

los últimos años de la Guerra Civil española, así como las consecuencias políticas y sociales que produjo la guerra y el franquismo en una región ya de por sí esquilada como la extremeña.

Friz Echeverría, Cristóbal, *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Santiago de Chile, Ceibo Ediciones, 2016, 250 pp.

Por Claudia Muñoz Tobar
(Universidad de Concepción, Chile)

El libro de Cristóbal Friz, *La universidad en disputa*, aparece en un momento político y social decisivo para el futuro de la educación superior chilena, justamente el año en que el Ministerio de Educación presenta a la cámara de diputados un Proyecto de Ley de Educación Superior que reforma el ordenamiento jurídico vigente, y mientras el correspondiente documento estaba siendo analizado en distintas universidades del país. En lo que sigue, pretendo dar cuenta sucintamente del contenido del libro, tratando de abarcar, sin traicionarlas, algunas de las principales ideas que su autor desarrolla en él.

Una de las primeras advertencias que Friz hace acerca de su trabajo, es que abordará la cuestión educativa como un problema político (p.21). Nos advierte también, en consecuencia, que su investigación se inscribe “en el horizonte problemático” de la filosofía de la educación y la filosofía política. Dado su convencimiento de que, en el caso de la educación, estos dos ámbitos de reflexión filosófica son “inescindibles”, intentaré mostrar que en el concepto de *lo político* del autor se encuentran implicados los tres elementos esenciales que él entiende en mutua conexión: una noción de sujeto (término que prefiere al de individuo, persona o incluso ser humano), una normatividad o un deber ser a él aplicable y un concepto de educación (o formación, como prefiere llamarla) orientada a hacer realidad esa visión de sujeto y la normatividad a él inherente. La indisociabilidad entre la reflexión educativa y la política en el análisis filosófico que nos propone Friz explica que no necesite hacer explícita su preferencia particular por alguna de las concepciones educativas que analiza (aunque es cierto que él mismo se

instala, ya al inicio, en una de ellas o al menos en contra de una de ellas). En otras palabras, su precisión acerca del modo en que abordará su reflexión pone de inmediato al autor en una postura contraria a cualquier concepto de educación, en particular de educación universitaria, tema central del libro, que pretenda levantarse como neutral desde el punto de vista político.

La tarea filosófica más específica de aclarar el concepto de educación implícito en las políticas educacionales del neoliberalismo en Latinoamérica se orienta en Friz, según la interpreto, a defender la consideración más general de que cualquier concepto o teoría educativa (explícita o no) tiene un componente normativo inherente (o inevitable) que no consiste únicamente en proponer un concepto del ser humano, la sociedad, el Estado y sus relaciones, “sino también y ante todo”, una noción de lo que estos *deben ser* (p. 22). Es precisamente este concepto de lo que es y debe ser el ser humano, la sociedad o el Estado lo que estaría en juego en la disputa que mantienen desde hace tiempo quienes han promovido la lógica de mercado para el desarrollo de una educación de calidad, y sus críticos que, en general, evalúan esta lógica como un dispositivo perverso que ha conducido a la desnaturalización de la función de las instituciones formadoras y de la relación entre los académicos, los estudiantes y la sociedad.

Entonces, más que la defensa de un determinado punto de vista, Friz está interesado en mostrar que lo que sea la educación en general, y la universitaria en particular, vista tanto por quienes han defendido las políticas neoliberales, desde comienzos de los 70 hasta nuestros días, como por sus críticos, no es un asunto neutral desde el punto de vista moral y político. El compromiso de cualquier punto de vista que se asuma acerca del concepto “educación” es antropológico-normativo y su disputa, por lo tanto, un conflicto entre posiciones que divergen acerca de lo que, explícita o subyacentemente, conciben que *es* y *debe ser* el sujeto que ha de regirse y modularse por las políticas educativas que se promuevan o implementen.

El trasfondo antropológico-normativo que Friz quiere hacer manifiesto es bastante más claro en los intelectuales que rechazan la racionalidad economicista promovida por las políticas

neoliberales educativas en Latinoamérica (de las que Chile ha sido el paradigma), pero no pasa lo mismo en los documentos de instituciones como el Banco Mundial, la UNESCO y la Cepal, ni en los textos de los teóricos promotores de esas políticas. Es interesante este punto de vista porque en el ideario de los referentes clásicos del neoliberalismo, como Hayek y Friedman, que Friz expone paso a paso, y con gran claridad en los primeros capítulos, la propuesta neoliberal se define como neutral (apolítica), opuesta en este sentido al liberalismo económico social keynesiano, que tendría un sustento ideológico no sólo contrario a la promoción de la libertad individual, que ambos autores entienden como absoluta, sino también arrogante. En efecto, la falta de modestia que Hayek, por ejemplo, adjudica a quienes defienden el estado de bienestar o cualquier otro sistema que centralice en lo estatal político la regulación del mercado, se debe a la creencia subyacente en que el desarrollo económico y social de una nación puede planificarse. Para el neoliberalismo clásico todo intento de planificación es una utopía o, lo que es lo mismo, “una distorsión de los verdaderos principios del liberalismo” que son los más realistas. Friz nos recuerda que la fuerza que el proyecto neoliberal adquiere debido a la crisis económica mundial de los 70s conduce a su aplicación en distintas partes del planeta, siendo su campo de experimentación la dictadura chilena (p. 41). Todas estas aplicaciones se basan en los principios de la *teoría liberal clásica* (p. 45), que Friz interpreta, como se ha advertido, desde una perspectiva antropológica. Estos supuestos son los de la libertad individual (la más rigurosa, objetiva y verdadera libertad), el carácter limitado de la mente individual (o la tesis de la finitud del conocimiento humano) y la regulación espontánea del mercado. La libertad individual del liberalismo clásico consiste en la ausencia de coacción y dado que la razón humana individual es incapaz de conocerlo todo y de vislumbrar métodos que garanticen el control del progreso civilizatorio, sólo queda reconocer esta limitación con humildad. Como principal virtud de la *moral comercial* de Hayek (expuesta en *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*, de 1981) o de la ética capitalista de Friedman (en su *Capitalismo y libertad*, de 1962), la humildad consiste en aceptar que los bienes culturales son el producto espontáneo de procesos

que no se encuentran bajo nuestro control, con lo cual todo intento de planificación debe entenderse como una aberración de la condición humana (p. 49). En otras palabras, lo mejor es reconocer que “la economía de mercado” es el único régimen que resguarda la preciada libertad individual, por tratarse, precisamente, de un mecanismo cuyo curso espontáneo no podemos controlar ni, por lo mismo, someter a nuestro arbitrio (p. 49). A esto hay que agregar que la *competencia* es el medio por el que el mercado capitalista conduce al logro de bienes materiales y culturales que los individuos no podrían alcanzar aisladamente (p.51) y el único capaz de preservar la cohesión social sin oponerse a la libertad individual (p. 52). Esta es la razón por la cual en la teoría neoliberal clásica la libertad individual, o, de manera más simple, el individualismo, es tenido por el valor fundante de la cultura occidental.

El proyecto neoliberal extiende sus ideales de libertad individual, mercado y competencia a todos los ámbitos de la vida de las personas, incluido el de la educación. Que esto no es un ideario políticamente neutral, se revela en que parte de la doctrina incluye la convicción de que el papel del gobierno frente al problema de la organización social (es decir, frente al problema político) debe limitarse a dejar operar al mercado sin trabas o bien, si el libre mercado no estuviera instalado, hacer todo lo que se necesite para su implementación. La minimización del Estado que se lograría reduciendo al máximo su coacción sobre los individuos a través de la desregulación del mercado (lo que sería coherente con la libertad individual natural) y la privatización de sus funciones, es una propuesta política. Dicho de otra manera por Friz, en clara coincidencia con las ideas expresadas por Hinkelammert en su *Crítica de la razón utópica* del año 1984, el intento de despolitizar la vida social es un proyecto político (pp. 56-57). Según varios de los críticos del neoliberalismo, este objetivo se consigue a través del disciplinamiento de las personas (p. 57). Nuestro autor advierte, al respecto, que el objetivo del tipo de formación que el neoliberalismo clásico propone para las personas es convertirlas en “agentes funcionales al libre mercado” (p.59), finalidad que define con mayor especificidad a la educación superior, pues es en este nivel donde se prepara a los sujetos como científicos e investi-

gadores, es decir, para desarrollar una labor científica cuyo motor también es la competencia (p. 64).

Entre las principales condiciones de un sistema de formación superior exitoso, según los lineamientos neoliberales y su antropología (Friz resume aquí los ofrecidos por Hayek en el último capítulo de *Los fundamentos de la libertad* de 1959), está el término del centralismo educativo. La centralización del sistema de educación presupone una planificación, lo que contradice el principio de la ignorancia humana natural y la libertad. De acuerdo entonces con los lineamientos neoliberales, es inconveniente, por no decir una aberración de la condición humana, que el Estado establezca los contenidos y esquemas de enseñanza aprendizaje, así como los transmisores más idóneos de los conocimientos (p. 65). Dentro de la lógica neoliberal clásica, lo adecuado sería, dado que es lo que mejor se condice con la inevitable ignorancia humana y la libertad absoluta de elección, que existiera una gran variedad de modalidades educativas (p. 65). Por otra parte, el centralismo educativo, en la medida en que se corresponde (se asocia) con la idea de la educación como un derecho social que, en cuanto tal, debe ser asegurado sin diferencias para todos por el Estado, resulta contrario a la convicción neoliberal de Hayek de que se trata de un bien de consumo (o que se transa por dinero), es decir, un bien que satisface una necesidad individual (p. 56).

Entre las ideas del neoliberalismo clásico de Hayek que Friz recoge debido a su relevancia e influencia en el delineamiento de las políticas de educación superior, especialmente en Chile, se encuentran la concepción del científico como emprendedor, la distinción entre *education* y *schooling*, y la visión de la educación superior como inversión en capital humano. Si el progreso científico reposa en la capacidad individual de emprendimiento, pero sólo unos pocos tienen esta capacidad, el neoliberalismo ha de ser reticente a la idea de que exista un número elevado de investigadores (p. 67). Sin embargo, no puede decidirse a priori la cantidad adecuada de científicos, antes bien, esto es algo que dependerá, como en todas las esferas de la existencia humana y social, del mecanismo regulador de la competencia, el único que, según

el neoliberalismo clásico, asegura niveles de máxima excelencia a cada una de ellas (p. 68). El concepto neoliberal de libertad académica (o libertad de cátedra), que tanto valoramos, es también coherente con el principio de la libertad individual y con el rechazo de toda forma de planificación y regulación centralizada; pero Hayek, en *Los fundamentos de la libertad* (1959), como advierte Friz (p. 69), sólo la admite para la "investigación pura" y el "trabajo de laboratorio", no para las ciencias sociales, ante las cuales recomienda, más bien, estar alertas, habida cuenta de la presión que suelen ejercer en función de ideales que muchas personas tienden a aprobar. Para Friz (p.70), el hecho de que Hayek recomiende para las ciencias sociales (y las humanidades, por extensión) un tratamiento contrario al principio de la libertad individual sólo se entiende por su convicción de que un orden social regido por el mercado es el único capaz de salvaguardar la *estabilidad política*, criterio que debe ser rector de la labor científico-intelectual (pp. 70-71). Por otra parte, Friz (p. 76) destaca también la distinción de Friedman entre *education* y *schooling*, es decir, entre *educación general del ciudadano* y *enseñanza profesional* (o instrucción). Para Friedman, la educación superior se diferencia de la primaria y secundaria, que otorgan un nivel mínimo de alfabetismo y conocimiento para la mayoría de los ciudadanos, porque no tiene como producto un bien que exceda al individuo (un bien social), sino el aumento de "la productividad económica individual del estudiante". Siendo así, no hay justificación alguna para su gratuidad, de manera que los estudiantes y sus familias deben pagarla como cualquier otro bien de beneficio personal. El Estado entonces no debe entrometerse (p. 77). Para lograr la excelencia del servicio educativo, Friedman recomienda que la educación se transforme en una "industria educativa" sometida a los mecanismos de regulación del mercado, cuya forma definitiva se alcanzaría, por lo tanto, gracias a la competencia, que sólo dejaría sobrevivir a sus mejores instituciones. La variedad de oferta, por otro lado, contribuye a la maximización de la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos (pp. 78-79), lo que hace a los consumidores o clientes (los estudiantes y sus familias) los factores determinantes de las orientaciones y decisiones en la industria educativa. Para los padres y estudiantes que no pueden

pagar este servicio, Friedman propone un régimen de subvenciones a la demanda, vales o bonos (vouchers) que estos reciben para *invertir* en la educación de sus hijos o de sí mismos (p. 81). Finalmente, en la concepción neoliberal la formación profesional (enseñanza profesional y técnica), que define las casas de estudios superiores (p. 83), se entiende como “inversión en capital humano” en tanto eleva la productividad económica del individuo que la recibe. Con la noción de capital humano se apunta entonces a una dimensión del sujeto que produce bienes y servicios, y que aumenta sus posibilidades de alcanzar mejores réditos económicos (p. 84). Educarse y educar es invertir en este sentido. Un aspecto interesante que Friz comenta en su libro acerca de la transformación de la educación en una industria, es que una competencia en igualdad de condiciones exige que se elimine la diferencia entre instituciones educacionales estatales y privadas, lo que se logra a través del sistema de subvención a la demanda. En cuanto a la formación ciudadana, la propuesta de circunscribirla únicamente a los niveles básico y secundario, y de reducir la formación superior a enseñanza profesional, implica que en la concepción neoliberal los valores y saberes que preservan la estabilidad social (adquiridos en los primeros niveles formativos) no necesitan un análisis mayor ni un cuestionamiento en la edad adulta. Lo que sea esa formación para el bien social, sin embargo, no es algo que esté descrito con detalle en la teoría neoliberal clásica ni en los desarrollos de sus seguidores y promotores posteriores. Más bien, constata Cristóbal Friz, es una especie de “presencia ausente” en las reflexiones de todos ellos. La educación superior, concebida como académica o a-política, está orientada exclusivamente a la incorporación de los estudiantes al mercado laboral (p. 89). Entonces, desde el punto de vista antropológico ético, la educación superior produce un sujeto con una formación moral, cívica y política orientada a la estabilidad social, la que depende, en la concepción neoliberal, del adecuado funcionamiento del mercado; un sujeto, nos dice Friz, que no cuestiona los mecanismos de la sociedad en la que vive y que es educado como un agente competitivo capaz de alcanzar altos niveles de excelencia (p. 90).

En la segunda parte de su libro, el autor se ocupa del “neoliberalismo en y para América Latina”, un rótulo que apunta a un conjunto de propuestas de modernización destinadas a la instauración progresiva de la economía de libre mercado en la región. No se trata, advierte, de una mera copia, sino de una reelaboración del neoliberalismo clásico que se apropia de su normatividad antropológico-ética.

El proyecto de modernización pionero en América Latina se lleva a cabo en Chile a fines de la década de los setenta con la dictadura de Pinochet (1973-1990). Posteriormente, las reformas involucraron a gobiernos de distintas tendencias (democratocristianos, conservadores, progresistas, socialdemócratas, socialistas), en la medida en que se alinearon a las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (p. 95). Este proceso, que condujo finalmente a una hegemonía del neoliberalismo, no habría sido posible, recuerda Friz, sin la redefinición de los planes y programas de estudios de Economía ocurrida en varias universidades latinoamericanas, donde se formaron, precisamente, sus conductores (p. 96). Friz dedica dos capítulos a la presentación de los contenidos pertinentes de dos textos que son paradigmáticos del proceso de reformas conducentes a la instauración del libre mercado en Latinoamérica: *El otro sendero*, del peruano Hernando Soto (1986) y *El Ladrillo*, escrito poco antes del golpe militar chileno y publicado en Chile en 1992 por el Centro de Estudios Públicos (CEP). Se trata, este último, de un documento elaborado por un grupo de economistas liderado por Sergio de Castro y Arturo Fontaine a comienzos de los setenta, que sirvió de base a la política económica del gobierno militar.

Uno de los aspectos que el autor destaca de ambas obras tiene que ver con la apreciación de sus autores de que las reformas neoliberales que promueven son aspiraciones realistas y no utopías de planificación. La distinción entre lo realista y lo utópico, que se funda en el principio de la ignorancia insalvable del ser humano, aparece en la tercera parte del libro de Friz bajo la forma de la disputa entre la visión mercantilista de la educación superior como la única posible (o la realista), y la de sus críticos, que se instalan explícitamente en una postura utópica o hacen ver que también el liberalismo presen-

ta rasgos utópicos. En *El Ladrillo* la recomendación educativa más realista es que el Estado, tal como recomienda Friedman, garantice niveles mínimos de formación ciudadana (gratuita) que capacite a los estudiantes para participar seria y responsablemente en la vida social y política del país (p. 119). Esta participación, sin embargo, se reduce al cumplimiento de su papel de productores, consumidores o clientes en la sociedad de mercado. La enseñanza superior, en cambio, no debe ser gratuita porque los beneficios que produce son privados.

Friz dedica también varias páginas de su trabajo a las propuestas de organizaciones internacionales, especialmente el Banco Mundial, la CEPAL y UNESCO, para mostrar el papel que han tenido hasta el presente en el desarrollo de las políticas neoliberales para América Latina en educación superior. Un aspecto interesante es que estos organismos recomiendan el régimen de financiamiento basado en créditos subsidiados por los gobiernos y por la banca privada a los estudiantes, augurando una serie de efectos positivos, especialmente el mejoramiento de la calidad de la formación superior y del sistema mismo. Dado que los futuros profesionales deberán devolver el dinero recibido mediante subsidios, tenderían a ser más responsables y comprometidos con su propia formación, lo que redundaría en una menor duración de sus estudios universitarios. Por lo tanto, de acuerdo con estos organismos, concluye Friz, los estudiantes se conducen como agentes que hacen elecciones racionales acerca de las carreras que seguirán y las instituciones en que lo harán, tomando en cuenta también sus posibilidades de empleo.

Como resumen, el análisis de las recomendaciones de los organismos internacionales y de la literatura neoliberal latinoamericana y clásica, revela a Friz las mismas bases antropológico-normativas, puesto que las universidades se conciben como instituciones que forman (deben formar) un sujeto competitivo y emprendedor, un sujeto empresa funcional al libre mercado, a la estabilidad social y a los mayores índices de libertad y democracia que el mercado genera espontáneamente. Este sujeto sigue estudios superiores como una inversión personal para optar a mayores ingresos económicos y cuenta con una racionalidad mercantil costo eficiente bien desarrollada que funciona con

independencia de consideraciones que excedan su individualidad (o la *education* de Friedman), como la esfera ciudadana o el cuestionamiento del orden social imperante (p. 156).

Friz dedica la siguiente sección de su libro al pensamiento crítico latinoamericano que rechaza el trasfondo antropológico político del neoliberalismo. Si toda crítica es normativa, como nuestro autor ha admitido desde el comienzo, la censura a las políticas neoliberales en la educación superior, a sus consecuencias sociales y a la teoría que las sustenta, presupone una toma de posición de los críticos acerca de lo que debe ser el sujeto y, con ello, la educación y la universidad, como algo distinto al sujeto de la antropología y normatividad neoliberal. Haciendo un resumen de lo señalado por Friz, los críticos latinoamericanos coinciden en que las recomendaciones y políticas neoliberales implican una concepción estrecha del sujeto, promueven una educación funcional a la sumisión, provocan el desmembramiento de la comunidad académica y, en el límite, la destrucción de la universidad. A través de los análisis de autores como Carlos Ruiz Schneider (en *De la República al mercado* de 2010) y Hinkelammert (en su artículo *La universidad frente a la globalización*, de 2005), deja entrever su coincidencia con la conclusión de que la comprensión del sujeto de la educación superior como un mero consumidor, cliente o productor, preparado para triunfar en la competitividad bajo la lógica costo-beneficio, implica el abandono de la aspiración a formar un individuo que desarrolla su profesión responsablemente porque se considera a sí mismo como un miembro activo y creativo de su cultura. La formación de sujetos funcionales a la lógica de mercado, que no someten a crítica lo establecido, deja de lado el carácter emancipador que los críticos asignan a la educación, especialmente la universitaria. Asimismo, las directrices economicistas que consideran a los académicos como productores (investigadores) y vendedores de un servicio educativo (docentes universitarios) que compiten entre sí, tienden a “desarticular el carácter comunitario que corresponde a la universidad” (p. 185). Dentro de la obra crítica que Friz examina, todos estos factores destruyen la esencia de la universidad. En defensa de esta supuesta esencia, la mayoría de los críticos del neoliberalismo se posicionan desde exigencias normati-

vas que pueden expresarse mediante el concepto de “universidad ideal”. Sobre la base de estas exigencias, consideran que las universidades deben ser dirigidas no por tecnócratas, expertos en gestión, gerentes o controladores, sino “por quienes trabajan y estudian en ella”.

El libro de Friz nos permite concluir que la transformación que ha operado en la educación universitaria mediante las políticas promovidas por el neoliberalismo ha sido exitosa desde el punto de vista de la realización y extensión de la lógica de mercado y de la conceptualización neoliberal de la formación universitaria (su trasfondo antropológico normativo), lo que ha llevado a sus críticos a una suerte de idealización de la universidad. También el sentido común y, si se quiere, la renovada hueste de postulantes a la educación superior de cada año la idealizan, pues la universidad se ha convertido para ellos en el objetivo que define sus proyecciones vitales, lo que ha ido en desmedro, por ejemplo, del desarrollo de la formación técnica. ¿Por qué el sentido de la propia vida o el despliegue máximo de las capacidades humanas tiene que cumplirse por defecto en la universidad? Si la universidad tiene en parte alguna responsabilidad en la superación de la lógica economicista que los críticos estudiados por Friz denuncian y rechazan, los académicos también deberíamos preguntarnos esto.

El trabajo de Friz deja la impresión de que la universidad en disputa puede ser el nombre para toda la labor crítica que todavía falta hacer al interior de las comunidades universitarias. Esta labor no puede limitarse a la defensa de la universidad frente a cualquier sistema, intención o política, tanto externa como interna, que afecte su autonomía o su libertad para pensarse a sí misma y para ejercer la crítica; ni siquiera a la tarea ciertamente urgente de pensar cuál es la contribución social de la universidad en el contexto local y global, más allá de la hasta hace poco tiempo incuestionable función de formar emprendedores o empresarios de sí mismos. Quizás lo que se ha de exigir a la universidad pase por la autoexigencia de los mismos académicos y críticos de comprender hasta qué punto sus propios modos de ver y de vivir la vida universitaria se hallan permeados por esa lógica que rechazan.

Fuentes Navarro, M^a Candelaria; Cobo Romero, Francisco, *La tierra para quien la trabaja. Los comunistas, la sociedad rural andaluza y la conquista de la democracia (1965-1983)*. Granada, Universidad de Granada, 2016, 346 pp.

Por Mónica Fernández Amador
(Universidad de Almería)

Una de las interpretaciones más extendidas y consolidadas en los estudios sobre la oposición antifranquista insiste en la idea de que la aparición de la protesta colectiva y la reivindicación democrática en la etapa final de la dictadura tuvo lugar en torno a las regiones más industrializadas del Estado español (Cataluña, País Vasco, Madrid), de modo que los protagonistas de las manifestaciones de rechazo al régimen, en todas sus expresiones, habrían sido los colectivos vinculados a la clase obrera de las grandes ciudades. En contraposición a ello, se deducía una incapacidad manifiesta de la población rural para fomentar la aparición y la consolidación de movimientos sociales y estructuras organizadas que presionaran a favor de la democratización del país desde la periferia de los principales centros de poder.

Pero, frente a estas visiones parciales o excesivamente deterministas ya clásicas, cada vez son más frecuentes las investigaciones que reivindicaban el papel desempeñado por el mundo rural en el proceso de democratización en tanto que, como se ha señalado, éste ha sido tradicionalmente identificado con las áreas urbanas de mayor desarrollo socioeconómico y con la modernización. En efecto, dentro del panorama historiográfico actual destacan las aportaciones que están tratando de subsanar las ausencias o debilidades teóricas, metodológicas e interpretativas sobre la crisis final del régimen franquista, incorporando al relato la atención hacia las regiones con un peso predominante de la agricultura, como Andalucía, Extremadura, Galicia o las dos Castillas.

Es precisamente dentro de esta línea historiográfica renovadora donde se enmarca este libro, que es a su vez resultado de un proyecto de investigación más amplio titulado “Movilización colectiva, conflictividad y difusión de actitudes democráticas entre la población andaluza durante el tardofranquismo y la transición polí-