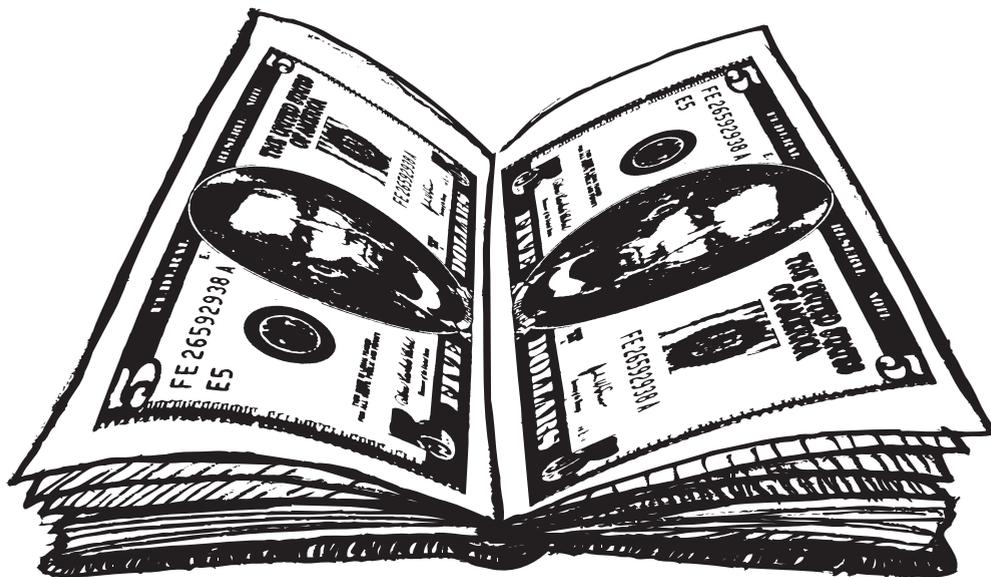


LA OFENSIVA DE LOS MERCADOS SOBRE LA UNIVERSIDAD EN EL NORTE COMO EN EL SUR

Nico Hirtt*



Bajo la presión de un contexto económico cada vez más competitivo e imprevisible, de un mercado de trabajo polarizado, de crecientes dificultades presupuestarias y de mercados financieros en busca de inversiones rentables, los sistemas de la educación superior tienden a evolucionar hacia una cada vez más grande diferenciación, una mayor flexibilidad, una mayor instrumentalización al servicio de la

competitividad económica y, como último punto de convergencia de estas tres tendencias, hacia la privatización mercantil. Poderosos grupos de presión y organizaciones internacionales animan esta evolución creando las condiciones reglamentarias que la facilitan.

El conjunto de este proceso se encuentra además favorecido por la difusión de una poderosa ideología, llamada neoliberal, que es, a la vez, el producto,

* Dirigente sindical de la educación secundaria en Bélgica, confundador de la Asociación APPEL por una escuela democrática y autor de muchas obras sobre la mercantilización de la escuela.

la condición necesaria del vasto movimiento de globalización mercantil, que golpea todos los aspectos de la vida social. Estas tendencias en el campo de la Educación Superior se inscriben en una dinámica deletérea, que afecta los sistemas educativos en todas sus dimensiones: el pasaje de la era de la masificación a la era de la mercantili-zación. El proceso está en curso en el Norte como en el Sur, allí donde sus efectos profundizan las sin distancias entre elites globalizadas y mayorías excluidas. Con ello se encuentran alterados tanto la misión como los contenidos de la Universidad.

Palabras claves: *Universidad, mercantili-zación, educación, privatización.*

Desde hace unos quince años, los sistemas de Educación Superior de los países industrializados y aquellos de los países del Tercer Mundo son espacios de mutaciones profundas, que no dejan de presentar fuertes convergencias. En primer lugar, las Universidades y Escuelas Superiores administradas, dirigidas y financiadas, centralmente por el Este, se ven poco a poco remplazadas por redes de establecimientos en situación cada vez más fuerte y de mutua concurrencia. En Europa, en la mayoría de los Estados miembro, la autonomía de las Universidades se ha agravado considerablemente en el curso del úl-

timo decenio (Chatal Kaufmann, 2000: 38).

El Banco Mundial observa –y recomienda calurosamente– la misma evolución en los países llamados “en desarrollo” (World Bank, 2002: 36). El no compromiso del Estado se traduce no sólo por este movimiento de desregulación, sino también igualmente por un congelamiento de sus gastos públicos atribuidos a la Educación Superior. Este congelamiento resulta de una relativa reducción de los medios, expresados en porcentajes de los efectivos escolarizados.

Otra tendencia característica de la convergencia antes mencionada es la presión creciente de los medios económicos, de las empresas, sobre la enseñanza de tercer ciclo y sobre la investigación. Ello se inscribe en el marco de una evolución amplia, que considera la enseñanza y la investigación cada vez más directamente *instrumentalizadas* al servicio de la competitividad económica. Esta tendencia es sin duda, en parte, una consecuencia de la creciente autonomía y de la reducción de los recursos presupuestarios, mas participa también de una política deliberada, impulsada por quienes toman las decisiones políticas. Así, en numerosos países, particularmente europeos, objetivos oficiales han sido fijados, que tienen por finalidad el desarrollo

de la cooperación entre industrias y Universidad.

Si la participación en la Enseñanza Superior continúa creciendo globalmente, sobre todo en las economías *emergentes*, este movimiento de masificación comienza a mostrar signos de agotamiento. En muchos países industrializados, el porcentaje de una clase de edad que accede a la Universidad se ha estancado desde mediados de los años 1990. En Francia y en algunos otros países, se ha observado recientemente un retroceso en las tasas de inscripción. Las promesas de una vasta masificación de la enseñanza superior, que organismos como la OCDE exhibían aún a finales de los años 1980, han dado lugar a un discurso mucho más matizado. Desde entonces, si se trata de constatar un crecimiento probable de los efectivos a escala mundial, se insiste cada vez más sobre la necesidad de diversificar los ramos y de especializar los establecimientos.

Así Chantal Kaufmann, en un estudio importante referido a la evolución de la Enseñanza Superior en Europa, hace notar que *“en la mayor parte de los países europeos, un sector no universitario se ha desarrollado paralelamente a las Universidades. Los programas de enseñanza ofrecidos por este sector no universitario, con frecuencia directamente articulados al*

acceso al mundo del trabajo, han conducido a una diversificación de la oferta de la enseñanza, acarreado de vuelta una modificación de los programas ofrecidos por la enseñanza universitaria, una mayor polivalencia y una mayor variedad que estos” (Chantal Kaufmann, 2000: 38).

Finalmente, la tendencia, sin du-

En Europa, en la mayoría de los Estados miembro, la autonomía de las Universidades se ha agravado considerablemente en el curso del último decenio.

da la más marcada, la que suscita los mayores interrogantes y temores, es el rápido desarrollo en un contexto de creciente internacionalización del mercado de los servicios de enseñanza. Empujada por la arrolladora Internet, sostenida por la reducción de los recursos financieros, animada por la desregulación y la mundialización de los intercambios, sostenida por poderosas organizaciones internacionales, la privatización de la Enseñanza Superior avanza desde ahora a grandes pasos. Ella golpea en

el Norte, pero sin duda más frecuentemente y con mayor fuerza todavía en el Sur.

1. La era de la masificación

Estas convergencias en el campo de la Enseñanza Superior se inscriben en una dinámica más fundamental, que afecta los sistemas educativos en todas sus dimensiones: el pasaje de la era de la *masificación* a la era de la *mercantilización*.

La masificación de la enseñanza, secundaria primero, superior después, durante los años treinta a los cuarenta, que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, encuentra su origen en un contexto de crecimiento económico fuerte y sostenido, de innovaciones tecnológicas pesadas y a largo plazo: electrificación de ferrocarriles, telefonía, petroquímica. Es en esta época que el papel económico de la enseñanza se impuso en el primer plano de las misiones de los sistemas educativos. Importantes pérdidas de empleos golpearon aquellos sectores que habían sido siempre grandes consumidores de trabajo manual poco cualificado. Pero estas pérdidas fueron ampliamente compensadas por otros campos: siderurgia, química, electrónica y electrotécnica, bancos, administraciones públicas. La época recla-

maba no sólo una creciente mano de obra asalariada, sino también y, sobre todo, una elevación generalizada del nivel de instrucción de los trabajadores y consumidores. Esta elevación fue asegurada por la masificación a paso de carga de la Enseñanza Secundaria y después multitudinariamente en la avalancha de la Enseñanza Superior.

Todo ello fue realizado a expensas del Estado, que tenía —todavía— los medios; el crecimiento sostenido y la estabilidad económica hacían posible un crecimiento paralelo de las recetas fiscales. En los países de Europa occidental, los gastos públicos de educación pasaron de un 3% del PIB en los años 1950 a casi un 6% a finales de los años 1970. La enseñanza pública se desarrolló por todos los sitios. En los países con fuerte tradición de enseñanza confesional, ésta se encontró sometida a un creciente control por parte del Estado, a cambio de un financiamiento más favorable. El peso socioeconómico del pasado colonial y a veces la inestabilidad ligada a las tentativas de reconquista neocoloniales hicieron que esta evolución afectara mucho menos y más tardíamente a los países del Tercer Mundo. Pero nadie dudaba entonces que no era más que una cuestión de tiempo.

2. El nuevo contexto económico

El bello optimismo educativo de los años 1950-1970 va a desmoronarse, como se sabe, con la crisis económica internacional, que estalla en medio de los años setenta. Será preciso, sin embargo, esperar al final de los años ochenta antes de tomar plenamente conciencia del efecto de autoalimentación que la exacerbación de las luchas concurrenciales engendran desde entonces. La intensidad de la competitividad económica acelera el recurso a la innovación tecnológica, como arma privilegiada en la competición y como medio de crear nuevos mercados. A su vez, competición exacerbada e innovación tecnológica producen los fenómenos de globalización y de mundialización, que operan directamente como catalizadores de las luchas concurrenciales. Esta evolución tiene consecuencias sobre el plano de los constreñimientos presupuestarios, así como sobre la evolución cuantitativa y cualitativa del mercado de trabajo e induce igualmente la búsqueda constante de nuevos mercados. Todo ello va a influir profundamente en las políticas educativas.

Los medios económicos presentan hoy una doble demanda a los dirigentes políticos: de un lado, presionan a los gobiernos para disminuir las cargas fiscales a fin de favorecer la

rentabilidad del capital; pero de otro, estos mismos medios exigen que el Estado intervenga más eficazmente en el sostenimiento de la competitividad de las empresas. Conviene, dice el poderoso lobby de la Mesa Redonda europea de industriales, “*utilizar el monto muy limitado de dinero público como catalizador para sostener y estimular la actividad del sector privado*” (ERT, 1994, 56).

La contradicción parece manifiesta: ¿cómo conciliar la reducción del financiamiento de los servicios públicos (indispensable si se quiere disminuir la carga fiscal) con el mejoramiento de su eficacia en cuanto instrumentos al servicio de la economía? Tratándose de la enseñanza, esta contradicción es particularmente fuerte. De un lado, porque los gastos de este sector contabilizan el rango de los principales gastos públicos, inflados por la prolongación continua de la edad media de escolarización: la austeridad presupuestaria será más grave que en otros ámbitos. Pero de otro lado, el ritmo de la innovación tecnológica hace que el saber sea desde ahora un factor de competitividad más crucial que nunca. Es en la enseñanza superior, donde estos factores contradictorios actúan con el mayor vigor. Pues es ahí donde el crecimiento de las necesidades –y por consiguiente la dificultad de frenar los gastos– es la

más fuerte; pero es también ahí, donde se juegan los principales desafíos en el sostenimiento de la enseñanza para la competitividad.

La resolución de esta contradicción va a pasar por la consideración de dos evoluciones del mercado de trabajo: la necesidad de adaptabilidad y la dualización.

Los trabajadores son
llevados a evolucionar
en un ambiente de
producción que
cambia sin cesar.

3. Un mercado de trabajo cada vez más desigual

Se nos ha dicho de manera insistente: la *nueva economía* reclama un crecimiento impresionante del número de informáticos, de ingenieros y de bioingenieros, de especialistas en mantenimiento de parques, de computadoras y de gestión de redes. Es el aspecto más conocido, también el más reiterado de la evolución del mercado de trabajo. No se trata, sin embargo, más que

de la punta emergente del iceberg. Se pide menos sobre la otra cara de esta evolución: el crecimiento explosivo de los empleos a muy débil nivel de cualificación.

En los Estados Unidos, un estudio prospectivo del Departamento Federal de Empleo, cubriendo el período 2000-2008, muestra que sobre los 30 empleos que conocerán el más importante crecimiento nominal, se cuentan 16 del tipo “*short term on the job training*” (formación de corta duración, “sobre la tasa”). Ahí se encuentran amontonados los puestos de vendedores, los guardias, asistentes sanitarios, agentes de mantenimiento, recepcionistas, conductores de camionetas e incluso “distribuidores de bebidas y de alimentos” (250.000 nuevos empleos son previstos en sólo este sector). Sobre un total enumerado de 20 millones de nuevos empleos en los Estados Unidos hasta el 2008, 7.6 millones serán de este tipo, contra 4.2 millones solamente de “*bachilleres*” (D. Braddock, 199: 57).

Esta situación del mercado de trabajo deberá reflejarse en una dualización paralela de la enseñanza. Si entre el 40 y el 60% de la creación de nuevos empleos no exigen más que trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable empujar demasiado lejos una política de ma-

sificación de la enseñanza superior. Es ahí, y los pensadores de la economía lo saben muy bien, el punto más delicado de las reformas de la enseñanza. Al menos sobre el plano de la táctica política. Habrá que volver sobre ello, pero antes de esto asomémonos a la última gran característica del contexto económico actual: su imprevisibilidad.

4. En busca de flexibilidad

La exacerbación de las luchas concurrenciales empuja a los industriales y a los proveedores de servicios a acelerar el desarrollo y la introducción de nuevas tecnologías en la producción y sobre los mercados de masas. Habían sido necesarios 54 años a la aviación para conquistar el 25% de su mercado potencial (en los Estados Unidos); el teléfono ha empleado 35 años; la televisión, 26 años. La computadora personal, por su parte, ha conquistado un cuarto de su mercado potencial en 15 años; el teléfono celular, en 13 años; la Internet, en 7 años solamente.

De esta manera el contexto económico, industrial y tecnológico, se ha vuelto más inestable, más cambiante, más caótico de lo que nunca antes había sido. El horizonte de previsibilidad económica se estrecha sin cesar. En este escenario, es siempre

más difícil prever cuales serán, en 10 ó 15 años, las necesidades precisas en materia de cualificaciones. Como lo subraya la OCDE: “*La aceleración del ritmo del cambio implica que el saber y las cualificaciones son cada vez más expuestas a los riesgos de depreciación intelectual*” (OCDE, 2001, 29-30).

¿Pero entonces, cómo adaptar la enseñanza superior a las necesidades de la economía? Por esencia, la economía capitalista de mercado es ya rebelde a toda veleidad de planificación. ¿Cómo se puede entonces imaginar una tal adecuación en un contexto más inestable, más imprevisible que nunca? Plantear la cuestión es ya responder a ella: el elemento central en la adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de los empleadores y de los mercados reside hoy, en tomar en cuenta dicha inestabilidad. A falta de poder controlar el caos, es preciso adaptarse a él. De golpe, el término clave de la nueva adecuación Universidades–Empresas será la palabra “flexibilidad”.

Los trabajadores son llevados a evolucionar en un ambiente de producción que cambia sin cesar. Porque las tecnologías evolucionan, los nuevos productos apenas son introducidos en el mercado, se encuentran ya golpeados por obsoletos; porque las reestructuraciones y las

reorganizaciones obligan a cambiar frecuentemente de empleo. Estos incesantes reciclajes son costosos en tiempos y dinero. Iniciar un trabajador, que además es un cuadro empresarial, en las particularidades de un ambiente de producción específico es una inversión costosa en tiempos y en dinero, lo que impide o retrasa la implementación de las innovaciones. La multiplicación de estos costos, debido a la fuerte rotación de la mano de obra y de las tecnologías, se vuelve rápidamente prohibitiva. Pues, la naturaleza misma de estas técnicas implementadas, su creciente complejidad, hacen que la importancia de los saberes, y por consiguiente de la formación, sea más crucial que nunca. ¿Cómo resolver este dilema?

Por “el aprendizaje a lo largo de la vida”. Pero no hay que dejarse engañar: no se trata de poner a aprender a todos, y durante toda la vida, los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas y de las culturas extranjeras. La doctrina de la formación a lo largo de toda la vida explica la OCDE “*reposa en gran parte sobre la idea que la preparación para la vida activa no puede ya ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben seguir una formación continua*

durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables” (OCDE, 1997: 47).

‘Empleabilidad’ y productividad: tales son las dos metas de un proyecto que no tiene ambición humanista alguna: La adaptación de los sistemas de educación a esta exigencia constituye, a los ojos de la Comisión Europea “*el más importante de los desafíos a los cuales todos los miembros están confrontados*” (OCDE, 2001: 58). Implica esencialmente tres cosas: adaptabilidad, responsabilidad, desregulación.

5. El abandono del papel centralizador del Estado

Desde 1989, la Mesa Redonda de las industrias europeas lamentaba que en la enseñanza superior, “*las prácticas administrativas sean con frecuencia demasiado rígidas para permitir a los establecimientos adaptarse a los indispensables cambios requeridos por la rápida evolución de las tecnologías modernas y las reestructuraciones industriales terciarias*” (ERT, 1989:64). De igual modo, para la OCDE, “*el sistema (de enseñanza) debe esforzarse por reducir su tiempo de respuesta, utilizando fórmulas más ligeras que las de la función pública*” (OCDE, 1998:39).

En 1995, en su libro Blanco sobre la educación, La Comisión Europea subrayaba que *“los sistemas más descentralizados son los que se muestran más flexibles, que se adaptan más rápidamente y que permiten desarrollar nuevas formas de partenariado”* (CCE, 1995: 48). El Banco Mundial encarece: *“la flexibilidad es vital si las instituciones quieren adaptarse al medio ambiente en constante cambio. Las instituciones educativas terciarias deben ser capaces de reaccionar pronto estableciendo nuevos programas, redefiniendo los ya existentes y eliminando aquellos que han sido superados, sin quedar embarazados por reglamentos y procedimientos burocráticos”* (World Bank, 2002: 36).

El incremento de la autonomía de los establecimientos de enseñanza superior les ofrece no sólo un más amplio margen de maniobra para adaptarse a las expectativas de los medios económicos, sino también la competitividad creciente, que se desprende de esta desregulación, los somete igualmente más aún a las presiones de estos mismos medios, seguidos por estudiantes que se han ya convertido en “clientes”. La autonomía permite vincular partenariados con las empresas (e incita a hacerlo, en la medida que éstas pueden constituir *sponsors* bienvenidos en estos tiempos de carestía presupuestaria).

Se responde así a la preocupación formulada, por ejemplo, en los informes de la Comisión Europea sobre los “objetivos concretos” de los sistemas de enseñanza: *“conviene estrechar los vínculos con el contexto local, con las empresas y los empleadores más en particular, a fin de mejorar su comprensión de las necesidades de éstos y de aumentar así la empleabilidad de los aprendices”* (CCE, 2001: 58).

Entre las formas concretas de esta autonomía creciente de las Universidades y otros establecimientos de Enseñanza Superior, es necesario mencionar el financiamiento por paquetes, con frecuencia sometidos a constreñimientos de eficiencia económica. Se observa bien en las consideraciones del Banco Mundial (2002: 36), cómo la autonomía es pensada no como un medio para aumentar la libertad académica, sino por el contrario como un instrumento que debe asegurar la sumisión reforzada de las universidades a las expectativas de los mercados.

La voluntad desreguladora golpea igualmente los modos de certificación. En un contexto de rotación rápida de la mano de obra, la patronal desea flexibilizar el mercado de trabajo. Este se encuentra hoy fuertemente regulado por el sistema de cualificación y del diploma, que da lugar a garantías formales sobre

el plano de los salarios, de las condiciones de trabajo y de la protección social. Para destruir este sistema “rígido”, los medios económicos ponen delante la necesidad de introducir certificaciones “Modulares”. Estas tienen la doble ventaja de permitir un reclutamiento más maleable (es decir, presionando más sobre los derechos sociales) y de constituir una incitación de los “aprendizajes” a ser privilegiados en los cursos todo lo que es una relación de eficacia (real o supuesta) en términos de empleabilidad.

Este es uno de los aspectos, frecuentemente subestimado, el de la puesta en práctica a escala europea de los certificados modulares de adquisición universitaria. Los Países Bajos, Alemania y la Comunidad Francesa de Bélgica han expresado de otro lado sus temores en cuanto a una derivación posible del sistema de acumulación de créditos hacia un sistema “a la carta”, en el que el estudiante tendrá la completa libertad de mezclar créditos y módulos de diferentes tipos y niveles, para los cuales solicitará consecuentemente una certificación (Chantal Kaufmann, 2000: 38).

En respuesta a estos interrogantes, la Comisión Europea ha precisado que esta derivación no es posible, en la medida en que cada Estado

miembro seguiría siendo el único competente para determinar la estructura de su sistema de enseñanza, así como la reglamentación relativa a la entrega de diplomas. Una respuesta bien débil, pues cabe preguntarse quién impedirá mañana a los empleadores satisfacer certificados parciales, en lugar de diplomas nacionales, con la esperanza de emplear así a trabajadores calificados a menor costo.

6. Cuando la austeridad prepara el fin de la masificación

Urgidos por los medios económicos para redistribuir la riqueza nacional en provecho de la rentabilidad de las empresas y de los capitales, los decisores políticos están comprometidos desde hace veinte años en un movimiento de reducción de impuestos que desde ahora se autoalimenta por un proceso de “desfiscalización competitiva” (cada país trata de ganar una ventaja competitiva disminuyendo su carga fiscal un poco más aprisa que los otros). En consecuencia, los Estados no disponen ya de medios suficientes para financiar un sistema de Enseñanza Superior de masas, y los gastos unitarios han sufrido con frecuencia una reducción significativa estos últimos años. A título de ejemplo, en el Reino

Unido, desde 1989, se asiste a una reducción de más del 30% de los gastos, pero la mayor parte de los otros países europeos han seguido un movimiento análogo (Chatal Kaufmann, 2000:38).

Una de las consecuencias de este “desfinanciamiento” es la política de racionalización de la oferta de la Enseñanza Superior, con la finalidad de crear economía de escala. El reagrupamiento de las Escuelas Superiores en la Comunidad Francesa de Bélgica, las *Hogescholen* en la Comunidad Flamenca y en los Países Bajos constituyen ejemplos de ello. Se asiste igualmente a reagrupaciones regionales de pequeñas universidades, cada una especializándose en algunos de los sectores de punta. Así en el sudoeste de Francia, la Universidad de Pau y de los Países de Adour constituye un polo regional de desarrollo de algunos campos de la investigación específicos, ligados a las necesidades económicas locales, en un número limitado de implantaciones establecidas en las ciudades de importancia media (química, estudio del derecho comparado franco-ibérico) (Chantal Kaufmann, 2000:38).

La falta de recursos financieros constriñe igualmente los establecimientos de la Enseñanza Superior a recurrir cada vez con más frecuencia al financiamiento privado de las acti-

vidades de investigación. Lo que contribuye evidentemente a reforzar la sumisión de las opciones a los únicos imperativos de la rentabilidad económica.

Pero, sobre todo, la austeridad presupuestaria se traduce por el aumento constante de los costos de los estudios, a cargo de los estudiantes. “*Los gobiernos, dice la OCDE, encuentran cada vez, más dificultades para enfrentar el aumento de los gastos. Esto destaca la importancia de políticas que permitan una participación creciente (de los padres y de los estudiantes) en el proceso educativo*” (OCDE, 2002). Para la Enseñanza Superior la OCDE recomienda así modalidades de financiamiento “*colocando al individuo en el centro de un proceso de aprendizaje que se prosigue durante toda la vida*” y “*donde el financiamiento pasa por el estudiante*”, ya sea vía los costos de escolaridad, de pagos diferidos, de préstamos que cubran los gastos de escolaridad o de subsistencia, e incluso de impuestos deducidos de los ingresos de los diplomados (OCDE, 1998).

Un modelo con frecuencia puesto de relieve por la OCDE es el de la *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) australiana. Desde 1989, los estudiantes australianos deben por sí mismos asegurarse directamente el financiamiento de un cuarto del cos-

to de su año de estudios. En el 2002 estas contribuciones iban desde 3.600 dólares por año para los estudios de las Ciencias Sociales o de Derecho y de hasta 6.000 dólares para los estudios de Medicina o de Odontología. El pago puede ser diferido, pero un pago inmediato da derecho a una reducción del 25%. En 1995, el HECS ha proporcionado a las autoridades más de 250 millones de dólares australianos, es decir el 15% del costo global de toda la Enseñanza Superior. En Nueva Zelanda no son menos del 80% de los gastos globales de la Enseñanza Superior que han sido recuperados por un sistema de préstamos reembolsables mensualmente (desde que los ingresos del diplomado superan un umbral fijado). En el Reino Unido, desde 1998, el sistema de becas de estudio ha sido remplazado por uno de préstamos (Chantal Kaufmann, 2000:38).

Se comprende fácilmente que la reducción de los medios acordados a la enseñanza superior, apremiando su calidad y haciéndola más costosa para los estudiantes, crea objetivamente las condiciones para frenar la masificación. ¿Se trata de una voluntad deliberada? Nadie podría decirlo. Pero uno no puede dejar de inquietarse cuando se leen los siguientes propósitos de la pluma de Christian Morrisson del servicio de estudio de

la OCDE: “*Si se disminuyen los gastos de funcionamiento, es preciso vigilar que no se disminuya la cantidad de servicios, a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo, los créditos de funcionamiento a las escuelas o a las Universidades, pero sería peligroso restringir el número de alumnos o de estudiantes. Las familias reaccionarían violentamente a un rechazo de inscripción de sus hijos, pero no a una gradual reducción de la calidad de la enseñanza y de la escuela, pueden progresivamente y puntualmente obtener una contribución de las familias, o suprimir tal actividad. Eso se hace poco a poco, en una escuela, pero no en el establecimiento vecino, de tal suerte que se evite un descontento general de la población*” (Christian Morrisson, 1996: 73).

No se decreta por consiguiente el fin de la masificación, pero se crean las condiciones, sobre el plano de la calidad de la enseñanza y de su financiamiento, que harán ineluctable el freno del movimiento iniciado durante los años 1950. Esta política –si de política se trata– produce ya sus “frutos”. Con ocasión de la undécima Conferencia de la *European Association for International Education* en Maastricht, el 3 de diciembre de 1999 (*Visions of a European Future: Bologna and Beyond*), los expertos han subrayado que los países industrializa-

dos han “*entrado en una fase de postmasificación*” y que “*la extraordinaria explosión del número de estudiantes de los treinta últimos años toca su fin*” (Chantal Kaufmann, 2000:38). En Francia, el número de estudiantes de enseñanza superior, que habían conocido un crecimiento constante hasta 1995, ha comenzado a descender desde entonces. Las inscripciones en primer año han caído de 278.400 en 1995 a 250.700 en 1998 (*Le Monde*, 12 mayo de 2000). En Flandes, las inscripciones en la Universidad han caído del 19% de una clase de edad en 1994, al 16,5% solamente en 1999 (*De Standaard*, 30/06/2000).

7. Impulso de la education business

Los gastos mundiales de educación representan la coqueta suma de 2 mil billones de dólares, es decir más del doble del mercado mundial del automóvil. Hay aquí recursos suficientes para hacer saborear el dinero a numerosos inversionistas en busca de negocios rentables y, sobre todo, de inversiones rentables durables, como lo han mostrado las bancarrotas bursátiles de los *start-up* tecnológicos. Privatizar el conjunto de estos 2 mil billones a corto plazo ni siquiera es previsible. Sin embargo, bajo la acción conjunta del desfi-

nanciamiento público, de la demanda creciente de formación a lo largo de la vida y de la desregulación administrativa y financiera de los establecimientos de enseñanza, sectores enteros de la educación y de servicios anexos caen, poco a poco, en el bolsillo de la *Education Business*. Aquí también la enseñanza superior constituye con la formación continua el principal objetivo.

En Francia, el número de estudiantes de Enseñanza Superior que había conocido un crecimiento constante hasta 1995, ha comenzado a descender desde entonces.

Para la consultora americana *Eduventures*, los años 1990 “*permanecerán en las memorias por haber permitido la maduración de la enseñanza de mercado (for-profit education)*. Los fundamentos de la vibrante industria educativa del siglo XXI –*iniciativas empresariales, innovaciones tecnológicas y oportunidades del mer-*

cado— han comenzado a fusionarse para alcanzar su masa crítica” (A. Newman, 2000: 69).

Los analistas de Merrill Lynch estiman que el sector de la enseñanza presenta hoy características similares a las de los cuidados de salud de los años setenta: un mercado gigantesco y muy fragmentado, una débil productividad, un débil nivel de tecnologías, pero que no demanda más que aumentar, un déficit de *management* profesional y una tasa de capitalización ínfima (15 mil millones de dólares en los Estados Unidos, para un mercado de capitales de más de 16 billones). Todo esto conduce a la banca de negocios a concluir que la situación está madura para una vasta privatización mercantil. Merrill Lynch cita también, entre los factores que estimulan el crecimiento de este mercado, “la insatisfacción” de los usuarios respecto de la enseñanza pública. Desde entonces, quienes tienen los medios financieros de escapar de las Universidades del Estado desfinanciadas constituyen un formidable reservorio potencial de clientes para esta *Education business* en pleno auge.

Parece muy difícil disponer de estimaciones globales a escala mundial, pero se sabe que sólo para los Estados Unidos el mercado de esta nueva industria educativa se elevaba

en 1998 a 82 mil millones de dólares, de los cuales 24 mil millones de productos, 30 mil millones de servicios y 28 mil millones de ingresos de escuelas de todos los tipos (M. Barker, 2000: 71). Un país como Australia gana 1.26 mil millones de euros gracias a la exportación de sus formaciones, esencialmente en la Enseñanza Superior.

En el Reino Unido la sociedad de inversiones *Capital Strategies* ha lanzado el índice bursatil “*UK Education and training index*”, del que no deja de elogiar los excepcionales éxitos. Una inversión de mil libras en el momento del lanzamiento de este índice en 1996, habría valido 3.405 libras en julio de 2000. Un crecimiento del 240% comparado con el 65% del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE (M. Barker, 2000:71). Entre los factores explicativos de este admirable crecimiento, *Capital Strategies* cita las inversiones públicas en computadores y centros de formación en nuevas tecnologías, los partenariados cada vez más numerosos entre las Universidades y la industria y la terciarización creciente de servicios educativos. El mercado de la terciarización “pesaría” él sólo, unos 5 mil millones de libras.

En mayo de 2002 un Forum Estados Unidos –OCDE ha sido organizado en Washington sobre el tema

del “comercio de los servicios educativos”. Las conclusiones de este encuentro son claras: *“No hace mucho tiempo, un forum sobre el mercado de los servicios de enseñanza habría podido parecer un acontecimiento al margen de los intereses de los Ministros de Educación y de poca importancia para aquellos que se interesan del comercio en general (...). El forum de Washington no ha dejado a sus participantes la más mínima duda de que el comercio de los servicios educativos no es una excreción accidental con la finalidad de enriquecer la educación por medio del intercambio internacional, sino que se ha vuelto una parte significativa del comercio mundial de servicios”* (EI, 2002: 85).

La movilidad internacional de los estudiantes es sin duda uno de los elementos que en la enseñanza superior más favorecen el desarrollo del mercado mundial de los servicios educativos. La movilidad hacia los países de la OCDE se ha duplicado en el curso de los últimos 20 años. Entre 1995 y 1999 el número de estudiantes extranjeros ha aumentado casi dos veces más rápido que el número total de estudiantes de nivel terciario en los países de la OCDE (9% para los primeros contra el 5% para los segundos). En el ámbito de la enseñanza superior, lo esencial de los intercambios internacionales de

servicios tiene lugar en el seno de la zona OCDE, que acoge al 85% de los estudiantes extranjeros censados en el mundo. Para algunos de estos países, estos intercambios representan una importante fuente de recibos de exportación, correspondientes a los gastos de los estudiantes internacionales al extranjero en costos de viaje, de escolaridad y de subsistencia. En la zona OCDE las exportaciones de servicios de educación han representado al menos 30 mil millones de dólares en 1999, casi tanto como las exportaciones de servicios financieros (K. Larsen, 2003:11).

Pero la expansión de la enseñanza terciaria de mercado encuentra también —y quizás sobre todo— su explicación en lo que es el último y más completo desarrollo lógico de las evoluciones evocadas más arriba: desfinanciamiento, flexibilidad y dualización. Una enseñanza privatizada asegura una mejor adaptación de las formaciones a las expectativas de los empleadores. La concurrencia entre los “operadores de enseñanza”, alimentada por la presión de los “clientes”, constriñe a los establecimientos a buscar esta adecuación. Al mismo tiempo, la falta de flexibilidad del sistema privatizado permite alcanzarlo más fácilmente y más rápidamente. Si fuese necesario, el futuro empleador puede incluso convertirse

él mismo en agente de formación cuando sus expectativas son muy específicas...

De otra parte, una enseñanza privatizada es, por la fuerza de las cosas, una enseñanza más dual, más selectiva, más jerarquizada. Pues, como lo hemos visto, esto corresponde a la evolución actual del mercado de trabajo.

Tratándose de la enseñanza superior, se pueden distinguir diferentes formas de mercado educativo. Una primera forma es la emergencia de una enseñanza transnacional franca: establecimientos privados de enseñanza superior organizan así, por medio de acuerdos de asociación con Universidades extranjeras célebres, formaciones que desembocan en diplomas “labelizados” o revalidados por las “Universidades madres”. El fenómeno está en plena expansión, sobre todo en Asia del Sudeste y en las antiguas democracias populares de Europa del Este, donde establecimientos francos operan en nombre de Universidades británicas, americanas o australianas. Un tercio de los 80 mil estudiantes extranjeros inscritos en Universidades australianas estudian en tales campus *off-shore*, con frecuencia privados, esencialmente en Malasia y en Singapur. Los costos de inscripción son por lo general netamente menos elevados que en las

Universidades madres (K. Larsen, 2003: 11; World Bank, 2002: 36).

El fenómeno se desarrolla ahora en América Latina y en Europa, particularmente en Italia y en Grecia. Chantal Kaufmann destaca los peligros de este proceso: “*En la mayor parte de los países europeos el Estado confiere más autonomía a los establecimientos de enseñanza superior, pero reduce al mismo tiempo las entregas de financiamiento. Esta dinámica corre el riesgo de conducir a algún establecimiento a desarrollar comportamientos empresariales, que acarrearán una acentuación de la concurrencia entre los establecimientos para encontrar inversionistas y nuevos fondos. En el Reino Unido, en particular, un cierto número de Universidades ven en las franquicias el medio de enfrentar la crisis del financiamiento público. El peligro reside en el hecho de que la calidad de las formaciones organizadas no tiene con frecuencia nada que ver con los cursos impartidos por la Universidad matriz*” (Chantal Kaufmann, 2000: 38).

Otra forma de privatización son las *Corporate Universities* o Universidades de empresa. Hoy son 1.600 en todo el mundo, contra solamente 400 hace diez años. Una de las más célebres es la *Motorola University*, que gestiona un presupuesto anual de 120 millones de dólares, lo

que representa el 4% de la masa salarial de la firma. Cuenta con 99 implantaciones en 21 países diferentes. Las Universidades de empresa operan ya sea en un lugar propio (como Disney, Toyota o Motorola), ya sea como Universidades virtuales (IBM y Dow Chemical), ya sea incluso en partenariatado con instituciones de Enseñanza Superior (es el caso de *Bell Atlantic*, *United Health Care* y *United Technologies*). Algunas Universidades de empresa han llegado incluso a hacer reconocer oficialmente los diplomas que entregan. Los expertos del Banco Mundial prevén que hasta el 2010 las *corporate universities* serán más numerosas que las Universidades tradicionales (World Bank, 2002: 36).

8. Internet: la arrolladora

Sin ninguna contestación, uno de los más poderosos catalizadores de la transformación de la enseñanza superior en un gran mercado mundial es el desarrollo de las tecnologías de la comunicación a distancia y en particular el resorte de la Internet. “*El impacto de la tecnología sobre la educación es el motor del cambio*” escribe el Banco Mundial (World Bank, 2002: 52). Después del tiempo de los pioneros (como la *Western Governor’s University*, que trabaja con empresas privadas como IBM y Microsoft), frecuentemente de-

sacreditadas por las instituciones tradicionales, hoy son ya Universidades respetables y reputadas, las que se precipitan sobre el mercado. Así tres grandes Universidades americanas y una Universidad inglesa (*Columbia*, *Stanford*, *Chicago* y *London School of Economics*) se han asociado a una compañía especializada en la difusión pedagógica vía Internet, para crear la *Cardean University* que ofrece, en el mundo entero, pero únicamente por Internet, cursos de comercio, de gestión o de contabilidad (D. Hirsch, 2001: 7).

Una cuarta parte de los estudiantes que sigue los cursos en las Universidades australianas desde el extranjero lo hacen por medio de enseñanza a distancia (K. Larsen, 2003: 11). En Canada el 57% de las Universidades proponen ya formaciones en línea, ofreciendo 3 mil cursos en total (D. Hirsch, 2001: 7). En Francia, la Universidad de Pau y la Universidad de Rennes, en particular, organizan MBA o DESS de finanzas sobre la red de Internet. Se estima que en el año 2000 únicamente los Estados Unidos contaban no con menos de 3 mil instituciones especializadas en la enseñanza “en línea”. Treinta y tres Estados norteamericanos disponen de al menos una Universidad virtual (World, Bank, 2002: 36). Los países ricos no son, sin embargo los únicos concernidos. La Universidad vir-

tual de Monterrey, en México, propone 15 *masters* por medio de teleconferencias y cursos por la Internet. Éstos son seguidos por unos 50 mil estudiantes en 1.450 centros en México y 11, en otras ciudades de América Latina. Desde Malasia la Universidad virtual *Tun Abdul Razak* propone desde ahora sus formaciones en los países asiáticos vecinos. Se cuentan no menos de quince Universidades virtuales en Corea del Sur, alcanzando a 145.000 estudiantes (World Bank, 2002: 36).

La Internet permite así rentabilizar inversiones importantes en la concepción científica, pedagógica y multimediática de productos educativos.

Al margen de la oferta de enseñanza superior propiamente dicha, se encuentra también en la Internet los “*Academic browsers*”: decenas de sociedades como *Connect Education Inc.* O *Electronic University Network* producen programas electrónicos de

enseñanza por computación, guían a los clientes (con frecuencia empresas) en sus necesidades de formación en línea, sirven de intermediario entre Universidades y estudiantes, proponen informaciones sobre recursos académicos y financieros, etc.

Uno podría estar tentado a regocijarse. ¿Se volverán mañana los tesoros de la ciencia y de la cultura, accesibles a la gran mayoría? Esto supondría olvidar demasiado rápido que estos saberes no serán (durablemente) gratuitos y que su acceso estará cada vez más reservado a quienes podrán pagarlos. Sería olvidar sobre todo que aquí como en toda la globalización mercantil, una lucha a muerte acarreará la supervivencia de unos pocos tan sólo. El Banco Mundial lo ha comprendido muy bien, al escribir que “*la eliminación de la barrera física resultante de la revolución TIC significa que desde ahora es posible a las instituciones extranjeras concurrir con las Universidades locales y alcanzar los estudiantes en todo lugar, en todos los países*” (World Bank, 2002: 36).

La cuestión es por consiguiente saber si esto no significa, a un cierto plazo, la muerte de las Universidades locales, sobre todo en los países más pobres. Pues ¿cómo podrán éstas competir con la oferta procedente de los prestigiosos establecimientos americanos y europeos? Según esta

hipótesis es la estandarización comercial, y con ello el empobrecimiento del saber, lo que nos espera al cabo del camino. Una vez más, por la fuerza del mercado, una tecnología potencialmente emancipadora es así conducida a engendrar exactamente lo contrario de las promesas, de las que era portadora.

Numerosos son quienes entre los docentes de las Universidades tradicionales no creen en la generalización de la enseñanza a distancia por Internet, porque dicen: eso no funciona; lo que ellos hacen no puede ser automatizado, estiman ellos. “*Se rá una enseñanza de mala calidad*”. Quizás tienen razón en este punto. Pero, a pesar de ello, se llevará a cabo, cualquiera que sean las consecuencias para la calidad de la enseñanza. Porque, explica David Noble, “*lo que está en juego no es la educación; lo que está en juego es el dinero*” (M. Barker, 2000: 71).

9. OMC y AGSC

El verdadero interés de la Internet sobre el plano del desarrollo de la enseñanza mercantil reside menos en sus características multimediáticas, que en su capacidad de difusión instantánea a escala planetaria, asociada a un costo marginal casi nulo. Nada prueba que el libro y el video sean

mucho menos performantes que la Internet sobre el plano pedagógico, si no es que este último acorta la incontestable dimensión de interactividad. Pero, sobre todo, cada libro, cada cassette producido representa un costo de materia prima, de fabricación, de condicionamiento, de embalaje, de expedición y de difusión, que viene a añadirse a los costos invertidos en la realización del producto pedagógico mismo y que aumenta tanto más el riesgo financiero en caso de mala venta. Nada parecido ocurre en la Internet. Una vez establecido el “sitio”, su contenido puede ser vendido y revendido en el mundo entero sin más gastos (salvo los gastos de comunicaciones electrónicas, que están directamente a cargo del comprador). Internet permite así rentabilizar inversiones importantes en la concepción científica, pedagógica y multimediática de productos educativos.

Pero eso implica también que, para ser plenamente rentable, el mercado debe ser mundial. “*Inicialmente se suponía que la formación de millones de personas por medio de programas inteligentes permitiría economías considerables en relación a la configuración tradicional de una enseñanza en una clase. Hoy está ampliamente aceptado que la eficacia del estudio puede transcurrir sin un cierto grado de interacción humana, por e-mail o por un*

contacto directo entre el estudiante y el tutor. Más aún, los costos fijos de la puesta en práctica de una plataforma de ciberformación de calidad pueden ser enormes: el dispositivo de Cardean ha costado muchos cientos de millones de dólares. En estas condiciones, únicamente los operadores que podrán vender sus servicios en el mundo serán los ganadores” (D. Hirsch, 2002: 7).

Dos organismos internacionales (y muchos grupos de presión privados) operan activamente para esta liberalización del mercado mundial de los servicios educativos: la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial. En 1998; la Organización Mundial del Comercio ha redactado la lista de las “barreras” que a sus ojos dificultan el libre cambio de los servicios educativos: limitaciones a la emigración, controles de cambio, equivalencias transfronterizas de los diplomas, dificultad en la obtención de licencias de explotación, exigencias de nacionalidad, monopolios de Estado y rechazos de asistencia financiera a los establecimientos privados (H.A. Patrinos, 1999: 53). El 16 de octubre del mismo año, 350 especialistas estadounidenses del comercio internacional de los servicios, de los cuales 170 hombres de negocios, se reunieron en el Departamento del Comercio de Washington a fin de formular

sus recomendaciones a los negociadores americanos de la OMC. En el transcurso de la conferencia un grupo de trabajo se inclinó más particularmente sobre los servicios de educación y de formación.

En sus conclusiones, se anotaba que este sector “tiene necesidad del mismo nivel de transparencia, de flexibilidad, de intercambiabilidad, de reconocimiento mutuo y de libertad respecto de las regulaciones y los obstáculos que el que los Estados Unidos garantiza a los otras industrias de servicios (OSI, 1998: 81). Para conseguirlo el grupo insistía en tres puntos que esperaba ver en el centro de las futuras negociaciones de la OMC.

En primer lugar, la libre circulación de información electrónica y de los medios de comunicación. Puesto que, decían: “*el aprendizaje a distancia por medio de los canales electrónicos (televisión, radio, fax, correo electrónico, Internet) constituye el método de educación y de formación, cuyo crecimiento es el más rápido en la economía globalizada*”. En segundo lugar, la OMC debería enfrentarse a los “*obstáculos y a otras barreras que limitan o impiden el aprovisionamiento de servicios educativos y de formaciones a través los países e internacionalmente*”. Finalmente, en tercer lugar, será preciso eliminar los “*obstáculos y*

otras barreras que impiden la certificación de calidad, la aceptabilidad y la transferibilidad de los títulos de educación y de formación, tales como los diplomas, los certificados, las unidades de créditos y otras medidas de éxito". Es por consiguiente necesario terminar con el diploma nacional y reemplazarlo por modos de certificación a la vez más dúctiles y representativos de una uniformidad internacional (OSI, 1998: 81). Desde el año 2000 estos puntos están en regular negociación en el seno de la OMC, particularmente en el marco del AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios).

Los EE.UU., Australia y Nueva Zelanda son hoy pioneros de los países que, en el seno de la OMC, abogan a favor de una mayor liberalización del mercado mundial de la enseñanza superior. Ellos son también los países que han tomado los mayores compromisos en la materia. En Europa uno podría alegrarse del rechazo expresado por muchos países miembros y por el representante de la Unión Europea en la AGSC, Pascal Lamy, de no conceder absolutamente nada en la materia. Hay desgraciadamente que temer que esta posición sea dictada más por consideraciones tácticas que por una defensa de principio de la enseñanza pública.

En efecto, muchos observadores estiman que los sistemas de enseñanza superior europeos no están todavía preparados para entrar en una competición a escala internacional. Sus Universidades son con frecuencia demasiado pequeñas, muy poco especializadas, su oferta carece de coherencia y de transparencia. La Unión Europea ha optado por disponerse primero, hasta el año 2010, para la "modernización" y para la armonización de la oferta de la enseñanza superior en Europa. Es el "proceso de Bologna", que ambiciona la creación de un "espacio—digámoslo más claramente, un mercado— europeo de la enseñanza superior". Hay pues que temer que hasta el año 2010 las posiciones europeas respecto de la AGCS cambien radicalmente.

Chantal Kaufmann confirma estos temores: *"De una manera general, el profundizamiento de la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación constituye para algunos el mejor medio de mejorar la competitividad de la enseñanza superior europea en relación con el mercado educativo de los Estados Unidos y de Asia. El plan francés para la Universidad del tercer milenio y las proposiciones contenidas en las Declaraciones de la Sorbona y de Bologna para crear un espacio europeo de la Enseñanza Superior están explícitamente*

presentes como medios para defender las posiciones de las Universidades europeas en el mercado mundial” (Chantal Kaufmann, 2000: 38).

10. El Banco Mundial y la Enseñanza Superior en el Tercer Mundo

Es en los países llamados en desarrollo que las consecuencias de la liberalización de la educación corren el riesgo de ser las más graves. El Banco Mundial desenvuelve en ellos una estrategia tendiente a impulsar el recurso sistemático al sector privado, al menos para la enseñanza terciaria y para el ciclo superior de la secundaria. *“Desde ahora las acciones del Banco (mundial) en dirección a la Enseñanza Superior tienen por objetivo sostener los esfuerzos de los países por emprender reformas que permitan a este subsector funcionar de manera más eficaz y con un menor costo para el Estado”*. El Banco Mundial reservará la prioridad de sus ayudas a los países *“que están dispuestos a adoptar para la Enseñanza Superior un marco legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, donde el sector privado intervendrá cada vez más”* (World Bank, 1995: 42).

El Banco Mundial ha encargado a su sucursal SFI (Sociedad de Financiamiento Internacional) desarrollar una estrategia precisa de préstamos a las inversiones privadas en la enseñanza: *“Hemos llegado a darnos cuenta en qué medida la enseñanza privada era un complemento esencial de la enseñanza pública, en particular en los países en desarrollo confrontados a numerosos estreñimientos en materia de recursos públicos”* escribe la SFI (IFC, 1999: 51). La estrategia en cuestión apunta explícitamente hacia cuatro objetivos: (1) rentabilidad (la inversión debe procurar beneficios, *“opera con una disciplina de resultado neto”*); (2) eficacia (la inversión debe *“mejorar la eficacia y la rentabilidad de la educación”*), poner el acento sobre *“la innovación, la gestión profesional, un personal motivado y cualificado”*, *“una mejor performance con test normalizados”*); (3) apuesta social (impedir que las subvenciones de educación pública sean *“ampliamente absorbidas por los grupos de ingresos superiores, que pueden permitirse pagar por su escolarización”*); y, (4) apuesta económica (la inversión debe *“mejorar la calidad y reducir el déficit presupuestario proporcionando servicios que los consumidores aceptarán pagar”*) (IFC, 1999: 51).

El peligro evidente es ver a estos países “*sufrir una dominación cultural y perder el control de un servicio crucial*” (D. Hirsch, 2001: 7). Estas medidas corren el riesgo igualmente de contribuir a la fuga de cerebros: de un lado, porque la formación que los estudiantes habrán recibido será dictada por los criterios del mercado de empleo de los países ricos; de otro lado, porque estos estudiantes estarán aún más en busca de altos ingresos (por consiguiente de empleos en el extranjero) a fin de rembolsar los gastos de sus estudios.

Conclusiones

Resumamos los ejes esenciales de la “mercantilización” de la Enseñanza Superior. Bajo la presión de un contexto económico cada vez más competitivo e imprevisible, de un mercado del trabajo polarizado, de dificultades presupuestarias crecientes y de mercados financieros en búsqueda de inversiones rentables, los sistemas de Enseñanza Superior tienden a evolucionar hacia una mayor diferenciación, hacia una mayor flexibilidad, hacia una mayor instrumentalización al servicio de la competitividad económica y, como último punto de convergencia de estas tres tendencias, hacia la privatización mercantil.

Poderosos grupos de presión y organizaciones internacionales animan esta evolución creando las condiciones reglamentarias que son favorables para ello. El conjunto de estos procesos se encuentra además favorecido por la difusión de una poderosa ideología, llamada neoliberal, que es a la vez, el producto y la condición ideológica necesaria del vasto movimiento de globalización mercantil, que desde ahora golpea todos los aspectos de la vida de los hombres.

De todo esto se encuentra un ejemplo en esta profesión de fe de un responsable del Banco Mundial: “*La competitividad hará ganar a las escuelas – públicas y privadas – en eficacia. Ellas van a disputarse los estudiantes e intentar mejorar la calidad al mismo tiempo de disminuir los gastos. Animando a las escuelas privadas, las vouchers van a permitir a los administradores de la educación desarrollar más innovaciones, y de este modo mejorar los procesos de aprendizaje*” (H.A. Patrinos, 1999: 53). Toda la cuestión consiste evidentemente en precisar lo que se entiende por “calidad” y “mejorar”. La calidad es entendida aquí, exclusivamente, como una adecuación con las necesidades de la economía. Pero si se piensa la enseñanza como el lugar de producción y de difusión de cultura y de saberes necesarios para la resolución de los

grandes problemas de la humanidad –pobreza, desigualdades Norte–Sur, agotamiento de los recursos naturales, nivelación cultural...– entonces, la Enseñanza Superior mercantilizada nos promete catástrofes.

El Banco Mundial no deja de reconocer que lo que nos espera es una dualización social creciente de la Enseñanza Superior, con Universidades de ricos y Universidades de pobres: *“Cuando las disparidades de financiamiento de las diferentes instituciones son demasiado grandes, se vuelve cada vez más difícil asegurar una competición sobre el mismo pie de igualdad, incluso en los países ricos. En los Estados Unidos, por ejemplo, los costos crecientes en las escuelas terciarias, añadidos a la reducción de los subsidios del Estado, han desembocado en importantes disparidades en materia de recursos financieros entre las Universidades públicas y privadas. De las 20 primeras Universidades estadounidenses (U.S. News and World Report rankings for 2001) dos solas, la Universidad de California en Berkeley y la Universidad de Michigan, son Universidades públicas. Un elemento mayor en esta evolución, subrayado por una encuesta reciente (Smallwood 2001) es la brecha creciente entre los salarios de las Universidades privadas y públicas. Estas últimas resienten*

desde entonces dificultades para atraer los mejores profesores e investigadores” (World Bank, 2002: 36).

Más allá de esta creciente desigualdad, la mercantilización engendrará el estrecho repliegue de la Universidad sobre los saberes que producen beneficio, en detrimento de la libertad académica. Como lo escribe la británica *Association of University Teacher* (AUT): *“La inseguridad, las decisiones a corto plazo, el decline de la autonomía profesional individual, las presiones para realizar proyectos de investigación y difundir sus resultados de manera atractiva para los sponsors comerciales, otras tantas derivas contenidas en la AGCS, se ocupan en minar profundamente la libertad académica”* (M. Fouilloux, 2002: 83). En cuanto a la Universidad pública, según la propia confesión de la OCDE, ésta no tendrá más que *“asegurar el acceso del aprendizaje de aquéllos que no constituirán jamás un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se acentuará a medida que otros van a continuar progresando”* (OECD, 1996: 41).

¿Es todo esto ineluctable? Las determinaciones económicas aquí en práctica poseen ciertamente el movimiento de una apisonadora, pero la marcha de la historia no es lineal. La destrucción de la Universidad de servicio público y de sus ambiciones de-

mocráticas, el empobrecimiento de los contenidos, las condiciones de trabajo, cada vez más difíciles, la precarización de los estatus de los profesores, los atentados contra la libertad académica, todo esto termina por suscitar resistencia y luchas.

La exposición a la mercantilización se desarrolla con la misma férrea necesidad que la misma mercantilización. También aquí el capitalismo en marcha se hunde en sus contradicciones. Los pensadores de la OCDE son muy conscientes de ello: “la reforma con frecuencia la más necesaria, y la más peligrosa, es la de las

empresas públicas, ya se trate de reorganizarlas o de privatizarlas. Esta reforma es muy difícil porque los asalariados de este sector están con frecuencia bien organizados y controlan los ámbitos estratégicos. Y se pelearán con todos los medios posibles (...) sin que el gobierno esté sostenido por la opinión (...). Cuanto más ha desarrollado un país un amplio sector para público, tanto más difícil será poner en marcha esta reforma” (Christian Morrison, 1996: 73). El futuro de la enseñanza queda por escribirse. Y será el fruto de estas fuerzas contrarias y de sus enfrentamientos.

Bibliografía

AGONE

2003 “L’*éducation et ses contraires*”, *Agone*, n. 29/30.

ALLEGRE, C.

1998 *Le magazine du ministère de l’Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie*, Editorial siglo XII, siècle.

ALLEGRE, C.

1999 *Un lycée pour le XXe siècle*.

BARKER, M.

2000 *Edinvest, Strategy & Business*, E-education is the New New Thing, First Quarter.

BRADDOCK, D.

1999 “Occupational employment projections to 2008”, *Monthly Labor Review*, 122 (11), november.

CCE

1995 *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l’éducation*, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes.

CCE

1997 *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM (97) 563 final., Commission européenne.

- CCE
2000 *e.Learning – Penser l' éducation de demain*, communication de la Commission, COM (2000) 318 final, Bruxelles, Commission européenne.
- CCE
2000 *Memorandum sur l' éducation et la formation tout au long de la vie*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, Commission des Communautés européennes.
- CCE
2001 *Les objectif concrets futurs des systèmes d' éducation*, Rapoort de la Commission, COM (2001) 59 final, Bruxelles.
- CRESSON, E.
1995 *Intervention à la Conférence de lancement du programme européen Leonardo da Vinci sur la formation professionnelle*, SPEECH/95/21., Tours, 3 mars.
- CRESSON, E.
1998 *Putting our knowledge to work: a second chance for young people*, Discours prononcé à Harrogate, 5 mars.
- EI, GATs Update
2002 *Education International*, Quarterly Magazine.
- ERT
1989 *Education et compétence en Europe. Etude la Table Ronde européenne sur l' éducation et la formation en Europe*, Table Ronde des Industriels Européens.
- ERT
1993 *Les marché du travail en Europe. Les perspectives de création d' emplois dans la deuxième moitié des années 90*, Bruxlles, European Round Table.
- EURYDICE
1998 *Dix années de réformes au niveau de l' enseignement obligatoire dans l' Union européenne (18984-1994)*, Eurydice.
- FOUILHOUX, M.
2002 "What GATS Means to Higher Education", *Education International*, Quarterly Magazine, Mars.
- GMV Conseil
1998 *Le marketing à l' école, étude sur les pratiques commerciales dans les écoles réalisée à la demande de la Commission européenne*, Bruxelles.
- HATCHER, RL.
1998 *Profiting from schools: business and Education Action Zones*, Education and social justice 1 (1), autum.
- HIRSCH, D.
2001 "Le e-campus mondial: bientôt une réalité?", *L' Observateur de l' OCDE*, 28 décembre.
- IFC
1999 *Investir dans l' enseignement privé dans les pays en développement*, Washington D.C., Société Financière Internationale.

La ofensiva de los mercados sobre la Universidad en el norte como en el sur

- KAUFMANN, C.
2000 *L'enseignement supérieur en Europe: Etat des lieux*, Colloque l' Université dans la tourmente, Bruxelles, 25 février.
- LARSEN K. et VICENT-LANCRIN, S.
2003 "Le commerce de l' éducation, un nouvel enjeu international?", *L' observateur de l' OCDE*, (25 février).
- LILGE, B. J.
1890-1914 *Erziehung zum Krieg im Deutschen Kaiserreich*.
- MORRISSON, C.
1996 "La Faisabilité politique de l' ajustement", *Cahier de politique économique de l'OCDE* (13).
- NCES
1997 *Public and private schools: How do they differ?*, Washington DC, National Center for Education Statistics.
- NEWMAN, A.
2000 *What is the education-industry?*, Eduventures, 2003:
<http://www.eduventures.com/pdf/whatiseduindustry.pdf>.
- OCDE
1994 *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle*, Paris, OCDE.
- OCDE
1997 *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*, Réunion du comité de l' emploi, du travail et des affaires sociales, au niveau ministériel, Château de la Muette, Paris, 14 y 15 octobre.
- OCDE
1998 *Analyse des politiques d' éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE
2001 *Quel Avenir pour nos écoles. Enseignement et compétences*, OCDE, Centre pour la Recherche et l' innovation dans l' enseignement.
- OCDE
2002 *Le financement de l' éducation, investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l' éducation dans le monde*, Edition 2002, résumé, OCDE, Institut de Statistique de l' UNESCO.
- OECD
1996 *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OECD Proceedings, Paris.
- OSI
1998 *Results of SERVICES 2000. A Conference and Dialogue on Global Policy Developments and U.S. Business*. SERVICES 2000, U.S: Departmente of Commerce International Trade Administration, Washington, DC.
- PATRINOS, H. A.
1999 "Market Forces in Education. Seminar" *Education: the Point of View of the Economists*, Donostia-San Sebastián, Spain, July 22-24.

REIFFERS

- 1996 *Accomplir l'Europe par l' Education et la Formation*, Rapport du Groupe de Réflexion sur l' Education et la Formation. Résumé et recommandations, Commission européenne.

SELYS, G. d. Y N. HIRTT

- 1998 *Table Noir. Résister à la privatisation de l' enseignement*, Bruxelles.

WORLD BANK

- 1995 *Priorities et Stratégies pour l' éducation*.

WORLD BANK

- 1999 *Education Sector Strategy*.

WORLD BANK

- 2000 *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. A World Bank Report, World Bank.