

## Las universidades frente a la lógica del mercado<sup>1</sup>

Ludivine Thiaw-Po-Une<sup>2</sup>

Las reticencias al lugar de una posible “mercantilización” de todo lo que toca al mundo educativo, de la escuela primaria a la enseñanza superior, se expanden en la actualidad. Es verdad que se multiplican los síntomas que testifican que el sector educativo está identificado con el mundo económico del mercado, desde la expansión de los cursos en internet, a la privatización de una parte de los servicios educativos y, particularmente, en el “apoyo” dedicado (bajo la forma de lo que se denomina “*coaching*”) a los alumnos o a los estudiantes con dificultad en sus estudios. Este mercado está estimado en la actualidad, para el conjunto del mundo, en alrededor de 2000 millares de dólares, y constituye, por esto, una verdadera “mina” cuya explotación es denunciada por muchos y testimoniada frecuentemente en la dinámica de la mundialización neo-liberal.

Más allá de algunos efectos retóricos, esta representación de la educación como en riesgo de transformarse en una mercancía tiene, no obstante, algo de desconcertante; esto es lo que quisiera delimitar en toda su generalidad antes de concentrar mi análisis sobre el sector de las universidades.

Una mercancía, cualquiera que sea, es un producto dotado de un valor de uso y de un valor de cambio, que permite eventualmente, a favor del intercambio, extraer ganancia. Desde ese punto de vista, es ciertamente deseable que las formaciones adquiridas en el marco del aparato educativo tengan un valor de uso para aquellos que las adquieren, alumnos o estudiantes, al igual que para la colectividad que organiza y financia el proceso educativo. Cuando se quiere saber si esas formaciones tienen también un valor de cambio, y cual ese valor de cambio, la pregunta es mucho más compleja.

Para la parte obligatoria de la educación, es decir, la que corresponde a la enseñanza primaria y secundaria, existe, en la mayoría de los países, una oferta pública gratuita, que excluye en su principio mismo una real mercantilización de la enseñanza.

Para la parte del proceso de formación que excede el periodo de escolaridad obligatorio y que corresponde a la enseñanza superior, coexisten en general una oferta pública y una oferta privada. En Francia, donde la ley establece que no haya más que universidades públicas, esta coexistencia tiene lugar en el hecho de la presencia, al lado de las universidades, de un sector de escuelas, que, grandes o pequeñas, pueden tener estatuto privado y “vender” a sus estudiantes los años de formación para los cuales son admitidos. Por lo tanto, tanto en Francia, en ese sector de las escuelas o, fuera de Francia, en el sector

---

<sup>1</sup> Conferencia pronunciada por la Dra. Ludivine Thiaw Po Une el día 27 de junio de 2008 en el Teatro Tornavías (Campus Miguelete/UNSAM), en el marco del Seminario de Investigación “Universidad y Democracia: los desafíos de una política del conocimiento” organizado por el Observatorio de Políticas Universitarias y Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

<sup>2</sup> Doctora en Filosofía (Universidad Paris-Sorbonne, Francia). Miembro del Observatorio Europeo de Políticas Universitarias.

de las universidades que son privadas ¿la enseñanza dispensada, es verdaderamente una mercancía?

Nada, a decir verdad, es más seguro: Para que este sea el caso, sería necesario, en efecto, que los establecimientos concernidos sean empresas que cobran sus costos con los ingresos extraídos de sus “productos”. En la universidad francesa, los derechos de inscripción cubren el 2% del costo medio de una formación, y en las universidades americanas, donde esos derechos son mucho más elevados, no han representado, en los últimos años del siglo XX, más que el 12% de los costos. Hablar de mercantilización educativa, lo mismo que evocar a las universidades como constituidas como empresas, no tendría sentido, si el sentido no es el de pensar una analogía como abstracción hecha de muchas diferencias que hay que integrar en su construcción.

Una analogía puede entretanto ser válida o no. ¿Qué es aquí? La pregunta conduce a otro aspecto desconcertante inscripto en la asimilación de la educación en general y, con mayor prioridad en mi análisis, de la enseñanza superior, a una mercantilización, aunque (como conviene en una analogía) precisamos que la educación no es del todo una mercancía como las otras. Es necesario tomar en cuenta de lo que en Francia permanece como estatuto dominante del aparato educativo: el de un servicio público. Este compete, ciertamente, (con la exclusión de las universidades) con un sector privado, pero manteniendo preponderancia con respecto a aquel y encarnando desde hace más de un siglo la representación republicana de la escuela. Como servicio público, la escuela es una pieza del aparato del Estado. Por consiguiente, si este servicio debe ser preservado en su configuración republicana, se concibe como una evidencia, que es necesario sustraerlo antes que nada, en su funcionamiento interno, a un principio liberal de libre competencia, característico del mundo económico. Las empresas pueden y, en una economía de mercado, deben encontrarse en relación de competencia las unas con las otras. Igualmente, el servicio público, si no equivale a un monopolio público de una actividad, puede encontrarse en competencia, como es el caso de la escuela (salvo, en Francia, para las universidades), con el sector privado. Sin embargo, dos puntos de detención a la lógica económica de la competencia son aquí sólidamente fijados y comprendidos en las conciencias:

- Por una parte, esta competencia no debe hacer que el servicio público de la educación abandone lo que lo caracteriza como servicio público y lo sustrae, en su funcionamiento, a la lógica del mercado. Este primer punto de detención compromete particularmente el principio de gratuidad o, para las universidades francesas, de casi gratuidad, y libera el espacio educativo público de toda consideración de rentabilidad directa.

- Por otra parte y a *fortiori*, la competencia no debe instalarse en el seno de una educación concebida como “nacional”. Al menos según la representación que tiene de sí, el Estado-nación, que, por su inclinación hacia el servicio público, se hace cargo de la más amplia parte de la educación, no sería entrar en competencia con sí mismo, pues de lo contrario, dividiéndose por así decirlo en sí mismo, no podría más, desde esa óptica, que ver degradarse la forma en que satisface su función. En la medida que la competencia es pensada como una dimensión exclusivamente constitutiva del universo mercantil, el debate sobre la mercantilización de las formaciones se cristaliza muy fácilmente, para la mayor parte, en esa cuestión de la instauración de una forma de competencia en el sector público

de la educación, instauración en general excluida, tanto en las prácticas como en las teorías, de ese servicio público. Se comprende también por qué, en esas condiciones, la discusión sobre la autonomía de los establecimientos de educación en relación al Estado se vuelve tan crispada y por qué, en Francia, en la autonomía de las universidades en relación al Estado queda un combate que, a pesar de la ley de autonomía votada en julio de 2007, no está todavía enteramente ganado en los espíritus de muchos universitarios. Detrás de la autonomía de los establecimientos, está en efecto, para muchos colegas y para los estudiantes más comprometidos políticamente, la instauración de la competencia que se anunciaba, y detrás de esta instalación de la competencia en el servicio público parecería necesario ver perfilarse la mercantilización de la formación. En contra de ello, conviene preservar el “santuario” que debe ser la educación, que sólo su control por parte del Estado la garantizaría contra un abandono al juego de los intereses particulares que rigen la sociedad.

Para Francia, pero esto vale también, de manera menos caricaturesca, en otros países, todo el dispositivo legislativo y reglamentario que rige el sistema de educación nacional está consagrado a garantizar esos dos puntos de detención. Por lo tanto, la amenaza de una mercantilización de las formaciones parece no intervenir, en el estado actual de esta legislación y de esta reglamentación, más que en la periferia de un sistema fuertemente blindado contra una eventualidad semejante. En este sentido, cuando se multiplican las denuncias de una mercantilización, es necesario convenir que, teniendo en cuenta la organización de nuestros aparatos educativos, jugamos sobre todo a darnos miedo, en la medida que un verdadero desmantelamiento del santuario constituido por el aparato educativo está lejos de encontrarse seriamente amenazado. Dicho esto, las leyes y los reglamentos no hacen más que mostrar un ensamblaje de convicciones y de elecciones de valor comprometiendo el funcionamiento de una sociedad: bajo el efecto de constataciones que inducen a tomas de conciencia, esas convicciones y esas elecciones pueden ser, un día más o menos próximo, llamados a renovarse. De manera de evitar tanto una crispación que rechace toda evolución como una renovación brutal y desmedida, es pues el contenido mismo de las representaciones implicadas en el dispositivo existente que hay que delimitar de más cerca si queremos medir mejor la lógica del dispositivo anti-mercado, y determinar eso que podría llamar a eventuales correctivos más o menos ampliados.

### **La argumentación anti-mercado**

Las reticencias, solidarias entre ellas, a poner en consideración el principio de gratuidad o de casi gratuidad, a la instauración de una competencia interna en el servicio público de la educación y a una verdadera autonomización no solamente administrativa (lo que constituye la esencia del aparato ideológico contra la mercantilización de la formación) conducen, en realidad, a un razonamiento implícito, que, si uno lo despliega, sostiene tres argumentos.

El primer argumento tiene el estatuto de una petición de principio: la educación, primaria, secundaria como también la superior, es prioritariamente un servicio público; un servicio

público es, y ahí reside sin duda la parte más importante de la petición de principio, un servicio del Estado, es decir, un servicio producido y rendido por los agentes del Estado.

De ese principio se sigue, bajo la forma de un segundo argumento, una consecuencia para las relaciones entre educación y sociedad: si la educación, en su dimensión pública, es un servicio del Estado, sólo el Estado debe regir la oferta provista por ese servicio a la sociedad. En este sentido, un financiamiento, aunque sea parcial, del servicio público de la educación por las empresas, será definido como riesgoso de desnaturalizar y de ordenarla bajo objetivos que no serían más los del bien común.

Esta obsesión de una disolución del aparato educativo, como servicio del Estado, en la sociedad y, por ella, en el mundo de la empresa entraña un rechazo de toda política liberalizadora de las relaciones administrativas entre el aparato educativo y su tutela estatal. Considerar que la escuela se gobierne a sí misma según un modo de gobierno más autónomo, sería de hecho concebirla, aquí se anuncia el tercer argumento anti-mercantil, bajo el modelo de la empresa. El caballo de Troya ya estaría entonces en el lugar, puesto que los establecimientos de educación, manejándose como empresas, ya habrían integrado los objetivos de las empresas: rentabilidad, ganancia y ya no los de emancipación de conciencias, formación de ciudadanos para el saber y la libertad.

Esta argumentación está atravesada por una tensión que, al mismo tiempo, explica su vigor y su debilidad. Por una parte, la educación se encuentra concebida como manteniendo una estrecha relación con del Estado. Por otra parte, fuerza convenir que los establecimientos de educación no están instalados en la luna, sino en sociedades profundamente estructuradas por una economía de mercado. Luego de la explosión de un mundo y de una conciencia largamente marcada por la alternativa comunista, la reconciliación contemporánea con una economía de mercado revela la cuestión de saber si el aparato educativo no está invitado por la realidad a forjarse él mismo, a través de sus agentes, una representación transformada de su propio funcionamiento y de su propia organización. Más ampliamente, teniendo en cuanta la tensión entre el Estado y la sociedad que atraviesa y fragiliza la argumentación tradicional: ¿no es necesario preguntarse nuevamente cuál debe ser el mejor régimen?

### **Retorno en el valor de uso**

Sabiendo que el aparato educativo en Francia reúne en la actualidad más de 14 millones de alumnos y estudiantes, la apertura de las formaciones a actividades correspondientes a las necesidades de la sociedad, pone en el tapete cuestiones difíciles de sortear. Si la interrogación sobre la mercancía obsesiona las conciencias, es, ante todo, menos en términos de valor de cambio que en términos de valor de uso. ¿Para qué formar de conocimientos una parte cada vez mayor de una franja etaria, cuyo nivel medio se eleva de manera innegable, si esas formaciones no se abren a actividades profesionales donde se encuentra la inversión? Interrogación sobre el valor de uso de los contenidos de la formación que hace surgir dificultades relativas al sentido que damos al gesto mismo de enseñar. Tomemos, para mostrar esas dificultades, un ejemplo significativo.

Todos acordamos sin dolor que la Universidad debería disponer de los medios (que en Francia no tiene) para producir sabios, cuya misión sería tanto la creación de saber como la transmisión de la herencia de una civilización. Así, la formación de sectores no inmediatamente productivos en términos de empleo, como aquellos de las humanidades o de las lenguas antiguas, debe poder continuar siendo parte de las misiones de la Universidad. Allí percibimos que la cuestión del valor de uso es, en el dominio de la educación, eminentemente complejo: el objetivo de la utilidad a corto o mediano plazo no debe neutralizar el de la utilidad de la que no se sabría fijar, por definición, el tiempo sobre el que actúa, ya que se trata del tiempo de la humanidad misma y de la civilización. Esta exigencia vale prioritariamente hoy, en el debate público, para las universidades. Ella repercutió no obstante también en las formaciones secundarias: aquellas deben dispensar los elementos que permitan a algunos comprometerse en estudios superiores consagrados a tales sectores y a todos, no ignorar los componentes de una cultura general de la que sabemos que, aunque no directamente “rentable”, ella tiene no obstante un alto valor de uso, porque hace que el hombre pueda ser propiamente humano. Es por eso que el mantenimiento por parte del Estado de una oferta profesional, bajo la forma de puestos de enseñanza que permitan asegurar una formación de las herencias civilizacionales, aparece como indispensable. ¿Cómo articular esa elección con la necesidad de tomar en cuenta más ampliamente la formación en competencias requeridas por el universo profesional?

No hay valor de uso sin consideración de necesidades. En el dominio de las formaciones, las necesidades más identificables se miden en actividad, en empleo. Es, en consecuencia, indispensable, que las formaciones concernidas por las necesidades de este tipo integren realmente esta demanda, y se vuelvan más competitivas bajo esta relación, haciendo los saberes que ellas procuran más utilizables para el mundo del empleo. Para que la lógica del valor de uso no induzca a efectos perversos, todavía sería necesario de todos modos que la exigencia de hacer las formaciones “explotables”, que las acerca al estatus de “mercancías”, sea compatible con la otra misión del aparato educativo: guardar los saberes económicamente no rentables, pero que testimonian aquello que es la humanidad del hombre.

Las interrogaciones que resultan de un retorno sobre el valor de uso de las formaciones, cuya evocación ya constituye por sí misma un tabú, se revelan así muy delicadas. En una cara de su misión (formar profesionales) los establecimientos de enseñanza superior deben abrirse sobre la sociedad y responder a las solicitudes hechas por las empresas. En otra cara, identificada como más noble, parecen sin embargo encargadas sobre todo de mantener abierta una brecha con ese universo de la competición y de la rentabilidad, donde la profesionalización buscada de un gran número de sus estudiantes los obliga a sumirse.

Esta situación es otro tanto más delicada cuando, del hecho de la concepción francesa de servicio público (como servicio del Estado), el problema de la competitividad pone en cuestión (equivocadamente) el estatus mismo del servicio público de la enseñanza superior. Si los establecimientos deben volverse más competitivos en su relación con el mundo de la empresa, les hace falta sin duda instaurar entre ellos relaciones de competencia para satisfacer más eficazmente las demandas. Sin embargo, además de que una competencia entre establecimientos del Estado es difícil de concebir, competitividad y competencia, esos

valores de la economía de mercado, constituyen lo que los defensores del servicio público temen más, precisamente porque ellos los exponen a encontrarse apropiados primero por la lógica de la esfera privada, después por la de intereses privados, o incluso por personas privadas.

Así esbozado, el debate ¿está condenado a no poder desarrollarse más y a enfermarse en una guerra inexplicable entre dos elecciones de valor irreductibles la uno sobre la otra?

### **La libertad académica**

Una primer concepción, la llamaremos “republicana” o “republicanista”, representa la libertad de enseñanza en términos de abandono a todo sometimiento por parte de esa esfera de intereses privados que domina la preocupación de la competitividad y la competencia. En este primer sentido, la educación es libre si ella guarda la posibilidad de definir en su seno de finalidades, las dictadas por la sola consideración de las exigencias de la formación para el saber o la cultura: aquellas de mantener, por ejemplo, en una universidad, un curso de formación en historia de Asiria, o del latín de la Edad Media y del Renacimiento. Desde esta perspectiva, un servicio público organizado y gestionado por el Estado se arriesga, según una paradoja cuya amplitud no impide percibir la lógica, de aparecer como la mejor garantía que puede todavía existir, en nuestras sociedades, para una esfera de autonomía en relación a un mundo donde dominan los imperativos de la producción y del consumo.

Una segunda concepción de libertad, llamémosla “liberal”, consiste en conquistar suficiente autonomía real, por parte de los establecimientos de educación superior, en relación al Estado, para volverse efectivamente más competitivos en su voluntad de responder a las necesidades del mundo de la empresa y de formar jóvenes cuyas competencias les permitan insertarse en ese mundo. Una nueva figura de la libertad de enseñanza, que requiere más distancia en relación al Estado, evidencia más agilidad en la organización y en la gestión de los cursos de formación para inscribirse con buen rango en la competencia con miras a la inserción profesional del mayor número posible de sus alumnos o estudiantes en tipos de actividad correspondientes a su nivel de competencia.

¿Cómo arbitrar entre estas dos figuras posibles de libertad académica? ¿es necesario, en el fondo, arbitrar entre ellas? Para formular una respuesta consistente y responsable a esta temible cuestión, sería necesario todavía determinar si el segundo modelo de libertad académica, que corresponde a una autonomización en relación al Estado, requiere al mismo tiempo una renuncia al estatus de servicio público: renuncia de la que se puede comprender fácilmente que, si se encuentra requerida, hace dudar de comprometerse en ese tren de formaciones vueltas así más competitivas. Sería difícil no ver perfilarse, detrás de una tal privatización, el sacrificio, en nombre de las exigencias de competitividad, de toda una parte de la cultura y del saber, que aparece de su escasa repercusión en las relaciones de competencia entre los aparatos superiores de formación, animados por la preocupación de rentabilizar sus enseñanzas en el mercado de trabajo.

Si las reticencias a la mercantilización son comprensibles, no se ve por qué la competitividad de las disciplinas más directamente solicitadas por las empresas no podrían,

en ningún caso, estar aseguradas permaneciendo en el marco del servicio público mismo. Ciertamente, el servicio público se encuentra, desde ese punto de vista, en una situación delicada, de la que testimonian las dificultades que encuentra para cumplir, particularmente en las universidades, con las exigencias de profesionalización. Si encuentra tales dificultades ¿eso es porque tiene un estatuto de servicio público, o porque, en el marco de ese estatus, la organización centralizada que ha privilegiado la tradición francesa de servicio público suscita, como en todos los niveles del aparato educativo, pesadeces que paralizan las iniciativas que permitan una mejor adaptación a las demandas del mundo profesional? ¿Es tan evidente que es necesario, delante de esas dificultades, abandonar la perspectiva según la cual las diversas misiones del aparato de enseñanza superior (formación para el saber y para la cultura, pero también inserción profesional de los estudiantes) podrían continuar estando aseguradas por el servicio público, pudiendo aquello proceder a transformaciones que le permitirían cumplir mejor sus misiones?

### **Transformar el servicio público universitario**

El debate se juega antes que nada alrededor de dos objetivos que parecen oponerse:

-Por un lado, el de un alejamiento más o menos acentuado de la dependencia en relación al Estado;

-Por otro lado, el de preservar el aparato de formación superior, bajo la protección mantenida (aún bajo una forma modificada) del Estado, contra una disolución en la esfera de los intereses particulares.

Se podría decir, con razón, que es necesario combinar esos objetivos más que privilegiar uno en relación al otro. La influencia del Estado sobre el aparato de enseñanza, tal como ella es practicada en la tradición francesa de servicio público, produce efectos de parálisis de libertades, y no permite más responder a los desafíos contemporáneos. Simétricamente, una inmersión completa de la institución académica en la esfera socio-económica no toma en cuenta, mercantilizando el saber, las especificidades y ciertas misiones de esta institución.

La perspectiva más defendible podría en realidad consistir en desestatizar lo más posible el servicio público de la enseñanza superior, preservándolo de una privatización que implicaría, en ausencia de un servicio público semejante, una reabsorción más fuerte en mundo de la empresa. No sabría entrar aquí en el detalle del análisis de las modalidades de gestión que corresponderían a esta nueva situación concerniente a las universidades. La ley “Libertad y responsabilidad de las universidades” (LRU), adoptada por Francia durante el verano de 2007, va indudablemente a reflexionar, en ocasión de su efectiva puesta en marcha, sobre las modalidades de gobernanza interna de las universidades. Importa en realidad que esas modalidades de gobernanza interna no repitan, en las universidades, la

antigua centralización administrativa que, durante muchos siglos, habían deportado el lugar del poder del lado del Estado: como lo había percibido bien en su tiempo Humboldt, si la autonomía externa (en relación al Estado) no aumenta, en su gestión, en autonomía interna de una amplia autonomía de centros de responsabilidad en relación al poder local (aquel del Presidente en Francia, de Rector en muchos países) los antiguos efectos de pesadez, o incluso de parálisis de iniciativas no podrían en efecto repetirse al infinito.

Una transformación semejante del servicio público de la enseñanza superior ¿daría entretanto, por ella misma, la clave del problema de la inserción laboral profesional, que se liga directamente con la exigencia de competitividad? De hecho, se puede objetar que no es porque un establecimiento es más autónomo en relación al Estado que se resuelve necesariamente, como por arte de magia, el problema de la profesionalización de sus alumnos o de sus estudiantes: se puede estimar que la autonomización permitiría la emergencia de un mayor número de iniciativas y encontrar formas de realizarlas. Pero precisamente, para volver eficaz, en ese dominio, un servicio público desestatizado, ¿no haría falta integrar más francamente a su concepción la noción de competitividad, inscribiéndola en sus principios mismos, es decir, en los principios del servicio público? Dicho de otra forma ¿no haría falta, para volver los establecimientos públicos desestatizados más competitivos en su relación con el mundo de la empresa y de sus necesidades, aceptar que ellos pueden también ingresar, los unos en relación a los otros, en las relaciones de competencia?

Es ahí, sin duda, donde se juega la verdadera desestatización, aquella que comprometa, entre otros, el carácter nacional de los diplomas, la elaboración centralizada de los sectores de formación, el reclutamiento estatal de los profesores por concursos nacionales, al igual que su distribución según el sólo criterio de la grilla indiciaria de la función pública.

¿Considerar esta forma de desestatización es todavía compatible con el estatuto de servicio público? Tomemos un ejemplo-test. ¿No sería razonable, en las universidades, no movilizar el Estado sino ahí donde es indispensable de volverse sobre él? El Estado es ciertamente requerido para garantizar la existencia de sectores de interés científico, cultural, civilizacional que no implican ser directamente solicitados por las empresas. El apoyo del Estado, ahí, puede estar reforzado si, en los otros sectores, el llamado no es más hecho solamente al financiamiento público. Lo que supondría una reevaluación de los derechos de inscripción en las universidades y la intervención del financiamiento privado.

Esas dos transformaciones parecen llamadas hoy por puras consideraciones de sensatez. ¿Cómo podría ser de otro modo cuando, en una universidad como Paris-Sorbonne, el monto de derecho de inscripción pagados por los 25.000 estudiantes no cubre ni los costos de funcionamiento del servicio de la escolaridad que hace posible sus inscripciones? Así mismo, si las empresas, por la recaudación del impuesto de aprendizaje, ya contribuyen al financiamiento de las formaciones directamente profesionales y tecnológicas ¿porqué sería impensable que sostengan formaciones que exigirían, para mejorar la empleabilidad de los estudiantes, adiciones a sus recorridos, nuevos costos?

Exento de entreabrir un informe sulfuroso ¿está excluida la consideración de un dispositivo que pueda pasar, particularmente en Francia, por la adaptación de derechos de inscripción,

en las universidades vueltas autónomas (o comprendido sobre ese punto decisivo), a las realidades del costo de los estudios y mismo a un costo que debe elevarse para que las formaciones sean más eficaces? De modo que la enseñanza superior pública se encuentra hoy en un verdadero torno de presión:

-Si continúa encontrando en el Estado su investidura casi única, si no diversifica más fuertemente sus fuentes de financiamiento, está excluido, salvo que se prevea una improbable explosión de inversiones públicas en la enseñanza y la investigación, que la mera inversión de la colectividad evolucione en proporciones de tal envergadura que la eficacia de estas formaciones sean modificadas sensiblemente: el caso de las universidades, sobre ese punto, es particularmente preocupante.

-Si en cambio los establecimientos de educación elevan los derechos de inscripción y reciben financiamiento privado, la independencia financiera así obtenida (o la menor dependencia así vuelta posible) en relación al Estado ¿no conduce a romper, más allá del periodo de la escolaridad obligatoria, con el principio de gratuidad o de casi gratuidad? Tanto más que, para que los derechos de inscripción correspondan mejor al costo real de los estudios, no engendrando desigualdades injustas, sería necesario acompañarlos, como en otros países, con becas provenientes en gran parte, para que sean decentes y no hacer de nuevo explotar el presupuesto de la educación nacional, de fuentes privadas. En cuyo caso se requiere, para que un sistema de becas así sea puesto en marcha, que las empresas se sientan plenamente concernidas en la experiencia y el desarrollo de sectores susceptibles de ser solicitados por ellas cuando busquen colaboradores ¿Un sistema de becas de tal envergadura es incompatible, en Francia, con el estatus de las universidades públicas, como es el caso en otras partes? La santuarización francesa de la educación ¿condena a identificar un dispositivo que permite a las empresas y a los bancos subvencionar a los estudiantes y fomentar sus trayectorias como la degradación inmediata de las formaciones en mercancías?

El futuro de nuestros sistemas públicos de enseñanza superior, particularmente su aptitud para negociar el viraje mercantil de la educación, dependerá de las elecciones políticas que serán hechas, en los países donde todavía no se ha dado, sobre tales temas. Dependerá tanto, o incluso aún más, de la capacidad de los políticos de aflojar un tornillo que no es solamente institucional, pero aprisiona también las mentalidades, comprendiendo allí los actores del mundo académico, particularmente a sus representaciones del mundo económico.