

FORMACIÓN CIUDADANA Y CALIDAD: BREVE CARTOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga (España)

Boaventura de Sousa Santos (2005) ha desarrollado un concepto interesantísimo, lo que él llama “sociología de las ausencias”, con el cual pretende mostrar cómo en casos relevantes lo que parece no-existente ha sido producido activamente como no-existente, es decir, se ha construido su inexistencia. Como él mismo afirma: “Esto significa que se convierte en ausente al ser suprimido, desacreditado, descalificado, marginado, en resumen, por quedar fuera de las monoculturas epistemológicas y sociales, como la monocultura del conocimiento, la calificación social, la concepción del tiempo, las escalas dominantes y la productividad.” (Sousa Santos, 2007: 57) A su juicio el neoliberalismo ha estado creando formas devastadoras de ausencia.

Pues bien, extrapolando este concepto con cierta libertad al ámbito universitario, nos encontramos con una realidad también preocupante a nivel de las políticas educativas públicas, cada vez más ninguneadas desde ámbitos del globalismo neoliberal, ya sea a través del dictamen, más o menos encubierto, e ingerencias en las políticas educativas de los Estados (tipo Banco Mundial (BM), Organización Mundial del Comercio(OMC), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para el Desarrollo y Crecimiento Económico (OCDE), etc.), o bien, desde una perspectiva más 'localista', a través de las manifestaciones de estas macropolíticas en el día a día de los sistemas educativos.

En este contexto el sentido público y cívico de la educación superior se pretende convertir en una 'presencia ausente', por ser permanentemente desacreditada, descalificada, marginada y, siguiendo con los calificativos anteriores de Sousa Santos, por quedar fuera de las monoculturas epistemológicas del capital e incrementar, con su empobrecimiento inducido, el campo de la desigualdades sociales, generando más 'ausencias' desde su invisibilidad.

Por eso hoy más que nunca es necesario hablar de una pedagogía de las ausencias que visibilice los ataques a la educación superior pública y no nos haga creer que el mejor camino es el de la privatización, los estándares de dudosa calidad y los contravalores hegemónicos de la globalización neoliberal. En todo caso, vamos en primer lugar a intentar aclarar qué entendemos por globalizaciones y por globalización neoliberal, pues a menudo se usa este término para hablar de cosas muy distintas. Siguiendo de nuevo a Sousa Santos (2007), podemos partir de la

existencia de una globalización hegemónica y otra contrahegemónica. La primera, que de hecho es la acepción más extendida y comúnmente asumida, se correspondería con la más vinculada a cuestiones economicistas de carácter neoliberal y con formas de interacción transnacional desde arriba, sin contar con las personas que sufren las consecuencias de las políticas del nuevo capitalismo y la especulación financiera. La segunda tiene que ver, por contra, con las formas de resistencia que se han ido articulando contra la globalización hegemónica, organizada a través de la sociedad civil con iniciativas antiimperialistas a favor de las víctimas de las desigualdades producidas por la globalización neoliberal. En esta línea, Torres (2009) nos habla de los diversos rostros de la globalización, los dos primeros de los cuales serían el top-down, que simboliza la globalización de arriba hacia abajo (modelo neoliberal), y la anti-globalización o globalización desde abajo, que supone la antítesis de la primera, si bien este autor propone mejor otro término que no se defina en oposición y realizar una propuesta de planetarización como modelo universal de globalización de cultura, política y economía, controlada por la ciudadanía mundial y no por las grandes corporaciones multinacionales.

Respecto al neoliberalismo, afinando más la cuestión, consideramos que hay que entenderlo, más que como un fenómeno, como una ideología de poder que eleva a los altares la libertad económica y el comercio sin restricciones, la libre circulación de capitales y el desarrollo macroeconómico, haciendo referencia a una política económica de corte tecnocrático que aboga por el libre mercado capitalista contra el intervencionismo estatal. En palabras de Angulo Rasco (1999: 19): “Una forma simplificada de afrontar esta circunstancia se encuentra en aceptar las que podrían considerarse dos tendencias básicas de la corriente ideológica que nos ocupa: una liberal y otra conservadora. La primera más relacionada con conceptos como monetarismo, mercado, desarrollo tecnológico; y la segunda con aristocracia, autoridad, militarismo y valores religiosos, por ejemplo. (...) En realidad, estas dos posturas son complementarias, en el sentido de que el 'neoliberalismo' es, en definitiva, una ideología política que reacciona contra cualquier otra ideología que recoja o asimile no sólo componentes socialistas, sino también muchos elementos del viejo liberalismo decimonónico; aunque por razones distintas.”

Por tanto, haciendo una síntesis de las políticas macroeconómicas recomendadas por el neoliberalismo, y pensando en su incidencia en el ámbito político universitario, podríamos decir que se basan en estos cinco presupuestos generales: políticas monetarias restrictivas, políticas fiscales reduccionistas sobre la producción y la renta y de disminución del gasto público, liberalización (tanto para el comercio como para las inversiones), desregulación (limitación de la legislación, excepto para garantizar la propiedad privada y la seguridad) y privatización, como política estrella con amplia incidencia en el mundo universitario.

Una vez más acotados los términos, debemos pasar a desenmascarar los efectos de dicha globalización neoliberal en la educación superior, a través de aspectos como los siguientes, basado en Jares (2007: 40):

- Organización de los centros como empresas, e igualmente sometidos a leyes del mercado.
- Consideración del alumnado como clientes.
- Ruptura con la idea de comunidad académica y la autogestión de los centros.
- Jerarquización interna del profesorado y precarización de la función docente.
- Sometimiento de la educación a las demandas de la economía y a los valores mercantiles: búsqueda de la excelencia, la eficacia, la calidad, a través de la competitividad entre centros.
- Fuerte control externo de los centros a través de 'mediciones objetivas' (tests, estándares, evaluaciones, etc.).
- Clasificación de los centros por los resultados de estas pruebas.
- La educación presentada en clave técnica y totalmente desligada de los contextos económicos, sociales, culturales y políticos. Predominio de las teorías psicologicistas y economicistas.
- El fracaso académico presentado como una cuestión 'técnica' y explicado en clave individual, del individuo.
- Explicación de la segregación y el elitismo como un hecho natural e inevitable.
- Consumismo, individualismo, competitividad y conformismo como valores guía.
- Fuerte retroceso de los principios democráticos de convivencia.

Todo esto engarza también con el concepto de ciudadanía, puesto que la manera en la que configuramos nuestra identidad y las distintas formas de expresión social y cultural de la misma tiene un reflejo claro en lo que en los Estados actuales se ha forjado como definición del sujeto político por excelencia: el ciudadano o ciudadana. Este constructo, tan manido y desvirtuado a veces que ha llegado a ser invocado más como elemento de exclusión que de inclusión, requiere un análisis que eleve su sentido convivencial y de consustancialidad de derechos propios y ajenos.

Para ello debemos trascender primero determinadas nociones encorsetadoras del término ciudadanía que nos permita profundizar y transformar su carácter dotándolo de una dimensión intercultural y haciendo que cobre sentido como pivote de la formación universitaria. En este sentido, sería necesario trascender, como decía, toda concepción de ciudadanía entendida dogmáticamente desde:

- Una definición jurídica (derechos y deberes), sobre todo entendida restringidamente como intercambio de derechos de propiedad por derechos sociales.

- Exclusivamente como pertenencia a una comunidad política determinada (nacionalidad), instrumento de cohesión social u otros reduccionismos liberales, que pueden llevar a interpretar los derechos en clave de caridad.
- Las nuevas formas de capitalismo postfordista ('informacional'-globalismo neoliberal), como antidotos de la ciudadanía y restricciones de derechos de los procesos de exclusión.

La ciudadanía no se entiende bien si se la define exclusivamente por su carácter jurídico, como conjunto de derechos sancionado por el Estado. Esos derechos civiles, sociales y políticos que están reconocidos legislativamente también viven en el interior de la ciudadanía, por lo que su interpretación de la libertad y la igualdad puede no corresponder siempre completamente con lo que digan las constituciones, y no por eso se debe dejar de ser ciudadano o ciudadana. De hecho, ante un conjunto de leyes injusto o limitado, la ciudadanía debe mostrar su cara política, su dimensión constituyente, protestando y manifestándose, actuando en contra de algunas leyes incluso, pero no en contra de la libertad y la igualdad sino en defensa de las mismas. Y si la ciudadanía responde a la lógica de una idea de este tipo, si le corresponde un lugar dentro de la identificación personal y cultural, entonces es más que un conjunto de derechos, y tiene un lugar junto a las otras experiencias identitarias del individuo. Si esto es así, parece interesante, a nivel político, la lucha por defender la pertenencia cultural mediante la actividad ciudadana, preñada de ética, en la medida que el ejercicio de unos procedimientos formales e informales de ciudadanía, respetuosos con la idiosincrasias culturales, pueden llevar a resultados favorables para la convivencia entre diferentes mayorías y minorías nacionales, étnicas, etc. Y a todo ello debe contribuir inexcusablemente la universidad como institución pública y cívica por excelencia.

Desde aquí es desde donde podemos percibir la necesidad de profundiza en la ciudadanía como dispositivo social dinámico y polívoco situado en el interior del espacio político, motor de praxis social y democrática, así como en su acepción como proceso, categoría abierta, histórica, para la innovación y (re)invención de instituciones y políticas públicas. Esto nos debe permitir pasar:

- De la no-ciudadanía a la concepción práctica de ciudadanía ampliada (p.ej.: demandas subjetivas derivadas de procesos migratorios: territorialidad vs nacionalidad).
- De la ciudadanía invisibilizada (neocolonialismo interno) a la ciudadanía diferenciada (sensibilidades pueblos-comunidades).
- De la ciudadanía democrática (representativa) a la democracia ciudadana (participativa).
- De la ciudadanía sin sujeto a la ciudadanía corpórea (ética de la alteridad, discursiva,

(co)responsabilidad).

La finalidad de todo ello debe encontrarse en la necesidad de que la Universidad se transforme definitivamente en punta de lanza en los aspectos éticos relacionados con la vida social. En palabras de Connell (2000: 13): “Si queremos desarrollar un proceso de orientación democrática en nuestra vida social, tenemos que trabajar para crear las condiciones necesarias para ello. Creo que las universidades, como instituciones culturales, con todas sus debilidades, tienen una función estratégica en este proceso.”

Esteve (2003) nos habla de que los sistemas educativos son estructuras integradas por elementos interrelacionados. Para lograr cualquier cambio hay que considerar todas estas interrelaciones pues al alterar alguno de sus elementos se producen cambios en cadena que pueden modificar el comportamiento de casi todos los elementos del sistema, y muchas veces se generan consecuencias inesperadas. Partiendo de ahí, y contextualizando sus ideas en el ámbito universitario, considero necesario tener en cuenta los elementos de los siguientes contextos para hacer un análisis del mismo:

- Contexto macro: las fuerzas político-sociales y, sobre todo, los sectores económicos plantean continuamente nuevas exigencias a la educación superior para que se ajuste a las necesidades de los cambios sociales y laborales.
- Contexto político-administrativo: pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos. Su capacidad de cambio en todo caso tiene limitaciones, como puede ser su poca capacidad para modificar la mentalidad docente ni el sentido de su trabajo en las aulas.
- Contexto de la práctica docente: el trabajo real del profesorado y las universidades.

Es desde estos contextos desde donde hay que destacar la importancia que le otorga Habermas (1987) a la repolitización del espacio público, como es el caso del destinado a la educación superior. Para Habermas ésta es la nueva zona de conflicto en el capitalismo avanzado y donde más debemos concentrar nuestros esfuerzos para la transformación social. Además, todo esto que estamos planteando requiere que la propia universidad sea una institución que aprenda y donde los miembros de su comunidad tengan como referente continuo la reflexión teórico-práctica tanto desde un punto de vista específico, relacionado con su área de conocimiento y una visión holística en su relación con las otras, como genérico, centrándose en su propia peculiaridad como institución y en cómo para ello es absolutamente enriquecedor que en la misma convivan personas y comunidades distintas que aporten esa diferencia para ir construyendo una verdadera comunidad de aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, entonces, ¿consideramos que coincide todo esto con el concepto de calidad que se está propagando por las universidades? Para analizar esto primero no debemos olvidar que la aparición del concepto ‘calidad’ aplicado a la educación se produjo dentro de un contexto específico vinculado a un modelo de calidad de resultados, finalista y economicista, bajo la premisa subyacente de eficiencia social ligada a la llamada tecnología educativa, que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. Esto supone una simplificación del concepto, reduciéndolo en términos de rendimiento, amparando prácticas psicopedagógicas de corte conductista y legitimando determinadas desigualdades de partida desde una concepción aséptica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas restricciones teórico-prácticas han provocado que la evaluación de la calidad se transforme en una medición asilada del contexto, con tendencia a la burocratización extrema y a establecer metodologías de costo-beneficio con poca base pedagógica y difícilmente aplicables de facto a la educación. A esto, además, es importante añadir la polisemia del propio concepto, en el sentido de la multiplicidad de significados y características otorgados al mismo en función del eje de referencia y la ideología de partida en su definición, lo que hace más complejo si cabe la misma.

Por el contrario, considero importante ir más allá de esos reduccionismos e intentar abordar la potencialidad del concepto de calidad educativa en la universidad, pero desde un paradigma distinto y con una mirada más plural, constructivista y educativa, de manera que situemos la calidad en una encrucijada entre la educación cívica, la especializada (con exigencias éticas y críticas) y la inclusión social. Para ello habrá que situar la educación superior, como se ha repetido en las sucesivas conferencias amparadas por la UNESCO, en cómo dar mejor educación y cómo hacerlo para todos y todas. De esta manera se aúnan cuestiones político-pedagógicas y organizativas y de gestión institucional, encontrándose ahí sí una referencia a la eficacia como proceso institucional y educativo que atiende los tres principios de la encrucijada definida, logrando salir de la lógica economicista en su concepción y pudiendo constituirse en una base sólida para la transformación educativa e instrumento de control y mejora del servicio público que supone la universidad. Desde esta óptica, vamos a ver en el siguiente cuadro una síntesis con las principales dimensiones de la calidad en educación superior y qué demandas fundamentales realizan cada una, partiendo de la interrelación entre todas ellas con una mirada sistémica al respecto:

Dimensiones de la calidad en educación superior	Principales demandas realizadas por cada una al sistema
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)producción cultural. - Valores y pertinencia cultural.
SOCIOPOLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de su función pública y estructura legislativa-administrativa. - Mecanismos de reconocimiento y redistribución social
ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Formación laboral. - Investigación científico-técnica para el desarrollo empresarial.
ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos institucionales. - Responsabilidad en la generación y distribución del conocimiento.
PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Referentes epistemológicos. - Principios metodológicos y didácticos. - Organización académica.

En todo caso, la primacía de una u otra también definiría qué concepción de calidad se defiende en cada universidad, si una que establece las políticas de calidad como burocratización y protocolización o negocio (ya que cada sello o marca distintiva lleva detrás inversión y gastos), como formas de subordinación a los intereses economicistas o empresariales (en el currículo, las investigación, etc.) o bien como instrumentos para la mejora institucional bajo premisas con responsabilidad social, ética y pedagógicamente fundamentada. Lo que sí queda claro es que la manera en que definamos nuestra concepción de calidad también nos está indicando qué modelo de universidad queremos o a cuál aspiramos, ya que las políticas de calidad lo que deben es facilitarnos la toma de decisiones institucionales para la mejora de la misma en todas las dimensiones. En este sentido, como ya anticipara Tünnermann (1996: 115): “La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de la sociedad, inspirados en la solidaridad, la equidad, en el respeto del ambiente.”

Desde esta óptica es deseable ligar el término calidad desde la equidad en la educación

superior con una reconceptualización de lo que se ha denominado Responsabilidad Social Universitaria (RSU), aherrojado de connotaciones economicistas y burocráticas. Por ello podríamos definir la RSU como el conjunto de discursos y acciones que genera y realiza la Universidad como resultado de su proyecto y proyección social como institución, de forma que trabaje para la construcción en su seno de las condiciones para la mejora social desde su labor reflexiva, ética, académica, investigadora e innovadora. Esto requiere, a su vez, la promoción del debate dentro de la propia institución de cómo la universidad puede incidir en la sociedad de manera ético-cívica a través del conocimiento. (Vila, 2010) Por tanto, la RSU abarcaría una doble dimensión, interna y externa, de reflexión y autorreflexión, de formación y acción, de debate y asunción política. Esto nos debe llevar a una concepción de la RSU y la calidad que trascienda la simple legitimación de estructuras ya definidas y/o al servicio de la ideología que las genera, o bien una visión que evite lo que plantea Isla (1998: 8) al afirmar que “muchas universidades consideran que su responsabilidad social termina cuando logran la exigencia y calidad académicas, producen un buen número de diplomas y grados, y hasta cultivan las destrezas y habilidades de sus consumidores”.

En este sentido, el diseño de programas de RSU constituye un reto dirigido hacia una mejora y un eventual cambio cultural respecto a las políticas de calidad en lo que se refiere a la sensibilidad institucional y su capacidad de autorreflexión para valorar las consecuencias que tienen sus actividades, tanto hacia dentro como hacia fuera y incluyendo la propia autonomía universitaria. Además, se ofrece una nueva manera de relación de las instituciones de educación superior con su entorno social, cultural y natural, basado en la reciprocidad y la interdependencia, la cual se identifica, como se ha apuntado, a través de sus efectos, repercusiones e impactos en diversos ámbitos que se derivan de sus principales actividades y funciones: académica, investigadora y de extensión. Es necesario, por tanto, “revisar conceptualmente lo que se entiende por iniciativa y responsabilidad públicas, así como de las distintas acepciones en las que parece haberse instalado el Estado de Bienestar, la calidad de vida y los estilos de desarrollo al uso; una tarea para la que no basta con acrecentar las dosis de participación social, la percepción y las prácticas de la democracia, o la visión acerca de los derechos y los deberes cívicos.” (Caride, 2009: 152)

En esta línea, Boaventura de Sousa Santos (2005) señalaba las crisis y desafíos que debía enfrentar la Universidad pública a finales del siglo XX: Pérdida de hegemonía de la universidad frente a otras agencias de conocimiento científico más “competentes” al servicio de intereses privados que pretenden llenar el vacío de cobertura tanto en la enseñanza técnica como en la formación de investigadores de punta. Pérdida de legitimidad frente a la sociedad

como portadora de soluciones a los problemas sociales y como lugar de equidad frente a la demanda de educación superior. Pérdida de Institucionalidad al tener que enfrentar la contradicción de luchar por su autonomía como centro de saber, frente a las imposiciones internacionales y gubernamentales que pretenden someterla a intereses no académicos. Actualmente, según ese mismo autor, estos retos se han agudizado debido a la descapitalización de la universidad pública, a la transnacionalización del “mercado universitario” y al avance inusitado de otras formas de conocimiento pragmático y técnico aparentemente más útil y eficaz en situaciones de crisis presupuestal.

En todo caso, siguiendo a Verger (2008), hay que añadir que la mercantilización de las universidades es una realidad con muchas caras. Una de ellas es la privatización de la financiación universitaria, ya que actualmente, como resultado de la contracción del gasto público en educación superior, las empresas privadas han pasado a financiar activamente la universidad y, específicamente, determinadas actividades de investigación en las universidades. La misma Comisión Europea, ya en el año 2001 determinó incentivar a los países miembros a fomentar la participación del sector privado en la investigación, recomendando que dos tercios de los gastos del I+D de los países se cubra a partir de aportaciones de las empresas, realizándose incluso cambios a nivel legislativo para promover esto en algunos Estados y creándose modelos de colaboración universidad-empresa cada vez más estrechos y difusos al mismo tiempo. ¿Qué clase de políticas de calidad pueden surgir de todo esto?

Siguiendo con Verger (2008), en su magnífico informe, se constata que la acentuación de la relación entre investigadores universitarios y empresas permite que entren más recursos en las universidades, pero a la vez altera las funciones tradicionales de las universidades públicas y tiene efectos socialmente perversos. En primer lugar, implica que los conocimientos y los descubrimientos efectuados en el sector público puedan pasar a ser controlados por capital privado, vulnerándose así una función primordial de la universidad como socializadora y generadora de conocimiento. Una segunda repercusión de la financiación privada de la investigación es que el mundo de los negocios fija las prioridades y la agenda de la investigación universitaria. En tercer lugar, los resultados de la investigación pueden alterarse para favorecer (o no perjudicar) los intereses del ente financiero, como pasa con determinados estudios sobre efectos de fármacos financiados por las propias empresas interesadas, por ejemplo, lo cual genera presión para los propios investigadores, que si no legitiman determinados intereses pueden ver peligrar sus fuentes de financiación e incluso sus empleos en algunos casos. Y esto nos lleva finalmente a una última repercusión, cual es la pérdida de

calidad y excelencia académica en el ámbito de la investigación, primándose la investigación aplicada en detrimento de la básica, que es fundamental para profundizar en discusiones teóricas, es menos instrumentalizable y resulta fundamental para el avance del conocimiento y para la futura creación de nueva y mejor investigación aplicada.

Además, no debemos olvidar tampoco la ambigüedad del discurso de la calidad y la excelencia competitiva, ya que este discurso de la calidad pasa por ser un arma de doble filo que desde posiciones conservadoras está siendo explotada hasta la saciedad, adaptando los criterios de las instituciones privadas elitistas e intentando que el concepto de calidad se traslade a la cuestión de la excelencia competitiva y bajo preceptos y valores de corte neoliberal. La calidad pasa a ser un criterio de exclusión más que un elemento integrador e innovador, un indicador tangible a evaluar más que una cualidad institucional. Desde la responsabilidad social universitaria hay que abogar por el fomento de la calidad pero entendida fuera de los márgenes economicistas, no desde posturas de estrés institucional por puestos en listados competitivos donde los indicadores puestos en liza responden a preguntas expuestas sobre resultados materiales y formas de gestión empresarial de lo académico.

Esto está conllevando que muchos centros, públicos o privados, orienten su organización y funcionamiento por principios y lógicas semejantes a las de las empresas lucrativas convencionales y vean la calidad desde ahí. Así, actualmente hay universidades que se fusionan y absorben entre ellas, que cotizan en los mercados bursátiles (véase el Global Education Index), o que busquen atraer clientes a través de la publicidad, participando en actividades de comercio exterior o organizando ferias comerciales. Además, cada vez cobran mayor importancia los listados competitivos de universidades, entre cuyos ejemplos internacionales podemos destacar el Times Higher Education Supplement y el de la Shanghai Jiao Tong University. En todo caso, lo importante aquí es que debemos tener presente que este tipo de mecanismos de comparación internacional favorecen que los Estados concentren sus recursos en un número limitado de universidades para poder así posicionarse favorablemente en esta peculiar competición internacional.

Por tanto, el modelo de autonomía dominante actualmente permite que las universidades determinen sus propias prioridades, recaptan fondos de manera independiente y definan su estrategia para atraer clientela, llegándose en algunos países a fijar los precios de los créditos de docencia por parte de cada universidad, gestionando los recursos humanos de manera independiente o elaborando su propio catálogo de titulaciones sin necesidad de licitación estatal. Esto se encuentra engarzado con el tema de la elección de centro, asociado también a dinámicas de competencia en el ámbito de la demanda. Tengamos en cuenta que la educación

superior es un bien posicional, es decir, un bien que puede proveer a los estudiantes una ventaja relativa en la competición por trabajo, ingresos, estatus, etc. Por lo tanto, lo que es importante para mucho estudiantes no es solo contar con una titulación determinada, sino que el título sea expedido por la universidad más prestigiosa posible. En consecuencia, los estudiantes compiten entre ellos, en primer término, para acceder a la universidad y, en segundo término, para acceder a las “mejores” universidades, lo cual deja la concepción de ciudadanía y formación cívica aquí defendida como algo residual, en el mejor de los casos.

En definitiva, este nuevo modelo de gestión empresarial desde las políticas de calidad que está penetrando en las universidades públicas, al poner una mayor atención a los productos finales y a los resultados, se encuentra en franca oposición al concepto y práctica de RSU y la calidad aquí defendido. Es más, ambas deben ser a mi juicio un instrumento para luchar contra este tipo de modelos organizativos y sus nocivos efectos académicos, para la investigación y la proyección social del conocimiento y lograr así una auténtica autonomía universitaria con sentido social.

Por eso considero imprescindible reconceptualizar las políticas de calidad en la educación superior desde la equidad y la responsabilidad social, de manera que se realicen análisis contextuales y sociopolíticos donde la mirada no se subordine a la lógica coste-beneficio. En todo caso, una idea central en todo lo que estamos comentando es que por contra de lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El Estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera y no le permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales. Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social y políticas de calidad rigurosas, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La calidad de la educación y la RSU debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica – que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambio de favores evaluativos. (Sousa Santos, 2005) La calidad, por tanto, tiene más que ver con la formación de unos profesionales que ante todo son ciudadanos y ciudadanas críticos y la universidad debe situarlos en un mundo solidario y donde el conocimiento se pone al servicio de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, Félix, “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”, en VV.AA., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid, 1999, Miño y Dávila.
- Caride, J.A. (2009). *La calidad y la equidad en la educación como quehacer cívico-social*. En Santos Rego, M.A. (ed.), *Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona: Octaedro.
- Connel, R.W. (2000). Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado. *Revista Kikiriki*, 55-56.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I* Madrid: Taurus.
- Isla, C. de la (1998). *De la perplejidad a la utopía*. México: Ediciones Coyoacán-ITAM.
- Jares, Jesús, “La dimensión global de los derechos humanos y su tratamiento global e interdisciplinar en el ámbito educativo” en Martínez de Bringas, Asier. (Dir.), *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*, Zarautz, 2007, Diputación Foral de Gipuskoa.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y*

emancipadora de la universidad. México: UNAM.

Sousa Santos, Boaventura de, en Dale, Roger y Robertson, Susan “Entrevista a Boaventura de Sousa Santos” en Bonal, Xavier, Tarabini, Aina y Verger, Antoni (comp.) *Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Madrid, 2007, Miño y Dávila.

Torres, Carlos Alberto, “La educación superior en tiempos de globalización neoliberal” en Fernández Lamarra, Norberto (comp.) *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*, Buenos Aires, 2009, Eduntref.

Tünnermann, Carlos, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, 1996, CRESAL/UNESCO.

Verger, Toni, *Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las Universidades*, Barcelona, 2008, Observatorio de la Deuda en la Globalización.

Vila, Eduardo, “Autonomía y responsabilidad social universitaria: crónica de desencuentros y necesidades” en Rosario Muñoz / Marúm Espinosa / Alvarado Nando (coords.), *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*, Guadalajara, 2010, Editorial Universitaria.