

## **Educación general en tiempos de incertidumbre y desempleo**

*Eloísa Gordon Mora, Ph.D.*

Universidad Metropolitana  
RIDEG/INTEC, Santo Domingo, R. D.  
24-5 julio 2014

*In a world that is in chaos politically, socially and environmentally, how can the human race sustain another 100 years? I do not know the answer, that is why I asked the question.*

Stephen Hawking

*El argumento racional tiene un límite.*

Carole Pateman

### **La educación general en tiempos de incertidumbre y desempleo**

**R**esumen: El estado de extrema inseguridad económica y fragilidad política existente a través del globo, consecuencia, en gran parte, de los acomodados neoliberales

internacionales de las últimas décadas, ha tenido un efecto evidente en la Educación Superior. Esta realidad nos lleva a cuestionarnos: ¿cuál es el rol de la universidad y, particularmente, la educación general universitaria, en tiempos de incertidumbre y de índices crónicos de desempleo que pronostican el “fin del empleo,” como señalaran Stanley Aronowitz y William DiFazio? Si aceptamos como evidentes las condiciones altamente comprometidas del mercado laboral local actual, mercado que ocasiona, a menudo que, preparamos a los estudiantes para su futura emigración, tendríamos que replantearnos varias de las premisas que subscriben las metas tradicionales de la Educación Superior. Este trabajo intenta abonar a las discusiones recientes que problematizan el significado del constructo Educación General; la importancia de las transformaciones socioeconómicas y políticas conectadas a la globalización al igual que la realidad histórica de la *universidad*, institución de origen medieval y sustentada en la modernidad como apoyo a la lógica del mercado. Haciendo referencia al caso de Puerto Rico, como punto de partida se expone, y como nos plantea Manuel Castells, la necesidad de crear nuevos paradigmas interpretativos de la sociedad que respondan a los cambios profundos experimentados en las últimas décadas. Este propósito presenta el requisito de una nueva pedagogía a partir de la realidad concreta, variada e imperfecta, de la sociedad— y esto, en contraste con la idealización y sentido de “infalibilidad” del canon. Tan solo desde estos comienzos podremos entender de mejor manera “en qué tipo de sociedad estamos viviendo en este siglo XXI; qué tipo de procesos sociales distintos a períodos anteriores están surgiendo; cuáles de estos

son elementos estructurales resisten el cambio, pero cuáles de estos se pueden modificar a través de la acción política y social”.

### **Trasfondo: la universidad y el mercado**

Desde la segunda mitad del siglo xx, la educación universitaria se ha reconocido como un “vehículo de superación económica.” Dentro del contexto norteamericano y, por consiguiente, incluso el impacto legislativo federal dentro de la política pública de Puerto Rico, a partir de lo que se conoce como La Ley GI (*General Inteligency, GI Bill*) de 1944, dirigido a veteranos de guerra y sus familiares, se promovió activamente la incorporación de la clase media y trabajadora dentro de la matrícula universitaria. “Entre 1947 y 1980, por ejemplo, la inscripción universitaria saltó de 2.3 millones a 12.1 millones de estudiantes.”<sup>67</sup> Con este impulso, se fortaleció la oferta de las universidades estatales, las cuales y a partir de apoyos financieros de becas y subsidios estatales, pasaron de constituir la mitad de la matrícula universitaria en la década de los 40, a ser casi  $\frac{3}{4}$  partes de la matrícula en la década de los 80.

Como se ha discutido ampliamente, pero cabe recalcar, estos cambios legislativos de apoyo a la educación universitaria no pueden ser interpretados, exclusiva y simplistamente, como un afán legislativo en defensa de la inclusión demo-

---

<sup>67</sup> Robert J. Samuelson, “Comenzando con el GI Bill”, recuperado de <https://ar.noticias.yahoo.com/comenzando-gi-bill-1-1944-gobierno-niveles-promovió-143208409.html>

crática y la apertura social. En realidad, los mismos responden a transformaciones macroeconómicas industriales de la segunda mitad del siglo xx que dictaminaban la necesidad de modificar las estructurales ocupaciones de los EE. UU. hacia el empleo profesional, técnico y administrativo, destrezas que podía proveer la universidad tradicional. Aún más, estas inclusiones legislativas nunca fueron totalizantes, sino que sostuvieron exclusiones a partir del género, la raza/etnicidad, clase social y otros.

Además, y críticamente, la capacidad histórica de incluir, posteriormente, a sectores de estos segmentos sociales siempre estuvo sustentada por la lucha de base, desde Princeton hasta el sistema público de CUNY, por no decir, la Universidad de Puerto Rico, entre otros.

Significativamente, una vez concluye el proceso de expansión industrial de los EE. UU. en la década de los 70, inicia paralelamente el debilitamiento de las universidades públicas. Este fenómeno adquiere matices dramáticos a partir de la década de los 90 al aprobarse en el 1996, durante la administración de Bill Clinton, una serie de reformas restrictivas a la asistencia social, incluyendo becas y subsidios, conocida como *Welfare Reform Act*. Es este el trasfondo que determina nuestro contexto actual, en donde se revierte la visión de la universidad pública como una aspiración social generalizada, es decir, como un derecho ciudadano. Para completar, es también durante este período, cuando se intensifica el auge de las instituciones académicas postsecundarias privadas o de carácter, sin fines de lucro, tanto en los EE. UU. como en Puerto Rico. La matrícula principal de estas instituciones

consistirá no de la élite social con la que se asocia al estudiantado de las universidades privadas tradicionales de los EE. UU., sino con sectores de la clase trabajadora y esferas desventajadas, los cuales no habían podido tener acceso al sistema tradicional, tanto privado como público.

### **La visión de la universidad, la educación general y el mercado**

Recientemente, el reconocido lingüista, teórico y activista político Noam Chomsky, comentaba en una reunión del sindicato universitario asociado a la Unión de Trabajadores de Acero (*Adjunct Faculty Association of the United Steelworkers*) lo que él describía como “el asalto neoliberal a las universidades,” o el deterioro de las instituciones de Educación Superior, a partir de su marcada incorporación dentro de los propósitos del mercado y de la ideología neoliberal.<sup>68</sup> Es curioso, por no decir irónico, que alguien como Chomsky, quien por años ha sido profesor de una institución élite como lo es el *Massachusetts Institute of Technology* –cuyos costos promedios anuales sobrepasan los \$45,000– lamente como fenómeno reciente, de la última generación, para ser más exactos, el que las universidades se hayan convertido en “empresas.” Particularmente en los EE. UU. las mejores universidades, es decir, las instituciones de privilegio *Ivy League* de los últimos dos siglos, como Harvard, Yale,

---

<sup>68</sup> Noam Chomsky, “Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”, rescatado en <http://sinpermiso.info/textos/index.php?id=6738>

Princeton y MIT, para mencionar los ejemplos prototípicos, siempre han servido como mecanismos principales para la reproducción social de las instituciones de poder y, por ende, jamás han funcionado fuera del contexto del mercado. Como parte de esta realidad, el acceso que proveen estas universidades ha estado conectado tradicionalmente al privilegio de clase social, raza, género, entre otros privilegios. Por consiguiente, resulta imposible sugerir, como Chomsky mismo luego reconoce, que alguna vez hubo una “edad de oro” en términos de accesos radicalmente democráticos y equitativos a la educación de excelencia postsecundaria. Dicho acceso siempre ha estado intervenido por factores relativos al posicionamiento y la identificación, no tan solo de clase social, raza, género... sino impregnado, incluso, por los impactos e historias de carácter personal y tangencial —vivir en distritos con mejores escuelas, contar con apoyo y estímulos familiares, poder beneficiarse de información e ingreso a oportunidades, entre otros rasgos de la vida privilegiada.

Dentro del contexto de Puerto Rico, escenario académico similar al del continente europeo o latinoamericano y en donde las mejores universidades no han sido las privadas sino las estatales, me parece, sin embargo, que prevalece el esquema presentado, solo que a la inversa. Por un lado, tenemos que reconocer que la universidad pública nunca ha sido, ni es de todos, o por lo menos no de los sectores más marginados, provenientes de los peores distritos escolares. Tanto es así que uno de los lamentos más comunes en cuanto al alcance facultativo de las autoridades universitarias ante

las presiones administrativas de las últimas décadas para flexibilizar los requisitos de admisión, a fin de aumentar los ingresos por matrícula, es que se “está aceptando a estudiantes que no responden a las exigencias del nivel superior para ingresar”, y se sugiere, por ende, que no todo el mundo debe de tener acceso a la universidad. Estos sectores facultativos, o sectores afines, usualmente recomiendan orientar a estos otros estudiantes “no deseables” en programas cortos de aprendices o vocacionales. Dicha postura presenta un dilema ético que me parece que no se ha enfrentado en toda su complejidad. Si por un lado se acepta como válido que “no todo el mundo debe ir a la universidad,” entonces tenemos que aceptar, de igual manera, que la universidad no es, y en contradicción a su representativo de *universal*, una institución democrática, sin importar si es pública o privada. En realidad, solamente podrán aspirar a ella sectores sociales que bien por circunstancias de privilegio estarán *sobre determinados*, como diría Althusser, o bien por situaciones individuales favorables (el caso prototípico, pero anecdótico, del *joven que sale de “las peores condiciones” y termina como abogado de éxito, a partir de su esfuerzo individual y mentalidad de “yo sí puedo”*) a un acceso, pero no relativo a amplios sectores sociales marginados, cuya marginación incluye, por ende, el acceso a la educación.

Además, como parte de esta complejidad tendríamos que auscultar, a un nivel más específico, cuánto ha logrado el acceso a la universidad, pública o privada, democratizar la existencia social en Puerto Rico. Cabe señalar que a través de todo el siglo veinte los índices oficiales de pobreza

siempre han rondado las cifras del 50%, proporción que hubiese sido consistentemente más elevada, sin lo que economistas, como James Dietz, describen como la “válvula de escape” de la emigración a los EE. UU. durante mediados del siglo veinte, período, justamente, de esplendor, tanto del modelo del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, como de la Universidad de Puerto Rico. Aún más, ante los despidos masivos de empleados gubernamentales en la administración estadista derechista pasada, al igual que la continua desconexión entre los propósitos económicos de la educación universitaria y el mercado de empleos local del gobierno centrista, *estadolibrista* actual, no es difícil pronosticar el aumento en esos índices de desempleo y pobreza o el constante desplazamiento de puertorriqueños a los EE. UU. Con esto, se sostiene el diagnóstico sombrío que el economista Elías Gutiérrez propusiera hace más de tres décadas de que “el éxito en Puerto Rico es irse”; por lo que tenemos que volver a plantearnos de manera valiente: ¿cuál es el propósito, hoy en día, de la educación postsecundaria, y cómo podemos repensar la universidad de manera más práctica, al mismo tiempo que trascendental?

### **La educación general, el desarrollo de las competencias y el mercado laboral: propósitos y contradicciones**

A partir de las contracciones profundas del actual mercado de empleos, a menudo se cuestiona, tanto en EE. UU. como en Puerto Rico, y contrario al consenso que se había creado en el período de la posguerra para la generación *Baby Boomer*, cuál es el mérito práctico-laboral de

una educación universitaria para la generación del milenio. A esto hay que añadir para el nivel de endeudamiento personal y para el erario público que ha representado la ambición universitaria, sin ya poder proveer unos resultados palpables, tanto a nivel individual como macroeconómico. Como se ha venido planteando, la mayoría de los empleos generados por la nueva economía, no requieren de un grado universitario. De hecho, a partir de la década de los 80 y, de manera creciente, el tipo de empleo que genera esta economía es de carácter temporero, a tiempo parcial y de salario mínimo. Según un estudio reciente del Departamento del Trabajo de EE. UU. por ejemplo, “69% de los empleos disponibles en el 2010 en los EE. UU. no requerirían de un título universitario, sino que se ubicaban en categorías como mantenimiento, camioneros, empleados de tienda, y algunos técnicos.”<sup>69</sup> Más aún, según establecen Stanley Aronowitz y William DiFazio en su reconocido estudio, *The Jobless Future*,<sup>70</sup> a pesar de que se creó un alto nivel de expectativa durante las últimas décadas con el sector tecnológico como generador de empleos, los índices de desempleo han continuado en aumento. Esto es así ya que “durante los pasados 35 años, el sector privado tecnológico ha sido incapaz de absorber el nivel de pérdidas experimentadas por el sector manufacturero tradicional —muchos de estos empleos con protecciones sindicales y beneficios ahora inexistentes”.

---

<sup>69</sup> R. Samuelson (1994).

<sup>70</sup> Stanley Aronowitz y William DiFazio, *The Jobless Future*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010, p.xvii

Un último renglón que quisiera enfatizar es el de la relación entre la pertinencia, la excelencia académica y el empleo. Tenemos que asentir con Manuel Castells, cuando plantea que:

*Fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento y el uso de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTCI) han afectado profundamente los propósitos de la universidad, y exigen una posición acorde para enfrentar los retos de estos nuevos paradigmas.*<sup>71</sup>

Un estudio reciente del *Centro de Estudios Laborales de Northeastern University*, por ejemplo, establece que tan solo una minoría de los patronos de los EE. UU. —o un 38%— piensa que la mayor parte de las universidades de los EE. UU. están preparando adecuadamente a los estudiantes para el mundo del trabajo. En contraste, un 62% piensa que la preparación que reciben estos estudiantes es entre mediocre o pobre.<sup>72</sup> Dado que en Puerto Rico se carece de estadísticas recientes de este tipo, no podemos asegurar cuál es la relación existente; pero sí podemos especular que es muy similar, si no peor.<sup>73</sup> Otro estudio principal del *Association*

---

<sup>71</sup> Manuel Castells, “Toward a Sociology of the Network Society, in George Rizer and Zeynep Atalay, eds., *Readings in Globalization*, Wiley-Blackwell, 2009, p.

<sup>72</sup> Northeastern University, *Center for Labor Market Studies*, “The Depression in the Teen Labor Market in Illinois in Recent Years, enero 2012

<sup>73</sup> Si tomamos las estadísticas de los *rankings* que se les otorga a las universidades a partir del calibre de la labor investigativa que realizan, podemos tantear el estatus académico de las universidades de Puerto Rico. El *Ranking Web de Universidades del Mundo* clasifica a las primeras 6,000 universidades entre alrededor de 15,000 en el mundo, y en el 2014 el *ranking* más alto en Puerto

*of American Colleges and Universities (AACU)* plantea que, y como lo confirman múltiples encuestas con las principales corporaciones multinacionales denominadas, *Fortune 500*, para los patronos “las capacidades de pensamiento crítico, expresión clara y resolución de problemas complejos del candidato son más determinantes que la concentración de este en un área de estudio específico.”<sup>74</sup>

Estos hallazgos apuntan hacia la utilidad del tipo de aprendizaje de Educación General que aportan, particularmente, las humanidades y las ciencias sociales. Como consecuencia, durante los últimos años se ha impulsado un énfasis en lo que se describe como “la educación basada en el desarrollo de las competencias” (*competency-based education*, CBE, en inglés). Esta orientación exalta el desarrollo de ciertas habilidades de *expresión oral y escrita*, *pensamiento crítico*, *razonamiento cualitativo y cuantitativo* y *uso de la tecnología*, según establecen las agencias acreditadoras federales,

---

Rico lo recibe la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, con una clasificación de 774; la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras UPR, clasificación 1022, y el Sistema Universitario Ana G. Méndez, sistema universitario en donde me desempeñé, 3652. Para entender y contrastar el significado de estas cifras, la Universidad de Sao Paulo, por ejemplo, recibe un *ranking* de 29; la Universidad Autónoma de México, 50; la Universidad de Chile, 258; la Universidad de Harvard tiene el *ranking* número 1, MIT el segundo; la Universidad de Oxford, el tercero. *Ranking Web de Universidades*, 2014, recuperado de [http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America](http://www.webometrics.info/es/Latin_America)

<sup>74</sup> Association of American Colleges and Universities, *It Takes more than A Major: Employer Priorities for College Learning and Student Success*, recuperado de <http://www.aacu.org/leap/presidentstrust/compact/2013SurveySummary.cfm>

como el *Middle States Association*.<sup>75</sup> Más que intentar desarrollar nuevos currículos, o revisar el canon establecido, esta evolución, destacadamente apoyada por el Departamento de Educación federal de la administración de Obama<sup>76</sup> y fundaciones filantrópicas multimillonarias, como el *Gates Foundation*, intenta fortalecer las prácticas docentes y metodológicas hacia unos “resultados evidenciables”, justificados a través de procesos de avalúo, entre otros. Como señala uno de los múltiples *webinars* existentes, en torno al tema, “las aspiraciones de sus seguidores incluyen el poder abaratar los gastos universitarios; fortalecer los índices de graduación; y poder probar que los estudiantes, en efecto, aprendieron algo, después de varios años de estudios.”<sup>77</sup>

A este punto, más que repasar en detalle los posibles méritos de este enfoque, quisiera resaltar cómo se sostiene la conexión histórica entre los requerimientos del modelo económico capitalista y el avance de la educación avanzada. La crítica que presenta alguien, como Chomsky, en torno a esta relación, según intensificada en estas últimas déca-

---

<sup>75</sup> Middle States Association of Colleges and Schools, *Accreditation*, recuperado de, <http://www.middlestates.org/accreditation.php>

<sup>76</sup> Como parte de este apoyo, el Departamento de Educación federal anunció la disponibilidad de \$75 millones a ser distribuidos en programas enfocados en el desarrollo de las competencias y en el aumento de los índices de graduación, Federal Register, *First in the World Program-Development Grants*, recuperado de, <https://www.federalregister.gov/articles/2014/05/16/2014-11463/applications-for-new-awards-first-in-the-world-program-development-grants>

<sup>77</sup> Libby Nelson, “The top-ranked teacher education program doesn’t have classes, Vox, recuperado de <http://www.vox.com/2014/6/18/581268/why-top-ranked-teacher-education-program-doesnt-require-students-to>

das, radica principalmente en las condiciones de precariedad laboral creciente del nivel facultativo (incremento en el número de facultad adjunta o temporal, sin beneficios, sin permanencia, entre otras carencias). Sin embargo, habría que problematizarlos supuestos históricos del constructo *universidad* que se utilizan, institución de origen medieval, tradicionalmente de carácter jerárquico y excluyente, y sustentada a través de su evolución moderna como apoyo principal a la lógica y aspiraciones del mercado. Como nos puntualiza el teórico político de la democracia liberal, C.B. Macpherson, esta lógica parte de ciertos entendimientos que se otorgan a la naturaleza humana, los cuales él describe como de “individualismo posesivo”.<sup>78</sup> Según este razonamiento, el “hombre” (*sic*) –y lo subrayo conscientemente– se define como “esencialmente apropiador, o un consumista maximizador”<sup>79</sup>. Por consiguiente, la universidad que sustenta a este tipo de “hombre” tendrá que ser aquella que lo asiste en maximizar su capacidad adquisitiva (¡justamente, una institución como Harvard o MIT, primera y segunda categorías en el *ranking* mundial de universidades!). Con esto, volvemos a los planteamientos principales que nos presentan Giroux y Aronowitz de la orientación elitista a la que se subscriben tradicionalmente las universidades, y la necesidad de apoyar, de manera renovada y decisiva, su potencial democratizante.

---

<sup>78</sup> C.B. Macpherson, *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford University Press, 2010.

<sup>79</sup> *Ibid*, p. 5.

## La universidad, la educación general y el fortalecimiento de la democracia

La consecuencia más grave de la crisis de educación que vive el país no se subscribe simplemente a unas carencias evidenciables en el manejo individual de ciertas *competencias de aprendizaje*, sino a la crisis misma de la democracia. Ninguna democracia, o intento democrático, sobrevive sin la participación activa e informada de una ciudadanía consciente. Precisamente, de esto es lo que se trata en la *vita activa en el polis*, como lo entendía la teórica política judío-alemana, Hannah Arendt. Sin embargo, la mayor parte de las discusiones recientes en torno a la crisis de la educación, se limitan a unos propósitos específicos y prácticos, y no a cuestionar, más allá de cómo aprendemos, *qué aprendemos y para qué?* Aun muchos de los sectores de orientación progresista que proponen que la universidad debe ser más que escenario de aprendizaje práctico, lo hacen usualmente de manera abstracta, sin atender, por otro lado, las necesidades de sobrevivencia económica que sí tienen los estudiantes, que tenemos todos nosotros. Hay que reconocer que el supuesto que sugiere Mac Pherson de *individualismo posesivo*, o el estudiante *apropiador, consumista maximizador*, siempre ha estado presente en el funcionamiento de todas las universidades, desde Harvard al SUAGM. Tanto es así, que medimos el “éxito” del egresado a partir del estatus de la profesión alcanzada, el ingreso, el reconocimiento, entre otros factores. Aun en el mundo académico, ¿quién es el facultativo respetado, sino el que logra *adquirir*, justamente, un *caché* cultural y académico que se *mide* a partir de

preocupaciones, como en dónde enseña, en dónde pública, cuántas publicaciones, cuán reciente y otros aspectos.

Partiendo de todas estas realidades, se presenta la exigencia de un nuevo tipo de Educación General –o más bien, de nuevas *maneras*, en plural, de enseñar– que no estén regimentadas sobre “bases normativas meta-disciplinarias dirigidas desde la torre de marfil autoritaria de la academia”.<sup>80</sup> Estas metas amplias se dificultan, sin embargo, dado que, y como nos indica el teórico político, Charles W. Mills, “carecemos de modelos analíticos alternos que puedan proponer unas nuevas economías y sistemas políticos funcionales, equitativos y atractivos para un nuevo orden socioeconómico postcapitalista”.<sup>81</sup> Ante estas carencias, lo que emerge a menudo son las miradas *mitificantes* al pasado, tanto protocapitalista como marxista, que no reconocen la realidad histórica injusta y opresiva de ambos modelos.

La dificultad creativa de explorar estos posibles modelos alternos parte, en gran medida, de que el público universitario, no simplemente administradores, sino facultativos del área académica y estudiantes, han sido ampliamente socializados por el propio sistema educativo existente a aceptar la realidad conocida como normativa. En contraste, y como nos indica Mills, lo que precisamos es de “mayores niveles de reflexión o distanciamiento meta-teórico que nos permita cuestionar los conceptos y valores que nos han

---

<sup>80</sup> Castells.

<sup>81</sup> Carole Pateman y Charles Mills, *Contract and Domination*, Polity Press, 2012, p. 33.

formado.”<sup>82</sup> Es de esta manera como también tenemos que *aprender* a enseñar, permitiendo a los propios estudiantes sus cuestionamientos a nivel personal. Solamente desde estos puntos de partida podremos enfrentar las realidades que a menudo son “ignoradas o falsamente representadas,” como lo son las exclusiones y tensiones inscritas, aun en las propias universidades. Tanto es así, que uno de los “secretos de familia,” ignorado o falsamente representado, es el propio contexto laboral, real, de las universidades: ámbito de enormes hostilidades, tensiones, envidias, intrigas de administradores contra facultativos, y de estos contra administradores; asimismo, de administradores contra administradores, y de facultativos contra facultativos; facultativos contra estudiantes; de estudiantes contra administradores, y así por el estilo. Es imposible pensar que, dentro de estos contextos, e independientemente de ideologías formales de carácter progresista o radical, se estén modelando unas prácticas de convivencia democrática, pacífica y solidaria que inspiren a los estudiantes a comportarse de otra manera. Hasta que no empecemos a enfrentar todas estas realidades, no podremos aspirar a una nueva y fortalecida universidad para el siglo XXI, y, por consiguiente, aspirar a otro tipo de sociedad en la que cualquier persona pueda aspirar a una buena educación, en un sentido más amplio, democrático y humano.

---

<sup>82</sup> Ibid., p. 90.