder su trabajo, que pongan sus cursos en vídeo, CD-ROM o en Internet; ¡y luego los contrata para enseñar el curso que ellos mismos automatizaron, a cambio de un salario menor! New School for Social Research contrata a Ph.D.'s desempleados para que diseñen cursos a cambio de bajos salarios y luego ofrece el curso sin tener que contratar profesor alguno.

Noble también expone que el gran consorcio universitario-capitalista Educom ha desarrollado su "Learning Infrastructure Initiative". Esta iniciativa, como su presidente lo ha dicho explícitamente, tiene el propósito de quitar la mediación humana y sustituirla con la automatización. Para esto, ha estudiado el trabajo de los profesores y lo ha descompuesto en una multitud de tareas discretas y ha determinado cuáles pueden automatizarse o sub-contratarse. Pero la automatización de la educación universitaria trae otras consecuencias. (1) Como la educación digital es "capital-intensiva", aparece un problema de exclusión económica: en ausencia de los subsidios del Estado benefactor, los estudiantes más pobres no podrán pagar esta educación tan costosa. (2) Existe una relación dudosa entre ética y dinero. Los cursos "online" son frecuentemente investigaciones de desarrollo de productos disfrazadas; pero los estudiantes pagan por estos cursos. ¿No deberían pagarle a los estudiantes por participar de esas investigaciones? (3) Existe una relación dudosa entre ética y el uso de la información que surge del registro de las actividades realizadas en los programas de educación "online". ¿Quién usará esta información? ¿Con qué propósito lo hará?

5. CAMBIOS EN EL PROLETARIADO Y EN LA INTELLECTUALIDAD

Durante las primeras fases históricas del capitalismo, el trabajo intelectual lo realizaban los mismos burgueses al dirigir sus empresas, los burócratas en el gobierno, o intelectuales independientes (artistas o científicos). Pero desde inicios de la subsunción real del trabajo al capital la relación entre ciencia y producción cambia: "En la medida [...] en que la gran industria se desarrolla, la creación de la riqueza efectiva se vuelve menos dependiente del tiempo de trabajo y del cuanto de trabajo empleado [...] depende más bien del estadio general de la ciencia y del progreso de la tecnología [...]" (Marx, 1975) Este desarrollo de fuerzas productivas inicia con la revolución industrial de siglo XIX, pero encuentra su despliegue luego de la segunda guerra mundial. Ernest Mandel (1980), mediante el concepto de "neocapitalismo", y Michel Aglietta (1976), mediante el concepto de "fordismo", han explicado esta reconfiguración. Esta puede resumirse como la combinación de organización de la producción industrial en líneas de ensamblaje, intervención anticíclica-keynesiana del Estado en la economía, revolución tecnológica permanente, carrera armamentista, incremento de los niveles de consumo (resultado de luchas sindicales economicistas y Estado benefactor) y empresas monopólicas transnacionales.

Ernest Mandel (1979) planteó que "son las superganancias monopólicas, fundadas sobre las rentas tecnológicas, las que ocupan el primer lugar entre las superganancias". Esta crucial producción de tecnología exige una inversión masiva en investigación y desarrollo y "un crecimiento no menos

sensacional del personal encargado de la investigación y sus aplicaciones tecnológicas" (Mandel 1980). Proliferan los centros de investigación que compran fuerza de trabajo intelectual que realiza investigaciones de las que brotan invenciones tecnológicas que venden al gran capital. Las universidades están íntimamente ligadas a la industrialización de la producción de conocimiento científico: muchas de las investigaciones universitarias se realizan mediante coordinación/financiamiento del gran capital.

Otro generador de trabajadores no-manuales, no-propietarios, es la recomposición de la fuerza laboral requerida por el gran capital para trabajo en fábricas altamente sofisticadas. El desarrollo de las fuerzas productivas reorganizó la producción: ahora el capital necesita trabajadores con alto nivel de preparación académica para manejar las tecnologías de punta con las que se produce, como las farmacéuticas y las empresas productoras de equipo electrónico y médico de alta tecnología. El desarrollo del trabajo administrativo en las empresas es otro promotor del creciente carácter intelectual de los trabajadores asalariados. "Lo que antes correspondía a la actividad de un único patrón-administrador [...] se ha convertido en una organización estructurada y jerarquizada" (Mandel, 1979). Ingenieros industriales, gerentes de producción, gerentes y técnicos de personal, especialistas en relaciones laborales, especialistas en finanzas, relacionistas públicos, abogados, contadores, psicólogos industriales y secretarías forman parte de un conjunto de trabajadores que realizan la tarea de organizar el funcionamiento de la empresa. Los gerentes y supervisores son parte de este grupo, pero no son clase trabajadora; no son propietarios de medios de producción y son asalariados, pero reciben ese salario a cambio de dirigir el proceso de producción (controlar-explotar a los trabajadores, ejecutar los intereses de los propietarios). Esto es lo que Erik Olin Wright (2000) llama "lugar de clase contradictorio" y excluye a secretarías, mensajeros, los que sacan copias y a profesionales sin autoridad sobre otros.

De gran importancia también en este proceso son los trabajadores cuyo rol es garantizar la realización del capital. Desarrollar técnicas que permitan manipular-diseñar las necesidades y los sueños de los trabajadores⁹ es imprescindible para valorizar (vender) la (super)producción. Diseñadores de campañas publicitarias, investigadores de mercadeo, diseñadores de campañas de mercadeo y vendedores conforman este grupo de asalariados del neocapitalismo.

El desarrollo de fuerzas productivas también rearticuló las formas y la importancia de la comunicación. Así, los trabajadores de los medios de comunicación masiva también son producto de este sistema. Reporteros, periodistas, redactores y correctores trabajan con "la mente" a cambio de un salario. También en este momento histórico, a mediados de siglo xx, surge un Estado

keynesiano/benefactor de gran tamaño que regula la actividad económica e interviene en múltiples procesos sociales. Entonces el sector público incorpora una diversidad de trabajadores diestros (en planificación, psicología, trabajo social, educación, salud...).

En esto consiste el cambio histórico en la ubicación social del intelectual: de patrono o profesional independiente a trabajador asalariado. Es "la tendencia a la amplificación constante del trabajo intelectual calificado, tanto en la esfera de la producción como en la de la reproducción y superestructura -tendencia característica del neocapitalismo-, es al mismo tiempo la tendencia a la proletarización creciente del trabajo intelectual." (Mandel, 1979)

6. TRANSFORMACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN EL NEOCAPITALISMO

¿Cuál es la relación de las universidades con estos cambios en la clase trabajadora y en la intelectualidad proceso? Previo al neocapitalismo, la universidad burguesa era un centro de reproducción de las élites; de allí procedían sus integrantes y se formaban los burgueses y allí se cultivaba la perspectiva de clase que permitía a los patronos manejar sus asuntos. La filosofía social se debatía entre el conservadurismo de las viejas clases dominantes (terratenientes) y el liberalismo de nuevos sectores dominantes (burguesías y sus funcionarios). Proveer lo necesario para los escasos estudiantes de esta exclusiva institución era fácil, tanto para sus acaudaladas familias como para el Estado.

Pero el advenimiento del neocapitalismo a mediados de siglo veinte confeccionó otra universidad. El reclutamiento aristocrático era insuficiente para formar los trabajadores intelectuales antes descritos. El Estado benefactor facilitó una apertura pluriclasista de la universidad, la que se convirtió en vía de ascenso social y de la que surgirían pequeñoburgueses clásicos (pequeños empresarios) y nuevos pequeñoburgueses (profesionales funcionarios del capital privado o burócratas de Estado) formados en un contexto político social-reformista y una filosofía social humanista-liberal. La demanda de profesores aumentó junto con esta masificación, por lo que su reclutamiento se abrió a sectores medios. Dentro del relativo auge económico de los años cuarenta a los sesenta, un recaudo fiscal-estatal grande posibilitaba financiar la universidad masiva que incluyera buenas condiciones de estudio y profesores bien pagados. Desde los años setenta, el neocapitalismo requirió crecientemente una universidad que provea desarrollo tecnológico y los trabajadores intelectuales necesarios para esos procesos de trabajo: el modelo tecnocrático desplazó al humanista-liberal. Por un lado el gran capital se expandió hacia industrias basadas en alto desarrollo de conocimiento científico como: ingeniería aeroespacial, electrónica, computación, materiales, telecomunicaciones y bioingeniería. Las universidades se tornaron en un lugar

importante para ese desarrollo tecnológico y los recintos universitarios fungieron como un lugar de acumulación de capital mediante una mercantilización explícita e intensa de la educación y la investigación universitaria. En este contexto, algunos profesores aparecen como coordinadores de proyectos de investigación financiados por los intereses corporativos (colectores de "fondos externos"). En este pacto universidad-capital, las ganancias van a manos privadas y los costos a la universidades públicas, por lo que una creciente proporción de los recursos universitarios se dirige hacia los centros de investigación y se dificulta sufragar la educación.

Pero esta universidad, que destina cada vez menos recursos a la educación, es ya una universidad masiva. Allí se forman esos trabajadores intelectuales: maestros, enfermeras, secretarias, contables, gerentes, periodistas, trabajadores sociales, biólogos, químicos, traductores y músicos. Esta mano de obra cualificada surge de estudiantes de origen proletario o de sectores marginales de la pequeña burguesía, los que dependen de que el Estado financie sus estudios mediante becas o subsidios. Estamos ante la contradicción entre una masificación que requiere grandes desembolsos para costear los estudios de estas grandes cantidades de estudiantes y la reducción de fondos al componente educativo inmanente a la orientación tecnocrática de la universidad.

Esta contradicción se intensifica por las crisis económicas acaecidas recurrentemente desde los años setenta. Estas crisis disminuyeron el recaudo fiscal y limitaron el presupuesto disponible para educación superior, achicamiento que degradó la calidad de la educación recibida por los estudiantes: empeoró la planta física, escasearon los materiales y los profesores tuvieron peores condiciones de trabajo. Al inicio de la crisis surgió un profesor orgánico a los sectores sociales dominados; era un sujeto de procedencia y ubicación de clase pequeñoburguesa que, ante los embates que recibe del capital, se alía a las clases dominadas. Pero, ante la degradación de las condiciones de trabajo de los profesores, ya no podemos hablar de pequeñoburgueses radicalizados; hablamos de profesores con origen de clase proletario (hijos de enfermeras, de obreros de energía eléctrica, de maestros...), que trabajando 40 horas por semana ingresan entre \$10,000 y \$15,000 al año, o trabajando 50 ó 60 horas por semana ingresan unos \$20,000 al año: hablamos de profesores proletarios.

La lucha de clases dentro de la universidad tecnocrática-neoliberal incluye también una dimensión filosófica. Un empirismo que sistematice lo evidente sin hacer críticas profundas es cónsono con los intereses de quienes quieren que los aprendices de trabajadores intelectuales y los trabajadores de la investigación orgánica al gran capital desarrollen sus habilidades y logren sus hallazgos sin cuestionar

premisas, objetivos o usos de esas tecnologías. El neopositivismo reemplaza al humanismo liberal en la universidad tecnocrática. Así, la universidad empieza a organizarse como una fábrica de diplomas en la que los cursos que proveen una cultura amplia y la capacidad de entender el sentido de la acción humana (filosofía, historia, antropología, ciencias políticas, literatura, artes...) periclitán.

Pero de esta fábrica de diplomas y de tecnología también brota la disidencia. Al empirismo tecnocrático se le antepone humanistas liberales (retrogradación cronológica a la vez que sobrevivencia de cierto espíritu crítico), radicales (marxistas y anarquistas) que cuestionan los intereses del triunvirato capital-Estado-universidad y cristianos que repudian la mecanización-insensibilización y el egoísmo contemporáneo.

7. DEGRADACIÓN DE LAS CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES DE LOS PROFESORES

Desde Marx, definimos la relación capital/trabajo así: el capital paga un salario por el uso de la fuerza de trabajo, el trabajador usa el salario para reproducirse y el capitalista usa la fuerza de trabajo para producir una cantidad de valor superior al costo de la fuerza de trabajo. Hay explotación si el trabajador produce más allá del equivalente en valor a su salario y el patrono se apropia de esa plusproducción-plusvalor. Normalmente, el salario es el costo de la reproducción de la fuerza de trabajo. Sin embargo, Ruy Mauro Marini (2014) nos informa que es posible "la reducción del salario del obrero por debajo del valor de su fuerza de trabajo" [...] "de este modo se opera una reproducción insuficiente de su fuerza de trabajo". Aunque la producción capitalista puede generar plusvalor sin esta explotación extraordinaria, en ocasiones lo hace y "produce plusvalor mediante la reducción violenta del salario por debajo de valor de la fuerza de trabajo" (Marini, 2014). Así, "una parte del fondo necesario para el consumo del obrero se transforma en fondo para la acumulación del capital". Esto es lo que Marini ha llamado superexplotación, o explotación extraordinaria.

¿Le sucede esto a los profesores? En el sistema UPR, un profesor con plaza, con grado doctoral, empezando su periodo probatorio, recibe un salario anual de unos \$60,000. Pero los patronos universitarios se han movido a contratar profesores a tiempo parcial, a los que les paga unos \$2,000 por sección. Así, el costo para el patrono de ocho secciones anuales, que son la carga completa del profesor con plaza, se reduce a aproximadamente \$16,000, lo que es similar al salario mínimo federal (\$15,080). Esto significa que los profesores a tiempo parcial cobran casi 75% menos que los que tienen plaza y que su pago por hora es similar al salario mínimo (unos \$8 por hora).

En las universidades privadas el pago por curso es aún peor: entre \$1,200 y 1,500 por curso. Esto, prorrateado a cuatro cursos por semestre (ocho al año) significaría un ingreso \$9,600 a \$12,000 anuales. Nótese que este ingreso es claramente inferior al salario mínimo. Esta degradación de las condiciones laborales de los docentes son deseables para patronos con perspectiva neoliberal: contratar a dos docentes para que cada uno ofrezca dos cursos por semestre elimina la necesidad de abrir una plaza permanente y les reduce el gasto salarial. Para los docentes sin plaza esto significa estar en la pobreza.

Algunos esgrimirán el dislate de que a los profesores que trabajan bajo contrato precario no se les requiere participar en un comité ni realizar investigaciones y a los que tienen plaza sí. Sin embargo, en la práctica, los profesores en contrato precario participan de comités y realizan investigaciones. Puesto que esa es su profesión, tienen el objetivo y la necesidad de "conseguir una plaza". Por lo tanto, al igual que los que tienen plaza, dedican tiempo a investigar-publicar y a participar en actividades institucionales (comités) para desarrollar un buen resumé. Para salir de la pobreza, muchos profesores intentan trabajar simultáneamente en varias instituciones, dando seis, siete u ocho secciones en un semestre. Así su jornada de trabajo se extiende a cincuenta o sesenta horas semanales para lograr unos \$2,000 al año. Aunque en una jornada de trabajo semanal de 0 horas también hay plusvalor, la peculiaridad de lo aquí descrito es la extensión extraordinaria de dicha jornada para extraer cantidades extraordinarias de plusvalor.

La superexplotación en las universidades privadas se complementa con el tipo de tarea que el patrono requiere: trabajar con grupos de 40, 50 ¡y hasta 60 estudiantes! no es raro en las universidades privadas. Esto es más difícil si las secciones que enseñan durante un semestre están dispersas por varias instituciones; y se agrava si enseñan varios cursos diferentes durante el semestre, pues la preparación de las clases toma parte significativa del tiempo de trabajo. Hay múltiples ejemplos de profesores que por años enseñan simultáneamente en varias instituciones, trabajaban seis y siete secciones por semestre y enseñan de tres o más preparaciones diferentes cada semestre (preparaciones que varían cada semestre). Trabajan unas sesenta horas semanales... y a veces el director de departamento no los contrata para el próximo semestre. Así llegan a enseñar doce, quince y hasta veinte cursos diferentes en su "carrera". Sin embargo, los comités de personal los menosprecian porque no tienen suficientes investigaciones, ¡debido a que se han dedicado a enseñar!

Lo anterior es una forma de lo que Gregory Bateson (1973) llamó "doble vínculo": penalizar el cumplimiento de una orden ineludible (condenar a educadores por haberse dedicado a educar); o castigar el incumplimiento de una orden irrealizable (imposibilitar la investigación y luego despreciar por no haber investigado). El doble vínculo, promotor de esquizofrenia en quien se le impone, se institucionaliza perversa-sádicamente con las políticas laborales académicas neoliberales.

Cristóbal Molina Navarrete (2014) ha desarrollado el estudio de esta agresión psicológica en el trabajo se mediante el concepto de "mobbing", o psicoterror laboral. En las universidades abunda el "mobbing" porque, como la Iglesia o el Ejército, tienen una estructura muy jerárquica. Algunos efectos comunes del "mobbing" son desconfiar de sí mismo, temerle a su contexto y someterse plenamente a sus superiores. Las condiciones precarias aquí descritas son psicoterror laboral.

Pero subestimamos el grado de precariedad y psicoterror de estos profesores si obviamos que estos trabajan sin derecho a seguro médico, licencia por enfermedad, licencia por maternidad o paternidad, descargues académicos, plan de retiro o vacaciones. El ahorro de la universidad-patrono es la pobreza del profesor.

El origen técnico-burocrático de esta atrocidad radica en pagar cada sección que enseña el profesor que trabaja a tarea parcial como si fuera una "compensación adicional". Para el profesor con plaza que ya tiene preparado el curso, enseñar una o dos secciones más pudiera parecer poco esfuerzo adicional. ¡Pero esto también es superexplotación!: tomando en cuenta que el profesor enseña cuatro secciones, participa en un comité y realiza una investigación, asumir una "compensación adicional" es trabajar 16% más a cambio de 8% más de ingreso, ¡el tiempo extra se paga a mitad de salario por unidad de tiempo! Pero la hiper-pauperización viene cuando se aplica esa estructura de pagos "por compensación adicional" a profesores que no tienen contrato a tiempo completo. Esta es la cúspide universitaria de la acumulación flexible, del post-fordismo, del neoliberalismo: pagar solo \$2,000 por sección a los profesores que trabajan a tiempo parcial.

En resumen, estos patronos neoliberales han impuesto simultáneamente las tres vías de superexplotación: (1) la intensificación extraordinaria del trabajo mediante secciones excesivamente grandes, (2) la prolongación extraordinaria de la jornada de trabajo (enseñar más de cinco secciones por semestre) y (3)

la reducción extraordinaria de los salarios de los profesores (degradar las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo del profesor).

Otros efectos de la generalización de los contratos precarios lo son la degradación de la calidad de la educación universitaria y la reducción de la calidad académica. Sobre lo primero podemos formular varias preguntas. ¿Qué posibilidad de renovación de contrato tiene un profesor cuyos temas o perspectivas de sus enseñanzas o investigaciones les parecen controversiales a la administración? ¿No se auto-reprimirán los profesores ante esta incertidumbre laboral? ¿Qué efecto tiene esto en su espíritu crítico? ¿Qué efecto tiene esto en una institución que debería basarse en ese espíritu? Entendemos que las anteriores preguntas son casi retóricas por lo obvio de contestaciones que pueden resumirse reconociendo la correlación entre libertad académica y estabilidad laboral.

Sobre la calidad de la educación podemos cuestionarnos ¿qué calidad educativa puede tener una institución universitaria con una facultad altamente inestable? También ¿qué presupuesto para membresía a asociaciones profesionales, para suscribirse a revistas especializadas o para viajes dedicados a participar en congresos del su área de estudios puede tener un docente que ingresa salario mínimo? y ¿qué tiempo puede tener para investigar y publicar un profesor que, para no estar en pobreza, enseña de 8 a 10 secciones por semestre? Las contestaciones a estas preguntas indican que la alta calidad académica supone buenas condiciones laborales para los docentes.

8. EXPLOTACIÓN Y CAPITALISMO DE ESTADO

A pesar de la contundente evidencia aquí presentada, algunos argumentan que no puede hablarse de explotación en la UPR porque, debido a que dicha institución es una empresa estatal y no un patrono privado, allí no hay relación capital/trabajo. Entonces es preciso recordar lo que Marx (1971) planteó sobre la relación entre modo de producción y Estado. "Toda forma de producción engendra sus propias instituciones jurídicas, su propia forma de gobierno, etc. La rusticidad e incomprensión consisten precisamente en no relacionar sino fortuitamente fenómenos que constituyen un todo orgánico, en ligarlos a través de un nexo meramente reflexivo". Cuando la sociedad se escindió en propietarios-explotadores y expropiados-explotados, emergió entre estos un antagonismo irreconciliable que requirió una institución que protegiera las nuevas relaciones de propiedad/producción (mantener a raya a la clase dominada, regular y limitar los conflictos de clase): surgió el Estado. Así, el Estado capitalista protege las relaciones de producción-propiedad capitalistas.

Pero también el carácter interno del Estado está determinado por el modo de producción que defiende. ¿Qué significa lo anterior con respecto a la relación capital/trabajo dentro de las empresas públicas del Estado burgués? Engels (1970) planteó que la contradicción entre trabajo y capital no desaparece: "[...] las fuerzas productivas no pierden su condición de capital al convertirse [...] en propiedad del Estado." ¿Por qué?, porque

"[e]l Estado moderno, cualquiera que sea su forma, es una máquina esencialmente capitalista, es el Estado de los capitalistas, el capitalista colectivo ideal. Y cuantas más fuerzas productivas asuma en propiedad, tanto más se convertirá en capitalista colectivo y tanta mayor cantidad de ciudadanos explotará. Los obreros siguen siendo obreros asalariados, proletarios. La relación capitalista, lejos de abolirse con estas medidas, se agudiza, llega al extremo, a la cúspide." (Engels, 1970)

Entonces los profesores del sistema público son trabajadores intelectuales asalariados, que son explotados por una empresa de Estado capitalista que reproduce (1) relaciones de dominación trabajo intelectual/trabajo manual (burócratas/trabajadores) iguales a las del modo de producción capitalista y (2) relaciones salariales piramidales capitalistas (altos burócratas en opulencia y profesores y otros trabajadores en pobreza).

Surgirá quien señale que, debido a que la universidad subsidia el precio de la mercancía que vende, los profesores cuestan más de lo que producen. Quizás esto es cierto para los profesores con plaza, pero no lo es para los que trabajan según contrato de tiempo parcial. Si la universidad vende su unidad mínima de mercancía, los créditos, a \$55, un curso de tres créditos con 25 estudiantes genera \$4,125. Si la institución de paga al profesor \$2,000, cada curso en estas condiciones genera un plusvalor de \$2,125. Sin embargo, existe una diferencia entre el precio real de una mercancía y el precio subsidiado por el Estado. Si estimamos el precio de mercado del crédito en \$160, ¿cuánto produce un profesor al enseñar una sección? $\$160/\text{crédito por tres créditos por 25 estudiantes} = \$12,000$. ¿Cuánto recibe un profesor a tarea parcial al enseñar una sección? \$2,000. ¿Cuánto plusvalor produce un profesor a tarea parcial al enseñar una sección? \$10,000.

Esta es la pasión que dirige el deseo capitalista de los patronos universitarios: aumentar el nivel de explotación al que someten a los profesores, degradar sus condiciones de trabajo y de existencia, aniquilar el bienestar del intelecto, atropellar a los intelectuales. Los patronos universitarios contemporáneos

realizan una versión moderada de lo que el fascismo asume con respecto a los intelectuales. El 12 de octubre de 1936, en una celebración del "Día de la raza", Miguel de Unamuno hizo unas críticas al franquismo que recién se había levantado en armas contra el gobierno progresista de la alianza Socialista-Republicana. El general franquista José Millán Astray replicó al maestro con el grito "¡Muerte a la inteligencia!" (Rabaté & Rabaté, 2009)

¿Cuál es la dimensión monetaria general de este gradual y velado asesinato de la inteligencia? Estimamos el salario anual del conjunto de los profesores del Sistema UPR si no hubiera trabajo precario en \$240,000,000 (salario básico de profesores por la cantidad de profesores que trabajarían si no hubiera trabajo precario = \$60,000 x 4,000). Si el impulso de superexplotar se apoderara de la totalidad de sus actos, los patronos intentarían que la totalidad de los profesores trabajaran a tiempo parcial. Esta pulsión anti intelectual lograría que el gasto anual en salarios de profesores fuera solamente el 27% del actual: \$64,800,000; así lograría una reducción en salarios de \$175,200,000: se alcanzaría la generalización de la superexplotación a costa de la miseria de los intelectuales.

9. ALTERNATIVAS Y DIFICULTADES

¿Qué hacen los profesores ante esto? Muchos combinan dos o más subempleos: trabajan a jornada parcial en la universidad y a jornada parcial en empresas no universitarias. Otros se van de la academia a fungir como gerentes o especialistas en empresas públicas o privadas, o intentan desarrollar su pequeño negocio. Entonces esta política laboral neoliberal del patrono ahuyenta muchos buenos cerebros y degrada la calidad de la educación ofrecida (por pobreza o por sobrecarga de trabajo de los profesores).

Las condiciones subjetivas de los docentes sin plaza también son factor crucial en este proceso. Por un lado, la conciencia real de estos profesores contiene elementos que dificultan el desarrollo de sus intereses de clase. El temor a represalias, el chantaje (pactos de protección por docilidad), el individualismo (producto del origen y/o aspiración de clase pequeñoburguesa y del carácter individual del proceso de trabajo académico), la inexperiencia en lucha sindical y la ausencia de una izquierda política fuerte dificultan el reconocimiento de la superexplotación y la organización-movilización necesaria.

Por otro lado, los patronos también generan y difunden ideas que reproducen la superexplotación. Éstas incluyen desconocer la situación, ser insensible ante ella, justificarla, sadismo, metafísica expiatoria (el

perdón como permiso para oprimir), metafísica minimizante (lo terrenal no es importante), pseudoprimermundismo ("no se quejen, fastidiados están en Haití"), pseudoelitismo ("no te quejes, en las universidades privadas es peor", "no te quejes, para la clase trabajadora, es peor", "no te quejes, al menos tienes empleo"), cooptación (dirigir departamentos o participar en comités de personal para adelantar posiciones no corruptas y depurar éticamente la superexplotación).

Pero, a la vez, estas condiciones de trabajo y de existencia tienen un efecto en la posición subjetiva de los profesores: la superexplotación facilita su reconocimiento como proletario; el neoliberal maltrato del patrono promueve una mayor disposición a una crítica de las relaciones económico-políticas. Ante esto, las preguntas claves son ¿cuáles son los intereses objetivos de los profesores sin plaza?, ¿cuál es la conciencia posible de estos profesores?, ¿qué pudieran demandar? En lo inmediato pueden demandar triplicar el pago por sección enseñada por los profesores a tiempo parcial: \$6,000 a los profesores con doctorado y \$5,220 a los profesores con Maestría. Pero lo fundamental es exigir la apertura de plazas probatorias a los que llevan más de cinco años trabajando en un departamento.

¿Qué organización pudiera instrumentar el logro de estos objetivos? La más grande de las organizaciones de profesores, la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU), no ha podido detener los atropellos mencionados por varias razones. A nivel jurídico-externo, el Tribunal Supremo decidió en 1994 que los profesores no tenían derecho a negociación colectiva porque son dizque gerenciales. Para esto se basaron en el caso de la Universidad de Yeshiva, institución en la que los profesores co-gobiernan. Pero en el sistema UPR los profesores no co-gobiernan. Algunos profesores son designados desde arriba para ocupar puestos directivos; pero estos burócratas no son electos por la comunidad docente.

Debemos recordar una victoria y un proyecto actual. La victoria fue que, durante el 2006, la APPU priorizó la defensa de los profesores sin plaza. Los profesores sin plaza de la APPU, el liderato de esta organización y muchos profesores con plaza solidarios se movilizaron y denunciaron públicamente las nefastas condiciones laborales a las que los somete la administración universitaria. Esto desembocó en una reunión del liderato de la APPU con el presidente de la UPR de la cual resultó la conquista del plan médico para los docentes sin plaza que laboran a tiempo completo.

Un importantísimo proyecto de la APPU es la sindicalización de los profesores universitarios. Durante el 2014 ha estado recogiendo tarjetas en la que los docentes manifiestan su apoyo al derecho a la

negociación colectiva. Se planifica llevar estas tarjetas a la Junta de Relaciones del Trabajo para que esta reconozca este importante derecho democrático. Ya veremos los resultados de esto más adelante.

Hasta ahora los profesores no han transformado su realidad porque no la conocen; esta investigación intenta colaborar con la construcción de ese entendimiento. Simultáneamente, los docentes no comprenden su realidad porque apenas han intentado transformarla. Muchos de estos profesionales se (mal)entienden como no-trabajadores, lo que les impide actuar a favor de sus intereses de clase; y al no actuar según sus intereses de clase, el orden que los explota queda intacto e incomprensible. Estudiar profundamente nuestras interacciones en este sistema económico-político es imprescindible para cualquier intento de alterarlo; pero solo al intentar modificar ese orden de relaciones lograremos comprenderlo.

BIBLIOGRAFÍA

Aglietta, Michel. A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience. (Londres: Verso. 1976).

American Association of University Professors "Contingent Appointments and the Academic Profession. Policy Statement of the American Association of University Professors". 2013 <<http://www.aaup.org/statements/SpchStatelStatements/contingent.htm#back2>>.

American Association of University Professors (2005) "Inequities Persist for Women and Non-Tenure-Track Faculty. The Annual Report on the Economic Status of the Profession (2004-05)" <<http://www.aaup.org/surveys/05zlrzrep.htm#b5>>.

Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico, buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1948.

Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind, (Nueva York Paladin Books, 1973).

Bueno, Gustavo. ¿Qué es la ciencia? Oviedo: Pentalfa, 1995.

Consejo de Educación Superior, "La educación superior en Puerto Rico. San Juan, 2004.

Curtis John W. (2006) "Trends in Faculty Status, 1975-2003", 9 de mayo de 2012 <<http://www.aaup.org/research/FacStatTrends.htm>>.

Durkheim, Emile. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: La Pléyade, 1895-1981.

Engels, Friedrich. Del socialismo utópico al socialismo científico (en Rúa, Pedro Juan, ed.) Introducción a las ciencias sociales: Antología. Río Piedras: Huracán, 1982).

Engels, Friedrich. El origen de la familia la propiedad privada y el Estado. (Moscú: Editorial Progreso: 1970).

Germic, Stephen. No More Illussions: The Rise of the Neoliberal University and the End of Liberal Studies. 2006.

González Casanova, Pablo. "La nueva universidad (I)" <<http://www.unam.mx/ceiich/educacion/casanovahtm>>. (12 de enero de 2014).

Harvey, David. The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Cambridge, Massachusets: Blackwell, 1989.

Mandel, Ernest. "La proletarización del trabajo intelectual y las crisis de la producción capitalista" (México, n.p.: 1972) 5. Incluido en Mandel, Ernest "Les étudiants, les intellectuels et la lutte des classes". (París: La Breche, 1979).

Mandel, Ernest. El capitalismo tardío. México: Ediciones Era. 1980.

Marini, Ruy Mauro. "Dialéctica de la dependencia" 1 de mayo de 2014 <http://mx.geocities.com/gunnm_dream/dialectica_dependencia.html>.

Marx, Karl. El capital. Crítica de la economía política. 3 volúmenes. México: Siglo veintiuno, 1975.

Marx, Karl. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador). México: Siglo veintiuno, 1971.

Molina Navarrete, Cristóbal (2014) "Una nueva patología de gestión en el empleo público: El acoso institucional (mobbing)" 8 de marzo de 2014. <<http://mobbing.nu/unanuevapatologia.htm>>.

Noble, David (1998) "Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education". First Monday. vol. 3, # /, enero de 1998.3 de enero de 2005 <<http://www.fisrtmonday.dk/issues/issue3J/noble/index.html>>.

Palloix, Christian. Proceso de producción y crisis del capitalismo. Madrid. H. Blumé Ediciones, 1980.

Rabaté, Colette & Rabaté, Jean Claude (2009). Miguel de Unamuno: biografía. Madrid: Taurus.

Rhoades, Gary. Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor. Albany: State University of New York Press, 1998.

Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L. Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Johns Hopkins University Press: Baltimore, 1999.

U.S. Census Bureau (2005) "Poverty Thresholds for 2010 by Size of Family and Number of Related Children Under 18 Years", <<http://www.census.gov/hhes/www/poverty/threshld/thresh05.html>>.

Wright, Erik Olin. Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis. (Nueva York Cambridge University Press, 2000).

SOLILOQUIOS UNIVERSITARIOS

Pedro Subirats Camaraza

La universidad no es una mala idea, dice Kant abriendo *El conflicto de las facultades* (1798). Para Kant la universidad es la realización pública de la idea de tratar al conjunto de la ciencia en cierta forma “industrialmente”, es decir, a través de la división del trabajo. Por lo que asigna a cada rama de la ciencia un profesor que sería su destinatario y que formarían en conjunto una especie de Estado científico. La universidad es así un *artefacto* que como todas las instituciones artificiales tiene por fundamento una idea de la razón, y que habría funcionado no sin conflictos o sin contradicciones, sino gracias al conflicto y al ritmo de sus contradicciones. A partir de esta base filosófica, la universidad tendría su autonomía, porque “sólo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales”, a la vez que estaría autorizada por un poder que no es el suyo a crear y asignar títulos. Se demarca así un “dentro” y un “fuera” de la universidad: es ante este poder del Estado que la universidad se responsabiliza, como también se responsabiliza ante la sociedad con la que mantiene un estrecho lazo de legitimación.

Los bordes que delimitan el “dentro” y el “fuera” de la universidad han cambiado desde que Kant escribiera su célebre opúsculo. Hoy son visibles los cambios en los factores de producción y circulación del conocimiento, de acceso a la información, de omnipresencia tecnológica, de las relaciones con el mercado, que replantean el sentido y la finalidad de la universidad. Tan así que es válido preguntar ¿se deja fuera a la universidad? En la globalización de signo económico, la universidad aparece cada vez más respondiendo a las demandas de la sociedad en las que impera una lógica laboral a la que debe adaptarse, particularmente en las decisiones sobre las carreras o profesiones de estudio. Si la educación se orienta primordialmente por las necesidades definidas a partir de las pautas del mercado, ¿de qué es responsable la universidad?

Al querer mirar el futuro de la universidad, a Kant hay que regresar, pues tarde o temprano, hemos de retomar la razón de ser de la universidad, el “principio de razón” o los fundamentos que fundan la universidad. Es desde los principios que se justifican misión, políticas, ofertas curriculares, investigaciones, enseñanza y aprendizaje, relaciones con sociedad y estado. Así, no es posible en el mundo de hoy, según anticipara Heidegger, disociar el “principio de razón” de la idea misma de la técnica en el régimen de la modernidad. Ya no se puede mantener el límite que Kant establecía entre el esquema “técnico” y el esquema “arquitectónico” en la organización del saber, el límite entre dos finalidades, es decir, los fines esenciales y nobles de la razón que dan lugar a la ciencia fundamental, y los fines accidentales o empíricos que se organizan en función de necesidades técnicas. Hoy es casi imposible distinguir entre ambas finalidades. El departamento de filosofía, que para Kant debe quedar fuera del alcance de cualquier utilización, ya no puede aspirar a dicha autonomía, ni siquiera puede aspirar a existir. ¿Es posible redefinir con nitidez los escenarios universitarios, sus modos de pensamiento, sus discursos, las disciplinas y relaciones entre ellas, los saberes holistas que trascienden disciplinas, la investigación, las ofertas de estudio, la relación con la sociedad y el estado?, ¿es posible distinguir “fuera” y “dentro”, de modo que la universidad no sólo se adapte a las condiciones técnico-económicas vigentes, sino que posea autonomía intelectual dentro de ella? ¿Cómo plantear los fines de la universidad? ¿Su responsabilidad?

* * *

Nunca ha sido fácil la inserción de la búsqueda del saber en la vida ciudadana, porque -desde la antigua Grecia- se sospecha de personas que, pudiendo dedicarse a menesteres más rentables, se gastan el oficio de pensar ideas. Esto es válido, en especial, a quienes consagran su trabajo intelectual a las Humanidades, en especial, a la Filosofía. El futuro de la universidad depende de no perder su vinculación con los saberes que afectan de modo profundo a la Humanidad. La universidad juega su destino en su capacidad de cultivar los conocimientos cuya razón de ser radican en sí mismos. Así piensan algunos. Otros cuestionan las contraposiciones de esto o aquello. ¿Por qué estudiar a Platón y estudiar Contabilidad no son mutuamente incluyentes? ¿Un Contable no se ilustra con el *Simposio* sobre temas de amor y sexo que hoy debatimos? ¿Un Filósofo no se ilustra al confeccionar su planilla en tributar impuestos? Otros hacen pregunta más radical: ahora la pregunta no es la clásica que formuló Kant: ¿qué es el hombre?, sino ¿qué es el hombre *después de Auschwitz*? ¿Hay evidencias que los egresados universitarios han mejorado el lote humano, digamos, después de 1917? ¿Cualquier conocimiento estudiado en la universidad *en verdad* acrecienta las virtudes de inteligencia bondadosa? Es improbable que estas cuestiones acuciantes se estudien en la mayoría de los cursos y de las carreras. Toca a la Filosofía pensar la *educación* como un objeto privilegiado de estudio, en caso la universidad oferte estudiar Filosofía.

* * *

Desde la década del 80 del siglo pasado se hace prospectiva universitaria al siglo 21. Los discursos tienen en común tres cosas: mismos problemas, no resueltos, agravados. *Mouse on the treadmill*.

* * *

Toda reflexión sobre la universidad empieza por pensar los valores: ¿qué se valora como bien educativo? El dinero en el bolsillo es un valor. Las ideas en el cerebro es otro valor. Los diplomas en la pared son otros más. No son incompatibles. Ni iguales. Tampoco son necesaria y lógicamente valores educativos. ¿Qué debe ser algo, lo que sea, que merezca el nombre de educación? ¿Cuál es la naturaleza de la educación sin cualificarla con adjetivos prefijados? ¿Qué es educación, llana y simplemente hablando? ¿Qué condiciones son necesarias y suficientes para que la educación sea realidad y no un nombre vacío de eslogan? John Dewey formuló esas preguntas como criterios para reflexionar la educación (1938 Conferencias de la Kappa Delta Pi, publicadas en *Experience and Education*).

* * *

Examen para el **Grado Doctoral en Educación Superior**.

Pregunta: ¿La universidad tiene identidad *propia*, sin la cual no es *propiamente* universidad? ¿En qué, si algo, se diferencia la universidad de otras instancias sociales? ¿Hay alguna función propia que proviene de la *idea* de la universidad? ¿Tiene usted alguna *idea* acerca de la idea de universidad? ¿Hay algo que permite mantener la unidad universitaria en las diferentes funciones,

disciplinas y currículos? ¿Qué es lo que podría dar sentido a una autoconsciencia integrada del cuerpo colegial de la universidad?

* * *

Históricamente la pedagogía universitaria comporta presencia humana corporal. La importancia de verse cara a cara en voces *in situ*; palabra -logos- que se significa en el proceso de decirla; silencio en intervalos de pensar; diálogo en ir y venir dialéctico; reciprocidad educador/educando; fines educativos que emergen en el proceso. Las nuevas plataformas tecnológicas en línea disminuyen o eliminan la presencia del humano, y predeterminan objetivos, contenidos y metodologías. La riqueza en la densidad de relaciones interpersonales se empobrece con las tecnologías pedagógicas impersonales en que el humano podría, sin lugar a dudas, ser anónimo, invisible, hasta simulado, pues no hay manera -ni técnica- de garantizar la autenticidad del nombre con la persona. Es el ocaso de la universidad. ¿Qué es? Es otra cosa. ¿Qué? Nadie sabe. Los nominalistas andan buscando el nombre.

* * *

El siglo 19 nace en un universo de relojero. El paso del tiempo está marcado de manera inalterable. El aparato universitario se rige por horas y minutos. Lo que cuenta es el tiempo rígido en todas partes. Su textura está dada por una sustancia increada (la materia) y una entidad indestructible (la energía). Las leyes de la física ignoran la dispersión, gasto y degradación. A mitad de esa centuria el reloj comienza a fallar. En 1850 Clausius introduce la idea de la entropía. Más tarde (1870) Boltzmann aclara que el calor es la energía propia de los sistemas desordenados de moléculas en un sistema. Pero estas muestras de desorden pueden no ser más que parásitos, sub-productos y residuos del trabajo y de las transformaciones de producción; pueden echarse al basurero del cosmos; a pesar de ellas, el orden sigue continuando. Sin embargo, el reloj sigue mostrando fallas. El siglo 19, antes de morir, asiste a una ruptura formidable de los fundamentos micro-físicos del orden. El átomo ya no puede ser considerado la partícula última de la materia, sino una especie de sistema solar de partículas que gravitan en torno a un núcleo (Rutherford). Tampoco las partículas tienen una entidad cierta, sino estadística, relativa al observador. Planck introduce la noción de *quantum* de energía. Nace el siglo 20, cuando el desorden se introduce en las capas básicas de la *phýsis*. Maturana y Varela en 1970 proponen el término *autopoieses*. Prigogine en 1997 habla del “fin de la certeza”, proponiendo una hipótesis indeterminista para las leyes de la naturaleza. Todo nace y se desarrolla en situaciones caóticas, la organización es fruto momentáneo y cambiante de una dialéctica creadora entre orden y desorden, en que orden, desorden y organización se co-producen simultánea y recíprocamente. La experiencia de lo real aparece, en su condición propia, como incierta, *enactuada* en nuestro proceso de relacionarnos cognitivamente. El panorama en ciencias cosmo-físicas, seguido por ciencias sociales y ciencias de la vida, exige revisar la comprensión de la realidad, del conocimiento, de la educación, la vida social, las organizaciones. El siglo 21 empieza con encuentros aleatorios. Y la universidad no sabe cómo y en qué encajar en el nuevo cosmos. Tampoco parece haber apetito para que la universidad piense el por qué junto al qué y cómo. La universidad del siglo 21 es una institución huérfana conceptualmente.

* * *

Parece evidente que la cultura política en la universidad se constituye como contradicción entre actores que son adversarios. Actores adversarios -dentro y fuera- significa que debe perder o desaparecer el contrincante como condición para la existencia propia. Los contrincantes, que pudieran ser interlocutores válidos, se gestan como sujetos con discursos incompatibles. Actores con dureza ideológica de enfrentamientos imposibles de resolver. Actores cuyos discursos provienen de condiciones previas históricas en las que se constituye la trama de sus discursos. Actores que tratan de ocupar todo el espacio discursivo. Actores que no conciben identidad parcial, un poder político-cultural compartido, acordadamente diferenciado. Actores incapaces de organizar espacios dialógicos de racionalidad en que las posiciones antagónicas se puedan enfrentar mediante metodologías democráticas. Actores medievales del poder eclesiástico dogmático y del poder político absolutista. Actores que arrastran de la modernidad la pretensión de construir el grande, único y verdadero relato histórico-social-científico-religioso. Cultura política que hace imposible de gestionar la universidad. Actores en teatro trágico.

* * *

Al finalizar la Ceremonia de Graduación en la Universidad, la sagaz joven estudiante, en su proyecto de tesis de la Escuela de Comunicación y Periodismo, micrófono en mano, pregunta a egresados: *Si Sócrates hubiese sido el orador en la graduación, ¿qué hubiese dicho?* El camarógrafo, también un talentoso joven estudiante, ante la perplejidad en los rostros y el silencio prolongado, señala ¡CORTE!

* * *

Veo en pantalla un curso de Ética en línea con matrícula de 67 estudiantes, la mayoría fuera de Puerto Rico, que son afortunados de encontrar una universidad dispuesta a graduarlos de algo. El curso de ética es requisito para graduar de ese algo. La ética es asunto complejísimo cuando nos miramos frente a frente sin máscaras, o con las máscaras que usamos regularmente, las que, precisamente, la ética desenmascara. Charles Taylor ha escrito un libro delicioso sobre la autenticidad ética. Quizá lo leen en ese curso.

* * *

Hay muchos precedentes históricos en que los perfiles de la universidad como idea y como institución han quedado casi completamente desdibujados. Y, sin embargo, es tal la fuerza de la universidad que ha conseguido siempre enterrar a sus enterradores y renacer de sus cenizas como el Ave Fénix. Hoy existen pequeños grupos de universitarios en las distintas universidades que son capaces de renovar la propia idea de la universidad (no *una idea singular*, sino su *alma*), en un mundo que la necesita y la rechaza. Su tarea es tramar la conspiración civil, leal a la institución, que habrá de soportar el trato más duro que puedan imaginar, porque a nadie se persigue con mayor denuedo que a los que creen en pensar libremente. Y no hay peores perseguidores que los mismos burócratas académicos atrincherados en la defensa de poderes, privilegios y reglamentos.

* * *

Para que la universidad reencuentre su alma, es imprescindible movilizar un insólito modo de pensar que sea capaz de moverse en escenarios contrafácticos, es decir, que no sacralice los hechos ni se someta dócilmente a las valoraciones culturales imperantes. El ejercicio mismo de la inteligencia consiste en desmarcarse de los principios vigentes y pensar desde la misma realidad con una actitud epistemológica inconformista y radical.

* * *

El mundo universitario se ha salido de sus reductos elitistas, pero también se ha poblado de tópicos consagrados por la estupidez, con muy escasa base objetiva, que han convertido la tarea intelectual y científica en un trabajo cercado por el conservadurismo y sometido a fuertes presiones políticas del estado y económicas del mercado. La libertad de pensar y de investigar, en contra de lo que suele suponerse, no se ha dilatado sino contraído. De manera que el ejercicio de lo que el idealismo alemán se denominó “imaginación trascendental” -capacidad de escaparse creativamente de los presupuestos y forjar paradigmas nuevos- se halla hoy seriamente dificultada en la universidad.

* * *

Lo más poderoso en este mundo no es la materia, ni el dinero, ni la técnica, ni los intercambios económicos, ni la capacidad militar destructiva de los países. Lo más digno, lo más valioso, lo más potente, es -junto al amor- el pensamiento. “Esforcémonos en pensar bien” decía Pascal. Porque todavía podemos oír en las universidades actuales y locales, como un eco penoso, aquél memorial que una universidad decimonónica envió a Fernando VII durante una de las fases furiosamente antiliberales del desdichado monarca: “Lejos de nosotros la funesta manía de pensar”. Y el Rey, ante el peligro de que en algunas universidades se pensara libremente, las cerró y fundó en su lugar escuelas de tauromaquia. Hoy en día se estudian en las universidades otros entretenimientos y otros deportes y otras técnicas. Pero pensar está mal visto, en verdad.

* * *

El compuesto orgánico de la universidad es el conocimiento. La mejor gnoseología clásica y contemporánea, la mejor ciencia neurocognitiva actual, hace claro que el saber no consiste en simple recepción de información. Por eso este artefacto en que escribo no puede conocer en modo alguno, ni siquiera simular conocimiento. Todo lo que digo por escrito se me ha ocurrido a mí o lo he aprendido de otros seres humanos, pero mi PC no añade nada a mis ocurrencias, sólo las registra, las ordena y las conserva. Llegar a conocer no es un movimiento ni una producción: no es *kínesis* ni *poíesis*; es operación pura, acción perfecta, *praxis teleia*. La actual filosofía analítica del lenguaje ha descubierto una argumentación aristotélica: en el conocimiento, considerado en sí mismo, no hay proceso temporal. En los verbos de conocimiento se puede usar indistintamente, y con el mismo significado, el presente y el pretérito perfecto. Lo mismo da decir “veo” que “he visto”. Si veo, ya he visto. El saber no es resultado de un proceso. Es emergencia pura. No es un final. En el conocer mismo se encuentra su fin. Tal disquisición filosófica es vana, completamente superflua, incompresible, para burócratas y tecnócratas.

* * *

Jacques Derrida en una conferencia pronunciada en 1980, en ocasión del aniversario de la Universidad de Columbia, comenzaba diciendo:

“Si pudiéramos decir *nosotros*, nos preguntaríamos posiblemente, ¿dónde estamos?, y ¿quiénes somos en la universidad en la que aparentemente estamos? ¿*Qué* representamos y *a quién* representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué y delante de quién? Si hay una responsabilidad universitaria, ésta comienza en el instante en el que se impone escuchar estas preguntas, de hacerse cargo de ellas y de responderlas”.

Preguntas que cuestionan la posibilidad de pensarnos, los universitarios, como un sujeto unitario, desde el cual hablaríamos y desde el cual nos responsabilizaríamos por nuestros dichos y acciones. Preguntas por el sentido de la universidad en ese doble vínculo, hacia dentro con su historia y sus tradiciones, y hacia fuera, con sus orientaciones y sus relaciones con la sociedad. A Derrida le gustaba usar la metáfora del guiño, ese juego de la mirada, de ojos que se abren para dirigirse hacia fuera, y de ojos que se cierran para escuchar -no ver- la interioridad. Así parece que no es tanto la razón ni el fundamento de la universidad lo que importa, sino la capacidad que tenga de poblar sus matrículas para egresar vastas poblaciones desempleadas o subempleadas.

* * *

La crisis del nosotros universitario está justamente en la incertidumbre de que exista un nosotros desde el que se pueda agrupar algún nosotros capaz de debatir y de hablar un lenguaje común sobre las responsabilidades con la sociedad y sobre los fundamentos de algún nosotros.

* * *

En el marco del pensamiento kantiano el debate en torno a la enseñanza, al saber y a la verdad, podría definirse en términos de responsabilidad. Las instancias convocadas por el filósofo -el Estado, el soberano, el pueblo, el saber, la acción, la verdad, la universidad- tenían un lugar representable, un código, una traducibilidad garantizada. La responsabilidad surgía, entonces, de una coherencia entre la universidad y su “fuera”. En este caso, la cuestión de la *responsabilidad* de la universidad, de aquello que hacemos *en* y *desde* la universidad, su dentro, implicaba la responsabilidad sobre alguna cosa que la universidad tomaba frente a alguien determinado. En efecto, cuando pensamos en la responsabilidad universitaria tendemos a pensar que la universidad se responsabiliza por lo que enseña, por lo que investiga, lo que piensa, su lenguaje, su resultado, por los estudiantes que admite, por la facultad que debe sostener en condiciones óptimas del trabajo intelectual, por la integridad intelectual y la honestidad moral de sus gestiones, y todo eso, delante de alguien determinado.

* * *

Examen para el **Grado Doctoral en Educación Superior.**

Favor de leer lo siguiente:

El Gato de Cheshire se esfuma como un fantasma a entera voluntad, unas veces gradual y otras súbitamente. Cuando realiza el prodigio de desaparecer casi por completo del árbol en que está encaramado, dejando como espectral residuo el ectoplasma de su sonrisa, el asombro de la niña Alicia llega a su colmo: “¡Esto sí que es bueno. ¡Una cosa es un gato sin sonrisa, pero otra, muy distinta, una sonrisa sin gato! ¡Es lo más raro que he visto en mi vida!”. Wittgenstein preguntó en sus *Investigaciones Filosóficas* si tendría algún sentido para nosotros una silla que apareciera y desapareciera súbitamente. Como la silla de Wittgenstein, el Gato de Cheshire parece mofarse de las leyes de nuestra ontología.

Pregunta: ¿ve alguna relación con respecto a la universidad?

* * *

Coordenadas para un mapa de ruta de la responsabilidad social de la Universidad en el Siglo XXI

Por: Manuel Torres Márquez

Una mirada a Puerto Rico

En la historia de la educación superior puertorriqueña, hemos contado con un grupo de líderes visionarios cuyo perfil ha respondido a formaciones, inquietudes, compromisos éticos, científicos y educativos, afines a los ideales de excelencia académica, convivencia democrática y respuesta social universitaria. No obstante, nuestro desarrollo socioeconómico dependiente y politizado también ha propiciado, con frecuencia, la presencia de políticos y mercaderes con birrete.

La disponibilidad de fondos federales (USA) en la isla ha convertido la educación universitaria en un negocio saturado de feroces competidores. La mediocridad resultante, enfrentada a la dramática contracción del mercado laboral, contribuye a otorgar, año tras año, más “diplomas del desempleo”. Desde la perspectiva de que a mayor riesgo, mayor ganancia, la competencia ha contribuido a precipitar la ya evidente reducción de la escala de las redes universitarias públicas y privadas. De la disminución poblacional de estudiantes estábamos enterados, pero optamos por la indiferencia o la evasión. El *accountability*, aplicado a la “empresa universitaria”, como si se tratara de un negocio regulado solamente por la oferta y la demanda, ha servido para justificar el alarmante recorte de los programas universitarios en las Humanidades y las Ciencias Sociales.

En un país pequeño, multiplicamos programas académicos similares. La presión política para ampliar el sistema universitario público generó un estilo administrativo en el cual los recursos económicos y humanos se dispersaron, impidiendo la integración y el mejor uso de los mismos. Han sido pocas las excepciones, las experiencias en las que coinciden calidad académica y eficiencia administrativa para lograrla, así como planta física y equipo adecuados. Nos olvidamos de incentivar al estudiante con ayudas económicas para su desplazamiento hacia menos, pero mejores, centros de enseñanza. El profesorado aumentó como si fuéramos a atender el doble de la población y del espacio territorial en el futuro inmediato. Habría que pensar dónde estuvo el error: si en los estudios de viabilidad o en su interpretación. En cada año académico, se

reducen los recursos asignados para el desarrollo de la facultad, las publicaciones y las posibilidades de intercambio entre pares dentro y fuera de Puerto Rico. Esto incide en que se destaquen menos en sus áreas de competencia y en su necesario rol como mentores para los estudiantes. La inversión para que los docentes amplíen sus conocimientos en otras áreas o se “reciclen” a través de nuevas especialidades ha sido insuficiente.

La apertura de la Universidad de Puerto Rico, al flexibilizar las admisiones, precipitó el decrecimiento de las universidades privadas. Ante esta situación, algunas instituciones privadas limitaron la participación claustral y estudiantil en los asuntos que afectan a sus comunidades académicas para centralizar aún más la toma de decisiones. En los años próximos, nuestras redes de universidades públicas y privadas achicarán sus escalas y “recogerán velas” dentro de formas características de administración por crisis. La reducción de incentivos, a su vez, incidirá en la motivación para desarrollar una carrera universitaria en las áreas de docencia o investigación.

La ausencia de iniciativas y proyectos que fortalezcan la investigación/acción como nos correspondía por nuestra complejidad y vulnerabilidad socioeconómica, ha limitado esencialmente las universidades a las tareas de enseñanza. La estrechez económica de unas instituciones y las prioridades de otras que apuestan su porvenir a las carreras empresariales y tecnológicas, amenazaron la esencia misma de lo debe ser un centro de educación superior equilibrado, consciente de su responsabilidad social ante el deterioro de la calidad de vida de todas las clases sociales.

Recuerdo las reacciones de algunos colegas cuando, para principios de los años ochenta, desde mi desempeño como Director de la Oficina de Planificación y Desarrollo del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, manifesté la urgencia de estudiar con profundidad las consecuencias predecibles del modelo de crecimiento cuantitativo y horizontal con el que habíamos comprometido el futuro de nuestros centros de educación superior. Cuando anticipé que estaba cercano el día en que se crearía la figura de “profesor del sistema” para completar la carga académica trabajando en más de un recinto, no faltó quien me acusara de alarmista. Cuando advertí que las malas decisiones administrativas repercutirían en la estabilidad de los derechos adquiridos y por adquirir, muchos reaccionaron con la mentalidad del funcionario público que entiende que su empleo es intocable. Los estudios y modelos de intervención para lograr una mayor retención en la población estudiantil se descuidaron o se ignoraron. Los

códigos de la promoción y publicidad de muchas universidades se tornaron parecidos a las campañas superficiales de productos de consumo. Nuestro devenir universitario ha estado dominado por el capitalismo depredador y el tribalismo político. El desprecio por la formación vocacional, demostrado en la escasez de apoyos y de opciones, ha provocado el que se queden a mitad de camino o sigan con frustración la ruta universitaria, jóvenes que han podido destacarse y fortalecer la actividad económica en renglones de servicios bien remunerados, necesarios y escasos.

Hoy, más que nunca, tenemos que darle significado y funcionalidad a ese conjunto de seres humanos, inteligencias, ideales, triunfos y fracasos que definen lo que llamamos “comunidad académica”. Desde ese espíritu comunitario, tenemos que refundar la universidad para que sobreviva, sin mutilaciones profundas, a las encrucijadas que amenazan su porvenir. La credibilidad de sus líderes dependerá de su transparencia democrática, y de su justa y ética administración. La participación de todos sus componentes deberá estar marcada por una actuación creativa y responsable que evite la exclusión y fomente la interdependencia y la cohesión. Si bien en los últimos años se multiplicaron los encuentros de los principales directivos de las instituciones privadas del país, se requieren más iniciativas para que los representantes de las instituciones públicas y privadas de educación superior compartan el diálogo y la concertación necesarios para responder a los retos comunes que enfrentan. Deberíamos aprender de experiencias exitosas como la del proyecto “Estado de la Nación de Costa Rica”, que cuenta con el decidido respaldo del Consejo de Rectores de dicho país.

Si la universidad estatal no supera la involución en que está sumergida, el país tampoco la superará. La relación cíclica sociedad-universidad-sociedad implica responsabilidad de las universidades públicas y privadas con la sociedad a la que responden y de esta con dichas instituciones. En la medida en que esa simbiosis se afiance, tendremos sociedades y universidades más visionarias, productivas y saludables.

Desde 1964, nuestro país es uno de los 10 que más invierte en educación en Latinoamérica y el Caribe. No ignoro ni le resto reconocimiento a los logros alcanzados en mejorar el crecimiento y la competitividad de nuestro banco de recursos humanos en las últimas décadas, a pesar de las crisis y aceleradas transformaciones a las que han estado expuestas nuestra sociedad y las universidades.

Sin duda, las universidades, como parte del subsistema educativo, están sometidas a las presiones y a los vaivenes de los sistemas económicos y políticos. En el caso de Puerto Rico, por sus singularidades, ninguna institución universitaria, pública o privada, se escapa de los efectos de la politización. Varían los matices y estilos, siendo más evidente esto en la universidad estatal controlada por el gobierno de turno. Sin embargo, ninguna otra institución social dispone, aun desde situaciones de escasez, de los recursos humanos y de las posibilidades de una comunidad universitaria, si sus integrantes asumen como misión principal educar para democratizar el disfrute de la calidad de vida.

Nuestro perfil cultural está constituido por un mosaico de raíces, dimensiones y proyecciones multiculturales hispanas, afrocaribeñas y americanas. Este conjunto forma una trenza con el destino de las universidades y el de la nación puertorriqueña. Las vivencias históricas que hemos acumulado y respuestas a las mismas han pesado en las visiones y productos de las universidades. Las unas han incidido sobre las otras cuando los muros invisibles de la academia han servido de trinchera a la insensibilidad social. La identidad de lo que somos como pueblo se construye y matiza en el diálogo continuado entre la sociedad y sus universidades.

Durante los últimos 25 años, el sistema universitario privado ha registrado un significativo crecimiento ante la pérdida de liderazgo de la universidad pública. Hay muchas razones para la decadencia de la Universidad de Puerto Rico, pero bastaría con señalar la constante intromisión del partido gobernante de turno en su desarrollo y la necesidad de respuestas concertadas de sus comunidades académicas para definir metas y darle rumbo. Los políticos neo-coloniales continúan colonizando la universidad estatal como resultado de nuestra polarizada sociedad. El intento repetidamente fallido de una reforma universitaria en la esfera estatal, es un elocuente ejemplo de un diálogo entre sordos, divorciado de la búsqueda de consenso y del equilibrio entre derechos y deberes.

El espectro de universidades privadas en el país incluye fundaciones, corporaciones familiares, instituciones gobernadas o cuasi-gobernadas por iglesias y corporaciones laicas o ecuménicas sin fines de lucro. Entre todas, se destaca el proyecto educativo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que va aumentando su poder de convocatoria en la sociedad; con una visión que integra los valores del ecumenismo

cristiano, la reafirmación de la puertorriqueñidad y la apertura a los universos científicos y culturales. El próximo quinquenio será crucial y decisivo en su derrotero institucional, confío que salga fortalecida para ampliar su respuesta de responsabilidad social (RSU) y presencia en la elaboración e implantación de una agenda de país creativa, inclusiva y solidaria. Como marco de referencia incluyo la síntesis de mi propuesta más reciente de Agenda de País 2012, a saber: **superar** el “no podemos”; **vencer** el pesimismo y la indiferencia; **reconocer** debilidades y valorar fortalezas ; **unir** inteligencias y voluntades; **desgarrar** la camisa de fuerza de la dependencia; **construir** un Puerto Rico en el que todos quepamos; **reactivar** las reservas de creatividad y productividad; **sembrar** tolerancia para cosechar diversidad; **sumar y multiplicar** nuestro capital social; **pasar** de la protesta y la propuesta a la acción; **derrotar** el conformismo y los miedos; **trabajar solidariamente** por el bienestar común; **elegir** líderes éticos con vocación de servicio; **tejer** una cultura de paz; **sustituir** la confrontación con el diálogo y **recuperar** los sueños de un futuro mejor depositando en el **Banco de la Esperanza**.

Más allá de nuestras costas:

La educación para la paz es una responsabilidad inherente a la misión natural de una universidad encaminada al estudio, protección y conservación de la especie humana y de la naturaleza (patrimonio integral). Debe traducirse en experiencias de convivencia democrática que persigan la transformación de las comunidades académicas en laboratorios de proyectos de economía solidaria. La universidad debe estimular la reflexión, la prevención y la búsqueda de soluciones a los conflictos, desajustes y desigualdades nacionales, regionales e internacionales. La cooperación internacional tiene que estar arbitrada por organismos capaces de imponer intereses comunes a los intereses económicos y políticos de las superpotencias y de los superestados de las empresas multinacionales que convierten los recursos de los países no desarrollados en su fuente de materia prima. La supervivencia del ser humano y la integridad del planeta dependen del empeño en alcanzar un desarrollo sustentable. Los medios para viabilizar, evaluar y supervisar el desarrollo sostenido y sustentable son todavía muy manipulables. La conservación del medioambiente y la construcción de la paz requieren el trabajo en equipo de los sectores universitarios, comunitarios, políticos y gubernamentales de forma transversal.

Los cambios institucionales y jurídicos en la escala nacional y la mundial deben ir dirigidos a facilitar una civilización que, con conciencia responsable, acepte los derechos y deberes para viabilizar la ciudadanía universal que se va definiendo por la fuerza de la necesidad. En esta tarea, las universidades deben asumir un rol protagónico. Los partidos políticos y las instituciones nacionales no pueden hacer frente de manera aislada a las necesidades y controles de recursos interconectados por situaciones que trascienden la escala local. La universidad debe asumir la función de codiseñadora, coordinadora e, incluso, ejecutora de intervenciones sistemáticas que apoyen una relación de interdependencia fundamentada en la garantía de derechos y deberes para las minorías y para toda la población. Si los organismos internacionales no son capaces de detener los daños que las superpotencias y los súper estados de las empresas multinacionales les ocasionan a la ecología humana y natural de las pequeñas y medianas naciones, su razón de ser plantea dudas razonables.

La implantación de una reglamentación internacional para redefinir la utilización de los recursos naturales transnacionales requerirá los aportes equilibrados de comunidades académicas capaces de rebasar los prejuicios económicos, raciales, étnicos y culturales. Urge la creación de consorcios regionales e internacionales de universidades que desarrollen proyectos conjuntos de investigación-acción en la defensa de los derechos humanos y de la Tierra. Corremos el peligro del dominio de las formas sobre los contenidos, del dominio del ser humano-masa sobre el ser humano-comunitario.

Las instituciones universitarias estatales, las privadas laicas, las dirigidas por una Iglesia y las ecuménicas tienen que trascender el discurso académico, teológico y evangelizador para desarrollar iniciativas concretas que mejoren la calidad de vida de las sociedades a las que sirven. El surgimiento natural de organismos no gubernamentales (ONG) ambientalistas y en defensa de los derechos humanos va preparando el camino para un espacio compartido entre la sociedad civil, las empresas, los sindicatos y el gobierno en el que las universidades públicas y privadas deberán asumir un liderato activo.

La discusión de la situación de los derechos humanos y del medioambiente en todos los puntos cardinales de nuestra casa planetaria debe estar presente en los contenidos y posturas que se asuman desde los programas de estudios y vivencias universitarias. Sólo un ser humano que

conozca, respete y proteja su medioambiente será capaz de contribuir a la armonía en su entorno natural y social.

Las universidades auténticas del inicio del Siglo XXI tienen el deber de contribuir al pleno disfrute de los derechos fundamentales de los seres humanos. Para ello, deben combatir la escasez de la esperanza que margina a grandes núcleos de población en todo el orbe. La evaluación y reestructuración de los organismos mundiales que sirven de “árbitros” ante la injusticia económica y política demandan la participación dedicada de las comunidades académicas en un asunto de atención prioritaria. La degradación y reducción del espacio vital individual y colectivo, así como la creciente conciencia de que compartimos un pequeño espacio planetario, reclama de las universidades su contribución directa a una ética medioambiental. Hemos pasado del diálogo sobre los derechos humanos a discutir los derechos de la Tierra, que es la fuente de recursos y el albergue de una especie que, después de alterar los procesos ecológicos, comienza a entender que se juega la vida misma si no inicia su reencuentro con la naturaleza. La explotación depredadora de los recursos humanos y naturales de la Tierra exige que toda institución que se llame universidad transforme la educación en un fin para unir propósitos y voluntades que trasciendan el frecuente corporativismo de las comunidades académicas y nacionales. La paz duradera tiene como basamento la justa distribución de las riquezas del planeta y de la responsabilidad para conservarlas y desarrollarlas.

¿Se impondrán macroreformas de las instituciones universitarias o micro-reformas desde sus puntos focales? Cada comunidad universitaria tendrá que decidir y asumir las responsabilidades y consecuencias del rumbo que seleccione para reformarse parcial o integralmente en virtud de sus urgencias, sus recursos, su receptividad al cambio y el compromiso de trabajo de sus integrantes.

Las instituciones universitarias no pueden escaparse de la mundialización de los problemas sociales en la esfera internacional que afecta a toda la gama de instituciones tradicionales, expuestas –como nunca- a su desaparición o transformación. Sin embargo, la forma en que las Universidades le respondan a su entorno social inmediato, convulsionado por las necesidades nacionales y por los cambios globales, no puede ser resuelta a través de la imposición de un modelo único que señale cómo debe ser la universidad del siglo XXI. Dependiendo de la escala de su población, de sus recursos, de su compromiso social, de su

sentido anticipatorio de los problemas, de la madurez de su convivencia, así como de su proyección democrática y de su apertura al mundo, deberá trazar su modelo institucional. Modelo que, en la medida en que las situaciones generales o específicas de una comunidad académica se asemejan a otra, podrá arrojar luz en la búsqueda de alternativas de cambio en más de una institución.

La decisión crucial consiste, en si al reconstruir o construir nuestras universidades y nuestras sociedades optamos por el camino de lo utópico o de lo posible, de lo cosmético o lo auténtico. Se trata de que la universidad sea capaz de asumir aquella parte que le corresponde en la responsabilidad de investigar, entender, diseñar y ejecutar estilos creativos, ágiles y viables de intervención social. Las universidades son tan variopintas como lo es el momento sociopolítico y económico de la cultura en la que están enclavadas. Cada una tiene un camino por recorrer y su estilo está condicionado a cómo logran dirigirse para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y a la autorealización del ser humano en sociedad.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es “una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes y la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible” (Vallaey, 2009). Es posible identificar múltiples áreas de conflicto en la aceptación y cumplimiento efectivo de la responsabilidad social universitaria a mediano y a largo plazo en las instituciones de enseñanza superior de Occidente de acuerdo a sus visiones y misiones como universidades públicas o privadas. He seleccionado dos citas adicionales por su pertinencia al abordar la definición y análisis de la RSU. En 2002, el Fórum EUAOCDE concluyó que “el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios” (Sousa-Santos, 2005). Un argumento que ha sido ampliamente estudiado y refutado (de la Cruz-Ayuso y Sousa-Santos, 2008) afirman que: “ la RSU enfoca todas sus energías en crear un enfoque paternalista y comercial como respuesta a las imperiosas necesidades sociales, en lugar de proponer nuevas alternativas que tengan su origen en la extensión de los preceptos académicos, como libertad de cátedra y servicios, sin consideraciones fiscales”. Derek Bok, (2008), ex-Presidente de la Universidad de Harvard, propone una teoría muy interesante con respecto al

balance de poderes que se crea entre las partes interesadas (“*stakeholders*”) de cualquier institución de enseñanza: “Aun cuando la reforma universitaria no se puede lograr sin motivar y comprometer a estudiantes y profesores mediante la aceptación de su real y amplia participación y de una respuesta sensible y eficaz a sus urgencias, la diversidad de prioridades dentro del ámbito universitario y sus procesos fundamentales causarán un sistema de pesos y contrapesos que beneficiarán y afectarán la gestión de la RSU”.

La sociedad debe cuestionar a su universidad estatal así como a las instituciones privadas, particularmente en la medida que reciban fondos públicos. Las transformaciones sociales por las formas cambiantes de ejercer el poder requieren la búsqueda de consensos mayores desde el punto de vista ideológico y de su alcance en la geopolítica mundial. Las universidades tienen que tomar permanentemente el pulso social, reencontrarse y ser flexibles para responder a sociedades cada vez más insatisfechas, desconfiadas y conocedoras de sus derechos. El desfase de la institución universitaria es una consecuencia de crisis institucionales acumuladas de los sistemas económicos, políticos y del subsistema educativo agudizadas en las últimas décadas del siglo veinte.

Las comunidades universitarias tienen que comenzar por demostrar que son capaces de desarrollar, dentro de su espacio institucional, unos patrones de convivencia democrática que le ganen la confianza de la sociedad para que esta reciba sus aportes como el fruto de su compromiso existencial más allá de la teorización. El derecho a decidir tiene que nacer de una proyección transparente de sus intenciones y de su producto, así como de la calidad de un diálogo participativo respetuoso de la diversidad, la inclusión y la equidad.

El ejercicio de la autonomía universitaria tiene que estar precedido por el entendimiento de la universidad como una comunidad abierta al mundo, responsable de sus actos, de sus éxitos y de sus fracasos. Esta no debe ser convertida en trinchera de intelectuales, en caverna de ermitaños ni en espacio para la confrontación violenta y anárquica. La autonomía universitaria debe trascender los esquemas filosóficos conceptuales para convertirse en una autonomía viva que se desarrolla en la relación de derechos y deberes entre educadores y educandos. La universidad se autoevalúa cuando todos los miembros de su comunidad participan de forma crítica y constructiva en una introspección de cómo cumplen con su misión y objetivos, para de ser necesario, redefinirlos en concordancia con las urgencias institucionales y sociales.

Las comunidades universitarias deben ejercer su juicio crítico a través de la búsqueda de consensos en los organismos decisionales representativos de todas las partes que la constituyen; deben actuar ante las presiones de cambio, sin caer en el ritualismo del cambio por el cambio sin un análisis profundo que pueda conducir a la aprobación o rechazo de las propuestas o decisiones con una adecuada ponderación. La improvisación produce confusión y termina enterrando buenas ideas por su implantación deficiente.

Hoy, más que nunca, las sociedades necesitan del modelaje que pueden aportar sus universidades para practicar y fomentar nuevas rutas en las que la cultura de la confrontación se sustituya por la cultura de la paz a través de nuevos canales de diálogo y de concertación colectiva. Los líderes universitarios deben ser un ejemplo de moderación en el gasto público haciendo uso óptimo de los recursos decrecientes y contribuyendo a la más sana y transparente administración del patrimonio económico nacional. La democratización del gobierno de las universidades tiene que venir acompañada de confianza en la capacidad y buenas intenciones de los universitarios, así como en su compromiso de asumir las consecuencias económicas y programáticas de sus decisiones en el futuro de la institución.

Las universidades tienen que adiestrar a sus comunidades académicas para que puedan comunicarse usando no sólo el lenguaje científico; deben dominar los medios de comunicación masivos (radio, televisión, periódicos y de las redes sociales) para transmitir su mensaje y para contribuir a mejorar la calidad de los mismos. La efectividad del eco social del mensaje universitario se medirá por su claridad y aportación a la solución de problemas inmediatos y futuros. Sus contribuciones deben trascender las fronteras nacionales utilizando las comunicaciones para un intercambio rápido del conocimiento. La creación de una dimensión universitaria regional e internacional depende, en gran medida, del efectivo uso que las comunidades académicas les den a los medios de divulgación. La universidad tiene que contribuir al desarrollo de sistemas de comunicación social que no dependan de la publicidad consumista.

La institución universitaria atraviesa una crisis de identidad al estar inmersa en la encrucijada social que sacude al ser humano de todas las latitudes en la actualidad. La universidad sufre concurrentemente las evoluciones e involuciones sociales y, por consiguiente, no puede evadir la responsabilidad con su entorno. La función social de la universidad es

insistentemente definida y muchas veces señalada con un dedo acusador por intereses individuales y corporativos dentro y fuera de sus muros. La sociedad no puede prescindir de la universidad y ésta tiene su principal razón de ser en cuándo y cómo le responde a su sociedad.

Más allá del acopio y exposición de reflexiones, provocaciones y conclusiones, intento contribuir al diseño coherente y realista de una propuesta de la universidad de nuestros tiempos. Que del análisis surjan nuevas ideas para un mundo universitario amplio en sus tipologías y carencias, e infinito en sus posibilidades de respuestas sociales. Algunas universidades se quedaron ancladas en la Edad Media, otras en el Renacimiento y muchas buscan su identidad entre los retos de comunidades mundiales en procesos de redefinición.

Al margen del nivel socioeconómico de cada país, de la revolución de los medios de comunicación y transporte, de los esfuerzos de algunos gobiernos y organismos internacionales para unir voluntades y recursos, el crecimiento del superestado de las empresas multinacionales continúa condicionando la convivencia en el planeta. Los problemas de los bloques de pueblos dependientes e interdependientes son cada día más homogéneos y sus universidades tienen que asumir retos locales, regionales, hemisféricos y mundiales. Hoy son las superpotencias y los consejos de empresas multinacionales los que eliminan los límites fronterizos y dibujan un nuevo mapa del mundo. Esta realidad ha sacudido las posiciones ideológicas más ortodoxas en los sistemas económicos mundiales. La economía de muchos países sufre mutaciones y transferencias imprevistas. Los cambios y desajustes están generando los primeros rasgos de una sociedad mundial diferente en el siglo XXI.

Las comunidades académicas, democráticas, interdependientes, multiétnicas, multiculturales y multiideológicas deben ser escenarios de encuentro para el estudio, discusión e, incluso, ejecución de respuestas sociales a la globalización de los problemas socioeconómicos. Los centros de educación superior son instituciones sacudidas por la agresiva industrialización, por la comercialización de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones. Los muros universitarios fueron derrumbados por los constantes cambios científicos, tecnológicos; sólo nos queda decidarnos a caminar hacia la plena interacción con el entorno inmediato e internacional. Tenemos que romper el insularismo del mundillo universitario para entrar al amplio mundo del ser humano universal.

Para finalizar este ejercicio de síntesis de visiones pensadas y repensadas, comparto las palabras de Arturo Morales Carrión (1978), Expresidente de la Universidad de Puerto Rico, cuando afirma: “*La universidad – la de cualquier sitio y con ella la nuestra – está como el hombre, frente a una crisis de identidad. No la van a salvar los encolerizados o los habilidosos y trepadores que la usen para otros fines. Si se salva, será por los que al dotarla de un ideal de servicio social, le respeten la dignidad de su pensamiento que, al fin y al cabo, han sido su verdadera esencia, por lo menos, en las sociedades imperfectas de las imperfectas democracias que están muy lejos de haber terminado su misión en la historia*”.

Bibliografía consultada y recomendada

- Baez, G. (17 de junio de 2013). *Decálogo para la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria [Mensaje de un blog]*. Recuperado de <http://gustavobaeztr.blogspot.com/2013/06/decalogo-para-la-implementacion-de-la.html>
- Bok, D. (2008). *Más allá de la torre de marfil: La Responsabilidad Social de la Universidad Moderna*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Bormann, N.-C., & Golder, M. (2013). Democratic Electoral Systems around the world, 1946-2011. *Electoral Studies*, 32, 360-369.
- Castro-Lara, E. (julio, 2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales* , 118-128.
- Cortez-Ruiz, C. (2008). Retos y posibilidades del servicio social universitario. En, *La Educación Superior en el Mundo 3*. Recuperado de www.upcommons.upc.edu
- Duderstadt, J. J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI, Tomo 2*. Buenos Aires : Universidad de Palermo.
- Herrera-Marquez, A. (enero, 2011). La Experiencia Mexicana en Responsabilidad Social Universitaria. *Boletín IESALC informa*. Recuperado de <http://iesalc.unesco.org.ve>
- Licandro, O. D. (octubre, 2009). Responsabilidad Social Universitaria: un reto para las universidades uruguayas. *PuntoEdu*, 17, 28-30. Recuperado de <http://www.cipes.org/articulos/1118%20-%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria.pdf>
- Martínez, C. (enero, 2011). Responsabilidad Social Universitaria y su Articulación con las Funciones Docencia-Investigación-Extensión para su Vinculación con el Entorno Social. *Boletín IESALC informa*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve
- Martínez, C., & et al. (2006). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I*, (pp. 1-21). Ciudad de México .

- Martí-Villar, M., & et al. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad*. Recuperado de www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm
- Mejía-Pardo, F. J. (s.f.). *Hacia una definición común de la responsabilidad social universitaria en Colombia*. Recuperado de www.rsuniversitaria.org
- Morales Carrión, A. (1978). *Testimonios de una gestión universitaria (1973-1977)*. Hato Rey: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Porto, A., & et al. (s.f.). *Responsabilidad Social de las Universidades Tomo IV*. Honduras: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Rivera-Arguinzoni, A. (25 de febrero de 2014). Instituciones postsecundarias se unen para dar ejemplo de sana convivencia . *El Nuevo Día*, p. 16.
- Rodríguez-Ruíz, J. R. (s.f.). *La Responsabilidad Social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad*. Recuperado de *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia* www.virtualeduca.org
- Ruiz-Mora, I. M., & Soria-Ibáñez, M. d. (2009). *Responsabilidad Social en las Universidades de España*. Recuperado de Razón y Palabra: www.razonypalabra.org.mx
- Salgado, M. (s.f.). Pertinencia y Responsabilidad Social de las Universidades en el proceso de Construcción de la Paz. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sánchez-Martínez, E. (Junio de 2010). Sobre la responsabilidad social de las universidades. *Revista Criterio*. Recuperado de www.revistacriterio.ar/cultura/
- Sasia-Santos, P., & de la Cruz-Ayuso, C. (2008). *La Responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad*. Recuperado de <http://www.frcu.utn.edu.ar/index.php/planestrategico/responsabilidaduniversidad>
- Torres Márquez, M. (1990). *Responsabilidad social de la Universidad a finales del Siglo XX* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Torres Márquez, M. (2002a). Los derechos humanos, los de la tierra y la Universidad. En, *Agenda para Nuevo Siglo*. Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor, p.87.
- Torres Márquez, M. (2002b). La encrucijada de nuestras universidades. En, *Agenda para el Nuevo Siglo*. Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor, p.87.
- Torres Márquez, M. (1996). La responsabilidad social de la universidad. *Tiempos de solidaridad*. Puerto Rico: Editorial Astrolabio, p.105.
- Torres Márquez, M. (2007a). Los diplomas del desempleo. *Tragaluz*. Puerto Rico: Ediciones Puerto, p.147.
- Torres Márquez, M. (2007b). Retos de la universidad del Siglo XX. *Tragaluz*. Puerto Rico: Ediciones Puerto, p.167.
- Torres Márquez, M. (2007c). Sociedad-universidad-sociedad. En *Tragaluz*. Puerto Rico: Ediciones Puerto, p.87.

- Torres Márquez, M. (2012). La UPR en el tablero del PNP. (*Puerto Rico*). Puerto Rico: Argüeso & Garzón Editores, p.86.
- Universidad Miguel Hernández. (s.f.). *Decálogo de Responsabilidad Social de la Universidad Miguel Hernández*. Recuperado de <http://vdo.reinst.umh.es/files>
- Universidad Politécnica de Catalunya. (11 de julio de 2012). *La Responsabilidad Social en la UPC*. Recuperado de http://www.upc.edu/rsu/eliminar/las-acciones-que-hacemos-en-la-upc/reflexion-y-divulgacion?set_language=es
- Universidad Tecnológica de Pereira. (2001). Características de una Universidad Saludable. *Revista de Ciencias Humanas No. 26*.
- Vallaes, F. (2 de junio de 2008). *¿Compromiso Social o Responsabilidad Social Universitaria ?* Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/23832/compromiso-social-o-responsabilidad-social-universitaria>
- Vallaes, F. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Una filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades*. Recuperado de ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/47/34
- Vallejo, C. (23 de septiembre de 2008). *Desafíos de responsabilidad social para la Universidad Colombiana: Apuntes para un diálogo con la comunidad Javeriana*. Recuperado de www.javeriana.edu
- Vázquez, S. G. (Noviembre de 2007). *Responsabilidad Social Universitaria "Acerca del desafío de formar profesionales con vocación y compromiso comunitario"*. Recuperado de Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/Bibliografia_MCconceptual.pdf
- Vega, N. d. (2009). *Necesidades Emergentes y responsabilidad social universitaria*. Recuperado de Institutional Repository of the University of Alicante http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13544/1/ALT_16_05.pdf

El financiamiento de la educación superior: ¿crisis económica o de políticas públicas?

Por: Waldemiro Vélez Cardona, PhD.⁶⁴

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior en el mundo enfrentan retos muy diversos y complejos, los que de una u otra forma están interrelacionados entre sí. Aquí propongo abordar, privilegiadamente, uno de ellos: el financiamiento que necesitan para cumplir cabalmente con la encomienda que tienen en el Siglo XXI, en gran medida en función del papel que viene teniendo el conocimiento en todos los ámbitos de la vida social.

Para adentrarnos en este tema es preciso reflexionar sobre el discurso de la crisis económica como telón de fondo o justificación para la reestructuración del financiamiento universitario y los discursos de precariedad y hasta de imposibilidad del Estado de respaldar la educación superior, como lo hizo por varias décadas. La hegemonía del modelo e ideología neoliberal ha hecho pensar a muchos ciudadanos, incluyendo a no pocos universitarios, que los costos de proveer educación universitaria deben ser compartidos, asumiendo los estudiantes y sus familias una proporción creciente de éstos, toda vez que se considera que los beneficios de dicha educación vienen a ser más privados (de quien los recibe) que públicos (el conjunto de la sociedad). Esto presupone entender a la educación superior como una mercancía más que como un derecho de todo ciudadano. Ese es precisamente el meollo del discurso neoliberal⁶⁵.

En este artículo pretendo ubicar el debate sobre el financiamiento de la educación superior al interior de las discusiones sobre el establecimiento, implantación y revisión de las políticas públicas. Esto lo posiciona en el contexto de la determinación de prioridades, por la importancia

⁶⁴ Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras.

⁶⁵ Ver, entre muchos otros, Vélez Cardona, W. , (2006)

que le asignemos, vis a vis otras prioridades de inversión pública. Aquí necesitamos reflexionar sobre el papel que desempeña o puede desempeñar la educación superior en la solución de los más apremiantes problemas sociales y las maneras muy particulares que tiene para hacerlo (así es que ejerce su autonomía).

Una reflexión inicial sobre el concepto crisis.

Como todos sabemos las crisis económicas son producto de una multiplicidad de factores, y sobre todo, de un conjunto de decisiones que han venido tomándose a través de los años. Éstas últimas, tienen efectos acumulativos que en ocasiones hacen que las crisis sean de grandes proporciones, al extremo de convertirse en una Gran Depresión, como fue el caso de la que tuvo lugar en los años 1930,s y por la que atravesamos actualmente. Aunque esto parezca muy obvio lo quiero recalcar porque mucha gente al adjudicarle a “la crisis”, todos los males que padecemos parecen estar haciendo referencia a alguna deidad o a algo sobrenatural, en lugar de a un proceso social.

Antes de continuar, y por la importancia que para mí tiene que comencemos a problematizarlo profundamente, me gustaría decir un par de cosas sobre el concepto crisis. Éste ha venido usándose en los últimos años para designar un problema agudo en cualquier área del quehacer humano. *La crisis no significa el fin. Por el contrario, la palabra crisis hace referencia a una época crítica durante la cual se evita el fin, de ser posible, mediante nuevas adaptaciones; sólo si estas fracasan, el fin se torna inevitable. La definición que ofrece el Concise Oxford English Dictionary es la siguiente. Crisis; punto de transición especialmente en una enfermedad. Momento de peligro o de suspenso en la política, etc., como crisis de gabinete, financiera. Del griego Kricis, discernir, decisión. Por tanto, la crisis es un periodo en el cual un cuerpo o sistema socioeconómico y político enfermo no puede seguir viviendo como antes y se ve*

obligado, so pena de muerte, a someterse a transformaciones que lo renovarían totalmente. Por lo tanto, este periodo de crisis es un momento histórico de peligro y suspenso, durante el cual se toman las decisiones cruciales y se realizan las transformaciones que determinarían el desarrollo futuro del sistema, si ese futuro existe, y sus nuevas bases sociales, económicas y políticas. (Gunder Frank, **Crisis de ideología e ideología de las crisis**, 1983 p. 19).

Para Albert Einstein sin crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una rutina, una lenta agonía. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis se supera a sí mismo sin quedar superado.

También es importante destacar que “en Crisis” no quiere decir que los viejos paradigmas y sus modos de vida asociados han sido suplantados totalmente por otros, sino que ya no nos merecen una confianza total, y que muchas cosas que resultaban obvias y transparentes hace unos años, han descendido del pedestal de la certeza para instalarse en las arenas movedizas de la duda. En la Universidad, en las épocas de crisis se llevan adelante los debates sobre los “fundamentos” de las disciplinas, sobre la concepción del mundo que implican, del significado de los términos fundamentales utilizados y las decisiones metodológicas implicadas. Desde esta perspectiva, la crisis es una época de alto fermento creativo, aunque también es un período de vértigo, angustia y confusión. (Najmanovich, s/f. p.1)

En síntesis, las crisis son fenómenos históricos y sistémicos en que una mentalidad, una estructura social, un paradigma, una cosmovisión, se agrietan por dentro, sus cimientos comienzan a desmoronarse, pierden fuerza responsiva, y similar a los sismos geológicos, sacuden – a veces destruyen- las bases en que se asientan: las bases epistemológicas, políticas, económicas, éticas, culturales, empresariales e incluso ontológicas. Puesto que las crisis son fenómenos sistémicos y complejos, una crisis que se quiere localizar, superficialmente, en el

sector económico, pongamos por caso, repercute en los demás ámbitos de la vida social. En ese sentido, debemos estar hablando también de crisis universitaria en un sentido más hondo, más profundo.

En el contexto de la economía y la administración sabemos demasiado bien que la crisis global actual no es sólo financiera, y que no apareció por obra de magia o por el designio de alguna deidad, sino que está vinculada con decisiones, actividades y productos financieros que primero afectaron al sector de bienes inmuebles y luego al productivo. Sus efectos se trasladaron a todo el sector financiero, el que operaba sin un control adecuado, con consecuencias que perjudicaron al sector productivo, y así sucesivamente hasta provocar un impacto negativo global. En el ámbito inmobiliario, las hipotecas se vendían a bancos más grandes, que creaban derivados financieros que vendían a otros bancos, que a su vez los empaquetaban en otros derivados y los volvían a vender. Así, se difundieron por todo el mundo. Las calificadoras de riesgo, contratadas por esos mismos bancos, certificaban su seguridad. No existía regulación sobre los derivados, ni sobre los bancos de inversión que los generaban ni sobre las calificadoras que los certificaban. De esa manera continuaron eslabonándose sectores hasta llegar a la situación de crisis global que aún experimentamos.

La crisis económica y el financiamiento de las universidades.

Con demasiada frecuencia “la crisis económica” se nos presenta como algo sobrenatural que está muy por encima de lo que los mortales podamos hacer al respecto. Por eso, si hay crisis económica se le deben reducir fondos gubernamentales a las universidades, “porque si no hay dinero no hay nada que podamos hacer, así ha sido siempre.” Si hace falta más dinero, lo único que podemos hacer es buscarlo por nuestra cuenta, es decir, generar ingresos propios. La estrategia que se ha venido utilizando con más frecuencia para esto es aumentar los costos de

matrícula y cuotas, así como eliminar o reducir significativamente cualquier mecanismo de exención de matrícula. De esa manera se crea una especie de sentido común o pensamiento único por medio del cual llegamos a conclusiones sin que sea necesario el debate, la investigación, la ponderación de la evidencia y mucho menos que podamos llegar a entendidos muy diferentes a los que nos provee ese sentido común.

Debemos comenzar por reconocer que gran parte de las tensiones financieras que hoy confrontan las universidades no son recientes, lo que podría ser nuevo es la intensidad de las presiones y exigencias que alimentan dichas tensiones.

D. Bruce Johnstone, uno de los principales estudios del financiamiento de la educación superior a nivel mundial, identifica seis tendencias predominantes –cada una con sus raíces y consecuencias económicas, políticas y sociales- que se manifiestan contundentemente a fines del siglo XX y comienzos del XXI. Estas son: 1) incrementos en los costos de instrucción por estudiante; 2) Crecimiento en los estudiantes matriculados; 3) Aumento en las expectativas de que la educación superior sea el motor del desarrollo económico y del bienestar individual en una economía cada vez más basada en el conocimiento; 4) La ineficiencia del gobierno en mantener una tasa creciente de fondos destinados a cubrir los mayores costos de proveer la educación superior; 5) La mayor globalización de las economías nacionales, lo que conlleva tanto un aumento de los costos del Estado como una dificultad para incrementar los recursos gubernamentales por medio de los impuestos (los que se captan a nivel nacional)⁶⁶; 6) La creciente liberalización de las economías con su concomitante descentralización y privatización de los sistemas de educación superior (Johnstone, 2009, pp.1-2).

⁶⁶ Ver Johnstone (2007, p.2).

Las mencionadas tendencias reflejan lo complejo e incierto del panorama que enfrentan las universidades, en lo que al financiamiento de sus operaciones se refiere. Para algunos, esto requiere de más estudios económicos y complicados modelos prospectivos. No hay duda de que estos serán de mucha utilidad, pero no son suficientes porque no abordan los asuntos que a mi juicio son los más importantes. Más peligrosamente aún, podrían conducir a invisibilizarlos o marginarlos por la preeminencia que se brinda a los factores económicos a la hora de considerar a la asignación de fondos y prioridades públicas a partir del auge del discurso neoliberal.

En un importante estudio de la OECD (1990, p. 73-74) se afirma que durante el cuarto de siglo que terminó en 1975, cuando la educación superior tenía una alta prioridad política y muchos recursos, los problemas del financiamiento en general, y el establecimiento de prioridades presupuestarias, en particular, eran debatidos principalmente como asuntos de principios académicos y política pública, más como un asunto económico. Mi planteamiento principal en este escrito es que debemos sacar el tema del financiamiento de las universidades públicas lejos del pensamiento único y el sentido común neoliberal y ubicarlo en el contexto de las discusiones sobre políticas públicas, es decir, en la discusión sobre el establecimiento de prioridades, considerando la aportación que han hecho, hacen y necesitamos que hagan en el futuro las universidades públicas.

En esa dirección se expresó el Consejo de Educación Superior en un importante documento de política pública a comienzos del siglo XXI:

El apoyo financiero que se le da al sistema de educación superior constituye el mejor índice del respaldo que una sociedad le otorga... Representa la medida en que se considera a la educación superior como un bien social y una inversión a largo alcance antes que un gasto presupuestario más (CESPR, 2000).

Me parece que la discusión sobre la importancia de la educación superior se ha visto marginada por el debate sobre cómo mantener funcionando a estas instituciones, dando por sentado que el país (los contribuyentes) no continuará subsidiando sus operaciones en la misma proporción que en el pasado. Esto debido a que no hay dinero para atender todas las necesidades de inversión pública, de ahí que hay que buscar maneras alternas de financiamiento. Es decir, enfatizar en la generación de ingresos propios. Esto, sin la discusión sobre el establecimiento de prioridades y los medios que se deben desarrollar para atenderlas. Ese imperativo de responsabilidades compartidas merece una discusión ponderada y abierta. Aquí, solo pretendemos evidenciar la necesidad de la misma, cuestionando el “sentido común” neoliberal y demostrando que éste no ha sido hegemónico siempre. Para ellos debemos comenzar por abordar una pregunta importante.

¿En quién debe recaer la responsabilidad por el financiamiento de las universidades? ¿En el conjunto de la sociedad, en los que en ellas estudian y sus familiares, o en una combinación de ambos?

Por muchas décadas la respuesta a esta pregunta estaba muy clara en la mente de los legisladores y administradores gubernamentales. La Universidad debía financiarse por medio de la asignación de fondos públicos. Desde 1950 hasta finales de los años 1970's las universidades públicas en los Estados Unidos y muchos otros países podían esperar incrementos continuos de los fondos provenientes del gobierno, tanto en los tiempos de contracción económica como en los de crecimiento. Esto cambió en los años 1980's, sumiendo a los presupuestos universitarios en un esquema de volatilidad primero y de franca precariedad más recientemente (Doyle y Delaney, 2009, p. 61-62).

En junio de 1973, la Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), por medio de su Comisión sobre Educación Superior (Carnegie Commission on Higher Education) publicó un informe titulado: Educación

Superior: ¿Quién Paga? ¿Quién se beneficia? ¿Quién debería pagar? (**Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?**)

Dicho Informe recomendaba que los costos de la educación superior en los Estados Unidos debieran ser sufragados en su inmensa mayoría por medio de fondos públicos (el Estado) y la filantropía (aportaciones voluntarias de los ricos). Para justificar esta recomendación establecieron claramente que los beneficios de la educación universitaria no solo eran recibidos por quienes participaban directamente de ella, los estudiantes. Es decir, que además de los beneficios individuales (mayores ingresos, trabajos más satisfactorios y gratificantes, mayor efectividad como consumidores, mayor efectividad en el uso del tiempo y el dinero, el disfrute directo del proceso educativo y de sus actividades relacionadas, así como una mejora permanente de sus experiencias culturales), también tenemos importantes aportaciones sociales que benefician a toda la población, aún a aquellos que no participan de los beneficios individuales por no haber cursado estudios universitarios.

Entre los beneficios sociales el Informe destacó los siguientes: 1) mayor crecimiento económico basado en el avance general de los conocimientos (investigación) y en el aumento de las destrezas (aprendizaje) de una mayor parte de la población en la fuerza laboral y de la mayor movilidad que le permite a los que participan de esa fuerza laboral; 2) mayor efectividad política en una sociedad democrática, debido a que se producen ciudadanos más y mejor informados que participan activamente para mejorar continuamente a esa sociedad, 3) mayor efectividad social al fomentar un mejor entendimiento mutuo y una mayor tolerancia entre individuos y grupos, 4) una mayor conservación y ampliación de nuestra herencia cultural, 5) una mejor capacidad de individuos y grupos para aceptar y adaptarse a los cambios vertiginosos, y, 6) la contribución potencial de padres educados al bienestar de sus hijos. (Ver páginas 2 y 3 del Informe)

Por la importancia que este asunto reviste, me permito ampliar y de alguna manera contextualizar las contribuciones de la Universidad a la sociedad contemporánea:

- 1) La universidad realiza investigaciones en todas las áreas del saber y produce publicaciones que benefician el avance del conocimiento, no sólo en Puerto Rico, sino en todo el mundo. Éstas han sido de trascendental importancia en la erradicación y tratamiento de muchas enfermedades, (reduciendo los costos asociados a la salud de la población) así como en el desarrollo de fuentes alternas de energía, la mejora en los tratamientos de plagas, el potencial desarrollo de nuevos cultivos, la utilización creativa de las nuevas tecnologías, etc. etc., que podrían tener una extraordinaria incidencia en nuestro desarrollo económico y competitividad internacional. Además, una de las principales ventajas de localizarse en Puerto Rico que han sido destacadas por las empresas que deciden ubicarse en la Isla, es la extraordinaria calidad de nuestra fuerza laboral. Las empresas de alta tecnología (electrónicas, farmacéuticas, etc.) que inicialmente traían el personal gerencial de afuera, han decidido, desde hace ya algún tiempo, utilizar egresados de nuestras universidades como sus gerentes y hasta altos ejecutivos. Es más, en muchos casos se llevan a nuestros egresados a trabajar en otros países, dando muestra de la gran movilidad laboral de la que gozan los trabajadores con una adecuada educación universitaria. En el caso de los ingenieros y otros estudiantes muy calificados, estos son reclutados antes de completar sus estudios universitarios.

- 2) Los estudios universitarios le permiten a las personas entrar en contacto con la teoría y la práctica de la democracia, tanto desde las aulas como en todos los procesos que viven dentro y fuera de la Universidad. Las discusiones de alto nivel que proveen los cursos, complementadas por foros, charlas, talleres, conferencias, simposios, etc., le permiten al

estudiante universitario informarse y ampliar sus conocimientos sobre los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como de los procesos políticos que vive en su país y en el mundo. De esta manera puede ser crítico y proponer alternativas para mejorar permanentemente la convivencia democrática.

- 3) El mayor conocimiento de otras culturas, de otras religiones, de otras posturas políticas, de otras situaciones socio-económicas y de los diversos posicionamientos identitarios (como cada cual asume lo es o cree debe ser) le permiten al estudiante universitario entender mejor a otros y otras. Es dicho entendimiento el que puede conducir a una mayor tolerancia y entendimiento mutuo entre personas y grupos. De ahí la extrema importancia de que toda educación tenga un fuerte componente humanístico. Son precisamente los mitos y los prejuicios la principal fuente discriminación e intolerancia, las que se convierten en el peor enemigo de la democracia.
- 4) La Universidad es la principal responsable de la preservación y potenciación de nuestra herencia cultural. Como sabemos, no es suficiente con almacenar o custodiar objetos o materiales, se precisa la más amplia divulgación y ubicación histórica de cada uno de ellos para que podamos apropiarnos de esa herencia, y estemos motivados a ampliarla significativamente. Nuestros museos, nuestras bibliotecas, salas de exposición y sobre todo nuestro currículo, son testigos de un gran compromiso con nuestra cultura.
- 5) Cuando ubicamos los sucesos en su perspectiva histórica y social nos damos cuenta de que las cosas no siempre han sido como ahora. Nos hacemos conscientes de que lo que más permanente que ha tenido la humanidad es el cambio. Ese afán por mejorar las condiciones de vida de las personas, esa búsqueda incesante de otras cosas, esa

admiración por lo desconocido. Como sabemos, la ignorancia es una de las principales fuentes de miedo. A mayor conocimiento, más apertura al cambio, siempre que sea para bien, por supuesto.

- 6) Unos padres bien educados entenderán mejor las necesidades de sus hijos, aún cuando éstos todavía no sean capaces de expresarlas por sí mismos. También reconocerán la importancia de acompañarlos en su proceso de crecimiento sin castrarlos y los alentarán a disfrutar de la lectura, la escritura, el arte, la música y de toda la creación humana y natural. Les enseñarán a valorar y cuidar la naturaleza, algo que es fundamental para que podamos continuar habitando este Planeta. En fin, podrán contribuir mejor a su bienestar, que es a su vez el bienestar de toda la sociedad.

Por todo lo anterior y muchas otras cosas que omití por cuestión de espacio, el funcionamiento y crecimiento de las universidades públicas era una de las primeras prioridades, si no es que la primera, tanto en los discursos políticos como en los presupuestos gubernamentales en los Estados Unidos, Puerto Rico y otros países. Por eso, aunque estuviéramos en épocas de contracción económica el Estado tomaba las previsiones para asegurar que los fondos de la Institución no se redujeran, por la importancia que el país le asignaba para su progreso y bienestar. Veamos a modo de ejemplo, lo que expresaba en 1959, el Director del Negociado de Presupuesto del Estado Libre Asociado de Puerto Rico⁶⁷:

*Una buena parte de los recursos económicos del país se ha destinado a las actividades docentes de nuestra Universidad...La UPR ha tenido un trato presupuestario preferente. Así ha sido siempre... ...Con motivo del efecto que la contracción económica tuvo en PR ha sido necesario requerir de las distintas agencias del gobierno que reduzcan los gastos de financiamiento. Pero a la Universidad, **contrario al resto**, no se le ha requerido que*

⁶⁷ Ramón García Santiago, Director del Negociado de Presupuesto, entrevista publicada el 12 de febrero de 1959, en el periódico El Mundo.

*participe en el esfuerzo de hacer gastos por una cantidad menor a las asignaciones.
(Énfasis añadido)*

Con un par de cifras podemos evidenciar que en aquel momento este discurso no era meramente retórica, a diferencia de lo que se escucha en las campañas políticas en años recientes. En 1953 el Presupuesto del Fondo General del ELA creció un 18.1% alcanzando la cifra de \$150,834,598; mientras que la Asignación del Fondo General y otros recursos para la UPR creció en un 20.5% alcanzando la cifra de \$5,437,188. Para el año siguiente (1954) el crecimiento del Fondo General fue de -2.9%, llegando a la cifra de \$146,339,283; por su parte el crecimiento de las asignaciones a la UPR fue de 26.5%, llegando a \$6,877,941. Al final de la década en el 1959, el Fondo General creció en un 6.6% llegando a \$226,778,233, mientras las asignaciones a la UPR crecieron en un 19.5%, elevándose a 13,511,069⁶⁸. En fin, aunque el presupuesto del Fondo General en la década del cincuenta estaba lejos de duplicarse, las asignaciones a la UPR casi se triplican.

El reconocimiento de la importancia del financiamiento público de la UPR continuó evidenciándose en la década del 1960's, tal como se desprende de la Ley # 2 de 1966:

*La función pública de la educación ha recibido en las pasadas dos décadas un trato presupuestario preferente en el conjunto de las necesidades públicas por **la importancia que le ha señalado reiteradamente nuestro pueblo**. La educación ha sido y continuará siendo uno de los puntales claves en la re-estructuración de la vida social, cultural y económica del país... Constituye un elemento esencial de ese propósito el ampliar la autonomía universitaria en su aspecto fiscal y aumentar sus recursos, de tal manera que la excelencia de la educación universitaria y **la expansión de las oportunidades para ella**, guarden una adecuada relación en orden al crecimiento integral de la Universidad... (Énfasis añadido).*

⁶⁸ Los datos provienen del Negociado de Presupuesto de Puerto Rico (1960), según citados en el Estudio del Sistema Educativo (Rodríguez Bou, 1961).

La crisis fiscal por la que atraviesa la Universidad pública en Puerto Rico en estos momentos se debe a un conjunto de decisiones que se han venido tomando desde el ejecutivo y la legislatura a través de los años -particularmente en los últimos- y que lesionan el principio de autonomía fiscal que fuera promulgado en la Ley Núm. 2 del 20 de enero de 1966, **aún vigente**, como complemento esencial de la nueva Ley Universitaria (Ley Núm. 1 de ese mismo día). La erosión de la base de la que se calcula el 9.6% ha sido un problema recurrente, agravándose en varias épocas: 1) 1992 con la creación del CRIM (\$70 millones anuales menos), 2) 1997 con el desvío de las recaudaciones por el impuesto al petróleo crudo a dos fondos especiales para la Autoridad de Carreteras y para la AMA (\$13 millones anuales menos, 3) 1999 por medio de la Ley de Oportunidades Educativas que eliminó el Fondo Educacional, 4) 2007 creación de IVU (\$52 millones anuales menos, 5) 2009 por la Ley Núm. 7 (\$41 millones anuales menos). Además de esto habría que añadir el asunto de las exenciones contributivas y el impacto de la reducción en el número de los contribuyentes, producto de los despidos tanto en el sector público como en el privado, en las recaudaciones del fondo general del que se calcula lo que le corresponde a la UPR.

Como hemos visto, la política pública estaba clara, ¿cuándo fue que comenzó a cambiar? Aunque este asunto requiere un estudio que incorpore diversas dimensiones del problema, por el momento voy a apuntar al 1981 como hito o tal vez parte-aguas para acercarnos a su entendimiento. En este año el Consejo de Educación Superior aprobó triplicar el costo de matrícula en la UPR, tanto a nivel Sub-Graduado (de \$5 a \$15) como Graduado (de \$15 a \$45). Sobre este asunto quisiera afirmar que cualquier aumento de matrícula y cuotas en una universidad pública es una decisión de política institucional demasiado importante como para ser tomada a la ligera, sin los análisis correspondientes y sin el concurso de la comunidad

universitaria y de extramuros. Lo que corresponde aportar a los estudiantes y sus familias para cubrir los costos de la educación universitaria es un asunto de extraordinaria importancia y viene discutiéndose extensamente en casi todos los países del mundo en las pasadas décadas. Se han escrito decenas de libros y cientos de artículos sobre este particular⁶⁹. Esto se debe a que esa decisión de política pública provoca cambios significativos en la propia identidad de la universidad.

La situación financiera de las universidades públicas se ha venido usando como coartada para empujar a esas instituciones a que: 1) re-piensen el alcance y carácter de sus programas, 2) reformulen las metas y misiones institucionales, 3) confronten la posibilidad de cambios radicales en el ofrecimiento de programas y en los supuestos actuales acerca de la productividad docente (educación a distancia y un mayor uso de tecnología) y, 4) reformulen los supuestos de política pública que fundamentan la academia. No debemos olvidar que, tal como destacan Slaughter & Leslie en su libro **El capitalismo académico** (1997, p. 66), el comportamiento financiero define el comportamiento organizacional.

Una de las consecuencias más destacadas en la literatura, sobre todo en los Estados Unidos, es que el discurso de crisis fiscal ha empujado a las IES públicas a verse y actuar económicamente como instituciones privadas, en la medida en que los costos de matrícula se incrementan, se enfatiza en la búsqueda de fondos externos y los fondos de dotación van creciendo. Es preciso entender que tal vez la principal diferencia entre una entidad privada y una pública es el papel que desempeñan los precios como criterio de exclusión. Por eso, en la medida en que aumentan los costos de acceso a la Universidad se está transitando por el camino de su privatización. Más allá de la retórica, este es un reto fundamental que enfrenta la Universidad de Puerto Rico actualmente. Sobre todo cuando se

⁶⁹ Ver las referencias que aparecen en Vélez Cardona, W. (2002)

designan en su Junta de Gobierno empresarios o sujetos con mentalidad empresarial que actualmente tienen la responsabilidad de asegurar la estabilidad de una Universidad Pública.

El consenso que había guiado la financiación de la UPR, que aquellos que se benefician y aquellos que ayudan con el pago de impuestos a financiar la Institución son parte de un mismo “nosotros” colectivo de propósitos públicos. Independientemente si estos cambios son deliberados o simplemente un acomodo a la restricción de recursos, el nuevo mensaje es: “el principal rendimiento de la inversión en educación superior es individual, más que colectivo; el bien público es sinónimo de selección y bienestar de esos individuos; y aquellos que se benefician directamente deben asumir la mayor parte de los costos”. He aquí la médula del planteamiento neoliberal con relación a los costos de matrícula. ¿Estamos nosotros de acuerdo con eso? ¿No se estaría alterando la función social de la Universidad, es decir, su identidad, con esos cambios? Me parece que esas respuestas son más importantes que las que tienen que ver con la insuficiencia presupuestaria que padece la UPR en estos momentos. Además, ambas deben discutirse en conjunto pues están estrechamente relacionadas.

Sobre la tendencia de reducir el financiamiento gubernamental de la educación superior, han puesto el grito en el cielo hasta entidades como la Rand Corporation, en los Estados Unidos y la OECD, a nivel global. Escuchemos lo que plantea la Rand: *los líderes políticos (presidente, congreso, etc.) deben re-localizar los recursos públicos para reflejar la creciente importancia que tiene la educación superior para la prosperidad económica y la estabilidad social. Los fondos públicos para la educación superior se han estancado desde 1976. Es tiempo ya de que la Nación revierta esta política.* (Benjamin & Carroll, 1997, pp. 4-5). Cualquiera podría sorprenderse de escuchar colegas que presentan argumentos más conservadores, en términos de políticas sociales para la educación superior, que la propia Rand Corporation.

Nos toca asumir el reto de fortalecer el carácter público de la UPR, primero convenciéndonos de que es de esa manera como mejor podrá aportar al país y luego persuadiendo a los y las puertorriqueñas de que esta Institución es fundamental en la construcción de un futuro democrático que sea inclusivo y provea el bienestar al que todos anhelamos. Esto, como veremos, es un asunto de políticas públicas más que un asunto meramente económico.

Las políticas públicas y la importancia de la educación superior en la sociedad contemporánea.

Para algunos estudiosos del financiamiento de la educación superior la tendencia de incrementar los costos de matrícula a los estudiantes para compensar por la reducción en los fondos públicos se ha vuelto insostenible. El endeudamiento estudiantil y la imposibilidad de pagar los préstamos, tanto para los que no terminan sus estudios como para los que permanecen desempleados amenaza con convertirse en la “próxima burbuja económica”, después de la crisis en el mercado de vivienda (NASBO, 2013, p.2). Según el Centro Nacional para la Gerencia de los Sistemas de Educación Superior (NCHEMS, siglas en Inglés), *en lugar de estar tomando medidas para desarrollar una estrategia para reducir las brechas en el acceso y las ejecutorias académicas, nos estamos moviendo en la dirección opuesta: reduciendo el financiamiento estatal, aumentando los costos de matrícula, reduciendo los estudiantes matriculados y eliminando cursos y programas que éstos necesitan para completar exitosamente sus carreras universitarias* (Jones and Wellman, 2009, p. 1). De ahí que hagan un llamado a “Repensar la sabiduría convencional sobre las finanzas de la educación superior”. Porque ya no podemos permitirnos que las falsas o no examinadas “verdades” continúen dominando las conversaciones sobre las finanzas y ejecutorias de la educación superior. Se deben reducir los costos sin sacrificar la calidad o el acceso. Esto requiere un mejor manejo de los recursos. Aunque las mejoras en la gestión de los fondos son sumamente necesarias e impostergables, será insuficiente. Para alcanzar las metas de crecimiento y desarrollo de la

educación superior se necesita reinvertir recursos públicos en la educación superior, comenzando con las asignaciones estatales (op. cit., p.5). Ese es precisamente el planteamiento que he venido haciendo en este artículo.

Una de las justificaciones más frecuentes para reducir el financiamiento público de la educación superior es lo que se conoce como la tesis de las “otras prioridades sociales más apremiantes” (Bowrin, 2013, pp. 37-38; Johnstone, 2007, p. 2). Se alega que los cuidados de salud, la educación pre-universitaria, la infraestructura pública (sobre todo la provisión de energía), la seguridad pública y los sistemas carcelarios; y sobre todo la seguridad nacional, deben ser más prioritarios que la educación superior a la hora de asignar los cada vez más “escasos” fondos públicos. Es por ello que, recientemente, en épocas de contracción económica la reducción de fondos para la educación superior ha sido relativamente mayor que la que han padecido las otras prioridades sociales. Es por ello que una de las razones más frecuentemente aludidas para explicar la crisis financiera por la que atraviesan las instituciones de educación superior, es que su prioridad en la asignación de fondos públicos se ha reducido significativamente (Bowrin, 2013, p. 39).

En los Estados Unidos, por ejemplo, los “escasos” fondos gubernamentales han ido a parar a la industria de la guerra y “salvar” a la banca privada, en años recientes. Hay quien plantea que otra razón que han tenido los legisladores conservadores para emprenderla contra la asignación de fondos a la educación superior se relación con que muchos constituyentes universitarios (profesores, estudiantes) frecuentemente han sido críticos de sus políticas y han defendido causas más progresistas, tanto por medio de los currículos, como en sus discursos públicos (Bowrin, 2013, p. 46). Todo esto, al igual que la resistencia de los Republicanos y otros sectores conservadores para aumentar los impuestos (sobre todo a los ingresos más altos), evidentemente es un asunto de política pública. ¿Será posible que se establezcan políticas públicas en las que se reduzcan los costos de

matrícula y cuotas de los estudiantes y se aumenten los fondos públicos? Por supuesto que sí. De hecho, esto ocurrió en los años 1990's y parte de los 2000's, al menos en algunos estados (Carlin, 1999; Bastedo, 2006, Weisbrod y Asch, 2010).

No ha sido frecuente el que se discuta la relación e importancia de la educación superior para atender las mencionadas prioridades y solucionar los más apremiantes problemas sociales. Una excepción a esa tendencia general es el trabajo de Sanyal y Martin (2006). En él plantean que es fundamental que la educación superior sea vista como un bien público de gran importancia para la sociedad y que esto se traduzca en mayor recursos para cumplir su misión social ya que la educación superior beneficia significativamente al conjunto de la sociedad por medio de: propiciar el crecimiento económico, incrementado el pago de impuestos de los graduados, promoviendo mayor flexibilidad en la fuerza laboral, niveles más altos de consumo, de cohesión social, reducción en las tasas de criminalidad, incrementando la capacidad para la innovación y adaptación a las nuevas tecnologías, así como posibilitando una mayor participación ciudadana y cohesión social (Sanyal & Martin, 2006, p. 8). Esa precisamente es la agenda que tenemos en estos momentos. Ubicar la discusión sobre el financiamiento de la educación superior en el terreno de las políticas públicas y vincular los beneficios de la ésta para las demás prioridades, de esa manera podremos re-posicionarla mejor en su relación con el Estado.

Conclusiones, siempre preliminares

El estrecho ámbito en el que se han desarrollado las conversaciones sobre el financiamiento de la educación superior debe ser ampliado significativamente. La hegemonía del discurso economicista y el pensamiento único debe dar paso a unos análisis ponderados y profundos porque lo que está en juego es el futuro de nuestra juventud, así como las posibilidades del país de brindarle una mejor calidad de vida a sus habitantes. La crisis tiene que dejar de usarse como

coartada para implantar toda clase de medidas detriminales, tanto a la educación superior como a todas las necesidades más apremiantes de nuestros países.

La discusión debe estar fundamentada en las políticas públicas y las variables que deben determinar las prioridades sociales y los fondos públicos que se les asignan. Tomando en consideración, particularmente, el papel que desempeña y debe desempeñar la universidad pública, en el contexto de un sistema de educación superior. Dicho sistema se debilita significativamente con el debilitamiento de la Universidad de Puerto Rico, ya que se nutre en su plantilla docente de muchos de sus egresados, además de colaborar en infinidad de proyectos de investigación y divulgación del conocimiento.

Aquí hemos presentado la importancia de la Universidad para la sociedad en su conjunto. La inversión en esta Institución le permitirá al Estado reducir sus gastos en las otras prioridades sociales. Es teniendo esto en mente que se deben discutir las nuevas coordenadas del financiamiento de la educación superior.

Referencias

- Badano, M., et. al. (2005). **Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades.** Ponencia presentada en el 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Argentina.
- Bastedo, M.N. (2006). *Tuition Cuts: The Political Dynamics of Higher Education Finance.* **NASFAA Journal of Student Financial Aid** 36 (2), pp.33-48.
- Benjamin, R. W. & Carroll, S. J. (1977). **Breaking the Social Contract. The Fiscal Crisis in the US Higher Education.** Washington D.C.: Rand Corporation.
- Berman, E. H. (1998). *The Entrepreneurial University: Macro and Micro Perspectives from the United States.* Curie J. & Newson J. (Eds.). **Universities and Globalization: Critical Perspectives.** London: SAGE.
- Breneman, D. W. & Finney, J. E. (1997). *The Changing Landscape: Higher Education Finance in the 1990's,* en Callan, Patick M. & Et.al. (Eds.) **Public and Private Financing of Higher Education: Shaping Public Policy for the Future.** Washington D.C.: Oryx Press. A.C.E.
- Bowrin, A. R. (2013). *Re-imagining Higher Education Funding.* En, Callejo Pérez, D.M. y Ode, J., (Eds.). **The Stewardship of Higher Education: Re-imagining the Role of Education and Wellness on Community Impact,** pp. 35-58. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Carlin, J.F. (1999). *Restoring Sanity to an Academic World Gone Mad,* en **Chronicle of Higher Education,** 11/5/99, 46 (11), p. A76.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1973). **Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?** New York: McGraw-Hill.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2000). **Educación superior en Puerto Rico: Hacia una visión de futuro. Documento Base.** San Juan: CESPR.
- Currie, J. y Subotzky (2000). *Alternative Responses to Globalization from European and South African Universities,* en Stromquist, N.P. and Monkman, K. (Eds.). **Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures.** London: Rowman & Littlefield.
- Doyle, W.R. y Delaney, J.A. (2009, July/August). *Higher Education Funding: The New Normal.* **Change,** pp. 60-62.
- García Santiago, R. (12 de febrero de 1959). Entrevista publicada en el periódico El Mundo.
- Giroux, H.A. (2002, Winter). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education as a democratic public sphere. **Harvard Educational Review** 72 (4), pp. 425-463.

- Giroux, H.A. (2005, Mar/Apr). Academic entrepreneurs: the corporate takeover of higher education. **Tikkun** 20 (2), pp.18, 6p.
- González Casanova, P. (2000, 10 de julio). *La nueva universidad*. **CEICH-UNAM**, 14 p.
- Hansen, W.L. & Stampen, J.O. (1994). *Economics and Financing of Higher Education: The Tension Between Quality and Equity*, en Altbach, P.G; R.O. Berdahl & Gumpert, P.J. **Higher Education in American Society**. New York: Prometheus Books.
- Hüfner, K. (2003, October). *Higher Education as a Public Good: Means and Forms of Provision*. **Higher Education in Europe**. 28 (3), pp.339-348.
- Ibarra Colado, E. (2002, 12 de Julio). Reseña de Gentili, P. (ed.) (2001). “*Universidades en la penumbra*” y más allá: notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad. **Educational Review**.
- Johnstone, D.B. (2009). *Worldwide Trends in Financing Higher Education: A Conceptual Framework*. Recuperado de: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D.B. (2007). *Financial Austerity, Cost-Sharing, and Culture: Perspectives on Contemporary Higher Education*. Recuperado: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (1998). *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Johnstone, D. B. (1993). *The Cost of Higher Education: Worldwide Issues and Trends for the 1990's*, en Altbach, P. G. & Johnstone, D. B. (Eds.) **The Funding of Higher Education. International Perspectives**. New York: Garland Publishing.
- Jones, D. y Wellman, J. (2009). *Rethinking Conventional Wisdom about Higher Ed Finance*. Recuperado de: <http://www.nchems.org/pubs/detail.php?id=123>.
- López Segrera, F. (2009, nov.) *Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial*. **Avaliação** 14 (3), pp. 523-560.
- Montes, P. (1996). **El desorden neoliberal**. Madrid: Trotta Editorial.
- National Association of Staff Budget Officers. (2013, May 15). **Financing Higher Education: the Need for a New Approach**. Recuperado de: <http://www.nasbo.org/higher-education-report-2013>.
- OECD. (1990). **Financing Higher Education Current Patterns**. Paris: OECD.
- Puiggrós, A. (May-June, 1996a). *World Bank Educational Policy. Market Liberalism Meets Ideological Conservatism*. **NACLA Report on the America** 29 (6).
- Rodríguez Bou, I. (Coord.) (1961). **Estudio del Sistema Educativo de Puerto Rico**. Barcelona: Rumbos.

- Sanyal, B.C. and Martin, M. (2006). *Financing Higher Education: International Perspectives*, en Global University Network (Eds.) **Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities**, pp. 3-19. Barcelona: GUNI.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). **Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University**. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Vélez Cardona, W. (2006, febrero). *La reestructuración neoliberal de la Universidad de Puerto Rico y el aumento de matrícula y cuotas*. **Apuesta** (1), pp. 25-32.
- Vélez Cardona, W. (2002). ***El financiamiento de la Educación Superior en Puerto Rico***. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Educación Superior.
- Webster, G. (April 2003). *Corporate Discourse and the Academy*. **Industry & Higher Education** 17 (2), pp. 85-90.
- Weisbrod, B.A. y Asch, E.D. (2010, January/February). *The Truth about the "Crisis" in Higher Education Finance*. **Change**, pp.23-29.
- Ylijoki, O. (2003). *Entangled in academic capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research*. **Higher Education** 45, pp. 307-335.
- Zemsky, R. (2005, Spring). *Commercializing the University*. **Issues in Science and Technology**, pp.91-92.

Notas biográficas

Eduardo Aponte es Coordinador de la Cátedra UNESCO de Educación Superior (2000-2014) con Sede en la Facultad de Educación en donde colabora con la iniciativa del Centro de Estudios de Educación Superior y en el desarrollo de un Programa de estudios conducente al doctorado en investigación de la educación superior (PhD) en la Facultad de Educación. Es Catedrático de Fundamentos Sociales de la Educación en donde ofrece seminarios de Educación y Sociedad, Economía de la Educación, Política Educativa, Educación Comparada; Educación y Desarrollo Económico y Social en las Américas y el Caribe; Diseño y Métodos de Planificación, Investigación y Evaluación. Ha sido consultor del Consejo de Educación Superior (2003-2005), IESALC/UNESCO para la América Latina y el Caribe (2007-2014), Global University Network for Innovation (GUNI-Barcelona) y el Centro de Análisis de Política Pública de la Universidad de Massachusetts, Dartmouth (2010-2013).

Tiene estudios Posdoctorales de la Universidad de Stanford en Educación Superior y Desarrollo (1985-86), Doctorado en Economía de la Educación y Política Educativa de la Universidad de Massachusetts de los EE.UU. (1974-1978), Maestría en Administración Pública en Recursos Humanos y Planificación de la Universidad de Puerto Rico (1968-72) y Bachillerato en Economía de la Facultad de Ciencias Sociales (1967) de esta institución. Fue analista económico y promotor de industrias farmacéuticas en la Administración de Fomento Económico de Puerto Rico (1969-72) y Profesor de Economía (1972-74) en la Universidad de PR.

Ha sido Research Fellow UMASS (1974-1978); Fulbright Fellow, Brazil (1989); Hoover Institution Fellow (1985-86), Stanford University; Rockefeller Foundation Fellow (1995), Bellagio Center, Italia, y Fellow/Consultant de UNESCO, Paris-Caracas (2007-2009), entre otros. Ha publicado decenas de artículos y trabajos en libros, revistas y textos académicos internacionales y locales.

Ha sido profesor visitante en los Estados Unidos, México, Argentina, Brasil, Venezuela y Costa Rica. Fue Director Ejecutivo Académico Asociado del Consejo de Educación Superior de PR (1984-1989) y Asesor del presidente de ese organismo durante el periodo de 1990-2005. Fue Presidente del Comité de Asuntos Académicos del Senado del Recinto de Río Piedras (1990 - 1994) y presidió la Asociación Puertorriqueña para la Educación Superior (2000-2003), y Miembro de la Junta de Directiva de la Comisión Internacional para la Innovación en la Educación Superior (ICIHE 1999-2005) (Toronto-Japón). En la actualidad (2005-2014) asesora al IESALC/UNESCO en educación superior y desarrollo de la América Latina y el Caribe.

Rafael Aragunde se doctoró en la Universidad Pontificia de Salamanca. Fue profesor de Filosofía y Humanidades de la UPR en Cayey, donde también fue Rector. Además, se desempeñó como Secretario de Educación de Puerto Rico. En la actualidad es profesor en la Escuela de Educación del Recinto Metro de la Universidad Interamericana donde enseña cursos de filosofía, cultura, políticas universitarias y pensamiento puertorriqueño. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *Hostos, ideólogo inofensivo, moralista problemático* y *Sobre lo universitario y la Universidad de Puerto Rico*.

Carmen Collazo es Catedrática de la Escuela Graduada de Educación y actualmente se destaca como Decana de Educación y Profesiones de la Conducta de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. La Dra. Collazo fue Fellow en el Harris Manchester College de la Universidad de Oxford en el 2006. Durante el año 2000-2004 ocupó la posición de Subsecretaria del Departamento de Educación de Puerto Rico. Ha publicado en revistas en y fuera del País. Se especializa en áreas de política, investigación y evaluación educativa. Se mantiene activa en la enseñanza de cursos de evaluación e investigación a nivel doctoral.

Lillian Colón Delgado lleva más de 22 años en el ámbito educativo como maestra, coordinadora, y consultora. Ha trabajado en Puerto Rico y varios estados en los Estados Unidos. Ha enseñado en escuelas públicas y privadas y en “community colleges” inglés como segundo idioma, historia, clases remediales y teatro. Egresada de la UPR, Río Piedras (literatura inglesa), New York University (MA literatura caribena), Texas Southern University (certificado en educación), University of Phoenix, Arizona (liderazgo educativo) y la Universidad Interamericana de PR, Recinto Metro (doctorado educación superior). Ha publicado en “El Amauta” (UPR Arecibo), Teaching K-8, Skipping Stones, Pinellas Homeschoolers entre otros.

Héctor José Huyke Souffront coordina el programa de bachillerato en filosofía del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. Enseña filosofía contemporánea, ética moderna y contemporánea, existencialismo y filosofía de la tecnología. En múltiples ocasiones ha sido electo para representar el claustro en los cuerpos de gobernanza universitaria. Entre sus publicaciones, el libro *Anti-profesor*, propone un profundo cambio en las prácticas que predominan en el salón de clases universitario. *Tras otro progreso: Filosofía de la tecnología desde la periferia* es su más reciente publicación.

Dolores S. Miranda Gierbolini es Catedrática de la Universidad de Puerto Rico. Recibió su Ph.D. con concentración en Psicología de la Universidad de Temple en Philadelphia y su MA en Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la facultad del Programa Graduated de Psicología Social Comunitaria. Entre sus trabajos de investigación y publicaciones se destaca el desarrollo socio económico de comunidades de base, salud mental, la cultura de la violencia, psicología comunitaria crítica, métodos descolonizadores y la educación superior. Ha ocupado posiciones entre las cuales se destaca la dirección del Departamento de Psicología, Representante Claustro a la Junta de Síndico de la UPR. Ha presidido la Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR) y la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU). Ha recibido la distinción de Psicóloga del Año de la APPR, Egresada Distinguida del Programa de Psicología Escolar de la Universidad de Temple, el premio Ralph D. Owen de la Phi Delta Kappa. Ha sido parte de comités especiales para evaluar servicios de Salud Mental y la Policía de Puerto Rico.

Ramón Rosario Luna tiene un doctorado en Psicología Social de la Universidad de Puerto Rico. Trabaja como profesor de ciencias sociales en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico; allí también enseña cursos de Historia General del Rock y de Historia del Rock Pesado. También enseña cursos de Psicología Social y de Métodos de Investigación en las Escuelas Graduated de Psicología y de Educación de la Universidad Interamericana. Durante los años noventa realizó investigaciones sobre

epistemología de los sistemas armónico-tonales modernos y del dodecafonismo serial. Recientemente ha publicado los ensayos “Música, cultura, reproducción y crítica” (“Umbral”, 2013), “¿Primero la gente?: el gabinete de AGP”, (en coautoría con Félix Córdova Iturregui, “Rumbo Alternativo”, 2013), “Epistemología y gnoseología de la relación cultura/naturaleza en el capitalismo” (“Milenio”, 2010), “Las ciencias modernas como sistematización de la razón burguesa” (“Apuesta” 2008), “Análisis de los resultados de las elecciones de 2008 en Puerto Rico” (“Adital”, 2008) y “Clase social e ideología” (“Pensamiento crítico”, 2007). Fundó y editó “Apuesta: revista alternativa de política y cultura”. Fundó y coordinó el Comité de Docentes Sin Plaza de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios. Fue consejero en un centro correccional comunitario durante nueve años.

Pedro Subirats Camaraza es profesor en la Universidad Interamericana, Recinto Metro y en el Recinto Universitario de Río Piedras. Enseña cursos de filosofía y educación. Recientemente escribió el prólogo para el libro *Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico: Antecedentes y Etapa Fundacional*. Es conocido como un conferenciante a la vez profundo y carismático.

Manuel Torres Márquez es Catedrático de Sociología en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En 1996, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lo designa Profesor Titular de la Cátedra Regional Itinerante: “**Problemas de Habitabilidad en las Ciudades Hispanoamericanas y Revitalización Integral de sus Centros Históricos**”. Se ha destacado como académico, conferenciante, investigador, ensayista, columnista de opinión, administrador y asesor en las áreas de sociología urbana, desarrollo socioeconómico, planificación en educación superior, seguridad humana y relaciones internacionales. Sus numerosas aportaciones han sido reconocidas en círculos profesionales y científicos nacionales, regionales e internacionales con importantes distinciones. Torres Márquez es el fundador y Coordinador General del **Centro Agenda Puertorriqueña para Calidad de Vida** (antecedente de Agenda Ciudadana) y de la **Convocatoria para el Diálogo Social**.

Waldemiro Vélez Cardona Posee un doctorado en economía de la Universidad Autónoma de Barcelona y una maestría y un bachillerato también en economía del Recinto de Río Piedras de la UPR. Es Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, del Recinto de Río Piedras de la UPR, lugar en el que labora desde 1987. Además, fue consultor del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico en el área de investigación, desde el 2002 hasta el 2006. Su tesis doctoral se titula: **Determinantes localizacionales de la industria farmacéutica en Puerto Rico, 1957-1989**. En el 2002 publicó el Libro: **El Financiamiento de la Educación Superior en Puerto Rico**. En el mes de noviembre de 2013 publicó, junto a los doctores Manuel Maldonado Rivera y Carlos Sánchez Zambrana, el libro: **Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico: Antecedentes y Etapa Fundacional**. Ha publicado sobre los temas de educación superior, globalización, negociación colectiva docente, economía de Puerto Rico, educación general, entre otros. Tiene otro libro en proceso de publicación titulado: *Globalización y mercantilización del conocimiento en el siglo XXI: ¿El fin de la universidad?* Fue senador académico en el RRP por cerca de 8 años, miembro de la Junta Universitaria por tres años y representante claustral ante la Junta de Síndicos en el

2010-2011. Forma parte del cuerpo arbitral de varias revistas universitarias y es miembro de la junta asesora de otras tantas. Es el coordinador de la Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).